

# TESIS DOCTORAL

AÑO 2018



## DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES EN ELE

AROA MARÍA TORRE TORRE

PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA. ESTUDIOS  
LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y APLICACIONES

DIRECTOR: DR. AGUSTÍN VERA LUJÁN

# TESIS DOCTORAL

AÑO 2018



## DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES EN ELE

AROA MARÍA TORRE TORRE

PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA. ESTUDIOS  
LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y APLICACIONES

DIRECTOR: DR. AGUSTÍN VERA LUJÁN

A *güelito (in memoriam)*, por ser quien más disfrutaría de un momento como este. Tu recuerdo guía todos y cada uno de los pasos que doy en la vida.

## AGRADECIMIENTOS

En el camino de esta investigación he contado con el apoyo de muchas personas a las que quiero expresar mi agradecimiento más sincero y afectuoso.

A mi Director de Tesis, el catedrático **Agustín Vera Luján**, por sus orientaciones, directrices, paciencia y por toda la disposición y confianza depositadas en este estudio.

Al doctor **Ramón González Ruiz**, por ser el primero en señalar el camino a seguir.

En los agradecimientos no solo deben constar quienes han contribuido intelectualmente a elaborar esta tesis, sino también quienes, a pesar de no participar en la redacción de ninguna línea, han hecho posible, de un modo u otro, que se escriba.

A la persona más importante de mi vida, mi MADRE, con mayúsculas, por enseñarme que nunca hay que darse por vencida y por ser un ejemplo en todo. Gracias por tu entrega incondicional. Sin tus desvelos y sacrificios, no habría sido posible llegar hasta aquí.

A la superabuela, por hacerme heredera de su carácter indomable y por los valores transmitidos, especialmente, la disciplina y la responsabilidad. Gracias por quererme con locura y por aguantar hasta el final con tanto coraje.

A mi tío, por otorgarme el título de *sobrinísima* que con tanto orgullo ostento, por su paciencia infinita y por sus utopías intactas. Gracias por pintar mi vida de azul.

A la persona que me enseñó a convertir en realidad los sueños imposibles, por su apoyo constante y por creer más en mí que yo misma. Tu existencia me motiva cada día para seguir adelante, enfrentando los retos que encuentro en la vida. Gracias por compartir esta ilusión conmigo.

A Pili Aller, la primera entre todos mis maestros, por haberme enseñado lo más importante. Mi gratitud es eterna.

A mis supervecinos, por los volcanes y los peces de colores.

A Cristina y a Lidia, por su aliento a lo largo de todo este camino.

A todos los profesores de la Universidad de Oviedo que me hicieron amar la Lengua Española y despertaron en mí la curiosidad y el deseo de ir más allá.

*Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos más. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine nunca la voy a alcanzar. ¿Para qué sirve la utopía? Sirve para eso: para caminar.*

(Eduardo Galeano)

*Cultivo una rosa blanca  
en junio como enero  
para el amigo sincero  
que me da su mano franca.*

*Y para el cruel que me arranca  
el corazón con que vivo,  
cardo ni ortiga cultivo;  
cultivo la rosa blanca.*

(José Martí)

*Amo de les tierras  
la parte alta y a les nubes  
buscando cielos intanxibles.  
Amo esa lluz purísima del branu,  
d'ande nacen les sombras.  
Febreiru licuándose en mofu  
nos caminos. La nieve  
qu'adormez les sendes.  
De los homes, l'esfoutu  
en volver a construyilas,  
de los caballos,  
la quelina al vientu.*

(Anónimo)

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>BLOQUE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	6
<b>CAPÍTULO 1: Revisión de los marcadores discursivos</b> .....	7
1.1. Introducción.....	7
1.2. Diversidad terminológica.....	9
1.3. Definición de los marcadores.....	10
1.4. Propiedades gramaticales.....	10
1.5. Significado.....	13
1.6. Los marcadores discursivos en la conversación.....	17
1.6.1. Especificidades de los marcadores conversacionales.....	17
1.6.2. Definición.....	19
1.6.3. Propiedades gramaticales.....	20
1.6.4. Clasificación.....	23
1.7. Conclusiones.....	30
<b>CAPÍTULO 2: Naturaleza y funciones discursivas de algunos marcadores conversacionales</b> .....	32
2.1. Introducción.....	32
2.2. Descripción de los marcadores.....	34
2.2.1. Claro.....	34
2.2.2. Fijo (que).....	41
2.2.3. Ya.....	43
2.2.4. Sí.....	45
2.2.5. Desde luego/Naturalmente/Por supuesto.....	50
2.2.6. Igual.....	57

2.2.7. No.....	58
2.2.8. Por lo visto.....	63
2.2.9. Bueno/Bien.....	66
2.2.10. Vale.....	74
2.2.11. Hombre.....	78
2.2.12. Mira (mire) / Oye (oiga).....	82
2.2.13. Verás / fijate / figúrate / imagínate.....	87
2.2.14. ¿Ves? / ¿Sabes? / ¿Entiendes?.....	93
2.2.15. ¿No? / ¿O no?.....	97
2.2.16. ¿Verdad?.....	101
2.2.17. Eh / ¿Eh?.....	105
2.2.18. Ah.....	110
2.2.19. Venga.....	115
2.2.20. Vamos.....	118
2.2.21. Anda.....	122
2.2.22. A ver.....	125
2.2.23. Vamos a ver.....	128
2.2.24. Pues.....	131
2.2.25. Por cierto.....	137
2.2.26. Que.....	140
2.2.27. Es que.....	144
2.2.28. La verdad (es que).....	150
2.2.29. O sea.....	153
2.2.30. Digo.....	159
2.2.31. Total.....	162
2.2.32. En fin.....	165
2.2.33. Entonces.....	167

2.2.34. Conque.....	170
2.2.35. Nada /Pues nada /Y nada (más).....	173
2.2.36. Y punto.....	175
2.2.37. Y todo.....	176
2.3. Conclusiones.....	177
<b>BLOQUE II: LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES EN ELE.....</b>	<b>179</b>
<b>CAPÍTULO 3: Enseñanza de una lengua extranjera desde la perspectiva de la competencia comunicativa.....</b>	<b>180</b>
3.1. Introducción.....	180
3.2. La enseñanza de lenguas hoy en día.....	180
3.3. El uso de la lengua como eje en los documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras.....	182
3.3.1. Los presupuestos didácticos del MCER.....	182
3.3.2. Las consideraciones del PCIC en torno a la enseñanza del español.....	187
3.4. La competencia comunicativa.....	192
3.4.1. Las subcompetencias que integran la competencia comunicativa.....	192
3.4.2. El papel de los marcadores en la adquisición de la competencia comunicativa.....	197
3.4.3. La cortesía verbal y los marcadores.....	201
3.5. Conclusiones.....	202
<b>CAPÍTULO 4: La competencia conversacional en LE.....</b>	<b>204</b>
4.1. Introducción.....	204
4.2. La competencia conversacional.....	205
4.3. La conversación coloquial en español.....	206
4.3.1. Las distintas modalidades conversacionales.....	206
4.3.2. Definición.....	208



4.3.3. Características.....	208
4.3.4. Estructura y funcionamiento.....	209
4.3.5. Las estrategias conversacionales.....	212
4.4. La conversación en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	216
4.4.1. La necesidad de introducir la conversación coloquial en el aula de LE.....	216
4.4.2. El tratamiento de la conversación en los documentos de referencia para la enseñanza del español.....	222
4.4.3. Principales errores que se cometen en el aula.....	225
4.4.4. Las diferencias culturales a la hora de conversar.....	227
4.4.5. El papel de los marcadores conversacionales en el desarrollo de la competencia conversacional.....	234
4.5. Conclusiones.....	242
<b>CAPÍTULO 5: El desafío de enseñar los marcadores conversacionales en ELE: principales dificultades.....</b>	<b>244</b>
5.1. Introducción.....	244
5.2. La necesidad y la dificultad de una enseñanza explícita.....	245
5.3. Los estudios en torno a la enseñanza de los marcadores discursivos.....	248
5.4. Los MD en los documentos de referencia para la enseñanza del español.....	252
5.5. La presencia de los MD en las gramáticas.....	261
5.5.1. Las gramáticas generales.....	261
5.5.2. Las gramáticas específicas para ELE.....	266
5.6. Los marcadores conversacionales en los manuales de ELE y en los materiales didácticos auxiliares.....	272
5.6.1. Tratamiento teórico.....	275
5.6.2. Diseño de actividades.....	297
5.6.2.1. Las actividades propuestas en los manuales.....	300
5.6.2.2. Las actividades en Internet.....	303

5.7. La importancia de los diccionarios en la clase de ELE.....	322
5.7.1. Las dificultades para definir un marcador discursivo.....	323
5.7.2. Los diccionarios monolingües de MD.....	324
5.7.3. Diccionarios bilingües.....	329
5.7.4. Diccionarios dirigidos a estudiantes de ELE.....	330
5.8. Las aportaciones de la lingüística contrastiva.....	332
5.8.1. La problemática en torno a la traducción de los MD.....	333
5.8.2. Los trabajos de la lingüística contrastiva en el campo de los MD.....	334
5.9. Conclusiones.....	339
<b>CAPÍTULO 6: Las líneas básicas de nuestra propuesta didáctica.....</b>	<b>341</b>
6.1. Introducción.....	341
6.2. Nivel de enseñanza.....	342
6.3. Objetivos y fases de aprendizaje.....	344
6.4. Enfoque metodológico.....	350
6.4.1. La presentación de los marcadores.....	353
6.4.2. La tipología de actividades.....	358
6.5. Conclusiones.....	360
<b>CAPÍTULO 7: Carpeta de actividades.....</b>	<b>362</b>
7.1. Fase de toma de contacto: niveles A1, A2, B1.....	362
7.2. Fase de motivación y reconocimiento: nivel B2.....	371
7.3. Fase de focalización y adquisición de estructuras: nivel B2.....	377
7.4. Fase de profundización: nivel C1.....	399
7.5. Fase de práctica libre: nivel C2.....	426
<b>CONCLUSIÓN.....</b>	<b>430</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>434</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>468</b>

## RESUMEN

Esta investigación propone un estudio de los marcadores discursivos desde la perspectiva de su enseñanza en ELE. Nuestro interés se centra exclusivamente en las partículas que intervienen en la construcción de la conversación y que, por tanto, desempeñan un papel central en muchas de las “operaciones” (tomar la palabra, interrumpir, ceder el turno, rectificar, cooperar, pedir aclaraciones, etc.) que se llevan a cabo en este tipo de discursos, los más frecuentes, por otra parte, en cualquier lengua. El resultado final es una guía de intervención directa en el aula de ELE que redefine el concepto de marcador conversacional para ELE, simplifica y adecua la clasificación de las partículas, sistematiza y facilita la presentación de las funciones y las características de estas unidades a los estudiantes de nuestro idioma, y presenta un abanico amplio y variado de actividades de aplicación. Todo ello secuenciado en cinco fases de aprendizaje que se desarrollarán a lo largo de los distintos niveles de aprendizaje del idioma. En este sentido, se ha de poner de relieve que no hemos elaborado unidades didácticas completas dirigidas a un grupo de estudiantes de español en concreto, sino un modelo didáctico destinado a ofrecer a los profesores, aprendices y autores pautas precisas encaminadas a resolver con garantía los problemas elementales existentes en la enseñanza de estas partículas: qué unidades enseñar, cómo y para qué, y en qué momento o nivel es más adecuado hacerlo en cada caso. De esta manera, no solo contribuimos a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas partículas en el aula, sino que también conseguimos que los aprendientes de español se comuniquen en su lengua meta con eficacia, al tiempo que suscitamos nuevas reflexiones en torno a la importancia de plantearse la enseñanza de estas unidades, algo que, a día de hoy, continúa siendo un auténtico desafío en el campo de la didáctica de lenguas.

**Palabras-clave:** adquisición de la lengua, actividades didácticas, español L2/LE, marcadores del discurso, español coloquial.

## ABSTRACT

This research proposes a study of discourse markers from the perspective of teaching Spanish as a Foreign Language. Our focus is solely on particles used in constructing conversations, which play a key role in many of the operations (speaking up, interrupting, handing over, rectifying, cooperating, asking for clarification, etc.) involved in this type of discourse, and which, moreover, are the most frequently-used discourse markers in all languages. The end result of this research is a direct intervention guide for use in the Spanish as a Foreign Language classroom which redefines the concept of conversational markers in Spanish, simplifying and adapting the classification of particles and systematising and facilitating the presentation of the functions and characteristics of these units for students of our language, whilst also presenting a broad, varied range of activities in which they can be applied. The guide is broken down into five learning stages to be developed over the course of the different levels involved in learning a language. It should be noted that the guide is not a series of complete teaching units for a specific group of Spanish-language students, but rather provides a didactic model which teachers, learners and authors can use to successfully overcome the elemental problems found in teaching these particles: which units to teach, how and why, and the most suitable time or level to teach them in each case. In consequence, not only do we help improve the classroom teaching-learning process for these particles, but we also ensure students learning Spanish can communicate effectively in the target language; furthermore, we encourage reflection on the importance of teaching discourse markers, an area which continues to present significant challenges in the field of language teaching.

**Keywords:** language acquisition, learning activities, Spanish as second language, linguistic markers, colloquial Spanish.

## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Clasificación de los marcadores conversacionales.

Tabla 2. Niveles de referencia del MCER.

Tabla 3. Escala ilustrativa del MCER: Coherencia y cohesión.

Tabla 4. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción: Planificación.

Tabla 5. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción: Compensación.

Tabla 6. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción: Control y Corrección.

Tabla 7. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción: Tomar la palabra (Turnos de palabra).

Tabla 8. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción: Cooperar.

Tabla 9. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción: Pedir aclaraciones.

Tabla 10. Escala de descriptores del MCER referida a los aspectos cualitativos de la lengua hablada: niveles C2-C1-B2.

Tabla 11. Escala de descriptores del MCER referida a los aspectos cualitativos de la lengua hablada: niveles B1-A2-A1

Tabla 12. Repertorio de unidades de la subcategoría “Controlar la atención del interlocutor” (PCIC, B1-B2).

Tabla 13. Conectores: *Y/Peró/Además* (Aula A2).

Tabla 14. Conectores de argumentación (*Gente 2*).

Tabla 15. Repertorio de marcadores para la realización de una actividad (*Sueña 3*).

Tabla 16. Cuadro de sistematización. Actividad “Cibertextos (I): normas para escribir e-mails” (*Didactiteca*)

Tabla 17. Ficha auxiliar para el desarrollo de la actividad “El opinionista” (*Didactiteca*).

Tabla 18. Tabla explicativa para la realización de la actividad “El puzzle” (*Didactiteca*).

Tabla 19. Cuadro explicativo para la realización de la actividad “Conectores” (*Didactiteca*).

Tabla 20. Cuadro explicativo para la realización de la actividad “Voy a hablar de...” (*Didactiteca*).

Tabla 21. Reportorio de marcadores contraargumentativos para la realización de la actividad “Conectando biografías” (*Todoele*).

Tabla 22. Reportorio de marcadores aditivos para la realización de la actividad “Conectando biografías” (*Todoele*).

Tabla 23. Cuadro explicativo de los marcadores conversacionales auxiliar de la actividad “La justicia gratuita en España” (*Todoele*).

Tabla 24. Tabla explicativa de marcadores para la actividad “De los conectores *pues, luego y entonces*” (*Rutaele*).

Tabla 25. Descripción de la actividad “Quiero ser alcalde” (*Rutaele*).

Tabla 26. Relación de los marcadores conversacionales susceptibles de estudio en ELE organizados en niveles y fases de aprendizaje.

Tabla 27. Características del marcador *claro*.

Tabla 28. Características del marcador *fijo (que)*.

Tabla 29. Características del marcador *ya*.

Tabla 30. Características del marcador *sí*.

Tabla 31. Características del marcador *desde luego*.

Tabla 32. Características del marcador *naturalmente*.

Tabla 33. Características del marcador *por supuesto*.

Tabla 34. Características del marcador *igual*.

Tabla 35. Características del marcador *no*.

Tabla 36. Características del marcador *por lo visto*.

Tabla 37. Características del marcador *bueno*.

Tabla 38. Características del marcador *vale*.

Tabla 39. Características del marcador *hombre*.

Tabla 40. Características del marcador *mira*.

Tabla 41. Características del marcador *oye*.

Tabla 42. Características del marcador *verás*.

Tabla 43. Características del marcador *fijate*.

Tabla 44. Características del marcador *figúrate*.

Tabla 45. Características del marcador *¿ves?*

Tabla 46. Características del marcador *¿sabes?*

Tabla 47. Características del marcador *¿entiendes?*

Tabla 48. Características del marcador *¿no?*

Tabla 49. Características del marcador *¿verdad?*

Tabla 50. Características del marcador *eh / eh?*

Tabla 51. Características del marcador *ah*.

Tabla 52. Características del marcador *venga*.

Tabla 53. Características del marcador *vamos*.

Tabla 54. Características del marcador *anda*.

Tabla 55. Características del marcador *a ver*.

Tabla 56. Características del marcador *vamos a ver*.

Tabla 57. Características del marcador *pues*.

Tabla 58. Características del marcador *por cierto*.

Tabla 59. Características del marcador *que*.

Tabla 60. Características del marcador *es que*.

Tabla 61. Características del marcador *la verdad (es que)*.

Tabla 62. Características del marcador *o sea*.

Tabla 63. Características del marcador *digo*.

Tabla 64. Características del marcador *total*.

Tabla 65. Características del marcador *en fin*.

Tabla 66. Características del marcador *entonces*.

Tabla 67. Características del marcador *conque*.

Tabla 68. Características del marcador *nada*.

Tabla 69. Características del marcador *y punto*.

Tabla 70. Características del marcador *y todo*.

Tabla 71. Ejemplo de un cuadro de similitudes y diferencias entre marcadores con valores cercanos.

Tabla 72. Plantilla para la elaboración de un cuadro que explique las similitudes y diferencias entre marcadores con valores cercanos.



## **LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS**

COCELE: Corpus oral conversacional español lengua extranjera

COGILA: Corpus oral realizado por el Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada de la Universidad de Granada

DPDE: Diccionario de partículas discursiva del español

ELE: Español como lengua extranjera

L1: Lengua materna

L2: Lengua segunda

LA: Lingüística aplicada

LE: Lengua extranjera

IC: Instituto Cervantes

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

MC: Marcadores conversacionales

MD: Marcadores del discurso

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

RAE: Real Academia Española

Val.Es.Co: Valencia, Español Coloquial

## INTRODUCCIÓN

Hasta la década de los 70, se pensaba que enseñar una lengua extranjera<sup>1</sup> consistía exclusivamente en enseñar su gramática y su vocabulario. Como consecuencia de esta concepción didáctica, un estudiante extranjero, después de mucho tiempo dedicado al aprendizaje de esa lengua, se sentía, con frecuencia, fracasado al interactuar en encuentros auténticos con hablantes nativos. Poco a poco se fue comprendiendo que, para enseñar un idioma, tan necesario era aprender la diferencia y usos de los distintos tiempos verbales como aprender cuáles son los marcadores discursivos (MD, de aquí en adelante) que organizan la conversación coloquial.

Afortunadamente, el enfoque comunicativo que se viene aplicando desde hace ya varios decenios ha logrado que en la actualidad la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) preste atención preferente a las destrezas orales (hablar y escuchar). Y, por ende, a los elementos lingüísticos (entre ellos, los marcadores discursivos) que caracterizan al discurso más prototípico de la oralidad: la conversación coloquial espontánea.

El estudio de los marcadores en la enseñanza de ELE es totalmente necesario porque constituyen un “soporte” de comunicación fluida y natural. De todos modos, aunque hoy en día parece superada la falsa creencia de que la adquisición de los marcadores discursivos se produce de manera natural mediante la simple exposición a la lengua, sin embargo, aún no disponemos de materiales suficientes para realizar un aprendizaje explícito dentro del aula. En consecuencia, en las clases de ELE de los niveles avanzado y superior sigue sin prestarse la debida atención a la enseñanza de los marcadores discursivos: o bien se omiten o bien no se tratan adecuadamente. Estas carencias pueden afectar al aprendizaje de los estudiantes, ya que, muchas veces, pueden ser responsables del surgimiento de problemas de comprensión y producción en sus comunicaciones, lo cual, consecuentemente, se podría atribuir, en mayor o menor medida, a la mala interpretación y empleo de los marcadores discursivos de la lengua que aprenden.

---

<sup>1</sup> En este trabajo alternaremos el término de “lengua segunda” (L2) con el de “lengua extranjera” (LE).

Así pues, el presente trabajo defiende la necesidad de incluir los marcadores que intervienen en la construcción de la conversación en los materiales de enseñanza de ELE. Es más, nuestro propósito fundamental consiste en proponer estrategias didácticas concretas para ayudar al docente de español como lengua extranjera a enseñar estas partículas con eficacia.

Desde el punto de vista metodológico, hemos procedido del siguiente modo.

Hemos dividido el trabajo en dos grandes bloques. El primero, de corte teórico, consta de dos capítulos en los cuales presentamos una visión global de los marcadores discursivos y una descripción de aquellos prototípicamente conversacionales, mientras que el segundo, de cariz didáctico y formado por cinco capítulos, se centra en la enseñanza de estas unidades en el ámbito de ELE.

El bloque primero nace con el objetivo de proporcionar al profesor de ELE un conocimiento amplio de las partículas discursivas (tan desatendidas también en los planes de formación de profesores en lenguas extranjeras) que le ayude, en un momento dado, a solventar dudas concretas de sus estudiantes. Así, en el primer capítulo, hemos considerado imprescindible llevar a cabo una revisión de la definición, propiedades gramaticales, significado y clasificación de los MD basándonos en algunas de las investigaciones de los principales conocedores del tema: Llorente Arcocha (1996), Briz Gómez (1999), Martín Zorraquino (1998), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), Boyero Rodríguez (2002), Loureda Lamas y Acín Villa (2010a), por mencionar algunos. En el segundo capítulo, presentamos las características semántico-pragmáticas específicas de los marcadores más habituales, treinta y siete en concreto, en la conversación coloquial en español.

El bloque didáctico, concebido para facilitar la labor de planificación y enseñanza de los profesores de español como lengua extranjera en lo que a los marcadores conversacionales (MC, de aquí en adelante) se refiere, trata de dar respuesta, a lo largo de los distintos capítulos que lo configuran, a las siguientes cuestiones:

- ¿Son los marcadores discursivos fundamentales para poder expresarse, tanto oralmente como por escrito, en una lengua?
- ¿Por qué y para qué los utiliza el hablante?
- ¿Los alumnos extranjeros de español emplean estas unidades en sus conversaciones?

- En el caso de que las usen: ¿lo hacen correctamente?
- ¿Por qué es conveniente la enseñanza explícita de estas unidades en ELE?
- ¿Qué problemas plantea dicha enseñanza?
- ¿Cuentan los profesores y/o los alumnos con materiales didácticos que puedan ayudarlos a resolver las dudas que surgen en el manejo de unidades tan complejas?
- ¿Cómo llevaremos a cabo la difícil tarea de enseñar los marcadores a los alumnos extranjeros de nuestra lengua?

Creemos que todas estas cuestiones, pese a su complejidad, pueden solucionarse. De hecho, será en la búsqueda de respuestas para estas preguntas donde hallaremos las claves para la elaboración de una propuesta didáctica que pueda ser de aplicación práctica en el aula de ELE.

Así, para empezar, en el capítulo tres, el primero de este bloque didáctico, realizaremos un breve repaso a las distintas corrientes didácticas imperantes en la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo del siglo XX, tras el cual comprobaremos que el enfoque que se impone en este campo a finales de la centuria y se asienta en las primeras décadas del siglo XXI es el comunicativo, cuyo objetivo último es que el alumno sea capaz de comunicarse en la lengua meta con eficacia, es decir, que se convierta en un usuario competente en esa lengua. De hecho, este enfoque es el que nos encontraremos en los dos documentos que en la actualidad configuran, de forma general, el marco teórico en el que se inserta la enseñanza de español como lengua extranjera: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC, 2006).

En el capítulo cuatro, mostraremos cómo los marcadores conversacionales contribuyen en gran medida a mejorar la competencia conversacional de los hablantes no nativos de español, habilidad que ocupa un lugar destacado dentro de la competencia comunicativa de cualquier hablante. Por consiguiente, un uso correcto de los mismos contribuirá a que el aprendiente de español se comunique en la lengua meta con eficacia.

Sin embargo, aunque estas “herramientas” de carácter lingüístico-pragmático desencadenan muchas estrategias conversacionales, es bastante habitual que, o bien los estudiantes extranjeros no introduzcan estas partículas en su discurso, lo que provoca que las manifestaciones orales de quienes aprenden a utilizar una lengua extranjera carezcan de la fluidez y cohesión naturales en un nativo, o bien las utilicen erróneamente.

Esto ocurre principalmente porque, según veremos en el capítulo cinco, las partículas discursivas, pese a los cambios experimentados durante las últimas décadas en las estrategias didácticas y pedagógicas, no gozan de un papel preferente en los materiales didácticos. Las causas que motivan esta situación son variadas y están interrelacionadas. Pensemos que la naturaleza compleja de los MD provoca que sean unidades muy difícilmente sistematizables, por lo que, a pesar de los esfuerzos, intensificados en los últimos tiempos, de la lingüística teórica por despejar el camino, la enseñanza de lenguas recibe todas las cuestiones aún sin aclarar por la investigación. Dicho de otro modo, la coexistencia de diversas líneas teóricas, que recurren a terminologías diferentes y que han alcanzado resultados también diferentes en cuanto a clasificaciones, descripción de los usos de los diferentes marcadores e, incluso, al concepto mismo de marcador del discurso, desde nuestro punto de vista, representa un gran inconveniente a la hora de plantearse la enseñanza de estas partículas en ELE. A ello deberíamos añadir que no encontramos un tratamiento adecuado de los marcadores ni en las gramáticas, ni en los diccionarios, ni en los manuales, lo que, a día de hoy, representa un obstáculo insalvable para la enseñanza de estas unidades en la clase de lengua extranjera, pues el profesor no encuentra materiales apropiados que le puedan auxiliar en su labor. Inevitablemente, la situación se complica aún más si tenemos en cuenta los numerosos errores metodológicos que, como consecuencia de todo lo anterior, se vienen repitiendo en el aula.

Nosotros, para tratar de atajar los problemas que surgen en la enseñanza de los MD propondremos en el capítulo seis lo que se ha venido convirtiendo en demanda inaplazable a lo largo de los capítulos precedentes: una intervención didáctica directa en ELE que resuelva con garantía los problemas elementales existentes en la enseñanza de estas unidades: qué unidades enseñar, cómo y para qué, y en qué momento o nivel es más adecuado en cada caso.

Finalmente, en el capítulo siete, concretaremos lo anterior y ofreceremos una propuesta didáctica que contiene un conjunto de actividades prácticas concebidas para dirigir la enseñanza y aprendizaje de uso de los marcadores conversacionales. Irán acompañadas siempre de una serie de informaciones teóricas simplificadas y organizadas en niveles de aprendizaje. En algunos casos estos apéndices se agregarán directamente a los ejercicios, pero la mayoría de ellos aparecerán recogidos en un anexo. Así ocurre, por ejemplo, con las descripciones individuales de cada uno de los marcadores seleccionados para este estudio.

Hemos entendido esta como la mejor de las maneras para que los estudiantes de nuestra lengua identifiquen, conozcan, reflexionen y, finalmente, utilicen los marcadores discursivos en la conversación coloquial en español de manera adecuada, lo que redundará, sin duda alguna, en una mejora en la competencia comunicativa en esta lengua.

Deseamos, por tanto, que estas páginas sean de utilidad práctica tanto para docentes como para discentes, a quienes van dirigidas, y que, contribuyan de esta manera a superar las dificultades existentes hasta el momento en la enseñanza de los marcadores en ELE.



**BLOQUE I:**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

# CAPÍTULO 1. REVISIÓN SOBRE LOS MARCADORES DISCURSIVOS

## 1.1. Introducción

Actualmente disponemos de estudios muy variados sobre el grupo de los marcadores del discurso, pues las piezas lingüísticas que se incluyen en esta heterogénea categoría, muy difíciles de sistematizar, son elementos que se estudian desde distintas perspectivas teóricas: el análisis del discurso, la lingüística del texto, las teorías de la argumentación y de la relevancia, el análisis de la conversación, la etnografía de la comunicación y, además, la pragmática lingüística o pragmalingüística. Todos estos enfoques nos han habilitado para entender el papel de estos elementos lingüísticos, cuyo análisis desde la gramática siempre ha resultado correoso.

En lo que respecta al ámbito hispánico, en casi todas las gramáticas, desde Nebrija en adelante, si bien no se reconoce la existencia de lo que hoy denominamos *marcadores discursivos*, se percibe que las tradicionales partes invariables del discurso (adverbios, preposiciones, conjunciones y otros elementos gramaticalizados) pueden desempeñar, en ciertos contextos, funciones que no se ajustan a las que cumplen habitualmente en el marco de la sintaxis oracional (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4005).

Ya en el XX, algunos tratados gramaticales empiezan a identificar más claramente estos elementos y a describir sus propiedades más características. Teniendo en cuenta el punto de vista escogido para su estudio, podríamos agrupar a las investigaciones que sobre los MD se han realizado en dos grupos: el de la *lingüística textual* (disciplina que centra su interés en los recursos de que dispone una lengua para expresar, más allá de la oración, sentidos o funciones textuales) y el *semántico-pragmático* (corriente que focaliza su atención en las instrucciones de tipo procedimental que estos elementos señalan en el discurso). Con respecto al primero, se hallan importantes aportaciones, como las de Fuentes Rodríguez (1995, 1996, 1998, 2000, 2009, 2010) y Casado Velarde (1991, 1993, 1998, 2000), por citar algunos. En cuanto al segundo, se pueden citar las contribuciones fundamentales de Martín Zorraquino (1998a, 1998b, 1999, 2000, 2010), Montolío Durán (1998) y Portolés Lázaro (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2000, 2002), entre otros.



A estas dos corrientes<sup>2</sup>, deberíamos añadir una tercera, de sumo interés para nuestro trabajo, capitaneada por Briz Gómez (1997, 1998, 1999, 2000a) y su equipo del grupo Val.Es.Co. (Portolés Lázaro, Pons Bordería, etc.). Nos referimos a aquella que analiza los marcadores discursivos conjugando uno de los enfoques mencionados, el *semántico-pragmático*, con el *análisis conversacional*. Estos estudios (véase, por ejemplo, la amplia bibliografía de estos autores) van encaminados a explicar el papel que los marcadores desempeñan en el discurso oral y también su valor interactivo, al ser considerados como enlaces relacionales entre los hablantes.

Pues bien, las aportaciones derivadas de la dedicación de los autores que han investigado los MD desde esos tres puntos de vista han sido fundamentales para la caracterización y comprensión de tales elementos en la lengua española. Por ejemplo, entre otros muchos aspectos, han puesto el foco en la “tridimensionalidad”<sup>3</sup> de los marcadores, es decir, en sus tres funciones básicas<sup>4</sup>: la organización del discurso, la gestión conversacional y el cometido de procesamiento inferencial. Estas tres facetas de las partículas discursivas son, precisamente, las que constituirán la piedra angular de nuestro trabajo.

No queríamos dejar de lado en esta escueta presentación de enfoques teóricos, la visión de Vázquez Veiga (2003: 51), quien plantea la posibilidad de hablar:

si no de escuelas, sí de ciertos puntos de la geografía española donde se desarrollan distintos tipos de investigaciones sobre marcadores del discurso o conectores pragmáticos: Almería (Cortés Rodríguez), Barcelona (Montolío Durán), La Coruña (Acín Villa, Fernández Bernández y Vázquez Veiga), Navarra (Casado Velarde), Madrid (Portolés Lázaro), Sevilla (Fuentes Rodríguez), Valencia (Briz Gómez, Pons Bordería) y Zaragoza (Martín Zorraquino, Porroche Ballesteros)<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Nosotros no vamos a entrar a explicar con detenimiento lo que cada una de estas escuelas defiende sobre los marcadores, pues, siguiendo los consejos de Martín Zorraquino (2006b: 54), la información sobre escuelas, modelos, métodos, etc. es tan variada que puede llevar a un exceso de información teórica que terminaría por oscurecer la presentación de los marcadores discursivos tal y como la pretendemos hacer en este trabajo: clara y simplificada para que sea útil en el campo de ELE.

<sup>3</sup> Hemos partido de la idea de “dimensión” establecida por Landone (2011) en relación a las partículas discursivas y la hemos moldeado en nuestro trabajo para explicar el comportamiento de estas unidades en el discurso conversacional espontáneo en términos de “tridimensionalidad funcional”. Sobre ella construiremos nuestra propuesta didáctica para ELE.

<sup>4</sup> Es importante recalcar que estas serían, efectivamente, las tres funciones nucleares de los marcadores, pero que deberemos tener siempre presente que, dentro de estas, son variados los cometidos que, como veremos a lo largo de este trabajo, los marcadores pueden desempeñar en el discurso.

<sup>5</sup> En la bibliografía aparecen citados los trabajos más relevantes de estos autores.

Como indica la propia autora, no se trata de una relación exhaustiva, pues existen en el resto de España lingüistas que también han publicado estudios centrados en esta cuestión.

Al hilo de esto, convendría no olvidar los estudios realizados fuera de España. Así pues, en el ámbito europeo cabría destacar las investigaciones llevadas a cabo en Reino Unido (Schiffrin, Halliday y Ruqaiya, Blakemore, Fraser), Francia (Anscombe y Ducrot, Moeschler), Grecia (Archakis), entre otros<sup>6</sup>. Y finalmente, en Latinoamérica: Chile (Poblete Bennet, Soto Barba y Roldán, Pons y Samaniego, Unda, Menenes), Brasil (Silva Fernandes), etc.<sup>7</sup>

## 1.2. Diversidad terminológica

El tratamiento dado a los MD desde estas diferentes perspectivas implica la existencia de una gran diversidad terminológica. En efecto, en los últimos años estas unidades se han denominado de muy diversas formas: *enlaces extraoracionales* (Gili Gaya, 1943 y 1973), *conectores argumentativos* (Portolés Lázaro, 1989), *conectores extraoracionales* (Cortés, 1991), *operadores discursivos* (Casado Velarde, 1991 y 1993), *elementos de cohesión* (Martín Zorraquino, 1992), *enlaces textuales* (López García, 1994), *relacionantes supraoracionales* (Fuentes Rodríguez, 1996), *conectores pragmáticos* (Briz Gómez, 1998), *marcadores del discurso* (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999), entre otros. Estas vacilaciones terminológicas reflejan, no solo el amplio abanico de enfoques lingüísticos que ha sido empleado para su estudio, sino también la multiplicidad de funciones que tales partículas cumplen dentro del discurso, sea este oral o escrito.

En nuestro trabajo utilizaremos la denominación *marcadores discursivos*. Puesto que estos elementos abarcan funciones pragmáticas que van más allá de la simple conexión, nos parece la más conveniente para dar cuenta de las unidades que se analizan aquí, las cuales, como ya hemos apuntado y como veremos en detalle más adelante, desempeñan otras funciones además de conectar las distintas partes del discurso (por

---

<sup>6</sup> Véanse, entre los muchos trabajos publicados por estos investigadores sobre las cuestiones más relevantes de los marcadores, los siguientes: Anscombe (2001), Anscombe y Ducrot (1993, 1994), Archakis (2001), Blakemore (1996, 1998, 2002, 2004), Ducrot y otros (1980), Fraser (1990, 1996, 1999, 2006), Halliday y Ruqaiya (1976), Moeschler (2002), Schiffrin (1987, 2006).

<sup>7</sup> Las investigaciones en torno a los marcadores discursivos de estos autores aparecen recogidas en la bibliografía.

ejemplo, modificar o expresar la posición del hablante ante el enunciado y crear o modificar la relación interpersonal con el oyente). No obstante, antes de pasar al epígrafe siguiente, quisiéramos dejar claro que la utilización a lo largo de estas páginas de la nomenclatura *partículas discursivas* se entenderá como sinonímica de la anterior, omitiendo las diferencias de connotación entre ambas, que en este trabajo no resultan operativas.

### **1.3. Definición de los marcadores**

Acorde también con los distintos enfoques que ha recibido el estudio de estas unidades, son muchas las definiciones que se han propuesto para ellas. Sin duda, una de las más aceptadas es la de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4057), quienes definen a los marcadores del discurso como “unidades lingüísticas invariables que 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”.

Respecto a esta definición, debemos presentar ciertos reparos ya que, como indica Bernádez Sanchís (2004: 210), es adecuada para el español, pero “carece de validez interlingüística, es decir, en otras lenguas, los marcadores textuales pueden ser elementos no invariables, afijos, formas verbales o nominales, etc.” Considerar que el estado de cosas que caracteriza a los marcadores textuales españoles tiene un carácter más o menos universal, nos haría olvidarnos de sus posibles problemas en la enseñanza del español a hablantes de otras lenguas.

### **1.4. Propiedades gramaticales**

En este apartado expondremos las características gramaticales prototípicas de los MD, si bien hemos de poner de relieve el hecho de que su diversa procedencia<sup>8</sup>, entre

---

<sup>8</sup> En opinión de Martín Zorraquino (2010: 102), es el estatuto categorial de los marcadores uno de los principales problemas a la hora de establecer sus propiedades y, probablemente, una de las cuestiones más controvertidas a la que los investigadores se enfrentan en la actualidad. En efecto, a la espera de que su adscripción a una nueva categoría, los marcadores conforman hoy por hoy na especie de “cajón de sastre” lingüístico: conjunciones, locuciones conjuntivas, adverbios, locuciones adverbiales, interjecciones y expresiones verbales lexicalizadas y gramaticalizadas.

otros factores, impide hablar de propiedades compartidas por todos los miembros. Por ello, en muchas ocasiones serán necesarias las matizaciones.

Dicho esto, nos basaremos en la caracterización que Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: §63.1.3.) realizan de los marcadores discursivos para destacar muy brevemente algunas de sus propiedades gramaticales. Los motivos para partir de las descripciones de estos autores son fundamentalmente dos: por un lado, su acercamiento teórico tiene en cuenta diferentes perspectivas; por otro lado, es una de las pocas descripciones que nos da una visión de conjunto y unas posibilidades didácticas que no se encuentran en otros acercamientos.

Para estos dos autores, los marcadores discursivos:

a) Son unidades lingüísticas invariables (no necesitan de concordancia, conjugación, composición o derivación) y su identidad categorial es heterogénea: *bueno* (adjetivo), *mira* (verbo), *además* (adverbio), *pues* (conjunción), *sin embargo* (locución conjuntiva)...

b) En general, pueden variar su posición en el enunciado (inicial, medial o final); sin embargo, no todos los marcadores poseen la misma versatilidad. De hecho, algunos tienen ciertas limitaciones de movilidad.

María estaba dolida. *No obstante*, aceptó sus disculpas.

María estaba dolida. Aceptó, *no obstante*, sus disculpas.

María está dolida. Aceptó sus disculpas, *no obstante*.

c) Se sitúan en el margen oracional (limitados a menudo como incisos por la entonación y destacados por pausas).

*Bien*, haré lo que me pides.

*Sin embargo*, no asistió a la boda.

d) Carecen de la posibilidad de recibir especificadores y complementos.

Había estudiado. *Sin embargo*, no aprobó el examen.

Había estudiado. *\*Muy sin embargo*, no aprobó el examen.  
Había estudiado. *\*Sin embargo de eso*, no aprobó el examen.

- e) No se coordinan entre sí, pero se pueden yuxtaponer.

Han tenido una conversación, *\*pero y vamos*, no han arreglado su problema.

*Bueno, pues entonces*, nos vemos mañana.

- f) No pueden negarse.

La trataron mal, *\*no así que* esperó hasta el final.

- g) No pueden ser sometidos a la interrogación:

Defendió, *además*, su postura. (- ¿Cómo defendió su postura? -*\*Además.*)

- h) Pueden situarse en miembros del discurso que constituyen categorías léxicas y sintagmáticas muy diversas.

Los políticos no cumplen sus programas electorales y así funciona el país.  
*O sea*, mal.

Su hermano presume de sus cualidades deportivas. Él, *en cambio*, duda de sus dotes musicales.

- i) No pueden focalizarse.

*\*Fue por tanto* por lo que fue despedido.

- j) No pueden ser graduados, pero sí repetidos (sobre todo los conversacionales).

*Vale, vale*. Nos vemos mañana.

k) No gozan de la misma autonomía en un turno de palabra. En general, excepto los marcadores conversacionales, no suelen aparecer solos en un turno de palabra.

- No vas a venir a la fiesta.
- \**Por el contrario.*
- No voy a prestarle el dinero que me ha pedido.
- *Hombre...*

### 1.5. Significado

Una vez expuestas las propiedades gramaticales de los marcadores, pasaremos a analizar su significado. Antes de nada, convendría señalar que, como no puede ser de otra manera, también en esta cuestión la pluralidad de perspectivas es notable. Nosotros abordaremos el asunto desde un enfoque relevantista, pues consideramos que es precisamente la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1995 [1986])<sup>9</sup> la que nos ofrece unas herramientas teóricas útiles para comprender el significado de las unidades que nos ocupan.

El punto de partida de los autores relevantistas es la idea de que todo acto comunicativo es un proceso mixto –semiótico-inferencial-, donde el *contexto* se erige como valor dominante de la interpretación y en el que se maneja tanto *información explícita* –codificada en el enunciado- como *información implícita* -evocada e implicada a partir de la descodificación-. Por tanto, toda labor interpretativa supone la puesta en marcha de dos mecanismos: la descodificación de la señal lingüística y la recuperación de la información implícita a través de los *procesos inferenciales* (el de las *explicaturas proposicionales*, el de las *explicaturas de nivel superior* y el de las *implicaturas*), los cuales está guiados por una serie de mecanismos que hay que localizar y describir. La gramática y la semántica se ocupan del primero de ellos, la pragmática describe el segundo.

---

<sup>9</sup> Esta propuesta pragmática, que nos ofrece un marco general de la comunicación, toma como base el esquema teórico de Grice, ampliándolo y sistematizándolo. Sus autores reducen a un único principio las máximas griceanas y refuerzan el valor de las implicaturas en el proceso comunicativo; además, explican la máxima de relevancia en el marco de una teoría general de la cognición humana.

Otro aspecto central de su teoría es su conocido *Principio de la Relevancia*, según el cual “todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima” (Sperber y Wilson, 1995 [1986]: 158). Es decir, nuestros procesos cognitivos siguen una máxima: la obtención de los mayores beneficios con la menor inversión de recursos posible; de este modo, nuestros esfuerzos se concentran en aquello que nos resulta relevante.

Este principio orienta tanto la labor del emisor, quien se esfuerza en emplear el estímulo más relevante –esto es, el que genere un valor máximo de información con un gasto mínimo–, como la del receptor, quien procesará el estímulo con el esfuerzo que supone la ventaja que espera obtener de la intención comunicativa del hablante.

Pero la aportación relevantista que más nos interesa para nuestro propósito procede del interés de Sperber y Wilson por la contribución que hacen las unidades lingüísticas a la interpretación de los enunciados en los que estas aparecen. Según estos autores, no todos los signos lingüísticos contribuyen de la misma manera al proceso interpretativo, sino que se clasifican semánticamente en dos tipos: por una parte, aquellos que se refieren a entidades, clases y sucesos (*representacionales*); de otra, aquellos cuya función es operar con los anteriores (*procedimentales*). Dicho de otro modo, unos se han especializado en *significar* o en recoger el mundo –*unidades conceptuales*–, en representar la información que nos rodea; otros, en cambio, codifican *instrucciones* sobre el modo en que esos signos que refieren ideas deben combinarse, entre sí y con la información contextual, para obtener la interpretación del enunciado.

Ambas unidades son elementales para la comunicación, pero las segundas agilizan el proceso interpretativo y rebajan los costes del procesamiento de las secuencias lingüísticas, reduciendo de esta manera el esfuerzo que supone la tarea inferencial.

Cualquier sustantivo, adjetivo o verbo nos proporciona un buen ejemplo de codificación conceptual; se consideran procedimentales, por su parte, los marcadores del discurso<sup>10</sup>, las marcas de modalidad oracional, las partículas citativas y evidenciales, la

---

<sup>10</sup> Fue la noción desarrollada por Grice (1975) de *implicaturas convencionales* la que inició la investigación sobre el particular tipo de significado de los marcadores discursivos como elementos que no contribuyen a las condiciones de verdad de los enunciados en los que aparecen. Grice los analizó en términos *conceptuales* o *proposicionales*, pero más adelante, Wilson y Sperber (1986) formalizaron una reelaboración de los postulados de Grice, desde el punto de vista de la *Teoría de la Relevancia*, que será seguida por autores como Blakemore (1987), Blass (1990) y, en el ámbito hispánico, por Escandell y Leonetti (2000), entre otros.

entonación, los tiempos y modos verbales, los determinantes y pronombres definidos, los adverbios deícticos y focalizadores, y los mecanismos sintácticos que determinan la estructura informativa (por ejemplo, los que rigen la asignación del foco).

Sin duda, lo más interesante de esta propuesta relevantista es que nos habilita para entender el papel de determinados elementos lingüísticos, cuyo análisis desde la gramática siempre ha resultado muy engorroso. En este sentido, esta corriente pragmática logró desbloquear el análisis de determinados aspectos a los que la semántica no parecía capaz de dar respuesta.

Así pues, si tenemos en cuenta las premisas básicas de la teoría de la relevancia, entenderemos que los marcadores discursivos son unidades de procesamiento que no están destinadas a representar de manera directa la realidad, sino a imponer condiciones sobre el modo de articular las informaciones entre sí y con el contexto.

Ahora bien, es obligado no simplificar los hechos y señalar que estos elementos conservan en numerosas ocasiones algo del significado conceptual que pudieran tener antes de gramaticalizarse como marcadores. Por tanto, es imprescindible matizar esta consideración. El problema radica en que, tal y como nos explica Murillo Ornat (2010: 245), los marcadores discursivos han evolucionado a partir de otras formas a través de procesos de gramaticalización y en numerosas ocasiones conservan residualmente algo del significado conceptual que pudieran tener antes de gramaticalizarse como marcadores. Por ende, ambos tipos de significado pueden coexistir en un mismo marcador discursivo. Es más, los dos tipos de significado influyen en sus valores y en sus usos de diversas formas.

Hecha la aclaración, podríamos concluir que, tal y como explican Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4072), el significado de procesamiento, nuclear en los marcadores, consiste:

(...) en una serie de instrucciones semánticas que guía las inferencias que se han de efectuar de los distintos miembros del discurso en los que aparecen estas unidades. Por tanto, el buen uso de un marcador dependerá no solo de las propiedades gramaticales, sino también de cuál sea nuestro esfuerzo para lograr la comprensión de un discurso. Todos los marcadores discursivos compelen al oyente por su significado a realizar las inferencias de un modo determinado.

En otras palabras, los marcadores discursivos pueden ser entendidos como señales o pistas que el hablante utiliza a fin de dirigir cooperativamente el proceso interpretativo de su interlocutor. En efecto, podría afirmarse que son signos eminentemente



orientativos: su presencia dirige y ubica la atención del receptor en una determinada dirección en mayor medida que otros signos.

Con todo, es ampliamente conocido que el entramado del texto puede establecerse aun sin la presencia de estas palabras, pues es cierto que su comparecencia en el discurso no nos asegura las inferencias esperadas. Sin embargo, su uso adecuado va a permitirnos: a) en la construcción del texto, dejar mucho más clara nuestra intención y b) en su interpretación, no tener dudas sobre la intención del hablante. Comparemos, por ejemplo, los siguientes enunciados:

- a) Manuel es inteligente. Ha decidido entrar en política.
- b) Manuel es inteligente. *Por tanto*, ha decidido entrar en política.
- c) Manuel es inteligente. *No obstante*, ha decidido entrar en política.

Como puede comprobarse, la aparición en los enunciados b) y c) de partículas discursivas puede provocar un cambio notable en la parte inferencial del proceso comunicativo a la hora de interpretar los enunciados. En cambio, el enunciado a) es ambiguo. Si introducimos un marcador, como ocurre en b) y c), la relación ya no será ambigua, sino que se aplicarán las instrucciones específicas para conseguir la inferencia relevante. En ambos casos el receptor tiene que realizar menos esfuerzo a la hora de interpretar el mensaje que en el primer enunciado.

Es imprescindible también poner de relieve en este apartado dedicado al significado de los marcadores la versatilidad semántica de las partículas discursivas, que, como indica Martín Zorraquino (1998: 228), “se manifiesta con especial riqueza de matices en la conversación, donde se ve extraordinariamente favorecida por el papel relevante que cumplen los rasgos suprasegmentales, que se superponen a los marcadores del discurso (sobre todo, la entonación, pero también las pausas, la cantidad silábica, el acento, etc.)”. Veremos a lo largo del capítulo 2, dedicado a la descripción individualizada de los principales marcadores conversacionales en español, cómo todos estos aspectos influyen de manera muy significativa en su comportamiento.

Para terminar, pensemos que, por todas las razones anteriormente expuestas, para un estudiante de lenguas extranjeras es fundamental conocer las posibilidades comunicativas que le ofrecen en la lengua meta los MD ya que, cuanto más claro sea el mensaje, menos probabilidades tendrá de vivir situaciones de conflicto. Por ende, desde que un alumno comienza el estudio de una lengua extranjera, debe ser consciente de que

estas unidades son primordiales para la producción e interpretación de textos, debe aprender a reconocerlos y ser capaz de observar y reflexionar sobre su uso. Sin embargo, hemos de ser conscientes también de que es precisamente la imposibilidad de caracterizar a estas partículas discursivas en términos conceptuales lo que impide a un hablante no nativo manejarlas con soltura en una lengua extranjera. Por un lado, su descripción y definición nos exige una gran abstracción que, por otro lado, solo captamos plenamente en el uso real. ¿Cómo explicar qué significan *sin embargo*, *por lo tanto*, *al contrario*? ¿Cómo definir, explicar y transmitir las sutiles diferencias entre *además*, *encima* y *es más*? Para resolver el problema no podríamos recurrir a una fotografía o a un dibujo como si haríamos, llegado el caso, para explicar el significado de la palabra “coche”.

Presentadas las principales características de los MD, en las próximas páginas nos centraremos en detallar aquellas propias de las partículas conversacionales.

## **1.6. Los marcadores discursivos en la conversación**

### **1.6.1. Especificidades de los marcadores conversacionales**

Los estudiosos rara vez han establecido diferencias entre aquellos marcadores que operan en los textos orales y aquellos otros que son más propios de los textos escritos, sino que en la mayoría de los casos se han propuesto caracterizaciones de carácter general que intentan englobar ambos tipos de marcadores. Y es que los marcadores conversacionales han sufrido cierta marginación en los planteamientos teóricos y metodológicos que se ocupan de las partículas discursivas.

Sin embargo, aparte de una serie de rasgos, expuestos en los epígrafes anteriores, que han llegado a adquirir la categoría de notas definitorias y que son comunes a todos los marcadores, las partículas que aparecen prototípicamente en textos orales tienen unas características propias de las que nos ocuparemos en este apartado.

De hecho, consideramos que, en la clase de español como lengua extranjera, debería comenzarse por la diferencia entre los marcadores de la lengua escrita y los de la lengua oral, puesto que detrás de la simple separación hay cuestiones que tienen que ver con el registro y los usos pragmáticos del español. A este respecto señalan López Serena y Borreguero Zuloaga (2010: 443):

Si bien es cierto que algunos de los elementos que funcionan como marcadores discursivos pueden aparecer tanto en discursos prototípicamente orales como en discursos

prototípicamente escritos, también lo es que existe una cierta especialización, en el sentido de que determinados marcadores discursivos son más propios de una variedad concepcional que de otra. Es más, algunos aparecen de forma casi exclusiva en los textos que verbalizan una de las dos concepciones comunicativas.

Ello es así porque la manera de comunicar no es la misma en un texto escrito que uno oral. Por tanto, los marcadores no se comportarán tampoco de la misma manera en un tipo de discurso y en otro. Para empezar, pensemos que, tal y como explica Portolés Lázaro (1998a: 127), mientras en las situaciones de comunicación oral los interlocutores tienen acceso directo a una gran cantidad de información contextual (procedente tanto del conocimiento mutuo de los participantes en la conversación como de la situación física) y, disponen, además, de la información lingüística codificada por la entonación, el discurso escrito, caracterizado por una mayor pobreza contextual, requiere que se explicité lingüísticamente toda la información contextual que el emisor juzgue necesaria para una comunicación óptima.

Esta asimetría entre el distinto volumen de información contextual directamente accesible al destinatario en la oralidad y en la escritura determina que en el texto escrito se emplee un mayor número de marcadores discursivos (Portolés Lázaro, 1998a: 127). Con ello se consigue guiar de modo eficaz la interpretación del lector. En las situaciones de comunicación oral, por el contrario, los marcadores propios de la interacción verbal no solo cumplen la función de guiar las inferencias (esto es, codifican instrucciones para construir la interpretación), sino que también desarrollan otras funciones, relacionadas con la necesidad de estructurar y hacer progresar de modo coherente la conversación. Efectivamente, su comparecencia es decisiva para el desarrollo del discurso oral, ya que, entre otras labores, sirven para mantener o cambiar el turno de palabra, para indicar al interlocutor que estamos siguiendo su argumentación, o simplemente para cambiar de tema.

Por otro lado, en este tipo de marcadores discursivos destaca la “fuerza ilocutiva”, es decir, la actitud subjetiva del hablante en relación con el contenido del mensaje, pues, tal y como explican Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4182), “los marcadores conversacionales se diferencian de otros marcadores, más propios del discurso escrito, en que a la información que transmiten se suman una diversidad de estrategias comunicativas, que indican la actitud que adopta el hablante con relación al receptor y que muestran una gradación de matices semántico-pragmáticos que van desde la

cordialidad, simpatía, mesura y ponderación hasta el rechazo, la ira, la desaprobación, la protesta, el acercamiento, el distanciamiento, la disensión o la disconformidad”. En este sentido, no es de extrañar que algunos de estos marcadores, además, desempeñen el papel de señales de “cortesía positiva” o de “cortesía negativa”<sup>11</sup>.

Tras haber establecido algunas de las especificidades de los marcadores conversacionales, vamos a tratar de definirlos y de elaborar una caracterización gramatical.

### 1.6.2. Definición

Como nos sucedía con los marcadores discursivos en general, nos resulta muy problemático establecer una definición para los conversacionales. Lo que haremos en este caso será recoger, en primer lugar, algunas definiciones que han propuesto dos de los investigadores más notables en el tema, Briz Gómez y Boyero Rodríguez, y luego propondremos una definición propia.

Para Briz Gómez (1998: 167), los marcadores discursivos que intervienen en la comunicación oral son:

signos y expresiones como *y, o, pero, además, incluso, es que, porque, aunque, ahora que, sin embargo, claro que, vamos (que), por cierto, oye, una cosa, lo que quiero decir, es decir, o sea (que), a ver si me entiendes, entonces, así (es) que, pues, en fin, bueno, en definitiva, total, pues nada, y nada, primero... segundo, ¿estás?, ¿entiendes?, ¿eh?, ¿no?*, una clase funcional, como puede notarse, heterogénea, que engloba categorías gramaticales distintas, aunque con un papel similar: encadenar las *unidades del habla* y asegurar la transición de determinadas secuencias del texto (hablado), colaborando así en el mantenimiento del hilo discursivo y la tensión comunicativa; de ahí que bien pudieran llamarse de forma más general *transiciones de habla* o, como los denomina D. Schiffrin (1987), *marcadores del discurso*.

Por su parte, Boyero Rodríguez (2002: 18) propone la siguiente caracterización para el marcador discursivo conversacional:

un fenómeno lingüístico interactivo, con entonación independiente, funcionamiento en cadena, con modalidad de imperación, que da cuenta de las intenciones y actitudes de los hablantes, incidiendo cada uno de ellos sobre el contenido de lo enunciado. Además de ser elementos de conexión, se convierten en recodificadores de múltiples funciones dialogales, con la que crean y transforman la conversación.

---

<sup>11</sup> A lo largo de nuestro trabajo haremos numerosas referencias a la relación existente entre los marcadores conversacionales y las estrategias de cortesía verbal. Por ello, en el capítulo tres dedicaremos un epígrafe a la explicación de este concepto.

Teniendo en cuenta ambas definiciones y las consideraciones hechas previamente, nosotros sugerimos para estas unidades la siguiente:

unidades lingüísticas invariables, polifuncionales, con entonación independiente, que aparecen en el texto conversacional con mayor frecuencia o son propios de este tipo de discurso y facilitan la interacción entre los interlocutores durante el acto comunicativo guiando las inferencias, estructurando y haciendo progresar de modo coherente la conversación y dando cuenta de las actitudes e intenciones de los hablantes.

### **1.6.3. Propiedades gramaticales**

Fundamentándonos, principalmente, en las consideraciones realizadas por Martín Zorraquino (1998: 229) y por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010: 444-447), nos ocuparemos en este epígrafe de presentar las propiedades gramaticales específicas de los marcadores conversacionales.

Evidentemente, destacaremos que comparten con el resto de partículas discursivas las características recogidas en el epígrafe 1.4 de este capítulo, aunque casi todas ellas se presentan intensificadas en este tipo de marcadores. Además, como propiedades diferenciadoras de los MC se encuentran los siguientes:

- a) en el discurso indirecto, este tipo de marcadores discursivos desaparece y, en el caso de que se mantengan las funciones discursivas que desempeñan, estas son realizadas por otros elementos lingüísticos;
  - ¿Y las desventajas de vivir solo?
  - *Bueno*, a veces echo de menos el calor de otra persona.
  - Le preguntó por las desventajas de vivir solo y le contestó que a veces echaba de menos el calor de otra persona.
  
- b) pueden aparecer de manera independiente, constituyendo ellos solos una intervención -o un turno de palabra-.
  - ¿Vas a ir a la fiesta?
  - ¡Claro!

c) son altamente polifuncionales, es decir, tienen la capacidad de asumir más de una función de naturaleza pragmática en el discurso en que aparecen;

- ¿Vamos al cine?
- *Bueno*, no es mala idea. (Aceptación resignada)
- *Bueno*, ¿qué vas a hacer mañana? (Inicio de turno)

d) su función está fuertemente condicionada por los rasgos suprasegmentales con que aparecen realizados, aunque no es fácil establecer una correspondencia sistemática entre dichos rasgos y los valores semánticos discursivos:

- *Hombre* (↑), ¡cuánto tiempo sin verte!
- No te pongas así, *hombre* (↓).
- *Hooombre*, es una posibilidad (alargamiento vocálico).

Estas dos últimas características merecen que nos detengamos para hacer algunos comentarios. Comprobaremos que, en realidad, la una, a veces junto a otros factores, condiciona a la otra.

En primer lugar, hemos de señalar que a las cuestiones prosódicas, marginadas en los primeros tiempos de la investigación, se les dedica hoy en día mucha más atención. De hecho, a pesar de que siguen siendo uno de los aspectos más problemáticos para la descripción gramatical de las partículas discursivas, se ha ido desarrollando una novedosa línea de estudio en torno a los marcadores y a su prosodia que “pretende resaltar la importancia de lo prosódico como factor explicativo de la polifuncionalidad –y, en definitiva, del comportamiento y de la naturaleza- de los marcadores del discurso” (Loureda y Acín, 2010b: 31).

Sin ir más lejos, ya recogíamos en el epígrafe 1.5 de este capítulo las palabras de Martín Zorraquino que relacionaban la polifuncionalidad de los marcadores discursivos con los rasgos suprasegmentales.

De la misma opinión es Boyero Rodríguez (2002: 29), quien señala que:

En el lenguaje oral existen varios indicios prosódicos que están ausentes en la escritura, es conveniente, por eso, que estos rasgos prosódicos compartan estudio

con los marcadores, al introducir, junto con ellos connotaciones expresivas: sobre las emociones (miedo, alegría, etc.), las actitudes proposicionales (seguridad, duda, etc.) y las intenciones del hablante (ironía, sarcasmo, etc.)

Idéntica es la postura de Hidalgo Navarro (2010: 61-92), quien considera las relaciones entre marcadores y prosodia decisivas en la polifuncionalidad de estas partículas, más si cabe en el caso de las conversacionales.

Por su parte, Dorta y Domínguez (2004: 757-772), entre otros investigadores, proponen considerar que la multifuncionalidad de los marcadores discursivos puede estar determinada también por factores como las pausas, la frecuencia fundamental o la posición en el discurso, y sostienen que, en realidad, es la interrelación de estos factores la que ejerce un papel determinante en la identificación de los marcadores y la distinción de sus varias funciones.

En línea con esto último, Briz Gómez y Pons Bordería (2010: 328-332) consideran que “el estudio de la interrelación entre marcadores discursivos y posición es uno de los huecos descriptivos más sorprendentes en el estudio de esta categoría pragmática”. En opinión de estos autores, estos factores estarían interrelacionados en gran medida con la función que desempeñan los MD.

Para cerrar este asunto de los factores que condicionan la polifuncionalidad de los marcadores, deberíamos añadir que, a pesar del rol primario de la prosodia en la diferenciación del valor del MD, no es fácil sistematizar las relaciones que existen entre los rasgos suprasegmentales y los sentidos de los marcadores. En todo caso, lo que tratamos de defender aquí es que existen señales suprasegmentales regulares que indican determinados sentidos para las partículas discursivas. Y lo que interesa especialmente de estas son, claro está, sus rasgos distintivos o fonológicos. Es decir, para el acento, la presencia o no presencia del mismo (“tonicidad” frente a “atonicidad”); para las pausas, la existencia o no existencia de las mismas y el grado de duración de estas; para la entonación, en fin, el tipo de tonema que predomine (“cadencia”, “anticadencia” o “suspensión”).

#### 1.6.4. Clasificación de los marcadores conversacionales

Antes de acometer la difícil empresa de establecer una clasificación de los marcadores conversacionales, deberemos dejar claro que cualquier sistematización que se intente de estos elementos lingüísticos ofrece dificultades. Ello es debido, fundamentalmente, a la polivalencia de los marcadores más usados en la conversación. El problema tiene dos vertientes: por un lado, todo marcador puede cumplir, en muchos casos, funciones discursivas muy distintas; por otro, varios marcadores diferentes pueden cumplir la misma función. Por tanto, es muy difícil ubicar los MC en una determinada categoría, por lo que cualquier ordenamiento corre el riesgo de que se soslaye su naturaleza multifuncional.

Tal vez ha sido esta doble realidad la que ha justificado tantos y tan distintos intentos clasificatorios en las últimas décadas. Sin embargo, este peligro no puede ser causa suficiente para impedir crear una tipología en que se puedan asentar las diferentes funciones.

A continuación, vamos a presentar una clasificación de los marcadores conversacionales de elaboración propia. Se trata de una taxonomía semántico-funcional producto de una síntesis bibliográfica que toma elementos propuestos por Llorente Arcocha (1996), Briz Gómez (1998), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), Meneses (2000), Boyero Rodríguez (2002), Cortes y Camacho (2005) y López Serena y Borreguero Zuloaga (2010).

Es importante destacar que nuestra propuesta intenta describir el funcionamiento de los marcadores discursivos en la conversación, entendida como una situación comunicativa peculiar, con propiedades específicas que determinan o favorecen la presencia de una serie de marcas.

Como señalan Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4143-4144):

en la conversación, por su función informativa, pueden hallarse todas las clases de marcadores del discurso, pero su función interactiva favorece la aparición de una subclase particular de marcadores que ha venido llamándose *conversacional*. Se trataría de marcadores metadiscursivos que indicarían el cambio de tema, o de turno de intervención, o el mantenimiento del contacto comunicativo, o la comprobación de la recepción y comprensión del mensaje. Su uso frecuente los debilita hasta el punto de que pueden llegar a convertirse en expletivos.

De ahí que nuestra clasificación no recoja los marcadores llamados por Briz Gómez (1998: 177) *argumentativos*, es decir, “aquellos con predominio de la función argumentativa, que son encadenantes, o más exactamente, instrucciones de la actividad



negociadora que se desarrolla en toda conversación”. Pertenece a este grupo: *pero, y, además, incluso, encima, porque...* En los textos conversacionales se presentan tales partículas, de hecho, su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera sería muy interesante. Sin embargo, nosotros hemos preferido centrarnos en los marcadores estrictamente conversacionales.

<b>Modales</b>	<b>Modalidad epistémica</b>	<b>De evidencia</b>	<i>Claro, fijo (que), seguro, por supuesto, ya te digo...</i>	
		<b>Orientativos sobre la fuente del mensaje</b>	<i>Por lo que parece, por lo visto, al parecer, digo yo...</i>	
	<b>Modalidad deóntica</b>	<i>Bueno, bien, vale...</i>		
<b>Interactivos</b>	<b>De alteridad</b>	<i>Mira (mire), oye (oiga), vamos, hombre, la verdad, ¡ah!, ¡eh!...</i>		
	<b>De control conversacional</b>	<i>¿Entiendes?, ¿verdad?, ¿ves?, ¿no?, ¿eh?, ¿sabes?...</i>		
<b>Metadiscursivos</b>	<b>Marcas reguladoras de inicio</b>	<i>Bueno, bien, a ver, qué sé yo, no sé, resulta que...</i>		
	<b>Marcas de progresión</b>	<b>Comentadores</b>	<i>Pues, bueno/bien, bueno, mira/oye...</i>	
		<b>De recepción de la información</b>	<i>Sí, ya, claro...</i>	
		<b>Conservación del turno</b>	<i>Ah, eh, este, (vamos) a ver...</i>	
		<b>Cesión del turno</b>	<i>¿Verdad?, ¿no?...</i>	
		<b>Digresores</b>	<i>A propósito, por cierto, a todo esto...</i>	
	<b>Reformuladores</b>	<i>Bueno, o sea, vamos, mejor (dicho), eso sí, digo, igual, total ...</i>		
<b>Marcas de cierre</b>	<i>Bueno, total, lo dicho, venga, y nada, en fin, y punto...</i>			

Tabla 1. Clasificación de los marcadores conversacionales.

Debe quedar claro que no se trata de una taxonomía con compartimentos estancos, ya que un mismo marcador, recordemos, puede presentar valores distintos en función del contexto en que se encuentre.

Nuestro modelo se asienta en las tres funciones semántico-pragmáticas básicas que desempeñan los marcadores discursivos en la conversación: función modalizadora (expresar la actitud del hablante), función interaccional (expresar la relación con el interlocutor) y la función metadiscursiva (organizar el discurso). En otras palabras, nuestra taxonomía, al igual que ocurría con la definición de los MC, se construye a partir de la mencionada tridimensional funcional propia de estas unidades, aplicada en este caso al evento comunicativo de la conversación informal. En las próximas páginas vamos a explicar con más detalle en qué consiste a través del comportamiento en la interacción oral de los marcadores pertenecientes a cada una de estas tres dimensiones.

#### **a) Los marcadores modales o de modalidad**

Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: §63.6) presentan dentro de los marcadores conversacionales un grupo de marcadores que operan en la conversación y que se caracterizan por actualizar un conjunto de actitudes valorativas (positivas/negativas) del hablante en relación con el contenido de los mensajes que se intercambian, actitudes que se consideran como manifestaciones de modalidad que se oponen al contenido proposicional y marcan la distinción entre lo “dicho” (proposición) y la actitud subjetiva o la fuerza ilocutiva con que “eso se dice” (modalidad). En este grupo se encuentran los marcadores de modalidad epistémica y deóntica, a los que en breve nos referiremos. Previamente haremos un paréntesis en nuestra exposición para explicar que utilizamos estos términos con el sentido que Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4155), basándose en Palmer, les dan:

Establecemos dos grandes tipos o clases de modalidad (Palmer 1986: *passim*): 1) la ‘modalidad epistémica’, que se refiere a nociones que guardan relación: a) con la posibilidad o la necesidad, b) con la evidencia, sobre todo a través de los sentidos, c) con lo oído decir o lo expresado por otros, etc., y 2) la modalidad deóntica incluye actitudes que tienen que ver con la voluntad o lo afectivo.

Hecha la aclaración, cabe señalar que cuando el hablante hace uso de estos marcadores de modalidad, no es para poner siempre de manifiesto lo que él piensa o siente realmente. A menudo, para conseguir unos efectos comunicativos, el hablante puede

admitir la posición del interlocutor como propia, pero también puede expresar la actitud esperada por su interlocutor. Esta función, por tanto, se relaciona con la cortesía verbal, pues se utiliza en muchas ocasiones para atenuar la fuerza de las aserciones que pueden afectar en algún grado la imagen del interlocutor.

A continuación procederemos a explicar más pormenorizadamente en qué consiste cada uno de los dos grandes grupos de modalidad. Nos basaremos nuevamente en las consideraciones de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: §63.6.2. y §63.6.3.):

- **Marcadores de modalidad epistémica:** se utilizan, fundamentalmente, en enunciados declarativos. Afectan, en general, a un miembro del discurso que es o forma parte de una oración aseverativa o enunciativa (cuando aparecen en construcciones interrogativas o imperativas, se trata de enunciados cuya fuerza ilocutiva es declarativa). Ellos mismos constituyen una aserción que refleja cómo enfoca el hablante el mensaje que el marcador introduce. En la interacción conversacional los marcadores de modalidad epistémica cumplen otra función adicional que consiste en ayudar a hacer progresar los procedimientos cooperativos entre los interlocutores en la conversación y, además, expresar el consentimiento sobre los mensajes que intercambian (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4147). Pueden ser:

- **De evidencia:** se interpretan pragmáticamente como reforzadores de la aserción unas veces y como mitigadores otras, pues a veces se utilizan para atenuar la fuerza de las aserciones que pueden afectar en algún grado la imagen del interlocutor. A partir de esta función, pueden desempeñar otra aún más importante en la interacción conversacional: desencadenar procesos de cooperación entre los interlocutores, señalando el acuerdo entre estos en relación con el mensaje que se intercambia. De esta forma, constituyen una clave importante para que la conversación progrese de modo eficaz y amigable. Algunos son: *claro, desde luego, sin duda, fijo...*

- **Orientativos sobre la fuente del mensaje:** se trata de los marcadores que se relacionan con la actitud que el hablante manifiesta con respecto al origen del mensaje emitido. El hablante puede presentar el discurso como algo que refleja su propia opinión, o bien transmitirlo como

una opinión ajena. En el primer caso, el hablante se responsabiliza sobre la verdad o la falsedad del mensaje; en el segundo, no. Por ejemplo: *por lo visto, al parecer, por lo que parece, por lo que se ve...*

- **Marcadores de modalidad deóntica:** estos marcadores reflejan actitudes del hablante relacionadas con la expresión de voluntad o los afectos. Indican si el hablante admite o no lo que se infiere del fragmento del discurso al que remiten. Afectan a enunciados directivos, que implican una propuesta, un ofrecimiento, una evaluación que el hablante valora, aceptándola o rechazándola. Podemos citar a: *bueno, bien, vale, de acuerdo...*

## **b) Los marcadores interactivos**

En este apartado recogemos aquellos marcadores que se relacionan con la función interpersonal, esto es, la presencia de estas marcas pone de relieve la relación entre los participantes de la conversación. Son los más representativos de la lengua coloquial, tanto porque son los más frecuentes en esta variedad como porque algunos aparecen de forma exclusiva en ella.

En palabras de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010: 440), “esta función está desempeñada exclusivamente por los marcadores discursivos que aparecen en las interacciones orales y su principal objetivo es señalar los movimientos conversacionales de los interlocutores”.

Para Boyero Rodríguez (2002: 243) estos marcadores “vierten sobre el enunciado un sentido apelativo con el que tratan de promover una reacción en el oyente, al que pretende también despertar y controlar su interés, al tiempo que orientan y preparan el tema de la conversación”.

Por su parte, Briz Gómez (1998: 224) destaca que “la función interpersonal, socializadora (la comunicación por la comunicación), destaca sobre el resto de funciones en la conversación coloquial; de ahí la presencia constante de este tipo de marcas que manifiestan la relación entre los participantes de la conversación, sujeto y objeto de la enunciación, y de estos con sus enunciados”. Algunos de estos marcadores se constituyen, así, en señales de *cortesía positiva*, o de *cortesía negativa* (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4172-4173).

Distinguiremos dos clases de marcadores interactivos:

- **De alteridad:** estos marcadores señalan el enfoque o la posición que el hablante va adoptando con respecto al interlocutor (amigable, por ejemplo, o distanciada), poniendo así de manifiesto las estrategias de cooperación entre los participantes en la conversación. Por ello se convierten muchas veces también en señales de cortesía negativa o positiva. Pueden introducir, normalmente, todo tipo de enunciados (declarativos, directivos, preguntas, etc.) y aparecen frecuentemente con modulación exclamativa. Es destacable su versatilidad. Suelen matizar su significado según que se antepongan o se pospongan al fragmento del discurso al que remite (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4171-4172). Normalmente, los marcadores que se orientan al propio hablante suelen reflejar su actitud emotiva, afectiva, sentimental. Por otra parte, los marcadores que se dirigen al oyente, sirven para llamar su atención, captar el interés, mantener el contacto con él, animarlo a hacer algo, influir en su actitud, etc. Cumplen este papel, entre otras, las siguientes partículas: *mira (mire)*, *oye (oiga)*, *hombre, la verdad...*

- **De control conversacional:** vinculadas a los anteriores están otras unidades que le sirven al hablante para conseguir del oyente cierta atención y cierta corroboración. Estos elementos se pueden considerar 'apéndices comprobativos' en la medida en que apuntan a comprobar que el hablante acepta o no el segmento del discurso al que van pospuestos, segmento que puede reflejar una pregunta, una orden más o menos atenuada, una información, etc. Con ellas el hablante disminuye el grado de seguridad asertiva hacia su propio segmento del discurso con la intención de contar con el interlocutor. Comparten, pues, ciertas propiedades con algunas partículas modales deónticas (como *vale* o *de acuerdo*), pero a diferencia de ellas, los elementos comprobativos exigen en menor medida una respuesta por parte del oyente. Es decir, el hablante utiliza este tipo de unidades más bien para buscar la cooperación, la comprensión, la complicidad, etc. del oyente. "Constituyen por ello medios expresivos de la *cortesía negativa*" (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4188). Son signos emitidos siempre con entonación ascendente o ascendente-descendente. En este grupo se encontrarían partículas como: *¿entiendes?*, *¿verdad?*, *¿ves?*, *¿no?*, *¿eh?*, *¿sabes?*...

### c) Los marcadores metadiscursivos

En este apartado recogemos los marcadores que sirven para estructurar la conversación, es decir, aquellos que intervienen en el proceso mismo de expresión lingüística de los contenidos que configuran el discurso. Para Meneses (2000: 339) “son trazos que aparecen en la conversación a medida que esta se va desarrollando. El hablante, cuando formula sus enunciados, se esfuerza por producir, formular e intentar engarzar las partes de su discurso con el fin de facilitar al receptor su procesamiento”. Martín Zorraquino (1998: 230) indica que “constituyen enunciados autónomos y van destacados por pausas más marcadas que otros marcadores” y que “están representados, en general, por signos que desempeñan otras funciones (modales o interactivas), que ven trasladado su significado hacia el ámbito de la estructuración de la información o de la propia formulación del discurso”.

Al indicar operaciones relacionadas con la propia construcción de la conversación, presentan muchas funciones. Entre estas se destacan: iniciar la conversación, marcar la progresión del discurso, mantener y cambiar el tema, indicar la recuperación de un tema antes abordado, señalar la recepción de la información, ceder el turno de palabra, recuperar un turno perdido y cerrar la conversación. Es imposible, por tanto, que tratemos en nuestro estudio los marcadores metadiscursivos con minuciosidad, motivo por el cual nos limitaremos a destacar los más habituales en la conversación coloquial:

- **Marcas reguladoras de inicio:** Briz Gómez (1998: 211) destaca que “desempeñan este papel algunos marcadores cuando desarrollan una intervención iniciativa o reactiva, o bien una secuencia de la conversación. Pueden tener un papel retardatario cuando introducen una especie de pausa que permite ganar tiempo para pensar y planificar lo que se va a decir”. Ejemplos de este tipo de marcadores son: *bueno, bien, a ver, qué sé yo, no sé...*

- **Marcas de progresión:** son aquellos elementos que marcan la continuidad y explicitan el proceso de negociación. Como señala Martín Zorraquino (1998: 234), “el desarrollo de la actividad conversadora constituye una fase más “abierta” o menos “predecible” que las de inicio o cierre de la misma”. Para la autora, el mantenimiento del intercambio oral implica, entre otros aspectos, cambiar o mantener el tema de la conversación, asegurar la recepción del mensaje por parte del interlocutor, y mantener o ceder el turno de uso de la palabra. Por su

parte, Briz Gómez (1998: 213) destaca entre las marcas de progresión, los *reformuladores*, “a través de los cuales los interlocutores pueden cambiar, rectificar, recuperar, precisar, explicar a modo de paráfrasis, reorientar un tema, un acto o actos argumentativos o incluso una actitud”. Ejemplos: *pues, bueno/bien, mira/oye, sí, ya, eh, o sea...*

• **Marcas de cierre:** son aquellos marcadores que indican “cierre o conclusión de la conversación” (Briz, 1998: 220). Se trata de fórmulas como *total, bueno, vale, venga...* que señalan:

- O bien el cierre o conclusión de la conversación.
- O bien tales fórmulas indican en una intervención el cierre conclusivo de un complejo argumentativo anterior.

## 1.7. Conclusiones

Hemos definido los marcadores discursivos como guías para el procesamiento de la información, con una serie de propiedades gramaticales y semánticas que los diferencian de otras unidades que, aunque formalmente pudieran confundirse con aquellos, en realidad, desempeñan otras funciones lingüísticas completamente distintas. Entre estas propiedades gramaticales, hemos destacado su invariabilidad, su posición periférica con respecto al miembro del discurso en el que se insertan y su significado procedimental.

Todas estas características son muy difíciles de fijar en unos elementos lingüísticos tan “escurridizos” como son los marcadores, que, además, han sido estudiados desde disciplinas lingüísticas tan diversas. Pero creemos que merece la pena el esfuerzo. Es cierto que desde el punto de vista de la aplicación didáctica, podríamos cuestionarnos la necesidad o no de entrar en las propiedades gramaticales, puesto que lo que privilegia la enseñanza de estas unidades a los estudiantes extranjeros es la función pragmática que desempeñan. Sin embargo, creemos que los profesores deben conocerlas para resolver algunas dudas que pudieran surgir en el aula. No estamos diciendo que en sus clases deban entrar en detalles gramaticales que puedan oscurecer la explicación, sino que es conveniente que las utilicen para clarificarla. De hecho, en el próximo capítulo realizaremos, precisamente pensando en los docentes, una descripción individualizada de

los marcadores conversacionales más frecuentes en español en la cual trataremos de integrar todos estos rasgos que son, a fin de cuentas, determinantes en el comportamiento de estas unidades en el discurso oral espontáneo.

De igual modo, hemos intentado establecer una taxonomía de los marcadores prototípicamente conversacionales. Su polivalencia en la conversación dificulta la tarea, pero nuevamente consideramos imprescindible hacerlo para las clases de ELE, aunque con matices. Debe quedar claro que, para fines didácticos, nos parece más oportuno ofrecer una clasificación desprovista de tecnicismos, con vistas a que los estudiantes entiendan los distintos valores de uso del marcador. De todas maneras, no es el momento de enredarnos en este tipo de aclaraciones, pues todas estas cuestiones que afectan a la didáctica, las abordaremos y las explicaremos con más detalle en el capítulo dedicado a la propuesta didáctica como tal.

Resumiendo, nos parece esencial detenerse en todos los aspectos que hemos tratado en las páginas precedentes porque van a ser muy relevantes a la hora de proponer un tratamiento didáctico de los marcadores conversacionales, unidades que, como veremos en el capítulo tres, son piezas clave en la adquisición de la competencia comunicativa del estudiante de una lengua extranjera, en nuestro caso concreto, el español.



## CAPÍTULO 2. NATURALEZA Y FUNCIONES DISCURSIVAS DE ALGUNOS MARCADORES CONVERSACIONALES

### 2.1. Introducción

Dado el objetivo último de esta investigación, presentar una propuesta didáctica para la enseñanza eficaz de los MC en ELE, consideramos imprescindible realizar una descripción de la naturaleza y funciones discursivas de los marcadores más habituales en la conversación coloquial en español y, por tanto, de necesario conocimiento para los estudiantes extranjeros de nuestra lengua.

Así pues, serán objeto de nuestro estudio las siguientes partículas discursivas<sup>12</sup>: *claro, fijo (que), ya, sí, desde luego/naturalmente/por supuesto, igual, no, por lo visto, bueno/bien, vale, hombre, mira (mire) / oiga (oye), verás/ffijate/figúrate/imagínate, ¿ves?/¿sabes?/¿entiendes?, ¿no?/¿o no?, ¿verdad?, eh /¿eh?, ah, venga, vamos, anda a ver, vamos a ver, pues, por cierto, que, es que, la verdad (es que), o sea, digo, total, en fin, entonces, conque, nada / pues nada / y nada (más), y todo, y punto.*

Antes de proceder a su descripción, debemos señalar que, salvo para hacer alguna observación en aquellos casos en que no se cumpla alguna de ellas, no vamos a recordar las características generales morfosintácticas y semántico-pragmáticas de los marcadores que ya señalamos en el capítulo anterior, sino que nos centraremos en la presentación de los rasgos individualizadores de cada una de las unidades.

En nuestras descripciones hemos tratado de integrar los rasgos sintácticos (distribución, posición, movilidad en el enunciado...) con otros aspectos prosódicos, pragmáticos, funcionales y sociolingüísticos que consideramos imprescindibles para su caracterización.

Así, hemos tomado en consideración los ámbitos de uso, es decir, los registros lingüísticos y los géneros discursivos en que suelen aparecer los marcadores, pues no es extraño que algunos puedan ser utilizados fuera del contexto conversacional.

De igual modo, hemos estimado conveniente recoger las combinaciones rutinarias de cada partícula con otra/s partícula/s.

---

<sup>12</sup> Nos hemos guiado para establecer esta nómina, por un lado, de los estudios Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) y de Porroche Ballesteros (2009) y, por el otro, del PCIC (2006) y del *Diccionario de partículas discursivas del español* (en línea).

Además, hemos tratado de plasmar la movilidad sintáctica o los rasgos suprasegmentales que están detrás de ellos y que repercuten, ya lo hemos puesto de relieve en el capítulo anterior, notablemente en su significación.

En cuanto a la descripción de las funciones de los marcadores conversacionales, nos gustaría señalar que hemos tomado en consideración, fundamentalmente, las aportaciones de Martín Zorraquino y Portolés (1999), Boyero Rodríguez (2002), Llorente Arcocha (1996), Briz Gómez (1998), Porroche Ballesteros (2009), Nogueira Da Silva (2011a) y de otros autores que se han encargado del estudio monográfico de algunos de los marcadores que aparecen en nuestro trabajo. Nos referimos a Pons Bordería (2003), Llamas y Pasamar (2007), Montañez Mesas (2007), Rodríguez Muñoz (2009) y Gozalo Gómez (2013), entre otros. Aparte, ha sido constante la consulta de obras como el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006: vol.2); el *Diccionario de partículas discursivas*, Santos Río (2003); *Diccionario de conectores y operadores del español*, Fuentes Rodríguez (2009); y el *Diccionario de partículas discursivas del español* (en línea).

Asimismo, nos gustaría añadir que hemos procedido siempre de la siguiente manera: en primer lugar, hemos tratado de indicar el valor o valores principales de los respectivos MC, para luego establecer los sentidos pragmáticos secundarios que pueden ir adquiriendo en la conversación coloquial en español y que nacen de la relación entre el significado propio de la unidad y el aporte pragmático del contexto. Esta labor nos ha resultado bastante dificultosa, pues en la mayoría de los casos es muy complicado deslindar unos de otros.

En definitiva, apoyados en nuestra concepción de los MC como “entes lingüísticos tridimensionales”, entenderemos que la función prototípica de las partículas discursivas será una especie de matriz de valores potencialmente activables durante el desarrollo de la conversación en tres planos: organizativo, interrelacional y modal. Comprobaremos que estos tres planos se retroalimentarán los unos a los otros de forma simultánea y complementaria.

En pos de la claridad, hemos ilustrado siempre la teoría con ejemplos de usos reales de la lengua. En la medida de lo posible, los ejemplos ofrecidos están tomados de distintos materiales didácticos para la enseñanza de ELE. En el resto de los casos, proponemos nuestros propios ejemplos.

Finalmente, nos gustaría destacar que hemos seguido criterios heterogéneos, sin pretensión alguna de exhaustividad, ya que consideramos que la caracterización de estas unidades debe ser, sobre todo, eficaz en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. Eso sí, hemos de tener de nuevo en cuenta que las descripciones de las partículas discursivas que presentamos en este capítulo han de ser útiles, sobre todo, a los profesores de ELE. Por eso hemos intentado ser lo suficientemente rigurosos y precisos como para proporcionarles la información necesaria. Más aún si tenemos en cuenta que, como señalan Toledo, Velázquez y Montaña (2014: 4-5):

En la formación en lenguas, los MD tienen una función esencial en el aprendizaje de la lengua y en el desarrollo de la competencia comunicativa; sin embargo, en el transcurso de los estudios formales en las carreras de docencia de idiomas no se incluyen contenidos específicos en el currículo, dentro de la asignatura de Análisis del Discurso, de los temas implícitos que permiten enseñar a los estudiantes el verdadero uso de los MD como recurso particular y cohesivo de la lengua, ni un entendimiento sobre el procesamiento de la disertación en el discurso oral.

Si bien los MD se enseñan de manera aislada en los cursos de Lectura y Redacción en el Segundo Idioma y Análisis del Discurso, no se involucra a otras asignaturas que atañen a la formación lingüística de los futuros profesionales en lenguas tales como: Morfología, Sintaxis, Metodología de la Expresión Oral y Análisis Contrastivo.

Se hace, por tanto, más fuerte en nosotros la idea de que es indispensable poner al alcance de los docentes las características de los marcadores, su funcionamiento y las diferencias entre unos y otros, para poder así convertir toda esa información en materia transmisible y asimilable para nuestros alumnos. Pensemos que ante una pregunta como ¿cuál es la diferencia entre *mira* y *oye*?, el profesor tiene que ser capaz de dar una contestación clara (aunque no simplificada, todo dependerá del nivel en el que nos encontremos) de la misma forma que la daría ante a una pregunta como por qué decimos *chica alta* y *chico alto*.

## **2.2. Descripción de los marcadores**

### **2.2.1. CLARO**

*Claro*, cuyo origen es un adjetivo inmovilizado en género masculino y número singular, es un marcador de los denominados por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) de modalidad epistémica. Pertenece, concretamente, a los evidenciales.

Los marcadores de evidencia desempeñan un papel fundamental en la construcción de la conversación, pues por medio de ellos el enunciador toma posición frente a lo que dice y frente a su interlocutor. Y precisamente por este motivo, quien desee

poseer una competencia en la comunicación oral en una lengua extranjera ha de considerar prioritaria su adquisición.

Como indica Martín Zorraquino (1998: 251-258), todas las partículas que expresan evidencia y señalan, por tanto, el acuerdo con el interlocutor, constituyen una clave importante para que la conversación progrese de modo eficaz y amigable (reflejan también, en el fondo, estrategias de *cortesía positiva*). Pero pueden marcar desacuerdo, como veremos en el caso de *claro*, cuando se pronuncian con determinada entonación.

Aunque con matices, otros marcadores de evidencia utilizados en la conversación con un valor muy próximo a *claro* pueden ser: *fijo (que)*, *seguro*, *sí*, *ya...* Todos ellos aparecen en el discurso de los aprendices de español como lengua extranjera desde los primeros niveles de adquisición. En el registro formal estarían: *desde luego*, *sin duda*, *naturalmente*, *efectivamente*, *por supuesto...* que, no obstante, pueden aparecer, aunque con menos frecuencia, en un discurso espontáneo como lo es el conversacional.

Nosotros abordaremos en este epígrafe el estudio de *claro*, pero en los siguientes nos acercaremos a otros marcadores de modalidad epistémica (*fijo*, *ya*, *sí...*) que, como acabamos de apuntar, tienen un comportamiento similar en la conversación, pero no idéntico. Esto implica que, aunque sea posible intercambiarlos en algunos contextos comunicativos, las diferencias existentes entre ellos impiden este intercambio en otros. Precisamente por ello, como bien apunta Solís García (2013:305), los estudiantes de ELE no siempre son conscientes de las operaciones que se realizan con cada uno de estos marcadores y no siempre los utilizan bien, con la consecuencia de que se generan malentendidos en la conversación.

Nuestro objetivo será mostrar las peculiaridades de cada uno de ellos para que el aprendiz de español, en su papel de conversador, escoja, entre los marcadores epistémicos que le ofrece nuestra lengua, el que más se adecúe a la situación comunicativa.

Comprobaremos a la hora de describirlos que no siempre será posible explicar el uso de este tipo de marcadores exclusivamente desde la óptica “evidencial-epistémica”, pues no siempre señalan que el enunciador considera verdadero, cierto o evidente el contenido proposicional del enunciado emitido. Por otro lado, tampoco otras de las etiquetas que se suelen emplear para describir el funcionamiento de este tipo de partículas, “énfasis”, “refuerzo” y “fuerza argumentativa”, permiten establecer adecuadamente algunos de sus valores.

En definitiva, lo que verdaderamente marca las diferencias, los matices, si se prefiere, entre unas partículas y otras es, en primer lugar, el grado de “compromiso” del enunciador con su propia enunciación y no con la información que transmite, dejando de lado la supuesta “evidencia”. En este sentido, habría que destacar que no todos los marcadores de evidencia manifiestan el mismo grado de compromiso, sino que habría escalas. Así, por ejemplo, en *sí* no se espera compromiso y en *claro* sí, pero, con su enunciación, no con el contenido proposicional del mensaje que emite. Ahora bien, en *claro* el compromiso es negociable y en otros marcadores como *desde luego* y *por supuesto* no lo es.

Y, en segundo lugar, es también determinante el deseo del interlocutor de eliminar o reducir la incertidumbre y mantener un equilibrio armónico en el estado del conocimiento compartido (Solís García, 2013: 339-345). En este caso serían las partículas *desde luego* y *por supuesto* las más eficaces para la reducción de incertidumbre.

Dicho esto, vamos a describir la partícula *claro*, uno de los marcadores de modalidad epistémica más frecuente en la conversación cotidiana, “hasta el punto que es la repuesta preferida frente al lacónico *sí*” (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4156). Como señalan estos autores (1999: 4151), “este marcador recalca la evidencia del segmento del discurso al que remite, estableciendo una conexión entre los elementos que integran su contenido y algún tipo de hecho, situación o circunstancia que los justifican o los explican y que pueden recuperarse a través del contexto o del conocimiento que comparten los hablantes”.

Destaca por ser la partícula que favorece y señala un intercambio más fluido y armonioso y por la variedad de contextos en los que aparece (no solo, pues, por la riqueza de sentidos que despliega en el discurso). Al expresar un comentario que aclara o explica el miembro del discurso que comenta, presentando, además, esa explicación como perceptible o experimentable por todos (es decir, adscrita a la esfera de todos los interlocutores), *claro* se convierte en el marcador que permite desarrollar mayor número de estrategias comunicativas de *cortesía positiva*: refuerza la imagen positiva de los interlocutores, favoreciendo la identificación recíproca, la solidaridad, etc. (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4155-4156).

En este sentido, es más cortés que *desde luego*, que orienta hacia la propia percepción del hablante, también es más cortés que *naturalmente*, que establece una

conexión natural, o que *por supuesto*, que remite a algo necesariamente implicado o impuesto por el contexto comunicativo (Porroche Ballesteros, 2009: 151-152).

Respecto a sus características prosódicas, es frecuente que el marcador *claro* se pronuncie con acento de intensidad en la *a* y que presente un alargamiento vocálico en la segunda sílaba (*clarooo*). Presenta contorno melódico propio delimitado por un tonema descendente (↓), cadencia o semicadencia, y a veces por pausa. Puede aparecer escoltado entre silencios.

Por otro lado, habitualmente se sitúa en posición inicial de su miembro de discurso, son escasas las situaciones en que se coloca en posición final. Puede ocupar el espacio de un turno, en este caso recibe un tonema suspensivo (...). Frecuentemente se combina con otras unidades: *sí, no, pues, pero, y, porque...* (Pons Bordería, en línea; Martín Butragueño, 2003:14-15).

Cuando precede a un sintagma o a una oración, no se integra en su curva entonativa. Se usa generalmente en los enunciados declarativos o preguntas de tipo asertivo (Pons Bordería, en línea).

Los trabajos monográficos de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: §63.6.2), Boyero Rodríguez (2002: 204-206), Santos Río (2003:247-248), Martín Butragueño (2003:14-15), Fuentes Rodríguez (2009: 67-69), Porroche Ballesteros (2009: 148-149) y Pons Bordería (en línea) constituyen un basamento sobre el que sistematizar las distintas funciones comunicativas de esta partícula.

Su función principal en la conversación es:

**a) Indicar acuerdo** con algo dicho o, en menor frecuencia, sobreentendido. Dicho acuerdo puede aparecer como respuesta o como parte de esta.

- *Me crees, ¿verdad?*
- **Claro.** *Estoy aquí. De lo contrario no habría venido.*
  
- *¿Le dirás lo que ha pasado cuando despierte?*
- **Sí, claro.**

A veces va unido al enunciado o respuesta a través de *que*. En este caso no forma grupo entonativo independiente:

- *Estoy muy nervioso, ¿y si no me eligen a mí?*
- **Claro que vas a ser elegido.**

En esta función reactiva la partícula aparece a veces reiterada, con la posibilidad de ir acompañado por incisos apelativos afectivos (Santos Río, 2003: 247):

- *Mi hermana está muy preocupada, ¿entiendes?*
- **Claro, claro**, *la cosa tiene muy mala pinta...*

Aparte de esta función, cumple otras muchas dentro de la conversación:

**b) Reafirmar la opinión del hablante.** En estos casos refuerza como evidente y, por tanto, seguro el miembro del discurso al que afecta.

- *¡Y ahora a dormir hasta la hora de comer, claro! ¡Eso si te levantas! Pues ¿sabes lo que te digo, eh? ¿Sabes lo que te digo? ¡Que se me están empezando a hinchar las narices!*

**c) Presentar objeción de manera atenuada.** Adquiere un sentido concesivo cuando comparece junto a un miembro del discurso que se orienta contraargumentativamente con el que le precede. Este *claro* concesivo suele combinarse con una entonación suspensiva y, sobre todo, no alcanza la subida tonal en la primera sílaba. En estos usos, suele ir reforzado por la conjunción *que*: *claro (que)*.

Como la restricción que introduce es débil, no es normal su empleo ante expresiones yusivas o interrogativas, salvo que no expresen propiamente mandato o pregunta. Tiene un matiz de 'naturalidad' o 'evidencia deducible' (Santos Río, 2003:247-248).

E. [...] *¿Y tú qué piensas, David?*

D. *No sé, estoy hecho un lío. Para variar. Creo que me gustaría hacer algo pero, ¿qué? Siempre que pienso en estas cosas acabo agotado y me voy derecho al sofá.*

E. *Muy gracioso.*

D. *No, en serio. **Claro que** me preocupa el tema, pero no sé muy bien qué puedo hacer yo. Además, ten en cuenta que hay que convencer a mucha gente, a muchos gobiernos para intentar hacer algo. Los hechos están ahí, siempre que hay una cumbre ecológica, bien poco que se saca adelante. ¿No me digáis que no escucháis las noticias? [...]*

*(El español por destrezas, unidad 20, p.82)*

- *Todo iba sobre ruedas. **Claro**, los problemas vinieron después, cuando Luis tuvo el accidente y se quedó sin trabajo.*

**d) Mostrar desacuerdo.** Puede indicar desacuerdo “muy frecuentemente, por medio de la subida del tono de la voz en relación con el resto del discurso, seguida del descenso tonal con final suspensivo” (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4158).

- *Ten paciencia, hombre, que solo han pasado diez minutos...*
- *Sí, **claro**, todos los días pide disculpas por llegar tarde pero al día siguiente, ya ves, la misma canción de siempre.*

(Sueña 3, Libro del alumno, unidad 4, p.79)

- *¿Invitamos a las chicas a una cena?*
- ***Claro**, en mi casa, ¿no? Como siempre.*
- *Tranquilo, tío, tus padres no se van a enterar...*

Jefe: *Buenas, ¿cómo va todo? Oye, Juanjo, para mañana por la mañana me harían falta los informes que te he dejado antes y, además, tienes que echarle un vistazo a la cartera de clientes que ha sido organizada por el agente comercial.*

Juanjo: ***Claro, claro**... ¿Alguna cosa más?*

(Método del español 4, Libro del alumno, unidad 9, p.180)

**e) Expresar una consecuencia evidente:**

- *Estaba todo el día de juerga y, **claro**, no conseguí acabar la carrera.*

Por otro lado, es necesario indicar que la combinación de este marcador con otras unidades hace variar, en cierta medida, el significado de *claro* (Pons Bordería, en línea):

- Las fórmulas *claro que sí / no* o *¡pues claro!* marcan enfáticamente el valor de acuerdo y el de desacuerdo. Es habitual que vayan marcadas por un entorno exclamativo.

A. *¿Habéis visto qué frío estos días? Yo creo que no he pasado tanto frío en mi vida. ¿Y el verano pasado? ¡Pero qué calor! Esto no puede ser normal.*

E. ***Pues, claro que no.** Estoy convencida de que todo es culpa del maldito deterioro de la capa de ozono. Pero es que no sé a qué espera la gente para hacer algo. ¿A que nos achicharremos o nos helemos todos? [...]*

(El español por destrezas, unidad 20, p.85)



- A. *¿Te acuerdas de cómo era todo esto! ¡Qué desastre!*
- B. **Claro que sí.** *Todo estaba verde, lleno de árboles y en el lago había vida. [...]*

(Cumbre, unidad 5, p.61)

- *¿Podrás conseguirlo?*
- **¡Pues claro!**, *en las tiendas venden de todo.*

- La fórmula *¿está claro?*, en posición final, refuerza el enunciado en que aparece y pone de manifiesto, muchas veces, su **valor de orden o de advertencia** para el que escucha.

- *Yo no voy a ir a la fiesta con él, ¿está claro?*

Una variante sería *está claro*, sin entonación interrogativa, expresión con la que el hablante también refuerza el enunciado que acaba de emitir.

- *No van a darle esa oportunidad a él, **está claro.***

- Otra construcción sería *claro está*, en su origen una oración atributiva. Aparece generalmente como comentario parentético, o unida a la oración a través de *que*, o a veces también como apéndice:

- *Salimos adelante a base, **claro está**, de trabajar como burros.*
- **Claro está que** *ese hotel no se puede construir tan cerca de la costa.*
- *Los alumnos sancionados no van a ir a la excursión, **claro está.***

Como variante mucho más culta e inusual de esta fórmula figuraría *claro es*.

- La combinación *¡ah, claro!* indica que se ha comprendido, recordado o caído en la cuenta de algo relacionado con el mensaje precedente.

- *Disculpa, he llegado con un poco de retraso porque Mario no recordaba dónde había dejado las llaves del coche.*
- *¿Quién es Mario?*
- *¡Mi marido!*

- *¡Ah, claro! ¿Te casaste el año pasado, no?*

- Es frecuente en construcciones adversativas con *pero* cuando el miembro del discurso que introduce se orienta contraargumentativamente con el que le precede. En estos casos se trata de confirmar anticipadamente una posible objeción del interlocutor (Porroche Ballesteros: 2009:148):

- *Claro, está un poco lejos, pero allí descansaremos mejor.*

Expuestos ya los principales valores del marcador *claro*, en los próximos epígrafes nos detendremos en la caracterización de *fijo (que)*, *ya y sí*, partículas de modalidad epistémica-evidencial que, como ya habíamos anunciado en párrafos anteriores, se encuentran próximas a *claro* y son igualmente frecuentes en el discurso oral espontáneo.

### **2.2.2. FIJO (QUE)**

A partir de los estudios de Santos Ríos (2003: 392), Fuentes Rodríguez (2009: 175-176) y Albelda (en línea) estableceremos las principales características de *fijo (que)*, partícula discursiva cuyo origen es un adjetivo inmovilizado en género masculino y número singular.

Mediante este marcador el hablante muestra su seguridad y compromiso con lo afirmado. Por tanto, como en el caso del anterior, estaríamos hablando de otro marcador de evidencia (*claro, desde luego, efectivamente, en efecto, etc.*). Cercano a estos en su significado, está menos gramaticalizado y, al igual que *claro*, marcado por su mayor frecuencia en el registro informal de la lengua. De todos modos, aunque es cierto que se ha documentado un uso mayoritariamente oral, puede encontrarse en textos escritos periodísticos, por ejemplo, en artículos de opinión.

Esta partícula presenta una doble función: reafirma lo dicho, ya sea una afirmación, propuesta, ofrecimiento o suposición, y al mismo tiempo lo intensifica, en el sentido de que aumenta el grado de certeza o veracidad que el hablante otorga a lo dicho. En este sentido, habría que comentar que expresa un mayor énfasis y mayor grado de compromiso del hablante con lo que dice que otras partículas como *seguro* o *claro*. Además, es un compromiso del hablante enunciador, sin implicar a otros (Fuentes Rodríguez, 2009: 175-176).

- *Si no la hubiéramos llamado, no habría aparecido, **fijo**.*
- *No va a querer venir con nosotras, **fijo**.*

Puede constituir por sí mismo un turno de palabra, como respuesta segura a lo dicho anteriormente por un hablante:

- *¿Tú crees que el año que viene tendremos más posibilidades de obtener esta beca?*
- ***Fijo**.*

Se puede repetir, y en estos casos, el hablante intensifica la seguridad que posee acerca de lo que dice:

- *La van a obligar a ir, **fijo fijo**.*

Se pronuncia con acento de intensidad en la *i* de *fijo*. En la mayoría de sus usos presenta contorno melódico propio delimitado por un tonema descendente (↓) que lo distingue del resto de elementos entre los que se encuentra. Este entorno prosódico se refleja en la mayor parte de los textos escritos por medio de una coma o un punto detrás de *fijo*, y con otra coma, delante (Albelda, en línea).

Puede aparecer como elemento independiente en posición inicial, intercalado o al final. Aparece en posición inicial cuando, como algunos otros marcadores de evidencia (*claro* o *desde luego*) se tematiza con *que*:

- ***Fijo que** hoy nos devuelve el dinero.*

Cuando está acompañado de *que*, se integra en el contorno melódico del miembro del discurso en el que aparece e introduce una oración.

Postpuesto, forma grupo independiente, a modo de autorreacción reafirmativa, como una coletilla:

- *Nos darán otra oportunidad, **fijo**.*

Puede aparecer acompañado por un vocativo o alguna palabra o sintagma: *fijo, tú; eso fijo*, etc.

- *No van a dar la cara, **eso fijo**.*

Además, se documenta la siguiente combinación rutinaria de *fijo* con otras partículas: *pero fijo*. Refuerza más y enfatiza el valor de certeza que de por sí ya introduce la partícula *fijo*:

- *Tranquilo, no va reclamarte nada, pero fijo, no se va a atrever.*

Por otro lado, nos gustaría indicar la existencia de algunas variantes menos frecuentes de esta partícula como son: *de fijo (que)*, *en fijo*, ambas fórmulas más habituales en América.

- *Ha sido él, de fijo.*
- *Vendrán, en fijo.*

Para terminar señalaremos que una partícula muy similar a *fijo* es *seguro*, proveniente también de un adjetivo inmovilizado e igualmente poco gramaticalizada como marcador. Asimismo es una marca de reafirmación de lo dicho que muestra la seguridad del hablante con el contenido transmitido, pero en menor grado que *fijo*.

En los próximos epígrafes abordaremos el estudio de las partículas *ya* y *sí*, que indican en español la recepción del mensaje con más neutralidad que las anteriores: *claro* y *fijo*. Como señala Martín Zorraquino (1998: 236) “son especialmente relevantes cuando la conversación se realiza a distancia o cuando los interlocutores no se encuentran cara a cara (si hablan por teléfono o a través de una pared, por ejemplo)”.

### 2.2.3. YA

De estos dos marcadores, *ya* y *sí*, el más neutro, desde el punto de vista significativo, es *ya*. Hasta el punto de que, como veremos, puede convertirse en síntoma de falta de cooperación o de desinterés por participar en la conversación por parte del receptor (este puede dar a entender su frialdad mediante esta partícula). De hecho, la presencia de *ya* puede ser un indicio de que no se quiere decir *sí* (Martín Zorraquino, 1998: 236-237).

*Ya* proviene de la gramaticalización de un adverbio temporal. Con carácter general podemos señalar que es un elemento modal e interactivo a la vez, que suele ir acompañado de objeciones.

Muy habitual en la conversación coloquial en español, su posición es fija al inicio de intervención, o bien tras una pregunta dicha por otro interlocutor, en el inicio de la respuesta. Termina en cadencia (Fuentes Rodríguez, 2009: 358).

Para establecer sus funciones en la conversación coloquial en español, nos basaremos en los trabajos de Santos Ríos (2003: 660), Porroche Ballesteros (2009: 173) y Fuentes Rodríguez (2009: 358-359).

Este marcador sirve fundamentalmente para:

**a) Indicar la recepción del mensaje, de manera neutra, sin mostrar el acuerdo o el desacuerdo.**

- *No está nada bien lo que ha hecho.*
- **Ya.**
  
- *El otro día no quiso venir a comer conmigo y hoy no me ha llamado para salir al café.*
- **Ya... ¡qué raro!**
  
- *Es enfermero, pero solo lo llaman de uvas a peras para hacer sustituciones en el hospital. Como la tienda es de su hermano, trabaja muchas veces de dependiente allí.*
- **Ya, ya, entiendo...**

Asimismo, puede emplearse también para:

**b) Expresar asentimiento, “pero con el matiz de que uno eso ya lo sabía o tenía en cuenta con anterioridad a que el interlocutor se lo dijera” (Santos Río: 2003: 660):**

- *La reunión es a las siete.*
- **Ya.**

**c) Cambiar de tema.** Además de indicar la aceptación, se utiliza para cambiar el tema de la conversación:

- *Miguel y Marta han tenido otro niño.*
- **Ya, ¿dónde viven ahora? Porque había oído que ya no estaban en Madrid, que se habían trasladado por motivos de trabajo.**
- *Sí, hace año y medio que viven en Valencia.*

**d) Introducir una objeción.** En estos contextos de aceptación también se emplea para expresar una queja, observación, discrepancia, réplica, inconveniente, reparo, etc. Suele ir seguido de *pero*:

- *Iremos en mi coche.*
- **Ya, pero** *¿quién va a conducir?*
- *Te lo dije: deberíamos haber venido a comprarlas ayer.*
- **Ya,** *¿pero quién se iba a imaginar que se iban a acabar tan pronto?*

**e) Manifestar incredulidad de manera irónica,** de esta manera se pone en duda lo dicho por el interlocutor:

- *Yo eso lo hago en un abrir y cerrar de ojos.*
- **Ya.**

**f) Expresar que se ha caído en la cuenta de algo o que el locutor se da por enterado de lo que se le dice.**

- *No, ellos no han comprado ese piso, viven de alquiler.*
- **Ya,** *es verdad, no lo recordaba.*

#### **2.2.4. SÍ**

También de origen adverbial, los valores de esta partícula están muy próximos a los del marcador que acabamos de describir, pero *sí* es más cooperativa que *ya*, tal vez debido a que proviene de la desemantización del adverbio afirmativo *sí*. Asimismo, debemos destacar el hecho de que también sea más neutra que *ya*, por tanto, presenta menos matices que esta partícula y las anteriores.

Para establecer las funciones de esta partícula nos basaremos en Martín Zorraquino (1998: 236-237), Santos Río (2003: 588), Fuentes Rodríguez (2009: 314-315) y Porroche Ballesteros (2009: 174-175).

La principal es:

**a) Indicar la recepción del mensaje** con una actitud cooperativa. Puede formar por sí solo enunciado o aparecer, gracias a este matiz de colaboración que introduce, seguido de algún comentario. Igualmente, al igual que ocurría con *ya*, se repite con frecuencia. Esta repetición puede indicar una cierta intensificación expresiva (porque el hablante siente interés especial en la comunicación, por ejemplo), o señala, simplemente un refuerzo de la recepción del mensaje.

Maribel: [...] *Cuando ves estas fotos te das cuenta de lo rápido que han pasado estos años.*

Juanjo: **Sí**, y de cómo hemos cambiado. *¡Ay, fíjate qué jovencito estaba yo aquí, con ese flequillo y esas gafotas que llevaba...! [...]*

*(Método de español 4, Libro del alumno, unidad 1, p. 13)*

- *No está nada bien lo que ha hecho.*
- **Sí**, debería haberle dicho lo que pensaba en privado.

Maribel: *Desde luego, como aquel que entra un perro en clase y todos empezamos a reírnos, y va el profe y no dice ni pío. ¡Como si fuera normal!*

Juanjo: **Sí**, es verdad, siguió dando la clase como si nada y el pobre perro al final salió de allí asustado.

*(Método del español 4, Libro del alumno, unidad 1, p.13)*

- *Ya sabes que había solicitado varias becas para hacer estudios de posgrado en el extranjero y...*
- **Sí, sí**, ya lo sé. *Anda, vete al grano, por favor.*
- *Y bueno... hoy me llevado una sorpresa al abrir el correo y encontrar una cita para entrevista en el Ministerio el próximo jueves.*
- *¡Qué bien! ¡Qué alegría!*

En estos contextos sirve también para indicar al interlocutor, más que la recepción del mensaje, que se está siguiendo con atención y complicidad lo que dice. Es especialmente frecuente en el habla telefónica, en la que suele insertarse en cada segmento del habla del interlocutor.

- *Es un descarado, fíjate que el otro día se cruzó conmigo y ni me cruzó palabra.*
- **Sí, sí...**

Por otra parte, también podemos utilizarlo en la conversación con otras finalidades:

#### **b) Es una respuesta de acuerdo, confirmación o aceptación sin reservas:**

- *¿Vas a continuar entrenando al equipo el año que viene?*
- **Sí**, de momento pienso seguir.

- *Parece mentira que todavía no haya llegado la primavera y ya estemos a cerca de 28 grados.*

- **Sí, hace dos días llovía a mares y ahora... (...)**

(Método de español 4, Libro del alumno, unidad 3, p. 56)

- *¿Vas a venir mañana a la conferencia?*

- **Sí, sí.**

En respuesta puede combinarse con *pues* o con otras formas de afirmación: *así es, claro, por supuesto, naturalmente...* Puede constituir intervención solo, enunciado, o integrarse en la oración.

- *¿Vas a ir a la boda?*

- **Sí, claro.**

- *Estaría mejor que fuéramos todos en un mismo coche.*

- **Pues sí.**

- *¿Puedo utilizar ese cenicero?*

- **Sí, por supuesto.**

Puede, asimismo, ir acompañado de expresiones circunstanciales y paracircunstanciales, y también de especificaciones temáticas (Santos Ríos, 2009: 588):

- *¿Se lo contamos?*

- **A ella, sí.**

- *¿Te gustó la película?*

- **A mí, sí.**

- *¿Vas a darle una segunda oportunidad?*

- **Esta vez, sí.**

Al igual que ocurría con la partícula *ya*, en estos contextos se puede combinar también con la conjunción *pero* para presentar una objeción.

- *Se conocieron en la universidad.*

- **Sí, pero no acabó la carrera, ¿no?**



- *Tienen que pagar entrada todos, ¿no?*
- ***Sí, pero** los menores de doce años tienen un descuento.*

c) **Sirve para reafirmar o intensificar un elemento, antepuesto o pospuesto a la unidad.** La partícula *es*, en cierta medida, propiciadora de la inequívocidad y aparece tanto en respuestas reactivas como en afirmaciones autorreactivas:

- *¿Estas gafas son las tuyas?*
- ***Sí, son las mías.***
- *Hice el ridículo, **sí**, lo admito, pero no fui el único.*

Incluso puede aparecer repetido:

- *No voy a presentarme a las elecciones. **Sí, sí**, han oído ustedes bien.*

Como intensificador, puede combinarse con la conjunción *que*:

- *¿No vas a presentarte al examen?*
- ***Sí que** voy a presentarme.*

A veces, en este uso se emplea como réplica directa, cortante y enfática, a una aserción negativa o como aclaración tajante y emotiva a una manifestación de puesta en duda o a una consulta que implique valoración:

- *Eso no es verdad.*
- ***Sí que** lo es.*

En cambio, si la conjunción se antepone, revela síntomas de gran paciencia ante una pregunta que se supone innecesaria por haber sido contestada ya o por ser ya conocida su verdadera respuesta o como réplica enfática ante un aserto negativo del interlocutor. (Santos Río, 2009: 588 y 589):

- *¿Has bajado la basura?*
- ***Que sí.***
- *No has comprado leche, ¿verdad?*
- ***Que sí.***

**d) Manifiesta incredulidad** Con este valor debe repetirse y pronunciarse con una especial entonación que conlleva un alargamiento de la vocal:

- *Yo eso lo hago en un abrir y cerrar de ojos.*
- *Síi, síiii.*

En estas condiciones sería intercambiable con *ya*.

**e) Rechaza una proposición.** Se emplea así para aceptar falsamente el contenido de un acto verbal previo y rechazarlo inmediatamente después.

- *Podemos ir a coger setas.*
- *Sí, no tengo otra cosa mejor que hacer.*

**f) Sirve para pedir confirmación o acuerdo del interlocutor.** Se pronuncia con entonación interrogativa y se emplea para preguntar mostrando extrañeza, preocupación o alegría, si realmente es verdad cierto dato que el interlocutor acaba de dar:

- *Me presentaré a alcalde de mi pueblo.*
- *¿Sí?*
  
- *Nos vamos a Argentina en verano.*
- *¿Sí?*
- *Claro, ya nos hemos comprado los billetes.*

En estos casos es frecuente que aparezca acompañado con *ah*:

- *¿Y tu sobrino Pablo? ¿Cómo está?*
- *Pues, ya sabes, todavía con la escayola. Pero ya va mucho mejor.*
- *A quien han hospitalizado ahora es a mi cuñado Marcos.*
- *¿Ah, sí? ¿Qué le pasa?*
- *Que le ha dado un cólico al riñón y le están haciendo unas pruebas para ver si lo operan o no.*
- *¡Vaya!*

Puede llegar a ser continuativo en zonas de Hispanoamérica. Es paralelo a *¿no?*

- *Primero vamos a visitar el castillo, ¿sí? Después la catedral, donde no se pueden hacer fotos, ¿sí? Y finalmente, dejaremos media hora de tiempo libre.*

Una vez descritos los marcadores evidenciales más frecuentes en el discurso oral espontáneo en español, vamos a encargarnos de realizar en un mismo epígrafe una descripción menos detallada de *desde luego*, *por supuesto* o *naturalmente*, partículas discursivas que, recordémoslo, se pueden utilizar en las conversaciones coloquiales, aunque son, sin duda, menos frecuentes que las estudiadas hasta aquí.

En efecto, estas partículas, como habíamos señalado en el epígrafe 2.2.1, se emplean habitualmente en el registro formal de la lengua, sobre todo, en textos escritos.

### **2.2.5. DESDE LUEGO, NATURALMENTE, POR SUPUESTO**

Las partículas que vamos a ver inmediatamente, recordémoslo, no solo confirman el sentido de lo dicho –o anticipan la confirmación de lo que va a decirse- sino que evalúan o valoran, en función del marcador que se trate, la “evidencia” que refleja el miembro del discurso al que se refieren. Es la diferencia en el tipo de evaluación que expresan uno de los factores que permite discriminar el valor preciso de cada una de las partículas que vamos a presentar.

Para su caracterización nos basaremos fundamentalmente en los trabajos de Martín Zorraquino (1998) y Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999). Además, nos apoyaremos puntualmente en las entradas correspondientes a cada partícula en los diccionarios de Santos Ríos (2003) y Fuentes Rodríguez (2009).

- ***Desde luego***. Con este marcador, gramaticalizado a partir de un sintagma preposicional, el hablante presenta como libre de toda duda y perceptible para todos lo enunciado, es decir, pone de relieve lo evidente del segmento discursivo al que el marcador afecta, en función de la propia experiencia del hablante o de las expectativas que este tiene o se ha hecho sobre la realidad extralingüística.

En otras palabras, sirve para confirmar lo dicho por el interlocutor mostrando un acuerdo intensificado, en el sentido de que, por un lado, representa un compromiso fuerte del hablante con lo asertado, y por otro, alude a otros posibles enunciadores, que comparten lo dicho (Fuentes Rodríguez, 2009: 105).

Va entre pausas, formando grupo entonativo independiente, y puede situarse al inicio, intercalado o en posición final. En estos casos se pronuncia con entonación descendente (↓). Cuando aparece con la conjunción *que* se integra en la oración.

Sus principales valores en la conversación son (Fuentes Rodríguez, 2009: 104-105):

**a) Modaliza todo el enunciado, o a una parte del mismo.** En esta función puede aparecer entre pausas o bien integrado a través de *que*.

- *Desde luego que, así, no van a conseguir nada.*
- *Desde luego, es muy inteligente.*

**b) Intensifica el acuerdo o desacuerdo.** En estos casos la rotundidad es tal que el oyente no puede replicar. Aparece en respuestas, solo o acompañado por *sí* o *no*.

- *¿Te gustaría tener un piso en la playa?*
- *Desde luego.*
- *¿Serías capaz de algo así?*
- *Desde luego que no.*

Juanjo: (...) *Mira, aquí estamos en la cena de fin de carrera con algunos de nuestros profesores: Miguel, el de Literatura, María, la de Filosofía... ¡Qué recuerdos!*

Maribel: *Desde luego, como aquel día que entra un perro en clase y todos empezamos a reírnos, y va el profe y no dice ni pío. ¡Como si fuera normal!*

(*Método de español 4*, Libro del alumno, unidad 1, p. 13)

**c) Puede adquirir también un matiz concesivo**, como ocurre también con todos los marcadores que expresan “evidencias”, al introducir un miembro del discurso que, al confirmar anticipadamente la opinión de un posible interlocutor, sirve para salir al paso de una objeción previsible. En estos casos suele aparecer en construcción con la conjunción adversativa *pero*.

- *Desde luego no es un ordenador de última generación, pero puede servirnos de momento.*

**d) Introduce un comentario negativo a lo que el interlocutor acaba de decir o que aparece patente en el contexto.** Se pronuncia con entonación ascendente (↑).

- *Han destapado otro caso de corrupción.*
- *Desde luego, los políticos de este país no tienen vergüenza.*

Pepe: [...] *Pero, Juanjo, ¿cómo es que no le dices que eso es demasiado trabajo? Desde luego, para quejica tú, pero a la hora de la verdad... no se lo dices a la cara [...].*

(*Método del español 4*, Libro del alumno, unidad 9, p.180)

Muy a menudo se pronuncia en suspensión. La suspensión indicará que el comentario negativo, por obvio, sobra (Santos Río, 2003: 435).

- *Luis ha vuelto a beber.*

- ***Desde luego...***

**e) Mostrar una actitud escandalizada.** En estos casos se pronuncia con entonación exclamativa y sirve para mostrar la participación emotiva al interlocutor sin añadir nada nuevo.

- *Resulta que han sacado unas plazas a concurso y no nos han dicho nada. Ahora ya no podemos echar los papeles porque el plazo ya está cerrado.*

- ***¡Desde luego!***

■ ***Naturalmente.*** Este marcador, proveniente en este caso de la gramaticalización de un adverbio de modo, indica que lo afirmado es algo conocido por la comunidad, evidente, deducido de forma natural de los hechos.

Mediante el uso de esta partícula, se establece de modo explícito una conexión de necesidad natural entre las inferencias que pueden deducirse del miembro discursivo que comenta el marcador y una serie de circunstancias que se han expresado previamente o que forman parte de la experiencia que comparten los interlocutores (por lo general, además, se trata de fenómenos que tienen validez universal, que pertenecen al ámbito del conocimiento común que se tiene de las cosas).

Como indica Sánchez Jiménez (en línea), se pronuncia con doble acento de intensidad: en la segunda *a* de *natural-* y en la *e* primera de *-mente*.

Tiene movilidad en el enunciado: ocupa la posición inicial, intercalada o final. Cuando ocupa la posición inicial de su miembro del discurso, o aparece en el interior del miembro del discurso al que afecta o aparece entre pausas y presenta contorno melódico propio delimitado por una anticadencia que lo distingue del resto de elementos entre los

que se encuentra. En posición de final del miembro del discurso acaba en cadencia y entonación descendente.

El miembro del discurso en el que aparece *naturalmente* es, con frecuencia, una oración independiente, pero puede aparecer también dentro de una oración coordinada o subordinada. Asimismo, puede presentarse con elementos no oracionales, sobre todo cuando funciona como intensificador o elemento de realce.

Puede constituir por sí solo un enunciado independiente. Y, en estos contextos, *naturalmente* puede ir seguido de una secuencia, encabezada por la conjunción *que*, y se integra en la oración.

Teniendo en cuenta las consideraciones de Fuentes Rodríguez (2009: 225), Santos Río (2003: 114) y Sánchez Jiménez (en línea), sus principales valores en la conversación serían:

**a) Introduce una respuesta que indica confirmación intensificada o que es más tajante de lo esperable por el interlocutor, tras una pregunta absoluta.**

- *¿Te encargarás tú?*
- *Naturalmente.*
  
- *¡Qué calor! Hace más de cuarenta grados.*
- *Naturalmente, estamos en verano.*
  
- *¿Se casan por la iglesia?*
- *Naturalmente, las dos familias son creyentes.*

**b) Introduce una conclusión que se deduce de forma natural de los hechos.** En este caso, el hablante pone de relieve dicho fragmento estableciendo alguna conexión de consecuencia necesaria entre algunos de sus miembros y algún dato deducible del contexto o del conocimiento que comparten los interlocutores. De este modo, anula la posibilidad de refutación.

- *Llovía a cántaros y, naturalmente, hubo que suspender las actuaciones al aire libre.*

**c) Destaca un miembro del discurso que el hablante presenta como algo incuestionable o claramente asumido tanto por el emisor como por el receptor.**

En estos casos, refuerza o intensifica el miembro del discurso al que afecta:

- *Todo está organizado para que el banquete de bodas salga perfecto. Naturalmente, para los niños habrá menú infantil.*

- *Siempre he defendido la educación pública y, naturalmente, mixta.*

**d) Atenúa una afirmación que al receptor le pudiera resultar un tanto ofensiva.**

- *Habrán sanciones en la empresa para los trabajadores. Me estoy refiriendo, naturalmente, solamente a aquellos que no cumplen con su horario de trabajo.*

**e) Sirve para salir al paso de una posible objeción o intervención del interlocutor.**

En estos contextos, el hablante confirma, de antemano, las palabras de aquel. Pero, después del acuerdo, el emisor planteará su verdadera opinión tras un marcador como *pero*, que corrige, en mayor o menor medida, ese acuerdo provisional.

- *Naturalmente, él tiene mucho mérito. Pero no hay que minusvalorar la contribución de sus colaboradores al éxito de la investigación.*

Este efecto de sentido, concesivo, se produce especialmente cuando el miembro del discurso afectado por el marcador se encuentra orientado contraargumentativamente en relación con el que le precede.

- **Por supuesto.** Este marcador, como *desde luego*, gramaticalizado a partir de un sintagma preposicional, recalca y ratifica lo que se infiere del segmento del discurso al que remite como algo necesariamente implicado o impuesto en el contexto comunicativo.

Frente a otros marcadores de este tipo, *por supuesto* expresa el grado máximo de convencimiento del hablante 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 evidenciales (*desde luego*, por ejemplo). Es decir, con esta partícula el hablante presenta una información como conocida, pero enfatizada, y la considera como no discutible, y por eso cargada de fuerza argumentativa. Puede usarse como estrategia para introducir una argumentación a la que no se puede objetar nada.

Esta partícula discursiva admite el sufijo superlativo *-ísimo* esporádicamente: *por supuestoísimo*. Dicho sufijo parece reflejar un matiz intensificativo comparable al que imprimen la repetición o geminación expresivas, tan frecuentes en los marcadores conversacionales. Supone actitud emotiva o lúdico-emotiva y exige el tono conversacional familiar. Como explica Martín Zorraquino, dicho sufijo puede indicar una gramaticalización incompleta de una partícula que, por lo demás, se ajusta perfectamente al estatuto de marcador discursivo.

Ocupa posición inicial, intercalada o final, siempre entre pausas. Forma grupo entonativo independiente. Cuando va seguido de oración o de *sí* y *no*, puede ir unido a ellos a través de *que*.

Sus funciones en la conversación son (Fuentes Rodríguez, 2009: 278-279):

**a) Respuesta confirmativa.** En estos casos puede ir solo o acompañado de *sí* o *no*.

- *¿Las has hecho tú?*
- ***Por supuesto.***

Susana: - *¿Me estás diciendo la verdad, Pedro?*

Pedro: - ***¡Por supuesto que sí!*** *¿Por qué te iba a mentir? Si no me crees, pregúntale a mi hermana.*

(*Nuevo español en marcha 4*, Libro del alumno, unidad 5, p. 58)

**b) Reforzador monológico de un enunciado u oración.**

- *Esta vez no voy a sacarle las castañas del fuego, **por supuesto.** Tendrá que aprender a defenderse él solo.*

**c) Contraponer lo conocido por la comunidad a lo sostenido por el hablante.** Con este valor concesivo, como ocurre con los otros marcadores evidenciales, va seguido por una oración precedida de *pero*.



- *Por supuesto que hay motivos para estar preocupados, pero tampoco hay que dramatizar.*

Como señalábamos al principio, las diferencias semántico-pragmáticas entre los marcadores evidenciales que acabamos de presentar tienen un reflejo en las estrategias de acuerdo entre los interlocutores respecto del contenido de la información que se transmite a lo largo de la conversación. Hagamos un resumen de los matices entre unas y otras para rematar este apartado.

En primer lugar, *claro* es la partícula que favorece y señala un intercambio más fluido y armonioso: los interlocutores parecen equidistar, al emplear el marcador, en su valoración de la evidencia de la realidad.

Un marcador como *naturalmente*, en cambio, implica un grado mayor de compromiso mutuo (la necesidad de un nivel más alto de cooperación) entre los interlocutores, ya que la valoración que dicha partícula establece del discurso que se transmite descansa en la relación natural que se da entre las cosas, los hechos, etc., explícitos o consabidos.

Con *desde luego* se puede orientar también con mayor convicción el acuerdo entre los participantes en la conversación, al conllevar dicha partícula la experiencia del hablante. Por eso esta partícula se emplea eficazmente para darle la razón al interlocutor.

Asimismo, *por supuesto* se usa muy frecuentemente para anticipar el acuerdo entre los protagonistas del intercambio oral, señalando que se sale al paso de posibles objeciones del interlocutor, ya que con el uso de esta partícula se evalúan los segmentos del discurso a partir de evidencias que se hallan necesariamente implícitas –o supuestas– en el contexto comunicativo.

En conclusión, el acuerdo cooperativo respecto de la información que se va transmitiendo en la conversación puede matizarse de forma muy rica y variada. Pero, recordemos que, como hemos visto al describirlas, estas partículas presentadas permiten no solo reflejar el acuerdo entre los interlocutores, sino también, a menudo, las discrepancias. Y ello, de una parte, mediante los rasgos suprasegmentales, que pueden aportar a los marcadores un sentido contrario al que ostentan habitualmente y, de otro, al recalcar, unilateralmente, la aserción del segmento discurso al que remite, en cada caso, el marcador (Martín Zorraquino, 1998: 256-257).

### 2.2.6. IGUAL

Marcado por su frecuencia en el registro oral coloquial, el estudio del marcador *igual*, poco gramaticalizado aún, también es muy interesante desde el punto de vista de ELE.

Frente a los anteriores, “indica que alguien no tiene la seguridad suficiente para afirmar lo que dice” (Gras Manzano, en línea). Por lo tanto, presenta lo dicho como posible.

Con este elemento, el hablante no afirma, sino propone, sugiere, introduce un hecho como posible. Puede ser una explicación, justificación, hipótesis, que en ocasiones puede estar antiorientada a lo anterior (Fuentes Rodríguez, 2009: 189).

Se pronuncia con acento de intensidad en la *a* de *igual*, aparece al inicio del enunciado, sin movilidad, y sin ir entre pausas. En la mayoría de sus usos no forma grupo entonativo independiente. Este entorno prosódico explicaría que en la lengua escrita *igual* no se separe del miembro discursivo que introduce mediante ningún signo de puntuación (Gras Manzano, en línea).

Afecta generalmente a oraciones, aunque también puede aparecer con segmentos menores. También puede ocupar por sí solo un turno de habla y combinarse con *pues, sí* o *no*.

Los valores que puede adquirir en la conversación son los siguientes:

**a) Expresa falta de seguridad o de compromiso por parte del hablante.** Puede ir acompañado por *pues, sí* o *no*.

- ¿Ya se ha acabado el plazo para la inscripción?

- **Igual sí.**

- ¿Vas a ir al concierto?

- **Igual no puedo.**

- ¿Crees que va a repetir curso?

- **Pues igual.**

- Mañana va a llover, ya verás.

- **Igual no.**

**b) Atenúa la fuerza de enunciados que podrían resultar agresivos para el destinatario, ya se trate de órdenes, sugerencias o consejos, ya se trate de críticas.**

- *Igual deberías disculparte.*
- *He vuelto a suspender matemáticas, este profesor me tiene manía.*
- *Igual no estás estudiando lo suficiente.*

**c) Sirve para justificarse y adelantarse a posibles críticas.** Aparece frecuentemente en el primer miembro de una adversativa.

- *Igual no es lo que más me convenga, pero voy a hacerlo.*

**d) Introduce enunciados que el hablante considera seguros y cuyo contenido el destinatario no ha tenido en cuenta.** Se trata de un uso irónico.

- *Siempre estás pensando en el dinero.*
- *Igual es porque no me sobra.*

En zonas de Argentina y Uruguay este marcador sirve también para introducir una conclusión antiorientada.

Partículas semejantes a esta que acabamos de estudiar son: *lo mismo, a lo mejor, tal vez...*

### **2.2.7. NO**

Para mostrar el acuerdo, aunque parezca paradójico, también sirve el marcador *no*, muy habitual en la conversación coloquial en español. Pero, como veremos, “el *no* marca un acuerdo peculiar en tanto no solo da la razón, sino que aumenta la intersubjetividad, resta tensiones, salva objeciones, actúa como bálsamo, minimiza los conflictos, en suma, es un atenuante cortés o un refuerzo valorizante de las acciones y opiniones del otro” (Briz Gómez, 2006: 29), de ahí su interés para la clase de ELE.

En su caracterización vamos a utilizar, fundamentalmente, los trabajos de Santos Ríos (2003: 471-472) y Briz Gómez (2006 y en línea).

Proveniente del adverbio negativo *no*, a partir del cual se ha gramaticalizado, su valor como partícula discursiva es diametralmente opuesto a aquel. Efectivamente, este “*no*-concesivo”, en expresión de Briz Gómez (2006), es un marcador que tiene dos principales funciones en las interacciones orales de carácter espontáneo: la modalizadora, en la mayor parte de los contextos, y, a veces, la reguladora de los turnos.

Aparece en intervenciones reactivas y se utiliza, sobre todo, para manifestar la aceptación de lo dicho por el interlocutor o el acuerdo y/o alianza con él. Por ello constituye muchas veces estrategias de cortesía positiva en la conversación.

Según este mismo autor (2006: 21), “aparece sobre todo en casos en que se presupone la existencia de obstáculos, de elementos de conflicto, de problemas o dudas anteriores, afecten o no al interlocutor”. En otras palabras, “las intervenciones de recriminación u objeción, en las que hay atisbo de un posible conflicto interpersonal o un indicio de negatividad, favorecen la aparición de *no*, que actúa, así pues, de coraza protectora de las imágenes sociales”.

En efecto, “con el uso de esta partícula, el hablante conviene o aparenta convenir en algo que se (le) objeta, concede al otro, parece aceptar en su caso la recriminación, ratifica lo dicho por el otro o se autocorriga de modo atenuado; en suma, el *no* actúa de marca para mostrar y demostrar, “a pesar de todo”, el acuerdo, minimizar, llegado el caso, el descuerdo y, en general, velar por la imagen propia y ajena” (Briz Gómez, 2006: 21).

Por otro lado, la concesión expresada por *no* deja paso en algunos contextos a un segundo valor como marcador regulador de los papeles comunicativos en la conversación. Así, se utiliza como estrategia para mantener el turno (añadir o continuar diciendo) o robarlo, y como mecanismo a veces de construcción del discurso, (continuador, rectificador, recuperador del hilo discursivo). Quizás, como señala Briz Gómez (2006: 32), “aquella función comunicativa concesiva atenuante y agradadora, manifestación del acuerdo más o menos real con el interlocutor, se utilice ahora como instrumento al servicio de estos otros fines menos confesables”.

Expuestas sus dos funciones principales en la conversación, añadiremos a su descripción otros rasgos significativos. En primer lugar, aludiremos a su prosodia. Este marcador constituye grupo de entonación, con contorno melódico propio, limitado por una inflexión descendente de carácter no final, es decir, semicadencia, o por pausa, que lo distingue del resto de la intervención reactiva.

Respecto a su posición, debemos señalar que aparece en posición inicial de intervención reactiva o, con menor frecuencia, tras otro marcador. Puede aparecer ocasionalmente en posición interior, aunque su función tiene que ver entonces con la regulación y formulación del discurso.

*No*, como partícula, no puede funcionar de manera aislada o independiente, a diferencia de la forma *sí*, pues en tal caso no sería partícula, sino el simple adverbio *no* de negación y de rechazo.

A continuación vamos a ver qué valores concretos adquiere en la interacción:

**a) Introduce el acuerdo que parece reclamar el interlocutor o interlocutores.** Es una especie de prelude reactivo cortés que se utiliza para iniciar un turno conversacional emitiendo un comentario reactivo a lo que el interlocutor acaba de decir o preguntar (Briz Gómez, en línea). Puede suponer una negación vaga de una presuposición borrosa o una mera toma de turno, quizá con aspectos negativos muy sutiles (Santos Ríos, 2003: 472).

- *Tu hijo es un chico encantador, muy educado y muy simpático.*
- *No, no me puedo quejar. He tenido mucha suerte con él.*
- *No te fíes y toma tus precauciones, que te la pueden liar al final.*
- *No, en eso tienes razón, pero no me gusta desconfiar de la gente.*

Puede aparecer repetido:

- *No vamos a asistir a la boda*
- *No, no, tenéis motivos de sobra para no ir.*

Es, por tanto, en estos contextos, un *no* atenuante que remite a un contexto previo que encierra elementos conflictuales, polémicos o problemáticos y marca la intención del emisor de señalar que, a pesar de todo, hay acuerdo, que el interlocutor tiene razón y que el emisor de alguna forma comparte su posición.

En estos casos, el marcador *no* puede aparecer reforzado con marcadores evidenciales (*claro, por supuesto...*):

- *Estamos muy dolidos con todo lo que ha pasado.*
- *No, claro, se ha portado muy mal con vosotros. Es normal.*

También es frecuente que, como reacción o parte de la misma, aparezca combinado con el adverbio afirmativo *sí*: *sí, no* y, con menos frecuencia, *no, sí*. Suelen aparecer en intercambios en que se ha percibido la información recibida como potencialmente amenazante:

- *Hay que tener cuidado, son muy ambiciosos. A la que te descuides, se quedan con todo.*
- ***Sí sí, no**, ya sé que tenemos que andarnos con mil ojos.*

En el caso de la combinación *no, sí*, a una respuesta negativa inicial (*no*) que señala la percepción de la amenaza o confrontación, le sigue una segunda respuesta positiva (*sí*) que reestablece el equilibrio relacional. De esta manera el destinatario decide dar una señal de percepción de la amenaza, pero inmediatamente después da una señal de compensar esa desarmonía con un signo de armonía.

- *¿Vas al concierto conmigo o qué piensas hacer?*
- ***No, sí**, voy contigo*

Es frecuente la aparición de la partícula *no* junto a enunciados independientes combinado con *si* u otras partículas discursivas: *no, pero...*; *no, además...*; *no, porque*; *no, oye...*; *no oye si...* que permite reforzar el acuerdo al introducir una justificación, una explicación, una restricción, etc.

- *¿Sabes que cerraron el bar hace quince días?*
- ***No, si** es que se veía venir. Trataban mal a la clientela, abrían a la hora que les veía en gana. Así no se puede hacer prosperar un negocio.*
- *Ya verás, ahora en el paro se van a enterar de lo que vale un peine.*
- *Falta les hace.*
  
- *Han pospuesto la inauguración para dentro de un mes.*
- *Mejor, así tienen más tiempo para organizarlo todo. Estaban con muchos apuros.*
- ***No, además** que ya se sabía que esta fecha le iba a venir muy mal a mucha gente.*

Asimismo, la combinación con *y que* también permite introducir un comentario que se aduce como una causa o justificación nueva (Santos Rio, 2003: 472):

- *Hemos perdido el partido por mala suerte.*
- ***No y que** estábamos en inferioridad de condiciones, con un jugador expulsado.*

Nos gustaría resaltar que los contextos que favorecen la aparición de *no si* son aquellos que plantean mayor conflictividad, por ejemplo, los de recriminación al otro, y que requieren, por tanto, el refuerzo del grado de concesividad y de acuerdo, especialmente logrado mediante el uso de *si*.

- *Yo no creo que Silvia tenga motivos para dejar de hablarme.*
- *No, si tú no le has hecho nada.*
  
- *No hace falta que vengas mañana.*
- *No, si yo no pensaba venir.*
  
- *Van a cerrar la fábrica.*
- *No, si se veía venir.*

Lola: *Oye, una cosita, ¿quieres que llevemos algo para la cena? Yo tengo buena mano para los postres.*

Juanjo: *No, no hace falta. No os molestéis.*

Lola: *No, si no es molestia en absoluto.*

(*Método de español 4*, Libro del alumno, unidad 1, p.21)

Muchas veces adquiere un matiz de aceptación irónica.

- *Tendréis que ir con vuestro coche.*
- *No, si al final tendremos que pagar hasta la comida nosotros.*

Dicha combinación *no si*...altera a veces el contorno entonativo propio de la partícula, de modo que ya no es *no*, sino el conjunto *no si*, con semicadencia o semianticadencia, incluso con pausa. Como señala Briz Gómez (2006: 19-20), “ello, unido a la complementación funcional y estratégica que se han comunicado ambos segmentos gracias a su contigüidad sintagmática ha favorecido un proceso de gramaticalización de *no-si* y el origen, por tanto, de una partícula discursiva o, al menos, de una variante de *no*”. Este mismo investigador indica que algo similar ocurre en la combinación de *no* con el adverbio *sí* que ya hemos visto.

#### **b) Se emplea para negar las presuposiciones del interlocutor.**

- *Y ¿qué más te ha dicho de mí ese caradura?*
- *No, me ha dicho que tú no querías participar en el proyecto, simplemente eso.*
- *Tengo mis razones.*

- *Pues si las tienes, ya está. No te crees mala sangre.*

Se utiliza, principalmente, como reacción a intervenciones que han expresado una opinión, valoración, a menudo de modo vehemente, sobre un tema y piden o parecen reclamar la confirmación del interlocutor. Con el *no* se colabora, agradando al otro, si bien de modo atenuado, ya que dicha manifestación de acuerdo no conlleva más obligaciones y parece evitar responsabilidades.

- *¿A ti qué te parece?*
- *No, a mí bien.*

**c) Expresa una concesión a la oposición o recriminación que sigue a continuación.**

- *Puedes encargarte tú de comprarlo todo, siempre te las apañas muy bien.*
- *No, y luego me echaréis a mí la culpa de que sale cara la cena. Como siempre.*

**d) Formula, rectifica, añade o modifica la construcción.** En estos casos aparece en posición interior.

- *A mí me parece que eres demasiado desinteresado, que haces favores a gente que no se lo merece y te toman por tonto muchas veces, **no**, quiero decir que eres poco egoísta y deberías serlo bastante más con personas que solo te quieren por interés.*

En estos contextos, la concesión implícita en *no* es “un medio o instrumento táctico para lograr otra meta: continuar con la intervención o con el turno, robarle el turno al otro, rectificar lo dicho por este o rectificarse, justificar su intervención (no tanto sus palabras como el hecho propio de intervenir), etc.” (Briz Gómez, 2006: 32).

### **2.2.8. POR LO VISTO**

Para la caracterización de esta partícula vamos a basarnos especialmente, por un lado, en los estudios de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), González Ramos (2004 y 2005) y Ruiz Gurillo (en línea); por el otro, en la entrada de esta partícula en el diccionario de Fuentes Rodríguez (2009: 273).



*Por lo visto* es un marcador de modalidad epistémica, en concreto, de los que orientan sobre la fuente del mensaje: presenta lo dicho como algo que se ha oído decir, que se conoce a través de otros, y que se transmite como una opinión ajena. En este caso, el hablante no se responsabiliza sobre la verdad o la falsedad del mensaje. Es habitual en la conversación coloquial, aunque está marcado por su mayor frecuencia en el registro formal de la lengua.

Constituye el resultado de un proceso de gramaticalización a partir de un sintagma preposicional y manifiesta todas las propiedades gramaticales características de los marcadores. Desde el punto de vista pragmático, *por lo visto* se halla emparentado con el sintagma *al parecer*, que revela cierto grado de gramaticalización, pero que no se ajusta plenamente al estatuto de marcador discursivo. No obstante, como señalan Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4161), es una expresión que ayuda bastante a precisar el sentido de *por lo visto*.

En efecto, *al parecer* resulta una construcción de sentido más neutro, menos marcado expresivamente; se utiliza, por ello, muy frecuentemente, en el lenguaje de los medios de comunicación. En otras palabras, al contrario de lo que, como veremos, ocurre con *por lo visto*, apenas da lugar a efectos pragmáticos de sentidos diferentes. En lo que respecta a la conversación cotidiana, le aporta cierto tono formal o cortés, frente a *por lo visto* que es más coloquial. Puede alternar con expresiones extrapredicativas o con incisos, como *según parece*, *a lo que parece*, etc.

Además, al excluir la responsabilidad del hablante en la verdad del fragmento del discurso al que remite, *por lo visto* puede provocar efectos más marcados de distanciamiento, en relación con el interlocutor, que *al parecer*. El marcador puede crear, así, una atmósfera poco cordial, provocando la aminoración de la imagen positiva del hablante, haciéndolo agresivo e irónico.

Recordemos que los marcadores de modalidad epistémica se utilizan, fundamentalmente, en enunciados declarativos: afectan generalmente a un miembro del discurso que es –o forma parte de– una oración ‘aseverativa’ o ‘enunciativa’ (tanto afirmativa como negativa). *Por lo visto* no es una excepción.

A partir de su valor principal de distanciamiento, esto es, expresar que la fuente del mensaje comunicado por el emisor es indirecta, *por lo visto* puede cumplir las siguientes funciones en la conversación cotidiana:

**a) Adjudicar lo dicho a otros enunciadores.** El locutor lo enuncia “por indicios” y se distancia así en la aserción (Fuentes Rodríguez, 2009: 273):

- *Por lo visto, Luis y María se han divorciado.*

Efectivamente, al presentar el miembro del discurso en el que aparece como un hecho conocido a través de una fuente indirecta, el hablante no se hace responsable o atenúa lo dicho

En algunas ocasiones no parece tan clara la idea de que la fuente de lo dicho sea indirecta, por lo que se acentúa el valor atenuante de la partícula, es decir, el hecho de que el hablante no se hace responsable de lo que dice. Puede usarse, por tanto, como estrategia argumentativa: se sugiere, pero no se responsabiliza de ello (Ruiz Garillo, en línea).

- *Fueron a comer al restaurante de Jaime y, por lo visto, no fueron muy bien atendidos.*

**b) Manifestar que lo dicho es fruto de una inferencia personal:**

- *Sudaba, movía mucho las manos, fumaba compulsivamente, por lo visto, estaba nervioso.*

**c) Expresar precaución ante lo que se dice,** bien porque se cuestiona su veracidad, bien porque pueda ser erróneo, ofensivo o pretencioso:

- *¿Sabes que Sebastián se ha separado?*
- *Por lo visto, su mujer le ha puesto los cuernos y se ha ido con otro a Almería.*
- *Por lo visto, recientes estudios científicos defienden la idea de que el consumo de sacarina podría ser el origen de muchas de las intolerancias alimentarias actuales.*

**d) Mostrar desacuerdo con las valoraciones o decisiones provenientes de otras personas:**

- *Por lo visto, a partir de ahora tendremos que trabajar hasta las tres y tendremos una tarjeta para fichar.*
- *¡Jo, hija, cómo se están poniendo las cosas en la empresa!*
- *Ni que lo digas, dentro de poco tendremos que dormir aquí también.*

**e) Reprochar, ironizar o burlarse:**

- *Nadie saca hoy la basura, **por lo visto**.*
  
- ***Por lo visto**, en esta casa hoy no se come.*
  
- ***Por lo visto**, yo no he hecho nada en el trabajo.*

Para completar la caracterización de este marcador, señalaremos que se pronuncia con acento de intensidad en la *o* de *visto*. Forma grupo entonativo independiente delimitado por una anticadencia que lo distingue del resto de elementos entre los que se encuentra. Este entorno prosódico se refleja en la mayor parte de los textos escritos por medio de una coma detrás de *por lo visto*, y con otra coma, un punto o un punto y coma, delante. Presenta, como todos los marcadores de modalidad epistémica, una amplia versatilidad distribucional, esto es, puede aparecer al inicio, intercalado o al final, siempre entre pausas (Ruiz Gurillo, en línea).

Puede actuar sobre toda una oración (independiente, coordinada o subordinada) o sobre otro tipo de sintagmas.

Puede usarse en respuestas afirmativas acompañadas de *sí*, *no*.

- *¿Ya viven juntos?*
- ***Por lo visto, sí.***
  
- *¿Todavía no se han terminado las votaciones?*
- ***Por lo visto, no.***

Frente a los marcadores de evidencia, *por lo visto* no favorece tanto la duplicación o geminación, aunque puede aparecer reiterado, particularmente cuando integra una intervención reactiva.

### **2.2.9. BUENO/BIEN**

Estos dos marcadores son muy usados en español gracias a su polifuncionalidad y muy característicos, especialmente el primero, en la conversación coloquial en español. Precisamente por ello su estudio resulta muy conveniente en la clase de ELE.

Su diferencia principal estriba en que el primero es una marca más informal y afectiva que la segunda. Es decir, el empleo de una u otra partícula se halla, en cierta manera, condicionado por el rol social de quien las usa (*bien* se ajusta adecuadamente a las preferencias de quien ostenta más autoridad en la conversación) o por la actitud que los interlocutores adoptan en el discurso (quien desea expresar más distanciamiento o frialdad prefiere *bien* en lugar de *bueno*). Por añadidura, *bueno*, frente a *bien*, presenta un grado más completo de gramaticalización, mayor número de efectos de sentido, más riqueza de matices expresivos y una frecuencia de uso más alta en la conversación que *bien*. Por contra, este admite gradación (*muy bien*) y puede implicar una valoración afectiva del segmento del discurso al que afecta (Martín Zorraquino y Portolés Zorraquino, 1999: §63.6.3).

Estos marcadores pueden tener en la conversación valores modales, interactivos y metadiscursivos, sin que se excluyan los usos mixtos. Esta versatilidad discursiva va asociada a una gran flexibilidad tonal. Respecto a la posición sintáctica que ocupan, debemos señalar que pueden aparecer al principio de un miembro del discursivo o en posición interior, es escaso su uso en posición final. Además, pueden constituir enunciados independientes.

A continuación pasaremos a enumerar sus principales funciones comunicativas basándonos en algunos autores que han prestado, en algún momento de su actividad investigadora, atención a estas dos partículas discursivas (Llorente Arcocha, 1996: 229-236; Briz Gómez, 1998: §8; Pons Bordería, en línea; Martín Zorraquino, 1998: 231-239; Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: §63.6.; Boyero Rodríguez, 2002: 192-204; Martín Butragueño, 2003: 15-19, Santos Río, 2003: 226-227 y 231 y Fuentes Rodríguez, 2009: 58-59 y 61-63).

**a) Iniciar la conversación.** *Bueno/bien* pueden ser empleados en la conversación, siempre y cuando exista un contacto previo entre los hablantes, sea este contacto fruto de su conocimiento personal, o venga determinado por las reglas que se derivan de la estructura social en que se mueven.

J: **Bueno**, chicos. Hoy vamos a hablar un poco del componente cultural a la hora de aprender un idioma. ¿Creéis que es importante?

H: Sí, depende.

(*El español por destrezas*, unidad 19, p.74)

**b) Cerrar la conversación.** Es una tarea más delicada que la del comienzo de la conversación. Si bien ambos marcadores indican el cese del intercambio comunicativo, son más usados para este proceso otros marcadores como *vale*, *total*, *en fin*, etc. Cuando tienen este valor se pronuncian con una entonación fuertemente descendente.

- **Bueno**, queridos míos, yo me voy, que llevo aquí desde las ocho de la mañana y nos han dado las nueve de la noche. En mi casa ya no me van a conocer.

(Español lengua extranjera en gramática, avanzado B2, unidad 5, p. 66)

Se combina bastante frecuentemente con *nada* o con *pues*:

- Oye, Luis, ¿me podrías dejar la máquina cortacésped este fin de semana?
- Pues va a ser que no, se la he dejado a mi hermano.
- **Bueno, pues** ya te la pediré en otro momento.

Eva: ¡Hola, Miguel! ¿Cómo estás? Te llamo para decirte que tengo entradas para ir al concierto de Los Intocables en la plaza de toros de Las Ventas el próximo sábado.

(...)

Miguel: ¿Y a qué hora empieza?

Eva: Creo que a las ocho y media:

Miguel: Déjame que piense... ¡Uf!, es imposible. No recordaba que había quedado con Daniel para ir al cine.

Eva: **Bueno, nada, pues** en otra ocasión será. Hasta pronto.

(Nuevo español en marcha 4, Libro del alumno, unidad 7, p. 80)

Como vemos, se usa como si los hablantes señalaran su aceptación de la conversación llevada a cabo y su acuerdo en concluir la.

- A veces *bueno*, acompañado por tonema de suspensión, indica que es el final de una serie:

- En el viaje de estudios hicimos de todo, visitamos monumentos, nos bañamos en la playa, salimos de noche y, **bueno**...

Al tratarse de un marcador más neutro que *bueno*, *bien* puede ser preferido para la apertura del intercambio oral (así como para el cierre del mismo o para las rupturas secuenciales) por parte del interlocutor que lo dirige. Por este motivo, es utilizado con

más frecuencia que *bueno*, en muchas entrevistas o encuestas, por parte del entrevistador o del encuestador (Martín Zorraquino, 1998: 232).

- *¡Hola!, buenas tardes.*
- *Buenas, joven.*
- *¿Tiene un momento? Es solo un momento para una encuesta.*
- *Yo ya estoy jubilado y lo que me sobra es tiempo. Pregunte, pregunte...*
- *Verá, señor...*
- *Pérez, pero llámeme Francisco, o Paco.*
- **Bien**, *Paco, ¿usted a qué dedica su tiempo libre?*
- *¡Ja, ja, ja!... Si mi tiempo libre es todo, bueno, todo el que me deja mi mujer. (...)*
- *(...)*
- **Muy bien**, *Paco, gracias por su ayuda.*
- *De nada, joven, hasta luego.*
- *Hasta luego.*

(Sueña 3, Libro del profesor, unidad 8, p. 117)

*Bueno/bien* participan también en el desarrollo de la conversación, proceso menos predecible que los de apertura o cierre de la misma. En todos estos casos, su pronunciación comienza con cierta elevación tonal para luego caer someramente en la segunda sílaba. No es infrecuente el alargamiento de la primera sílaba y suele estar flanqueado por pausas anteriores y posteriores largas (Martín Butragueño, 2003: 15-19).

**c) Mantener el tema de conversación.** Para este cometido ambas partículas se combinan frecuentemente con *pues*, bien antepuesto (*pues bien / pues bueno*), bien pospuesto (*bueno, pues / bien, pues*) (Martín Zorraquino, 1998: 235). En estos contextos es altamente cooperativo, pues asegura la continuidad temática y la progresión de la conversación, de ahí que *bueno/bien* se alinee en numerosas ocasiones con otro marcador igualmente cooperativo como es *pues*.

- *Acabo de hablar con Tomás, el director.*
- *¿Has hablado con él?*
- *Sí, ya sabes que ayer acabó muy enfadado... No quería hablar con nadie después del ensayo e incluso amenazó con no dejarnos el salón de actos para representar la obra... **Bueno, pues** hoy se mostrado mucho más razonable. He conseguido convencerlo para que al menos nos preste el decorado y los trajes...*

- *¡Menos da una piedra!*
- *Conocías a Carlos, ¿verdad? **Bien, pues** ha tenido un accidente de coche y está muy grave en el hospital.*

**d) Marcar una ruptura temática**, es decir, indicar que se cierra un tema y que la conversación adquiere direcciones nuevas. Es una función, como vemos, opuesta a la anterior.

A: *Tienes que ir a Ámsterdam, yo me he quedado fascinado. Lo que más me ha gustado ha sido la arquitectura. Los canales son impresionantes...*

B: *¡Hombre, qué alegría encontraros aquí!*

C: *¡Qué sorpresa! ¿Te quedas con nosotros a tomar algo?*

B: *No, muchas gracias, otro día, pero os llamo y quedamos, ¿vale? Hasta pronto (se va).*

C: ***Bueno**, ¿qué me decías?*

A: *Te estaba hablando de los canales de Ámsterdam...*

(Cumbre, unidad 8, p. 79)

- *¿Qué tal tu madre? ¿Ya le han dado el alto?*
- *No, hija, sigue en el hospital, recuperándose poco a poco. Esto va para largo. Y **bien**, ¿Qué me dices de tu marido? ¿Ya lo han operado?*

**e) Ganar tiempo para pensar y “planificar” lo que se va a decir.** También es frecuente su uso cuando se duda o cuando no se sabe la respuesta adecuada a una pregunta. Esto es muy práctico para los estudiantes, ya que la mayoría de las veces, al no tener un dominio total de la lengua, necesitan ganar tiempo para ordenar rápidamente sus ideas.

- *Oye, antes de que esto pueda cortarse de nuevo... Estamos en... **bueno**... Es que...*

Con este valor es frecuente que se una con la conjunción *y*:

- *¿Ha empeorado?*
- *Sí, ha empeorado bastante **y**... **bueno**, es pronto para decir nada, ¿entiendes? Lo mejor sería que te pasaras por aquí cuanto antes.*

**f) Explicar, matizar o corregir lo dicho anteriormente.**

- *¿Y los fines de semana?*

- *Depende; en verano me gusta pasear y escribir... **Bueno**, me da un poco de vergüenza... escribir poemas.*

(Sueña 3, Libro del profesor, unidad 8, p. 117)

- *En aquella época íbamos a misa todos los días, **bueno**, casi todos los días.*

**g) Expresar que el mensaje emitido por el hablante ha sido asimilado (captado y comprendido) por el oyente.** Los marcadores más habituales en este uso son *ya* y *sí*. Sin embargo, el empleo de *bueno/ bien* puede aportar ciertos matices de cooperación con el interlocutor.

- *Lo mejor es que nos separemos. Los que prefieran los espectáculos musicales, por un lado; los que prefieran las atracciones, por otro; los que prefieran descansar, que vayan a un bar y se tomen algo.*

- **Bien.**

- *He suspendido el parcial y creo que tendré que presentarme con toda la asignatura en junio.*

- **Bueno.** *¿Has hablado con el profesor?*

En estos casos, la combinación con otras partículas da lugar a distintos matices (Pons Bordería, en línea):

■ *¡Ah, bueno!*: expresa una reacción ante un dato novedoso aportado por el interlocutor y, normalmente, indica que se ha comprendido algún aspecto problemático del mensaje precedente. Pero esta reacción puede ser de distinto signo, por ejemplo, de respiro:

- *¿Qué tal en el cumpleaños de Lucía?*

- *No he ido.*

- *¿Cómo que no has ido?*

- *Es que la han cancelado porque Lucía está operada de apendicitis.*

- **¡Ah, bueno!**

de desengaño o de desilusión:

- *No ha ganado el premio, sino una mención especial.*

- **Ah, bueno.**



o de complicidad:

- *Es que este fin de semana me voy con Ricardo a la playa.*
- **Ah, bueno.**

■ **Bueno ¿y qué?:** señala que lo dicho ha sido comprendido y aceptado, pero que no se considera relevante para el tema en cuestión, que no se considera objeción suficiente para refutar un argumento.

- *Son las nueve y aún no te has puesto a estudiar...*
- **Bueno ¿y qué?**
- *Que mañana tienes examen.*

**h) Indicar acuerdo, total o parcial, con algo dicho anteriormente o sobreentendido.** *Bueno* refleja un tipo de acuerdo menos decidido, entusiasta o completo que *bien*; manifiesta, pues, un grado menor de convicción por parte de quien habla. Sin embargo tiene una mayor variedad expresiva. Puede combinarse con *vale* y, como hemos dicho anteriormente, no admite, a diferencia de *bien*, gradación con *muy*. Cuando expresa un matiz de desencanto, el tono de la voz se mantiene en niveles bajos.

- *Siéntate aquí conmigo y charlamos un rato mientras nos tomamos una cerveza.*
- **Bueno.**

- *¿Le gusta la comida china?*
- **Bueno, es la primera vez que la pruebo.** [...]

(*El español por destrezas*, unidad 8, p. 37)

- *Eso lo podemos dejar para la semana que viene. Y así, si terminamos pronto, te invito a tomar algo.*

- **Bueno, vale.** *Y luego nos vamos a ver la película de la que me hablaron ayer.*
- *Estupendo. Eso me parece mucho mejor.*

- *¿Por qué no vamos al cine?*

- **Bueno, si quieres..., pero** *a ver una buena peli, ¿vale? La última a la que me llevaste fue un auténtico rollo.*

(*Español lengua extranjera en gramática*, unidad 3, p. 32)

- *Mañana intenta llegar más temprano, por favor.*
- *Bien, de acuerdo.*

Cristina: *¿Y qué libro le regalamos? ¿Cuál te ha gustado más?*

Santiago: *Pues yo le compraría “El enigma del convento”. Es una novela histórica que se desarrolla en un convento peruano en el siglo XIX y está llena de suspense y conspiraciones.*

Cristina: *¡Vale, pues no se hable más! ¿Te parece si vamos mañana a comprarla?*

Santiago: **Muy bien.** *Nos vemos mañana a las cinco en “La Casa del Libro”.*

(*Nuevo español en marcha 4*, Libro del alumno, unidad 12, p. 134)

Si el acuerdo es parcial, muchas veces va acompañado por una objeción que introduce la partícula *pero*. La participación de este marcador consigue invertir la condescendencia y aleja el discurso de la respuesta esperada por parte del interlocutor. Por su parte, *bueno* contribuye notablemente al entendimiento conversacional, pues indica que se acepta lo que el interlocutor ha dicho, pero también señala la necesidad del hablante de añadir algo más, lo que hace surgir la interpretación de que la aceptación es solo parcial.

**i) Manifestar desacuerdo.** En estos casos *bueno* suele destacarse con una elevación en el tono de la voz en relación con el resto de los elementos que lo rodean, y, frecuentemente, se duplica (*bueno, bueno*) e incluso se triplica (*bueno, bueno, bueno*). Cuando la partícula se reitera, el tono de la voz va descendiendo en cada palabra y suele terminar con un tonema de suspensión (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: §63.6.).

- *Hijo, si sigues estudiando a ese ritmo, de aquí a un mes vas a parecer un cadáver.*

- **Bueno,** *¿entonces qué hago? Los exámenes son en menos de un mes.*

A: *Oye, ya es la quinta vez que pones el disco de Ricky Martin hoy, ¡eh!*

M: **Bueno, bueno.** *Es que estoy estudiando y me gusta oírlo de fondo. ¿No te gusta Ricky Martin?*

(*El español por destrezas. “Escucha y aprende”*, unidad 18, p. 74)

- *Me parece que Juan es una persona brillante.*

- **Bueno,** *no es para tanto.*

Si va precedido por la partícula *pero*, *bueno* marca un desacuerdo enfatizado con una intervención previa de otro hablante:

- ¿Has visto qué ritmo de vida llevan? ¡No se privan de nada!, yo creo que les ha tocado la lotería...
- **Pero bueno**, ¡qué manera de especular con la vida de la gente!

Cuando en estos casos se utiliza *bien*, el desacuerdo resulta más brusco y menos matizable:

- *Mujer, no te pongas así. Es que entre un buen partido y una mala película, prefiero un buen partido.*
- **Muy bien**, pues yo llamo a una buena amiga, elegimos un buen restaurante y luego nos vamos a ver una película que nos guste a las dos.

(Español lengua extranjera en gramática, unidad 4, p. 30)

**j) Atenuar la oposición, la disconformidad, el desacuerdo, etc.**, con el interlocutor. Arranca con un tono alto, como suele ocurrir cuando hay desaprobación, pero disminuye rápidamente en la primera sílaba *bue-*, para recuperarse parcialmente a lo largo de la sílaba siguiente. En estos casos suele ir acompañado por otras partículas como *pues, hombre...* (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: §63.6.)

R: ¿Y tiene coche?

E: Eeeh, no. No tengo carnet.

R: **Bueno, pues** me temo que necesitamos a alguien con coche. Pero me gusta mucho su currículum, se ve que es usted una persona con un brillante futuro. Veo que habla idiomas.

(El español por destrezas, unidad 10, p.45)

### 2.2.10. VALE

Este marcador refleja un proceso de gramaticalización a partir de la tercera persona del presente de indicativo del verbo *valer*, posiblemente en su acepción de “ser útil” o “resultar conveniente”. Beinhauer recuerda su probable origen proletario, del que habría ascendido al lenguaje general por las corrientes igualitarias de nuestros días.

Los autores que se han ocupado de su estudio (Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008: 65-84), Padilla García, (en línea) y Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4169-4170), entre otros, destacan que es una partícula propia del lenguaje juvenil. Frecuentemente aparece en posición inicial, aunque a veces concurre en el

interior del miembro discursivo o en posición final. Se pronuncia con acento de intensidad en la *a* de *vale*. Presenta contorno melódico propio delimitado por una cadencia que lo distingue del resto de elementos entre los que se encuentra. Este contorno prosódico se refleja en la mayor parte de los textos escritos por medio de una coma después de *vale*. A veces se presenta con ascenso y entre signos de interrogación.

Tal y como señalan Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008: 64-84), Santos Río (2003: 637-638), Fuentes Rodríguez (2009: 346) y Pons Bordería (en línea), sus principales funciones comunicativas son:

- a) Aceptar o mostrar conformidad.** Se utiliza para aceptar una propuesta, una invitación o un ofrecimiento directo o indicar conformidad con propuestas, invitaciones y sugerencias indirectas del interlocutor.

P: [...] *¿Algo más?*

J: *Sí, siempre que me beses, abrázame también.*

P: **Vale.** *No hay problema.*

(*El español por destrezas*, unidad 18, p.76)

Como *vale* significa acuerdo, aceptación, se construye frecuentemente con otras partículas que tienen un valor parecido: *bueno*, *bien*, *pues* y *venga*. E incluso repetirse: *vale, vale*.

La repetición de la partícula *vale vale* indica normalmente refuerzo en la admisión de lo dicho por otro, pero, en ocasiones, como ocurre en los casos de amalgama con otras partículas, dependiendo de la entonación que se emplee, señala que la aceptación se produce con reservas, sin creer demasiado en lo propuesto.

- *¿Bajas tú la basura? Es que yo ya me he puesto el pijama.*
- **Bueno, vale.**
  
- *Ellos ocuparán la casa en la primera quincena y nosotros en la segunda.*
- **Pues vale.**
  
- *De verdad que no te entiendo, no puedo comprender que prefieras quedarte en casa.*
- *En el refugio, sin comodidades, lejos de la civilización, con el frío, con lo bien que se está en casa viendo películas.*
- *Bueno, ya lo pensaremos, pero tenemos que ponernos de acuerdo.*
- **Vale, vale.**

(*Sueña 3*, Libro del profesor, unidad 3, p. 51)

**b) Reprochar con ironía.** Se indica reproche de forma irónica o vaga.

- *Vale, tío, tú eres la figura del equipo.*

**c) Aceptar por obligación o con reservas.** Sirve para indicar que se acepta por obligación o con ciertas reservas. Suele ir acompañado de alargamiento vocálico y, a veces, de tonema suspensivo. En estos casos, el acuerdo manifestado por *vale* es tan solo parcial. Suele combinarse con *anda* y va seguido, muchas veces, de una objeción que puede ir introducida por *pero*.

E. [...] *Efectivamente, parece como si de repente surgiera este problema, pero no, simplemente lo empiezan a sacar en los periódicos y en la tele. Exponerlo a la luz pública es algo, y luego viene todo lo demás, ya lo estamos viendo.*

D. *Vale. En cosas así te doy la razón, pero en lo del ozono, ¿a ver qué porras hago yo? [...]*

(*El español por destrezas*, unidad 20, p. 85)

- *Mamá, ¿puedo quedarme a dormir en casa de Juan esta noche? Dime que sí, por favor.*
- *Vale anda.*
- *Bueno, entonces mañana a las seis, ¿vale?*
- *Vale, pero como llegues otra vez tarde no te esperamos.*
- *Que sí, me conformaré, si eso ocurre, con que no me deis la vara todo el tiempo.*

(*Sueña 3*, unidad 17, p.116)

**d) Pedir confirmación.** Con entonación interrogativa, se emplea generalmente después de haber expuesto un contenido expresa o tácitamente compromisorio o programático:

- *Iremos mañana en lugar de hoy a casa de tus padres, ¿vale?*
- *Esta vez lo haremos así, ¿vale?*
- *¿Y qué estás haciendo mientras tanto?*
- *Terminar un curso que tengo pendiente, echar más currículos, leer ofertas de trabajo del periódico, buscar en Internet... Tengo mucho tiempo libre mientras no me salga nada.*

- *Vaya. Pues yo no tengo tiempo para nada. Cuando sepas algo, me llamas, ¿vale?*  
(Método de español 4, Libro del alumno, unidad 6, p.119)

**e) Recriminar o advertir:** con elevación de la intensidad, alargamiento vocálico y, a veces, disminuyendo la velocidad de habla puede significar recriminación o advertencia. Aunque no siempre, es habitual que vaya entre interrogantes y en posición final de enunciado.

- *¿Por qué no vamos al cine?*
- *Bueno, si quieres..., pero a ver una buena peli, ¿vale? La última a la que me llevaste fue un auténtico rollo. [...]*  
(Español lengua extranjera en gramática, avanzado B2, unidad 3, p. 32)

- *No vuelvas a tocarlo, ¿vale?*

**f) Despedirse.** Aunque no es muy frecuente, a veces se usa como pre-cierre de la conversación.

- *Bueno, gracias, Nati, hasta luego.*
- *Vale, me voy que no llego, hasta luego.*  
(Sueña 3, Libro del profesor, unidad 8, p. 117)

- *¡Hola, Mari! ¿Qué sabes de la entrevista del otro día?*
- *Pues nada aún. Me dijeron que me llamarían antes de que finalizara el mes, pero todavía no me han llamado. Gracias por tu interés. En cuanto sepa algo, te lo diré.*
- *Vale. Nos vemos.*  
(Método de español 4, Libro del alumno, unidad 6, p.119)

Puede combinarse con otros marcadores como *venga*, que también sirven para cerrar la conversación:

- *Hola, Ana*
- *¿Puedo hablar contigo? Es que estoy algo nerviosa con lo de la entrevista y necesito charlar.*
- *Lo siento, Marta. Ahora estoy muy ocupada. Tengo mucho trabajo. Llámame esta noche después de cenar y hablamos con más tranquilidad. Antes de cenar no voy a poder porque tengo que entregar unos informes y...*
- *Vale, venga. Te llamo esta noche.*  
(Método de español 4, Libro del alumno, unidad 6, p.119)

Luis: (...) *Mejor vemos "Españoles por el mundo".*

Ana: *Bueno, bien. ¿En qué ciudad se desarrolla hoy?*

Luis: *No estoy seguro. Creo que trata de distintas ciudades francesas, incluso creo que sale Marsella.*

Ana: **Vale, venga.** *Nos va a venir bien para organizar nuestras próximas vacaciones.*

(*Nuevo español en marcha 4*, Libro del alumno, unidad 6, p. 68)

### 2.2.11. **HOMBRE**

El marcador *hombre* es un ejemplo de vocablo que ha sufrido un proceso de gramaticalización a partir del sustantivo homónimo. Como bien señala Gaviño Rodríguez (2011: 2):

De entre los muchos marcadores discursivos de los que disponemos en nuestra lengua, el marcador *hombre* siempre ha despertado, por su frecuente uso en el habla cotidiana, especial interés entre los estudiantes de español LE que, a pesar de percibir su constante uso por parte de los hablantes nativos en diferentes contextos, no logran sistematizar por sí mismos sus mecanismos de funcionamiento.

Es por ello que debemos ser especialmente cuidadosos a la hora de explicar sus funciones en las clases de ELE, detallando todas las características que condicionan sus diferentes usos en los distintos contextos comunicativos.

Coincidimos con Gaviño Rodríguez (2011: 6) en señalar dos funciones principales para este elemento: por un lado, sería un marcador reformulativo útil para “introducir un segundo miembro del discurso que sirve de reformulación de un primer miembro del discurso”; por otro lado, un marcador interactivo de reacción conversacional que “introduce un miembro del discurso que supone una reacción con respecto a una determinada información contextual previa compartida o no entre los interlocutores”. En este segundo caso, el marcador *hombre* posee un importante papel en la manera en que el enunciador presenta las informaciones y la manifestación de determinadas actitudes por parte de este en relación con lo dicho (información explícita) o inferido (información implícita).

Deberíamos añadir que es en esta función interactiva en la que hacen especial hincapié la mayoría de estudios que se han realizado sobre *hombre*, olvidándose, a menudo, de la primera función. Por ejemplo, para Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4172-4176), este marcador ejerce claramente una función vocativa en la conversación y este carácter vocativo, unido a su fuerza modal, facilita que sirva pragmáticamente para reforzar la imagen positiva del hablante. En efecto, *hombre*

imprime un tono amistoso a la conversación y tiñe las relaciones entre los interlocutores de cierta familiaridad o complicidad

Pues bien, de esas dos funciones principales se desprenderán los distintos efectos de sentido que, por medio del tono y la cantidad silábica, principalmente, esta partícula adquiere en la conversación espontánea en español. Vamos a ver cuáles son utilizando como punto de partida los estudios monográficos de Briz Gómez, 1998: §8; Martín Zorraquino, 1998: 241-242; Boyero Rodríguez, 2002: §4.7; Gozalo Gómez y Martín Rodríguez: 2008: 1-11; Llamas y Martínez, 2006: 749-763; Santos Ríos, 2003: 410, Porroche Ballesteros, 2009: 209; Fuentes Rodríguez, 2009: 184-186; Djian Charbit y Pérez, 2010: 51-60 y Gaviño Rodríguez, 2011: 1-11; entre otros.

**a) Atenuar la disconformidad respecto a lo que se nos dice.**

A: - [...] *¿Pero qué dices? No tienes ni idea. Montserrat Caballé, Plácido Domingo, José Carreras, estrellas de la música española, ¿y tú los menosprecias?*

M: - **Hombre**, tampoco es eso. Me gustan. Pero no los escucho para relajarme. [...]

(*El español por destrezas*, unidad 18, p.75)

- *Dime quién ha sido el gracioso o llamo al jefe ahora mismo.*
- **¡Hombre**, Paco!
  
- *¿Con qué vas a mantener a tu mujer?*
- **¡Hombre**..., algo gano pintando!

**b) Expresar sorpresa:** generalmente, ante algo o ante lo dicho por alguien.

- **¡Hombre!** ¡Hola, Lorenzo! Tú con un perro...
- *Ya ves; es mío, se llama Yeti.*

(*Español lengua extranjera en gramática*, avanzado B2, unidad 14, p. 83)

**c) Afirmar, asentir, expresar acuerdo.**

- *¿Te apetecería hacer ese viaje?*
- **¡Hombre!**

**d) Rectificar o reformular lo dicho.** Nos ayudaría así a orientarnos en la interpretación de lo que sigue.



- *Fran se marcha el mes que viene a Alemania, le han ofrecido un contrato por dos años en un estudio de arquitectura.*

- *¿Sí? Yo no me iría nunca a trabajar al extranjero. **Hombre**, si me ofrecen un sueldo más elevado y mejores condiciones, no sé, igual me lo pensaba y todo.*

**e) Negar, oponerse, contradecir, rechazar algo, reprochar, mostrar disgusto.**

- *¿Otra vez? Un día de estos deberías ir al médico.*

- *Sí, **hombre**, para que me diga que tengo que dejar de fumar y cuidarme y esto y lo otro.*

*(Español lengua extranjera en gramática, avanzado B2, unidad 4, p. 43)*

- *No me he acordado de comprar el pan.*

- ***Hombre...***

**f) Atemperar una actitud imperativa que moleste al oyente:**

- *Que no vas a conseguir arreglarlo, que es mejor que llamemos a un técnico, **hombre...***

**g) Reforzar una orden, especialmente si se encuentra en posición final.**

- *No toques eso, **hombre...***

**h) Reafirmar lo dicho.** Indica evidencia y, al mismo tiempo, ayuda a continuar el discurso.

- *En lo del matrimonio por la iglesia, **hombre**, yo creo que él nunca estuvo de acuerdo, eso es evidente.*

- ***Hombre**, para comprar ese coche, hay que disponer de mucho dinero.*

- *¿Qué vas a hacer ahora?*

- *No sé, no lo tengo muy claro. Me apetecería hacer un máster en el extranjero. Por eso estoy buscando información sobre becas en algunas universidades de Estados Unidos o Canadá.*

- ***Hombre**, después de un año en Inglaterra, seguro que no tienes ningún problema para continuar estudiando en un país de habla inglesa.*

- *Eso espero.*

### **i) Retardar el discurso y ganar tiempo para pensar.**

- *¿Qué piensas de su discurso?*
- **Hombre**, no ha estado mal. Yo pienso que podría haberlo hecho mejor, pero tampoco hay que ser demasiado críticos. Es un principiante.

Consideramos muy necesario destacar que, a veces, los matices comunicativos vienen dados, en realidad, por otros elementos lingüísticos que preceden o suceden a *hombre* en el discurso: *pero, pues, venga, vaya, anda, sí, no, claro, vamos, ya...* Normalmente estas combinaciones sirven para intensificar determinados valores de *hombre*.

Por ejemplo, en el caso en que *hombre* puede ser intensificado por el adverbio temporal *ya* (*¡hombre ya!*), que, pronunciado con entonación exclamativa, marca precisamente que se ha llegado al límite de la paciencia:

- *¡Y punto en boca, **hombre ya!***

Con *sí* o *claro*, se refuerza el acuerdo:

- *¿En serio me vas a dejar tu bicicleta?*
- **Sí, hombre, sí.** Hasta mañana.
  
- *¿Podrás echarme una mano para pintar el cuarto?*
- **¡Hombre, claro!**

Por medio de *venga hombre* o *anda hombre*, y, normalmente, con entonación exclamativa, se expresa incredulidad y desacuerdo:

- *¡**Anda, hombre!**, no me cuentes milongas.*
  
- *¡**Venga, hombre!**, siempre estás con las mismas tonterías.*

o bien sirve para animar, insistir, tranquilizar:

- ***Venga, hombre**, otra vez saldrá mejor.*
  
- ***Vamos, hombre**, no le des tanta importancia.*
  
- ***Anda, hombre**, no le des más vueltas, mañana verás las cosas de otra manera.*

Con *pero*, intensifica el reproche:

- *No me he acordado de sacar las entradas para el concierto*
- ***Pero hombre***, *si era lo único que tenías que hacer.*

Por otro lado, los rasgos suprasegmentales que presenta este marcador son elevación tonal de la primera sílaba y descenso final desde un tono elevado en réplicas que implican sorpresa, alegría, etc. y cadencia o suspensión en la segunda sílaba con alargamiento de la vocal final en el caso de que la réplica indique disconformidad. Forma grupo entonativo independiente. En cuanto al orden de aparición en el enunciado, puede ocupar la posición inicial, media, o final, e incluso aparecer aislado del enunciado (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4172-4176).

Asimismo, deberíamos señalar que *hombre* va siempre en singular, se emplea con hombres/mujeres indistintamente:

- ***Hombre***, *María, ¿cómo te va?*
- *Pues bien. Oye, ¿sabes algo de Paula?*
- *¿De Paula? Bueno, lo que dicen por ahí... [...]*

(*Sueña 3*, Libro del profesor, unidad 1, p. 17)

Por último, al igual que ocurre con otros marcadores interactivos, es frecuente su duplicación:

- *Estás guapísima.*
- ***Hombre, hombre...***, *sin exagerar.*

### 2.2.12. **MIRA (MIRE) / OYE (OIGA)**

Ambos son el resultado de un proceso de gramaticalización a partir de la segunda persona del singular del imperativo de los verbos *mirar* y *oír* respectivamente. *Mire* y *oiga* son sus variantes expresivas de formalidad. En dicho proceso pierden su significado originario para pasar a convertirse en señales que tratan de atraer la atención a la esfera del hablante, al tiempo que refuerzan su imagen positiva. Llegan a aparecer con modulación exclamativa (Martín Zorraquino, 1998: 244).

Habitualmente, estos marcadores favorecen el acercamiento entre los interlocutores creando una atmósfera cordial; pero también, otras veces, ambas partículas

crean un tono cortante, tajante, amenazador, etc., orientando el discurso de forma airada, ya sea desde el ámbito del que habla (con *mira*), como en relación con el dominio o el ámbito del interlocutor (con *oye*).

Señaladas sus funciones comunicativas principales, pasaremos a enumerar los valores pragmáticos que ambas partículas pueden adquirir en la conversación espontánea en español. Lo haremos con base a los estudios monográficos de Llorente Arcocha (1996: 114-121), Briz Gómez (1998: 227-229), Martín Zorraquino (1998: 244-247), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4180-4188), Porroche Ballesteros (165-168) y en las entradas correspondientes del diccionario de Fuentes Rodríguez (2009: 217-218, 244-245).

#### ■ **MIRA (MIRE):**

*Mira, mire*: con esta partícula el hablante introduce un miembro del discurso que considera informativamente relevante para el oyente y trata de acercar a este a su propio ámbito, con lo que, habitualmente, la partícula puede constituir un procedimiento expresivo de la *cortesía positiva*. Es más frecuente con enunciados asertivos y directivos que con preguntas y aparece, frecuentemente, en intervenciones reactivas. Cuando va pospuesto, adquiere un tono más autorreflexivo y, en cierto modo, autorreferente.

##### **a) Iniciar el diálogo.**

- *Mire, soy Juan Miguel Lonas, llamo con referencia a mi tarjeta. El mes pasado me fue imposible pagar el recibo y ahora la tengo cancelada [...].*

(*El español por destrezas*, unidad 14, p.61)

**b) Iniciar intervención.** Generalmente en respuesta, para conectar con el otro interlocutor, o preparar la narración, y asegurarse de que el otro atiende. A ello añade una focalización informativa. Muchas veces se utiliza para introducir explicaciones:

- *Buenos días, ¿me podría decir cómo llegar a la calle Mayor?*
- *Mire, siga todo recto hasta el final de la calle, allí tuerza a la izquierda, camine unos doscientos metros y luego vuelva a torcer a la izquierda.*

##### **c) Mostrar desacuerdo o malestar de manera atenuada.**

*D: - Mira, Elena, de verdad, me encanta lo apasionada que eres, pero hay que ser un poco realista. Y, sobre todo, te aseguro que es injusto que la tomes conmigo. Tienes que*

*reconocer que acabar completamente con todas las guerras que existen en la actualidad es idealismo puro, y que no exista la distinción entre países pobres y ricos, también.*

*(El español por destrezas, unidad 20, p. 85)*

#### **d) Recriminar o advertir de manera tajante.**

*P: Ya estamos. ¡Vete a la porra!*

*J: **Mira** Pepe, que me estás poniendo negra.*

*(El español por destrezas, unidad 18, p. 91)*

- ***Mira**, Daniel. Estoy intentando leer un rato tranquila. Si no dejas de molestarme, al final me voy a enfadar contigo.*
- *Jo, es que me aburro... No sé qué hacer.*
- *Pues ponte a hacer la tarea, por ejemplo.*

#### **e) Continuar el discurso.** Actúa como continuativo en el interior de la intervención.

A la vez enfatiza la información que sigue, muy relevante para el hablante. Suele ir tras *porque*.

- *Llevamos mucho tiempo trabajando sin éxito para conseguir mejorar los resultados y creemos que lo mejor sería contratar a personas que le den un nuevo aire a la empresa, **porque, mira**, después de darle muchas vueltas creemos que el fracaso se debe, fundamentalmente, a la escasez de trabajadores en la plantilla.*
- *Bueno, yo lo considero un poco arriesgado para la viabilidad de la empresa.*
- *Pues, como suele decirse, el que no se arriesga, no cruza la mar.*

La partícula *mira/mire* puede combinarse con la conjunción *que*, en ese caso sirve para enfatizar las opiniones del locutor e introduce varios matices (lamentación, reproche, etc.):

- ***Mira que** te lo advertí.*
- *Ya lo sé, no hace falta **que** me lo repitas.*
  
- ***Mira que** no decirnos nada.*

Para terminar su caracterización, señalaremos que lleva acento de intensidad en la *i*, va colocado en posición inicial, entre pausas, y suele formar grupo entonativo independiente. Se intercala cuando actúa como enfatizador y aparece integrado, sin pausas, como intensificador.

## ■ **OYE (OIGA):**

*Oye, oiga*: sirve, fundamentalmente, para introducir un miembro del discurso como un conjunto informativo relevante que el hablante desea transmitir al interlocutor. Es un proceso de “posicionamiento” en relación con el oyente paralelo, pero inverso al de *mira*. En este caso, el hablante intenta introducirse en la esfera del oyente. Tiene un valor más claramente apelativo y concurre con todo tipo de enunciados. Cuando se pospone, el marcador pierde parte de su carácter apelativo y propicia el acercamiento al interlocutor, atenuando, por ejemplo, el valor directivo o exhortativo del segmento que le precede o favoreciendo las estrategias de complicidad con él.

### **a) Tomar el turno de palabra.**

- *Oye, ¿te ha costado mucho ese ordenador?*
- *He pagado por él una miseria*

*(Español lengua extranjera en gramática, avanzado B2, unidad 29, p. 235)*

### **b) Iniciar el diálogo.**

- *Oye, ¿tienes un momentito? Es que quería contarte una cosa que pasó el sábado por la noche.*

- *Tengo algo de prisa, pero, cuenta, cuenta...*

- *Oye, Inés, ¿le habrá pasado algo a tu hermana? Es raro que no haya aparecido aún.*

- *Pues sí que es raro. Hombre, no creo...*

### **c) Introducir un nuevo tema de conversación.**

- *Néstor, ¿cómo te va?*

- *Bien. Oye, ¿el Chiribí sigue siendo abierto?*

- *Sí, ¿por qué?*

- *No sé, es que tengo ganas de ir a tomarme algo allí, más que nada por nostalgia.*

### **d) Atenuar una orden.**

- *¡Oye! ¡Acércame esas cigalas, que tienen una pinta...!*

- *Sí, te las acerco, pero primero cojo esta que tiene mi nombre, je, je.*

*(Español lengua extranjera en gramática, avanzado B2, unidad 4, p.40)*

- *Oye, despiértalo, ¿vale? Puede ser importante y tiene que saberlo.*
- *Hay que despedir a Paco, oye.*
- *Si no hay más remedio...*
- *No, me temo que no.*
- *¡Puf!*

**e) Asegurarse la atención del interlocutor.**

R: *¡Oiga! Le paso con el director.*

M: *Muchas gracias.*

*(El español por destrezas, unidad 14, p.61)*

**f) Intensificar o mostrar sorpresa.** Funciona como un elemento de apoyo a lo dicho. Conecta con el receptor, al mismo tiempo que exclama, y enfatiza informativamente el segmento anterior y posterior. Es habitual que se combine con otros elementos (*y, pero...*).

- *En la fiesta me presentar a un chico, oye, encantador.*
- *Ese puesto no es lo que más le convenga. Pero, oye, cada uno trabaja en lo que quiere o puede.*
- *No pensábamos salir y, oye, nos lo pasamos fenomenal.*

**g) Recriminar o advertir de manera tajante.**

A: *Oye, ya es la quinta vez que pones el disco de Ricky Martin hoy, ¡eh!*

M: *Bueno, bueno. Es que estoy estudiando y me gusta oírla de fondo. ¿No te gusta Ricky Martín?*

*(El español por destrezas, unidad 18, p. 74)*

Puede ir repetido:

- *Oye, oye, que eso no se toca.*

**h) Mostrar desacuerdo o malestar de manera atenuada.**

- *Oye, Ángel, pon la música un poquito más baja, anda, que mañana tengo un examen y estoy tratando de estudiar...*

- *Vale, ahora mismo, no te preocupes.*
- *Gracias.*

**i) Rechazar el cierre de la conversación introduciendo un nuevo tema:**

- *Bueno, pues nada, te dejo.*
- *Vale, hablamos... Oye... un momento, ¿cuándo vas al teatro?*
- *El próximo sábado, ¿por qué?*
- *No, por nada, por si acaso puedo ir contigo. Ya te iré comentando a lo largo de la semana.*

En lo que atañe a su prosodia, *oye* se pronuncia con acento de intensidad en la *o* y con entonación ascendente. Forma siempre un grupo entonativo independiente y puede ocupar posición inicial, medial o final. La más frecuente es la inicial, pero cuando se quiere reforzar un acto aseverativo o exhortativo se coloca en posición final o intercalada.

Para terminar, destacaremos que estas dos partículas se combinan frecuentemente con otras como *pero, pues, y...* También entre ellas. En esos casos, se produce un doble señalamiento de los interlocutores: la esfera del oyente (*oye*) y la del hablante (*mira*). Es posible: *oye, mira y mira, oye*. Suelen ir con tonema ascendente. La función interactiva, y en especial, acompañada de otros sentidos, como la acritud, propicia los finales en alto.

- *Oye, mira, yo no he venido hasta aquí para escuchar tontería.*
- *Mira, oye, haz lo que quieras, guapo, ya eres mayorcito.*

**2.2.13. VERÁS / FÍJATE / FIGÚRATE / IMAGÍDATE**

Partículas semejantes a las estudiadas en el epígrafe anterior son: *verás / fíjate / figúrate / imagínate...* Nos referimos al hecho de que tienen valor ponderativo de la importancia de lo que se dice, implicando directamente al interlocutor y marcando confianza y acercamiento. Si consideramos su forma, encontramos que se trata de nuevo de verbos en imperativo, salvo en el caso de *verás*, que va conjugado en la segunda persona de singular del futuro de indicativo. Asimismo, tienen las formas correspondientes para ser usadas en contextos de formalidad: *verá / fíjese / figúrese / imagínese*. Ahora bien, no tienen, como explicaremos más detenidamente en el próximo



epígrafe al abordar otros marcadores igualmente provenientes de verbos, el mismo grado de gramaticalización que tenían los anteriores y, además, presentan otras matizaciones.

Utilizaremos para su caracterización, fundamentalmente, las entradas correspondientes en los diccionarios de partículas de Santos Ríos (2003) y Fuentes Rodríguez (2009), también el estudio de Porroche Ballesteros (2009).

Los dos primeros, *verás* / *fíjate*, al igual que *mira* / *oye*, orientan la organización temática y focalizan un aspecto que al hablante le parece relevante y quiere dar a entender de esta manera a su interlocutor.

### ■ *VERÁS* / *VERÁ*

En líneas generales, puede decirse que es un marcador apelativo que reclama la atención del receptor para que atienda a su discurso, y a la relevancia del mismo. También se usa como forma para darse tiempo antes de emitir el enunciado siguiente. Veámoslo con más detalle:

#### a) **Anuncia como muy importante para el oyente la exposición o narración más o menos larga que viene a continuación:**

- *Verás, el otro día, como llovía tanto, fuimos al cine. Y, al salir, nos encontramos a Paco del brazo de una chica rubia, muy alta y muy guapa. ¡Nos quedamos a cuadros!*
  
- *Hola, Carlos.*
- *¡Hombre, Paloma! ¿Qué tal? ¿Cómo te va?*
- *Bien, bueno. Te llamaba por si podías hacerme un favor.*
- *¡Claro! Tú dirás...*
- *Verás. Es que tengo que actualizar mi curriculum vitae y no sé muy bien cómo hacerlo, porque ya sabes, hay muchos tipos y no tengo mucha idea. Como tú estás metido en el mundillo laboral, había pensado que me podías echar una mano.*
- *Por supuesto, ¿qué tipo de ayuda necesitas exactamente?*

#### b) **Suele encabezar enunciados de oposición a lo emitido por el otro interlocutor, de justificación o explicación.** En este sentido, se usa en contextos en los que existe esa demanda previa por parte del interlocutor.

- *¿No visitasteis La Giralda?*
- *No, verás, ese día Antonio se puso malo y no nos movimos del hotel.*

c) **A veces puede utilizarse al inicio de una respuesta como retardatario**, normalmente se emplea antes de emitir un anuncio desagradable para el otro. En estos casos, puede combinarse con otros marcadores como *pues o es que*:

- *¿Qué opinas del nombramiento de Paco como nuevo director?*
- *Pues verás, es difícil de explicar, pero estoy de acuerdo.*
  
- *¿Has ingresado ya el dinero en el banco?*
- *Es que verás, he decidido invertirlo en acciones.*

Suele emplearse con entonación descendente y pausa cortante, que se reproduce en el discurso escrito mediante una coma. Es frecuente en posición inicial. Cuando se coloca en posición final, suele adquirir el valor de una advertencia:

- *Este tío nos la arma, verás.*

Con este mismo valor existen otras combinaciones posibles de la partícula: *verás como sí / verás como no*. Se emplean normalmente en enunciados reactivos de rechazo, constituyen así una especie de réplicas enfáticas en las que lleva a cabo, normalmente, una predicción negativa indicándole al interlocutor que se equivoca y que lo comprobará en su momento:

- *Hoy ganamos seguro.*
- *Verás como no.*
  
- *Pedro no va a hacerse cargo de ese asunto.*
- *Verás como sí.*

Expresiones similares a las anteriores, que suelen funcionar como coletillas periféricas e introducen un matiz de apuesta o reto sobre un enunciado emitido como predicción: *ya verás, ya lo verás*.

- *Ha de venir a pedirnos perdón, ya lo verás.*
- *María no va a devolvernos el libro, ya verás.*

## ■ **FÍJATE / FÍJESE**

Es otra partícula de origen verbal, en este caso, el verbo va en imperativo y es pronominal. Como no está desemantizada del todo, respeta el carácter singular o plural

del interlocutor (*Fíjate / Fijaos*) y las restricciones debidas a la cortesía (*Fíjate / Fíjese, Fijaos / Fíjense*). Y puede aparecer expresamente, como marca enfática y de complicidad con el interlocutor, el pronombre pertinente: *Fíjate tú / Fíjense ustedes...*

Se trata de otro marcador apelativo que se utiliza para llamar la atención del interlocutor sobre la información que sigue, por considerarla importante. Generalmente, es, además, poco esperada o sorprendente.. Al mismo tiempo, el emisor intenta conseguir del receptor comparta la misma valoración acerca de lo transmitido.

- ***Fíjate**, esta pintora empezó a pintar muy joven: lleva más de diez años exponiendo en varios países.*

(*Nuevo español en marcha 4*, Libro del alumno, unidad 12, p. 132)

- *Yo, **fíjate**, creo que no soy tan rencorosa como piensa mi familia.*

- *Dicen que vas a ir a la fiesta a presumir de tu nuevo novio.*

- *Pues ni había pensado ir a la fiesta, **fíjate**.*

- ***Fíjate**, el otro día fue la primera vez que visité el Museo del Prado.*

Con entonación ascendente, constituye una expresión reactiva de asombro admirativo o de muestra de extrañeza ante algo que no concierne ni implica directamente al hablante, sin querer añadir nada más. Revela una actitud participativa. En estos casos, generalmente se tiende a pronunciar este marcador con dos acentos: uno en la *-i-* [...] y otro en la *-e* final.

- *Resulta que al final mi hermana se quedó con todo el dinero de la herencia de mis tíos.*

- ***¡Fíjate!***

A veces aparece incluso reiterado:

- *Lleva quince días ingresado en la UVI del hospital.*

- ***¡Fíjate, fíjate!***

Hay una construcción en que aparece antiorientado a una emisión precedente, coordinada con *y*. Actúa como una concesión y presenta un hecho poco esperado.

- *No ha aprobado las oposiciones **y fíjate que** se había pasado dos años preparándolas.*

- *¡Pobre, qué disgusto tendrá!*

- *Ni te imaginas.*

Puede aparecer como comentario, entre pausas, pospuesto al segmento focalizado, o bien anteceder con pausa o integrarse en un segmento a través de *que*: *fíjate que*. Normalmente, mediante esta fórmula, se introduce un dato consabido por los interlocutores para que, posteriormente, aparezca otro segmento en la que se introduce una información ponderada (para bien o para mal) que contrasta con la anterior:

- *Fíjate que yo soy rápido, pues me sacó dos minutos en la última carrera.*

Puede combinarse igualmente con *si*: *fíjate si*. Introduce una cláusula con el verbo en futuro o condicional, la cual tiene carácter intensivo y de ponderación, normalmente como preludeo de una estructura consecutiva (y hasta hiperbólica). La entonación de esta fórmula es ascendente.

- *Fíjate si será estúpido, que ayer coincidimos en la conferencia y ni me saludó.*

A veces falta el segmento que expresaría la consecuencia de la intensidad. En estos casos aparece pospuesto y con entonación descendente:

- *Se acostó sin cenar, fíjate si estaría cansado.*

También es habitual que aparezca acompañado de vocativos o expresiones intensificativas.

- *No han ido ni a su funeral, ¡fíjate tú!*

Como queda de manifiesto en los distintos ejemplos propuestos, aparece en posición inicial, final o intercalado, generalmente entre pausas, a excepción de los casos de integración con *que*. En el resto forma grupo entonativo independiente. Se pronuncia con entonación neutra o exclamativa.

## ■ **FIGÚRATE / IMAGÍNATE**

Por último, los marcadores *figúrate / imagínate* se alejan un poco de los anteriores, pues su principal cometido es apelar a la imaginación del interlocutor para que colabore en la creación de un marco de referencias tal que, en ese contexto, las afirmaciones del hablante sean pertinentes. Asimismo, están aún menos desemantizados que los ya descritos en este apartado.

- **Figúrate / Figúrese:** este marcador, como los dos anteriores, va en segunda persona del imperativo y es pronominal. Indica una apelación al receptor. Se emplea como comentario evaluativo de ponderación y sirve para que el hablante comparta con el otro interlocutor su emoción (extrañeza, sorpresa, valoración...). Es, por tanto, una partícula que aúna la apelación al oyente, al que involucra en su discurso, y la evaluación, exclamación o emoción propia que intenta compartir con él. Es ponderativo, en el sentido de que enfatiza la información del segmento sobre el que recae.

Aparece en posición inicial, medial o final. A veces forma grupo independiente y otras no, porque se integra con el segmento al que afecta. Es frecuente la aparición de una entonación exclamativa.

- **Figúrate**, ¡estaba desnudo!
- Han despedido, **¡figúrate!**, a doscientos trabajadores.
- Se conocieron en un viaje y a los dos meses se casaron, **¡figúrate!**

Focalizado sobre un segmento (sintagma u oración), lo precede y se integra en su grupo fónico. Es frecuente con secuencias intensificadas. Como comentario, se pospone, o se intercala, precedido de pausa:

- Fueron juntos a la fiesta, **figúrate** los comentarios.

Puede aparecer como una intervención de respuesta evaluativa a la de otro interlocutor. Se trataría de un comentario de evaluación intensificada:

- Dice que va a comprarse otro piso.
- **¡Figúrate!**, tendrá que atracar un banco.

- **Imagínate/Imagínese:** tiene un valor muy cercano a *figúrate*, pero parece aún más cercano a su valor léxico originario.

- Hace tres años que no me cojo unos días de vacaciones, **¡imagínate!**

#### 2.2.14. ¿VES? / ¿SABES? / ¿ENTIENDES?

Estas unidades, al igual que las anteriores, provienen de una forma verbal: su base es un verbo de percepción física (*ver, escuchar, etc.*) o de percepción intelectual (*entender, saber, etc.*).

Todas ellas aparecen en el presente de indicativo de un verbo, conjugadas en segunda persona del singular, y presentan, generalmente, una entonación ascendente.

Evidentemente, muestran una cierta `desemantización`, pues no indican un proceso de percepción física o intelectual sino que son señales de distintas actitudes del hablante en relación con el oyente durante el curso de la conversación.

Están consideradas como `apéndices comprobativos`, es decir, como una de esas partículas (*¿no?, ¿eh?, ¿verdad?, ¿de acuerdo?, etc.*) de cuerpo fónico reducido y entonación ascendente o ascendente-descendente que se emiten al final de un enunciado como un apéndice y que el hablante utiliza para conseguir del oyente cierta corroboración<sup>13</sup>.

No siempre es fácil asignarles una función a este tipo de partículas, pues a su valor primario, expresar la incertidumbre del hablante, pueden añadirse, en función del contexto, otros valores. En general, podría señalarse que son un tipo de marcadores altamente implicados en estrategias de cortesía. Además, hay que tener en cuenta que la entonación parece representar un valor decisivo para orientar el valor de estos hacia la cortesía.

Así pues, este tipo de marcadores tienen en algunos contextos una función atenuadora. Se utilizan a veces como una estrategia de cortesía positiva, ya que indican preocupación por las necesidades de los otros. Y en otras ocasiones constituyen estrategias de cortesía negativa, utilizadas para atenuar la fuerza de emisiones con una carga afectiva negativa, como por ejemplo órdenes y críticas. En este segundo caso, pueden constituir estrategias de confrontación, pues pueden utilizarse para presionar a un interlocutor reticente a responder o para intensificar agresivamente la fuerza de un acto de habla.

---

<sup>13</sup> Recordemos que son un tipo de partículas mediante las cuales los hablantes mantienen la atención y controlan la comprensión del resto de los participantes en un intercambio comunicativo, a la vez que sirven para conseguir del oyente u oyentes cierta confirmación (que no excluye su rechazo respecto del segmento del discurso al que remiten). Muchas veces canalizan órdenes, exhortaciones, etc., más o menos suaves. Por otro lado, su uso puede estar ligado al grado de compromiso o convencimiento que tiene el enunciador en relación con la información. Para saber más sobre el comportamiento de este tipo de unidades, léase el apartado b) del epígrafe 1.6.4 de este trabajo.

Agrupamos en este epígrafe, por tanto, a un grupo de partículas con un funcionamiento similar en la conversación y que son muy interesantes para nuestro estudio en tanto en cuanto actúan como reguladoras de las actitudes y de las relaciones que mantienen los participantes en la conversación en su condición de interlocutores. Son, en otras palabras, marcadores que evidencian el carácter interlocutivo de este tipo de discursos.

No obstante, hay que tener en cuenta que algunos autores, tal es el caso de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), consideran que, desde el punto de vista más estrictamente gramatical, las unidades que nos ocupan, a diferencia de *mira* y *oye*, no se ajustan totalmente al estatuto de marcador del discurso. Como explica Martín Zorraquino (1998: 248), estas formas verbales que estamos considerando se combinan con ciertos complementos (*me entiendes*, *ya ves*, etc.): admiten ciertas alteraciones temporales (*ves*, *verás*, etc.); pueden ser negadas (*ves* / *¿no ves?*; *¿me entiendes?* / *¿no me entiendes?*); pueden usarse con la modalidad asertiva y con la interrogativa (*sabes* / *¿sabes?*).

Pese a esta consideración, consideramos que sería muy rentable su enseñanza para estudiantes extranjeros, puesto que, mediante el uso de este tipo de marcadores, la relación de cooperación entre hablante-oyente se reforzaría en la conversación coloquial en la lengua meta.

Aparecen únicamente en el registro oral de la lengua. Tienen un comportamiento similar, pero presentan también alguna diferencia en su funcionamiento. Describámoslos uno por uno, partiendo de los estudios de carácter monográfico de Martín Zorraquino (1998), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), Porroche Ballesteros (2009: 168) y las entradas correspondientes en los diccionarios de partículas de Santos Río (2003) y Fuentes Rodríguez (2009).

## ■ ¿VES?

No se combina con enunciados de base exhortativa, es decir, con enunciados que se construyen con formas de imperativo. No aparece, por ejemplo, con advertencias o con órdenes, sino con contenidos que se presentan como evidencias. Su función principal es la de presentar una aserción como acertada. Muchas veces adquiere un matiz de reproche:

- *Has roto el mando, ¿ves?*

- *Espera, espera que te cuente. Primero estuvo revisando unas facturas en mi mesa y luego me dijo que quería hablar conmigo en su despacho, a solas, y yo venga a darle vueltas al coco. Al final, era para pedirme que el viernes entrase media hora antes a trabajar para atender a unos directivos de Madrid.*
- *¿Ves? Es que siempre te pasa lo mismo. Te comes la cabeza a lo tonto.*

En efecto, en este ejemplo se puede comprobar cómo el hablante apela al interlocutor recordándole algo que ya había aseverado o vaticinado.

Puede aparecer sin entonación ascendente:

- *Tenía yo razón, ves, los domingos el polideportivo cierra por las tardes.*

Como puede comprobarse fácilmente en los ejemplos propuestos, tiene mucha movilidad, pues puede ocupar posición inicial, medial o final de enunciado. Asimismo, puede constituir por sí mismo enunciado:

- *¿Dónde habéis comprado este juguete?*
- *En la juguetería del centro comercial.*
- *¿Ves?*

## ■ ¿SABES?

A través de este marcador el hablante autorreafirma su actuación o sus palabras en el discurso. Asimismo 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. Gracias a estas propiedades, por medio de este marcador se puede crear un clima de confianza con el oyente, o bien, por el contrario, marcar también cierta acritud en la relación con el interlocutor, según cuál sea su articulación prosódica. Goza de movilidad en el enunciado.

Veamos sus principales funciones:

### a) Busca la atención, participación y complicidad del interlocutor:

- *El otro día tuve una discusión muy fuerte con Arturo, ¿sabes?*
- *¿Sabes? Al final no tengo nada claro cómo jugar a ese juego de mesa que me regalaste. Explícamelo de nuevo.*
- *Bueno, luego, cuando acabe de planchar.*



Algunas personas lo utilizan como muletilla repitiéndola muchas veces en su discurso:

- *El otro día, después de muchos años, volví al colegio donde estudié de pequeña ¿sabes? Lo recordaba más grande, ¿sabes? De algunos detalles casi ni me acordaba, ¿sabes? Y estaba todo muy cambiado, había sufrido varias reformas, ¿sabes? Tuve una sensación muy extraña.*

Sin entonación ascendente, en posición inicial, el hablante lo utiliza principalmente para crear un clima de confianza con el oyente –un claro acercamiento hacia él:

- *Sabes, me estoy planteando mi relación con Javier. Cuando estamos juntos, ya no me siento tan a gusto como antes.*
- *Tú eres la única que puedes tomar una decisión así, es difícil darte un consejo.*

**b) Funciona como refuerzo de un acto elocutivo implícito (protesta, orden, recriminación, advertencia...).** En estos casos, como indica Porroche Ballesteros (2009: 169), la entonación con una elevación de tono favorece una interpretación en la que la intención de crear contacto con el interlocutor es sustituida por una actitud apelativa. Puede advertirse cierta gradación dependiendo, fundamentalmente, de la prosodia:

Se pretende que el interlocutor haga algo:

- *Es tarde, ¿sabes?*

Con una entonación aún más marcada, *¿sabes?* puede tener un carácter irónico y crítico:

- *Ya no soy una nena, ¿sabes?*

## ■ ¿ENTIENDES?

Es otro de los elementos fáticos con los que se apela al interlocutor con distintas intenciones:

**a) Comprobar si comprende lo que se le acaba de decir y, al mismo tiempo, tratando de que siga manteniendo su atención:**

- *Aquellas oraciones que llevan complemento directo son transitivas, ¿entiendes?*

**b) Tratar de buscar su complicidad o comprensión:**

- *Es que no podemos seguir juntos, entiendes.*

Es frecuentemente utilizado para negociar en contextos donde hay manifestaciones de exasperación y exclamaciones; seguido por explicaciones, justificaciones y reducción de una aseveración problemática.

**c) Expresar cierta acritud del hablante en relación con el interlocutor:**

- *No quiero volver a verte, ¿entiendes?*

Como se ve en el ejemplo, en ocasiones el marcador es utilizado de manera muy tajante y obliga a una reflexión sin necesidad de respuesta, pues no da lugar a opiniones contrarias

En todos estos valores, nuevamente, tiene una gran influencia la entonación, que puede ser enunciativa o interrogativa. En este segundo caso, puede estar más o menos marcada. De hecho, es muchas veces la entonación la que marca el valor del marcador en un contexto determinado.

**2.2.15. ¿NO? / ¿O NO?**

Aunque no siempre funcione como tal, el marcador *¿no?* es otro de los considerados 'apéndices comprobativos' a los que hacíamos referencia en apartados precedentes.

Santos Río (2003), García Vizcaíno (2005), Fuentes Rodríguez (2009) y Porroche Ballesteros (2009), entre otros, se han encargado de describir sus características y sus funciones. Acometeremos su revisión inmediatamente.

Antes de nada, debemos señalar que entre la partícula *¿no?* y la que estudiaremos en el epígrafe 2.2.17, *¿eh?*, existe un evidente paralelismo funcional en cuanto a su comportamiento comunicativo en el discurso oral. Sin embargo, también hay diferencias entre ambas, por eso no son intercambiables en todos los contextos.

Para empezar, la partícula *¿no?* pide colaboración directa del interlocutor y, de esta manera, está orientada hacia el destinatario, en cambio, la partícula *¿eh?* está orientada hacia el emisor, hacia el refuerzo de su acto ilocutivo. Además, en la primera, la función predominante es la de comprobativo, mientras que, en el caso de la segunda, la función más frecuente es la ligada al refuerzo expresivo del contenido prepositivo, función que no se presenta en *¿no?* De manera más clara:

*¿No?* tiene como base un matiz de incertidumbre que “obliga” al interlocutor a contestar, como forma de ratificación de la previsión que, de todas formas, encierra la aserción del emisor. En cambio, *¿eh?* no exige una respuesta, puesto que canaliza el deseo del hablante de contar con el interlocutor, buscando su cooperación, su comprensión, su complicidad, etc. Por todo ello, los dos constituyen medios de expresión de la cortesía negativa.

En resumen, ambos marcadores se utilizan como estrategias que ayudan a mantener y promover una buena interacción verbal y social entre los interlocutores por medio del consenso, el contacto y el refuerzo expresivo de actos ilocutivos que ensalzan o protegen las imágenes de los interlocutores así como otros aspectos del discurso. En este sentido, aunque el efecto que logran es muy parecido, sus funciones pragmáticas pertenecen a dominios distintos de la interacción social y se orientan de forma diferente.

Dada la proximidad entre ambas unidades, es lógico que muchos hablantes no nativos de español las utilicen a menudo indistintamente en su discurso e incurran, por tanto, en algunos casos, en un uso erróneo de las mismas. Por ejemplo, los aprendientes de ELE muchas veces utilizan *¿eh?* en lugar de *¿no?* en actos directivos de consejo y, en lugar de atenuar la imposición del acto exhortativo, incrementan la fuerza ilocutiva amenazando de esta forma la imagen negativa de su interlocutor y dañando la imagen positiva de ellos mismos al quedar como demasiado bruscos o directos. Por el contrario, en los casos en los que quieren acercarse a su destinatario mediante el refuerzo de la fuerza ilocutiva de un acto expresivo, como dar las gracias, a veces utilizan *¿no?* en vez de *¿eh?* con lo que el acto realizado carece de validez pragmática y fracasan en su intento de potenciar la imagen positiva de su interlocutor. Por eso es muy importante incidir en las diferencias entre ambas a la hora de explicar su funcionamiento en el aula de ELE.

Ciñéndonos ahora a la partícula *¿no?*, destacaremos que forma siempre grupo entonativo independiente y con tonema interrogativo. Es un elemento puramente apelativo, de colaboración directa del receptor tanto en el intercambio dialogal como

monologal. Este ayuda a construir el discurso proporcionando confirmación, respuesta, simple recepción y seguridad al hablante. Para finalizar su caracterización, habría que añadir que, conforme a Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4188), 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 una cooperación, su comprensión, su complicidad, etc.”.

Su posición y su entonación suelen ser determinantes en el sentido que adquiere en la enunciación ya que puede situarse en dos posiciones en el enunciado: en el interior, con tonema no siempre ascendente, y, en posición final, con tonema siempre ascendente.

Tiene cuatro funciones principales en la conversación:

**a) Comprobación de la información.** Sirve para pedir la comprobación o corroboración del interlocutor, normalmente sin carácter dogmático. Esta es la función más frecuente de esta partícula.

- *Aquella es tu hija, ¿no?*
- *Sí.*

Juanjo: *¡Hombre!, aquí está la Modelitos; me parece que se llamaba Alicia, ¿no?*

Maribel: *Ah, no me la recuerdes; ¡qué mal me caía! Nos miraba a todas por encima del hombro.*

(*Método de español 4*, Libro del alumno, unidad 1, p. 75)

- *¿Sabes que Patricia está embarazada?*
- *¡No me digas! Su marido se habrá puesto muy contento, ¿no?*
- *Sí. Ahora están viviendo un momento muy dulce..., ya sabes que han tenido muchos problemas.*

En estos casos, con *¿eh?* la respuesta sería más abierta o, incluso, el interlocutor no se sentiría en la obligación de contestar, mientras que con *¿no?* se expresa una expectativa previa por parte del hablante que solo busca confirmación porque está convencido de la verdad de lo asertado y cree que el interlocutor también lo está. Se convierte *¿no?* en una estrategia indagadora para comprobar que esto es realmente así. Por tanto, como ya habíamos señalado, a diferencia de *¿eh?* exigirá respuesta.

Puede llevar disyunción explícita ¿o no? Ocupa una posición final, después de la aserción.

**b) Reprochar.** Es un uso contrario al anterior. Normalmente, la exigencia suele conllevar disyunción.

- *Yo a ti te he apoyado, ¿no? (¿o no?)*
- *Es hora de ponerse a hacer las tareas, ¿no?*

En este uso también aparece al final de una pregunta o enunciado aseverativo y con entonación ascendente. En estos casos la presencia de ¿no? suaviza la exhortación o la queja ya que permite cierta libertad de respuesta al destinatario.

**c) Comprobación de la opinión.** En este caso, no se comprueba el valor veritativo de la proposición sino el de la opinión del emisor. Es una especie de fórmula de reafirmación de lo que dice el propio emisor al mismo tiempo que parece llamar la atención del oyente para que se alíe con él y con lo ha dicho o afirmado.

- *Necesitamos comprarnos un coche, ¿no?, pero vamos a esperar a pagar la hipoteca del piso, ¿no?*

El hablante emite, pues, una opinión y emite la pregunta ¿no? pidiendo confirmación, pero, generalmente, no exige una respuesta expresa por parte del interlocutor, sino que, inmediatamente reformula o amplía la opinión. La reformulación refuerza la opinión emitida en primer lugar y restringe la posibilidad de que el interlocutor manifieste una opinión contraria, ya que disentir implicaría un alto costo interpersonal. Y es que, las posibilidades que tiene el interlocutor de presentar un punto de vista alternativo, si bien existen, se presentan muy limitadas. Por otro lado, a veces, puede darse algún tipo de confirmación por parte del oyente, que puede venir expresada por medio de elementos verbales, fáticos o no verbales. Equivaldría en estos contextos a otros marcadores, tales como ¿me entiendes?, ¿verdad?, ¿me sigues?

**d) Control de contacto.** La partícula funciona como un elemento fático que pretende mantener o asegurar el contacto con el interlocutor, sin pedir la comprobación del oyente. Tampoco exige una respuesta explícita, pues se trata de mantener la

complicidad con el interlocutor y asentimiento respecto de lo que uno va diciendo. Es puramente de continuación.

- *Fuimos a la fiesta, ¿no? Allí conocimos a un montón de chicos que estudian Química en la Complutense...*

En estas dos últimas funciones, no tiene que ir necesariamente al final del enunciado sino que puede ir después de cualquier sintagma o unidad con sentido al que resalta. Puede intercalarse tras un segmento que se enfatiza o una parte de la información. No tiene por qué llevar en estos casos un tonema ascendente.

Si se abusa de él en estos contextos, puede convertirse en expletivo, es decir, no serviría ni para buscar la corroboración del interlocutor en una aserción u opinión ni para buscar la comunicación fática con él y podría llegar a hacer el discurso muy pesado.

- *Entonces empecé a trabajar, ¿no?, conseguí ahorrar, ¿no? y pude comprarme un piso, ¿no?*

- *A mí me importaba muy poco lo que ella hiciera, ¿no? Me daba igual, ¿no? Pero resulta que una noche conocimos a unos chicos en una fiesta, ¿no? y había uno que me gustaba, ¿no? y entonces nos fuimos con ellos a otra discoteca ¿no? Eran las tres de la mañana por lo menos, ¿no?*

Pasamos finalmente a revisar los matices pragmáticos que expresamos con el empleo de *¿o no?* (Porroche Ballesteros, 2009: 111-112):

- **Indicar impaciencia o disgusto.** Aparece en las interrogaciones directivas y urge una respuesta inmediata por parte del interlocutor:

- *¿Vas a venir a la playa o no?*  
- *¿Salimos esta noche a bailar o no?*

- **Solicitar confirmación.** Va precedido de pausa y lleva delante un enunciado del que se supone que esperamos tal confirmación:

- *¿Van a encargarse ellos de la música?, ¿o no?*

### 2.2.16. *¿VERDAD?*

Otra forma de apelación al oyente semejante a la anterior es el marcador apelativo de origen sustantivo *¿verdad?* De hecho, veremos que esta partícula desempeña en la

interacción oral espontánea en español bastantes de las funciones asignadas a la partícula *¿no?* Para su estudio nos basaremos, principalmente, en los trabajos realizados por Santos Río (2003: 646), Porroche Ballesteros (2009: 168), Fuentes Rodríguez (2009: 353-354) y Llopis Cardona (en línea).

El marcador *¿verdad?* “es un instrumento para asegurar la relación hablante-oyente, el mantenimiento del contacto y acuerdo necesario para la interacción” (Fuentes Rodríguez, 2009: 354). Con su uso el hablante se muestra poco seguro de lo asertado y busca el apoyo o la confirmación del interlocutor. Esta búsqueda de cooperación, comprensión y complicidad lo convierten en un medio de cortesía negativa.

Está marcado por su mayor frecuencia en el discurso oral, aunque no en un registro concreto. Es muy habitual en la conversación coloquial en español, de ahí su interés para nuestro estudio.

Tiene dos valores principales: por un lado, pide confirmación o colaboración al oyente; por el otro, enfatiza y focaliza la información transmitida previamente y, al mismo tiempo, se asegura la recepción del oyente. De ellos derivan las funciones en la conversación que pasamos a describir a continuación.

**a) Apela al oyente solicitando, de manera atenuada, una confirmación de lo dicho antes.**

- *¡Qué cuadro tan bonito!, ¿verdad?*
- *¡Grandioso!*
  
- *Esta es la calle comercial del pueblo, ¿verdad?*
- *Sí, esta es.*

**b) Se emplea para comprobar que se ha escuchado bien o para asegurarse de un dato:**

- *El concierto es a las ocho, ¿verdad?*
- *Sí, sí, es a las ocho.*
  
- *Ha dicho que nos quedemos sentados hasta que se abran las puertas, ¿verdad?*
- *Sí, sí, eso ha dicho.*
  
- *Los bancos no abren por las tardes, ¿verdad?*
- *No, no abren.*

c) **Se utiliza para mostrar complicidad con el interlocutor.** Mediante *¿verdad?*, se refuerza fundamentalmente la relación social con el otro, ya que le transmite una actitud de cercanía.

- *De otras peores hemos salido, ¿verdad?*

Como indica Llopis Cardona (en línea), *¿verdad?* se pronuncia con acento de intensidad en la *a* de *verdad*. Presenta contorno melódico propio delimitado por un tonema ascendente de tipo interrogativo. Este entorno prosódico se refleja en la mayor parte de los textos escritos por medio de una coma antes de la partícula, la cual aparece entre signos de interrogación *¿verdad?*

Aparece en posición final de intervención, propiciando así el cambio de turno. Puede ir acompañado de un vocativo, que se refiere al interlocutor:

- *Me comprarás un helado, ¿verdad, papá?*
- *Hoy no, otro día.*
- *¡Jooo!*

A veces la partícula se integra en la estructura interrogativa del miembro del discurso al que afecta, por lo que el signo de inicio de interrogación aparece al comienzo de este y el de cierre después de la partícula:

- *¿Usted no es de aquí, verdad?*
- *No, soy madrileño.*

El miembro del discurso al que afecta es normalmente una oración y esta es independiente, pero también puede ser otro tipo de sintagma:

- *Por allí, ¿verdad?*
- *No, justo por el otro lado.*

Puede combinarse con otras unidades: *¿verdad que...?* *¿verdad que sí?*, *¿verdad que no?*

- *Los gatos son felinos, ¿verdad que sí?*
- *Nosotros no nos quedaremos en Madrid este verano, ¿verdad que no?*

La combinación *¿verdad que...?* conlleva la posición inicial de enunciado:

- *¿Verdad, papá, que hoy me he portado bien?*

Tal y como anunciábamos anteriormente, *¿verdad?* puede usarse también en otros contextos con otros valores distintos a los anteriormente descritos.



**d) Llama la atención del oyente sobre la información comunicada previamente.**

Esta información es presentada como si fuera compartida por este. Se intenta lograr que el oyente se una a su opinión, pero no se solicita su confirmación expresa, ni se cede, así pues, el turno de habla.

- *Estamos todos de acuerdo en que los desahucios deben pararse, ¿verdad?*

En ocasiones, si el hablante duda respecto a una información, el uso de *¿verdad?* disminuye su responsabilidad y compromete al oyente con la veracidad de lo dicho.

- *Otawa es la capital de Canadá, ¿verdad?*
- *Sí, claro.*

Y cuando la información es controvertida, funciona como una marca de atenuación y disminuye también el grado de compromiso con la afirmación:

- *Cataluña no es un país, ¿verdad?*

Suele adquirir así muchas veces un valor autorreafirmativo, pues contribuye a que el hablante refuerce la validez de lo que está diciendo:

- *No es justo lo que Europa está haciendo con los refugiados sirios, ¿verdad?*  
*Todo ser humano tiene derecho a una vida digna.*

Puede incluso llegar a convertirse en muletilla, lo que puede hacer muy pesado el discurso:

- *Yo nunca he estado interesada en ocupar un puesto de responsabilidad, ¿verdad?, tampoco me he escaqueado nunca de hacer lo que me corresponde, ¿verdad?...*

Cuando adquiere el valor de refuerzo de lo dicho por el propio hablante o cuando se emplea como muletilla, se ha documentado en el interior del miembro del discurso al que afecta.

Por otra parte, en estos usos presenta contorno melódico propio delimitado por una semianticadencia o anticadencia. Si le sucede un vocativo, a veces parece formar contorno melódico con este:

- *Ya has hecho la tarea y todo, ¿verdad chiquita?*

**e) Sirve para usurpar el turno de palabra de manera educada.** Efectivamente, el uso de la partícula *¿verdad?* atenúa el robo de turno y busca la aceptación del mismo. En estos casos, refuerza la certeza respecto a lo afirmado antes:

- *Por aquel entonces Juan y yo aún no nos conocíamos.*
- *Claro, no eráis novios todavía, ¿verdad? ¿Cuándo empezasteis a serlo?*

**f) Se utiliza a veces para comprobar la atención del oyente con el fin de que escuche, comprenda y siga el discurso:**

- *Todos saldremos en orden de la clase, ¿verdad?*

### **2.2.17. EH / ¿EH?**

La partícula *eh* fue analizada y considerada de diversas formas a lo largo de la historia de los estudios lingüísticos. En las gramáticas más tradicionales aparece tratada como interjección y no merece, en general, mayores especificaciones. En gramáticas más recientes, en cambio, la partícula *eh* es tomada como un elemento orientador de la interpretación del discurso, esto es, como marcador discursivo.

Pues bien, esta partícula discursiva es especialmente usada en la conversación, aunque también es frecuente en entrevistas y otros géneros dialogales. Aunque su función principal es fática, pues está orientada al control de los papeles comunicativos y de contacto entre los interlocutores, también desempeña labores metadiscursivas y modales. Por eso, no puede ser considerada exclusivamente como un 'apéndice comprobativo'. De todos modos, hay que dejar claro que su origen interjetivo provoca que refleje siempre un cierto matiz de señalamiento hacia el oyente.

Sus diferentes funciones dependen muchas veces de la posición del discurso en la que se ubique y según la unidad discursiva a la que afecte. También su prosodia es determinante en sus valores. En este sentido, podría destacarse que, en la mayoría de los casos, *eh* se pronuncia con acento de intensidad en la *e* y que, generalmente, presenta contorno melódico propio delimitado por un tonema ascendente de tipo interrogativo. Este entorno prosódico se refleja en la mayor parte de los textos escritos por medio de una coma antes de la partícula, la cual aparece entre signos de interrogación. Pero, como veremos al describir sus funciones, también puede presentar tonema de suspensión o exclamativo.

El miembro del discurso al que afecta es normalmente una oración independiente, aunque puede ser también un sintagma no oracional. En algunas ocasiones aparece reduplicado, lo que aumenta su valor intensificador ¿eh?, ¿eh?

Tomando como referencia los estudios de Martín Zorraquino y Portolés (1999), Ramírez Gelbes (2003), García Vizcaíno (2005), Montañez Mesas (2007), Rodríguez Muñoz (2009), Porroche Ballesteros (2009) y Briz Gómez y Montañez Mesas (en línea), podríamos señalar que las principales funciones de esta partícula discursiva son:

**a) Corroboración o ratificación de la información.** Es un apéndice comprobativo con el que el hablante apela al oyente solicitando de manera reforzada que confirme o afirme lo dicho o lo que el hablante le pide:

- *Tienes ganas de vacaciones, ¿eh?*
- *Claro, estoy agotada.*

En esta función, ¿eh? aparece en posición final de intervención y supone un cambio de turno en la conversación. Por otro lado, sería perfectamente conmutable por otros marcadores como ¿no? o ¿de acuerdo?

**b) Mostrar disconformidad con alguien.** En estos casos forma por sí solo enunciado.

- *Ya haré la tarea más tarde.*
- *¿Eh?*
- *Ahora mismo empiezo.*

**c) Reafirmar al propio hablante.** Con su uso el hablante gestiona el intercambio de información –aunque sea prácticamente unidireccional- y, al mismo tiempo, garantiza el contacto con los receptores. En realidad, es una especie de pregunta retórica con la que el hablante intenta llamar la atención del oyente para conseguir su adhesión. Tiene un valor enfático.

- *Estoy hasta las narices de mi jefe ¿eh? El día menos pensado me voy de la empresa.*

Cuando desempeña esta función, se sitúa normalmente al final del miembro del discurso al que afecta, aunque siempre en el interior de la emisión o intervención de un hablante. De ahí que no marque cambio de turno.

Con menor frecuencia, se encuentra en el interior del miembro de discurso al que afecta:

- *Mira que tiene mala ¿eh? leche.*

Esto ocurre especialmente cuando se emplea como muletilla. Y es muy poco frecuente en posición inicial del miembro del discurso al que afecta. Puede aparecer en enunciados o segmentos que funcionan como incisos o paréntesis.

**d) Pedir aclaraciones o repetición de información no entendida o no comprendida adecuadamente.**

- *Esta tarde nos traerán la tele.*
- *¿Eh?*
- *Que esta tarde nos traerán la tele.*

Se trata de un enunciado independiente, que forma intervención por sí mismo, o bien, se sitúa al principio de esta, pero siempre pidiendo aclaración. En estos casos equivaldría a *¿qué?*, *¿cómo?* *¿qué dices?*, *no te oigo...*

También puede utilizarse como una falsa petición de información cuando de lo que se trata es, en realidad, de pedir rectificación o expresar recriminación, sorpresa, desconcierto, etc. Con estos usos, aumenta la intensidad y se pronuncia de modo más marcado, a veces, con entonación exclamativa:

- *Nosotras nunca hemos tenido esa oportunidad.*
- *¿¡eeeh!?*

**e) Mantener el turno de palabra.** Normalmente se utiliza para ganar tiempo cuando el hablante no sabe cómo continuar su intervención y no desea ceder el turno al oyente. De ahí que tenga una función estructuradora del discurso y, simultáneamente, ralentizadora.

- *La Edad Media es **eeh**... un período histórico extenso que comienza en el siglo V y **eeh**... finaliza en el **eeh**...siglo XV.*

Desde el punto de vista prosódico, *eh* pierde la entonación interrogativa, adquiere tonema de suspensión y se pronuncia con alargamiento vocálico.

Como estructurador de la conversación, *eh* sirve para ir procesando la información, introduciendo simultáneamente cierta instrucción hacia el oyente, para

que sea este el que procese la información. Esta orientación permite distinguir a *eh* de los metadiscursivos *bueno / bien*, marcadores que actúan desde la perspectiva del hablante.

En los usos que vamos a comentar a continuación el marcador *eh* desencadena estrategias de cortesía y, simultáneamente, proporciona cierto énfasis o cierta atenuación a lo que se dice, pues no solo aporta significaciones que connotan el tipo de relación existente entre los interlocutores y el sentido emocional que el hablante le imprime a sus enunciados, sino también la exigencia de complicidad del interlocutor.

Aunque puede mantener la entonación interrogativa, se preferirá en estos casos la neutra o exclamativa. Aparece siempre en posición final, delimitado por pausas largas y marcadas.

**f) Advertir o reforzar advertencias.** Sigue a enunciados con valor exhortativo y tiene un evidente valor intensificador. El hablante solicita un cambio de actitud o una respuesta no necesariamente verbal.

- *Ya está bien de cachondeos, ¡eh!*
- *Eso no se hace, eh.*
- *Eh, no toques eso. Está recién pintado.*
- *Va a llover, eh.*
- *Yo no soy un criado tuyo, ¡eh!*

Se pronuncia con tonema de exclamación o de suspensión. Suele ir al final del segmento, pero también puede ir al principio.

**g) Expresar complicidad con el interlocutor.** Es una especie de guiño, constituye un refuerzo de la relación o alianza entre los interlocutores, más que una solicitud de respuesta. En este caso, la partícula tiene también un valor de cortesía valorizante o agradadora. Suele aparecer en posición final del miembro del discurso al que afecta o, con menos frecuencia, en el interior de una intervención y puede presentar alargamiento vocálico.

- *¡Has hecho el trabajo con Manuel!, ¿eh?*
- *Tú sabes lo que están tramando, ¿eh? ¿Me harán una fiesta sorpresa?*

A veces puede añadirse un segmento breve que aclara, concreta o insiste sobre algo de lo dicho:

- *Está buena, ¿eh? // La tarta.*
- *A que estás malita, ¿eh? // Muy malita.*

O puede estar seguido de un elemento apelativo:

- *¿Qué bien nos lo hemos pasado?, ¿eh, Juan?*

**h) Atenuar un mandato.** Actúa como una manifestación de cortesía negativa, pues transforma el mandato, en una petición o consejo.

- *No vas a decir más palabrotas, ¿eh?*

**i) Reforzar un agradecimiento.** La partícula otorga énfasis al enunciado. Es una fórmula muy habitual actualmente, tiende a reemplazar a “Muchas gracias”.

- *Gracias, eh.*

Finalmente, cabría destacar que el marcador *eh* se puede combinar con otras partículas:

- ***Sí ¿eh?*** Muestra el acuerdo y la alianza con el interlocutor:
  - *Mi hijo ha aprobado el examen de anatomía.*
  - *Sí, ¿eh?*
- ***No ¿eh?*** Con elevación de la intensidad, alargamiento vocálico y, a veces, disminuyendo la velocidad de habla, puede significar recriminación o advertencia:
  - *No podemos hacer lo que nos pides.*
  - *No ¿eh?*
- ***Conque sí, ¿eh?*** Muestra sorpresa y desacuerdo con lo dicho o hecho por el interlocutor.

### 2.2.18. *AH*

Para la caracterización del marcador de origen interjetivo *ah* y para organizar sus funciones comunicativas hemos tomado como referencia los estudios de Vázquez Veiga (2003: 187-201 y en línea), Santos Río (2003: 179, 231, 474 y 590), Porroche Ballesteros (2009: 190-192) y Nogueira Da Silva (2011a: 172-179).

Todos estos autores coinciden en señalar que es un marcador reactivo con dos capacidades básicas en el discurso de las cuales se derivan las diferentes funciones que desempeña esta partícula en la conversación. Por un lado, su uso ayuda a los interlocutores a organizar el texto y a mantener la linealidad o continuidad entre las distintas partes de una conversación. Sería, por tanto, una especie de “soporte” sobre el que se apoya la progresión del discurso. Por otra parte, habría que destacar que esta partícula pertenecería al grupo de marcadores que apuntan fundamentalmente a la relación entre hablante y oyente.

Así pues, con su uso el hablante dispone de un recurso para conferir a su enunciado múltiples sentidos. Por ejemplo, sirve para que el hablante muestre al interlocutor que cae en la cuenta de un detalle, no necesariamente relacionado con lo dicho anteriormente, pero pertinente para entender lo que está diciendo. Asimismo, sirve para marcar la toma de turno de palabra y, cuando repara enunciados anteriores del mismo hablante, puede indicar el mantenimiento de turno. Además, se emplea para manifestar la recepción de información, aunque no sea necesario que manifieste la aprobación. También se usa para solicitar información adicional, sea en clarificaciones o en reparaciones.

Cabe destacar en este momento que algunos autores, gramáticas, diccionarios, etc. suelen relacionar la partícula *ah* con usos puramente expletivos en el discurso oral, es decir, con funciones “vacías de significado”. Sin embargo, como veremos en breve, tal consideración, en la mayoría de los casos, no se adecua a su verdadero papel en la conversación, donde el hablante suele utilizar *ah* como un apoyo de su elocución.

En otro orden de cosas, debemos señalar que es propia del registro informal de la lengua y que se pronuncia generalmente con intensidad fuerte y tono alto, de ahí que en los textos escritos vaya siempre entre signos de admiración. Presenta contorno melódico propio delimitado por una cadencia que lo distingue del resto de los elementos entre los que se encuentra. Este entorno prosódico se refleja en la mayor parte de los textos escritos por medio de una coma, un punto o un punto y coma detrás de *ah*, y con otra coma delante.

Normalmente, precede a un miembro del discurso y no se puede situar ni en el interior ni al final del mismo. Ahora bien, puede intercalarse en cualquier punto del mensaje previo, funcionando a modo de paréntesis o de inciso discursivo.

Puede constituir enunciado por sí misma y el miembro del discurso al que generalmente precede puede ser una oración, pero también otro tipo de sintagma no oracional.

Dicho esto, vamos a explicar con más detalle los valores fundamentales que esta unidad adquiere en la conversación coloquial en español:

**a) Recuperación de la información.** Indica que se ha comprendido, recordado o caído en la cuenta de algo relacionado con el mensaje precedente o con la situación.

- *¡Ah, ah, ahora entiendo!*

Suele aparecer en combinación con *sí*, *ya* y *claro*.

- *¡Ah, sí, ya caigo!*

- *¡Ah, claro!*

**b) Introduce ocurrencias repentinas.** El hablante, tras recordar repentinamente algo no necesariamente relacionado con el tema que está tratando, señala que a continuación va a introducirlo y quiere que el interlocutor preste atención.

- *¿Por dónde iba? Ah, sí, ahora recuerdo...*

- *¿Qué te iba a decir? Ah, sí, mira, aquí están las indicaciones, léetelas.*

Con este sentido se pronuncia con intensidad fuerte y tono alto. Su entonación se encuentra un poco por encima de la del enunciado anterior.

El hablante puede intercalarlo en cualquier punto del enunciado, para señalar al interlocutor que acaba de recordar algo. En muchos de estos contextos funciona a modo de paréntesis.

**c) Apercibimiento.** En estos casos el hablante, tras reaccionar espontáneamente ante un enunciado de su interlocutor o ante un hecho, señala que se percata de algo que no comprendía / no sabía / no había notado o de la explicación de ese hecho.

- *Mi casa está al lado del campo de fútbol.*

- *Ah, ya sé dónde vives.*



Suelen aparecer en combinación con *sí, ya, claro*.

En turnos del oyente generalmente se emite con intensidad débil y tono bajo.

**d) Manifiesta incredulidad.** Se pronuncia con alargamiento vocálico.

- *Sin tener motivos, el profesor nos castigó a todos sin recreo.*
- *Aaaah.*

**e) Expresa acuse de recibo.** En estos casos, *ah* aparece como reacción ante una información previa, para indicar que se ha recibido el mensaje del interlocutor.

- *¿Pudiste ir a la nieve este fin de semana?*
- *Ah, sí, al final no cortaron la carretera.*

Se trata, pues, de un uso **continuativo**, pues su comparecencia en el discurso contribuye a mantener la linealidad entre los turnos de habla, haciendo menos brusca la transición entre estos.

Por otro lado, es muy interesante señalar que a la vez que expresa el acuse de recibo, puede servir para desempeñar otras funciones que pasaremos a comentar a continuación.

**f) Enfatiza el acuerdo o el desacuerdo con una intervención previa de otro hablante.** En estos casos *ah* sería un **focalizador**. Frecuentemente se pronuncia con entonación descendente y combina con otras partículas (*ah sí; ah no; ah claro; ah, vale; ah, por supuesto; ah, de ninguna manera*) con las que puede haber o no pausa intermedia:

- *Recuerda que hoy no puedo ir a buscarte.*
- *Ah, vale.*
  
- *El sábado cenaremos en casa de mis padres.*
- *Ah no, de ninguna manera.*

**g) Marca que se ha llegado a un acuerdo tras un desacuerdo previo.** En estos contextos el marcador *ah* aparece junto con las partículas *bien* y, principalmente, *bueno*. El hablante expresa una reacción, normalmente de respiro, ante un dato

novedoso aportado por el interlocutor, dato que viene a aclarar cierta duda u oscuridad existente en el hablante o bien aporta el porqué de cierto hecho o dicho.

- *No es necesario que vengas los dos días, conque vengas uno es suficiente.*
- *¡Ah bueno!*

En estos casos, no hay pausa entre las dos partículas y la entonación es ascendente.

La reacción adquiere otros matices (de desengaño, de desilusión, de complicidad, de enfado, etc.) cuando tanto la entonación de *ah* como la de *bueno* es descendente y hay pausa entre las dos partículas. Normalmente se prolonga la duración de la sílaba *bue-*.

- *Mañana no comeremos en casa de mi madre.*
- *Ah, bueeno.*

**h) Marca el cambio de tema**, a la vez que indica que se ha recibido el mensaje del interlocutor:

- *Mario ha suspendido también el examen de matemáticas.*
- *Ah, ¿a qué hora empieza el concierto?*

**i) Manifiesta sorpresa.** Combinada normalmente con *¿sí?* (*Ah, ¿sí?*) o *pues* (*¡Ah pues!*) canaliza una reacción sorpresa, con insinuación de petición de confirmación, ante lo que acaba de decir el interlocutor en un aserto afirmativo

- *Mario y yo nos vamos a vivir junto el mes que viene.*
- *Ah, ¿sí?*
- *Sí, estamos ilusionadísimos.*

Luis: *Sonia, hace días que quería preguntarte por la dirección del hotel donde estuvisteis el año pasado tu marido y tú, porque mi mujer y yo queremos reservar una habitación para el próximo fin de semana.*

Sonia: *Ah, qué bien, Luis, te va a encantar. Ahora mismo la busco; antes de que se me olvide. Alcázame la agenda y te la doy.*

(Dale al dele, p.116)

**j) Se usa para ganar tiempo para pensar.** Es un empleo **retardatorio** de la partícula que sirve para que el hablante rellene las pausas indicadoras de su vacilación,

mantenga el canal de interlocución abierto y busque el rumbo de la formulación. Con frecuencia se emite con alargamiento.

- *¿Vais a venir a la cena de despedida?*
- ***Aaaah**, bueno, no sé... María todavía no lo tiene muy claro.*

Su presencia es a menudo sintomática de la existencia de algún tipo de problema relacionado con la pregunta anterior, bien porque el hablante no puede proporcionar la información que se solicita, bien porque se trata de una información que no está inmediatamente disponible en su mente, o bien porque no está de acuerdo con la afirmación contenida en un enunciado anterior del interlocutor. En estos casos suele ir acompañada de otros marcadores, cuya función es mitigar la aparición de una segunda parte no preferida: *bueno, oh, hombre...*

Finalmente, debemos de señalar que este marcador se puede usar también para regular la alternancia de turnos en ciertos contextos donde se convertía de esta manera en un procedimiento para reducir los problemas que puede acarrear la alternancia de papeles entre los participantes. Veámoslo con más detalle:

**k) Mantener el turno de palabra.** Con la emisión de *ah* el hablante manifiesta su deseo de que no se modifique el reparto de papeles, indicando al interlocutor la intención de mantener el turno de palabra.

- *Nos los pasamos muy bien, hacía tiempo que no nos juntábamos todos. Comimos, reímos... ¡Ah!, hasta pusimos música y nos echamos unos bailes.*

**l) Manifestar que no se tiene intención de tomar la palabra.** Con el uso de la partícula *ah* se renuncia a tomar la palabra o a añadir algo nuevo al tópico de la conversación.

- *Y, ¿dónde celebrasteis el banquete de bodas?*
- *En el restaurante del Parador.*
- ***Ah***
- *Teníamos muchas ganas de que fuese algo elegante y diferente.*

**m) Tomar la palabra o añadir algo a lo que se acaba de decir.**

- *La niña es para el mes de mayo.*
- ***Ah**, entonces, ¿ya saben que el sexo del bebé?*

### **2.2.19. VENGA**

Este marcador de origen interjetivo es fruto de un proceso de gramaticalización a partir de la tercera persona del singular del presente de subjuntivo del verbo de movimiento *venir*. En este sentido, *venga* estaría en consonancia con otros marcadores igualmente de origen interjetivo y derivados de verbos de movimiento como son *vamos* y *anda*, que estudiaremos en próximos epígrafes (Gras Manzano, Polanco Martínez y Santiago Barrientos, 2007: 1629). En este sentido, debemos comentar que los verbos de movimiento en español muestran gran flexibilidad para descategorizarse y recategorizarse como marcadores del discurso. Este proceso es posible por tratarse de verbos con un valor semántico muy genérico y responde a un proceso de subjetivización en el que la forma analizada ha ido adquiriendo progresivamente nuevos significados y valores. Sin embargo, los distintos usos se han superpuesto unos a otros sin que el significado primero haya de desaparecer necesariamente (Romero Aguilera, 2009: 46-56).

*Venga* es una partícula muy frecuente en la zona centro de España, que se ha ido expandiendo en su uso a otros territorios. Se utiliza con mayor frecuencia en la conversación (oral, diálogo) y en el registro informal, especialmente por los jóvenes, para indicar turno de paso o cierre y despedida. También como respuesta a actos de habla con usos sociales del tipo de los agradecimientos o las felicitaciones. En este último caso se aprecia un componente inferencial de complicidad o familiaridad (Cestero Mancera y Moreno Fernández, 2008: 65-84; Gras Manzano, en línea).

*Venga*, al igual que estamos viendo en la mayoría de los marcadores conversacionales (*claro, bueno, etc.*), plantea problemas de categorización, puesto que no cae fácilmente dentro de ninguna de las categorías en las que se suelen dividir los marcadores del discurso. Su significado central combina contenidos apelativos y deónticos, pues se dirige siempre a su interlocutor y su función consiste precisamente en instar a este a la realización de una determinada acción. Veremos, no obstante, que en la conversación coloquial adquiere otros sentidos periféricos en relación a factores discursivos (su ubicación conversacional y el tipo de secuencia en la que se inscribe),

entonativos (frecuencia, duración y pausas) y combinatorios (las partículas junto a las que aparece) (Gras Manzano, Polanco Martínez y Santiago Barrientos, 2007: 1626).

Gras Manzano (en línea) explica que *venga* se pronuncia con acento de intensidad en la *e* de *venga*. En la mayoría de los usos presenta contorno melódico propio delimitado por un tonema descendente que lo distingue del resto de elementos entre los que se encuentra. Generalmente precede al miembro del discurso al que afecta. Aunque también se documenta en posición final. Se puede repetir la partícula para expresar que el destinatario debe realizar de forma inmediata lo que se le indica, es decir, se intensifica la orden. O bien puede repetirse al principio y al final. Cuando *venga* constituye un enunciado independiente, suele representarse mediante signos de exclamación. Se combina frecuentemente con otros marcadores para enriquecer sus matices significativos: *hombre, vale, vamos...*

Sus principales usos discursivos, según Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008: 65-84) y Fuentes Rodríguez (2009: 351-352), son:

**a) Aceptar.** Se acepta lo dicho o propuesto por el interlocutor. En estos contextos se puede combinar con marcadores de modalidad deóntica como *vale, bueno o de acuerdo*.

- *¿Nos vamos a tomar un aperitivo al paseo marítimo?*
- ***Venga***, me cambio la camisa y nos vamos.
  
- *¿Qué te parece si salimos a cenar fuera?*
- ***Venga, vale***, así no tenemos que ponernos a cocinar.

**b) Aceptar con obligación o con ciertas reservas.** Suele pronunciarse con alargamiento vocálico en la primera sílaba. También se puede combinar con partículas como *bueno y vale*.

- *Está bien, veeenga*, llevaremos mi coche.
- *¿Me compras un helado?*
- ***Bueno, veeenga***.
  
- *Déjame tu cazadora de piel, yo siempre te dejo todo lo que me pides.*
- ***Veeenga, vale...***

c) **Rechazar.** Se rechaza lo dicho o propuesto por el interlocutor (y se anima a desistir de ello). En estos casos puede combinarse con *hombre* (*¡Venga hombre!*) o con *ya* (*¡Venga ya!*):

- [...] *Mejor; ya casi no me duele, el deporte me va bien; por eso vengo todos los...*

- **Venga**, corta el rollo, si siempre te gustó Marisa. [...]

(Sueña 3, Cuaderno de ejercicios, unidad 9, p. 100)

- *Cuando eras pequeño, eras mucho más simpático.*

- **¡Venga, hombre!** No empieces...

Juanjo: - *¿Todo eso? Pues que diga lo que quiera, pero es imposible que lo tenga todo listo con tan poco tiempo.*

Pepe: - **Venga**, no te lo tomes así. Lo que te pasa es que, como hoy es lunes, no estás para nada (...).

(Método de español 4, Libro del alumno, unidad 9, p. 180)

- *¿Por qué te han expulsado del partido?*

- *Por nada...*

- *¿Por nada? ¡Venga ya!*

d) **Reforzar o atenuar una orden**, depende un poco de la entonación.

- *Ponte a hacer los deberes ya, venga.*

e) **Animar.** Se anima a hacer algo.

Terèse: - *Quiero llamar a mis padres desde una cabina, pero no sé cómo. Creo que sólo voy a poder mandarles correos electrónicos.*

Jan: - *Es muy fácil. ¿Por qué no lo intentas?*

Terèse: - *¿Y si la operadora me habla muy rápido? Mejor, no.*

Jan: - *¡Qué tontería! La operadora no contesta cuando haces llamadas automáticas. ¡Venga, hazlo!*

(Comunicando, comunicando, unidad 17, p.51)

Si se combina con la partícula *hombre*, puede adquirir los siguientes matices:

- Intentar que el destinatario se aproxime al punto de vista del hablante:

- *No voy a ir al viaje de fin de curso, no me parece que se estén organizando bien las cosas.*

- ***Venga, hombre...** ¡No seas tonto! Seguro que al final sale todo bien.*

- Restar importancia a una situación negativa en la que se encuentra el destinatario:

- *¡Llevaba otros años en la empresa! ¡Dime cómo voy a encontrar un trabajo parecido a esta edad!*

- ***Venga, hombre,** tranquilízate, de situaciones peores hemos salido.*

**f) Despedirse.** Se usa con gran frecuencia en el cierre de conversaciones junto a fórmulas que expresan agradecimiento o despedida (*gracias, de nada, adiós, hasta luego/ahora*) o incluso en lugar de ellas.

- *[...] Por cierto, que llego tarde, nos vemos otro día, ¿vale?*

- *Vale, **venga,** y que se te dé bien la clase [...]*

(Sueña 3, Cuaderno de ejercicios, unidad 9, p. 100)

- *Bueno, me voy a comprar los pasteles y vuelvo enseguida.*

- *Vale, mientras tanto me tomo un café y hojeo el periódico.*

- ***Venga, hasta ahora,** entonces.*

Se trata de un fenómeno reciente, que consiste en interpretar el agradecimiento y la despedida como acciones que pueden ser dirigidas por el interlocutor.

### 2.2.20. **VAMOS**

Este marcador es, como el anterior, el resultado de un proceso de gramaticalización a partir de la primera persona del plural del presente de indicativo del verbo *ir*. Así, *vamos* refleja la pérdida del valor semántico originario “de movimiento” inherente al verbo *ir*, pero conserva en la actualidad los valores expresivos y apelativos que tenía como verbo.

Es una unidad de gran versatilidad funcional que adquiere efectos de sentido variados en la conversación coloquial, donde es muy frecuente. Así, puede presentar

valores modales o metadiscursivos, imbricados siempre con una intención interactiva, pues en todos sus empleos se advierte, en el fondo, el deseo de invitar al interlocutor a compartir el punto de vista del que habla. Simultáneamente el hablante refuerza su imagen positiva, ya sea para subrayar algo que no crea discordancia con el oyente, ya sea para atenuar el sentido de aquello que puede originar un desacuerdo (Martín Zorraquino y Portolés, 1999). Constituye así un recurso muy útil para favorecer la eliminación de inferencias no deseadas y focalizar aquello que el emisor juzga acorde con el pensamiento y expectativas del interlocutor. También puede usarse como marcador reformulador.

En general, *vamos* aparece en posición inicial, encabezando el miembro del discurso sobre el que actúa. No es infrecuente, sin embargo, su presencia al final de un enunciado. El miembro que introduce *vamos* puede ser de diversa naturaleza: un sintagma nominal, un sintagma adjetival, una oración simple o una oración subordinada. En ocasiones, se construye con *que*, si bien es independiente fónica y sintácticamente de la construcción introducida por aquel. Por su naturaleza especialmente oral y coloquial, en algunos casos *vamos* introduce secuencias discursivas incompletas, vacilaciones, estructuras suspendidas. Puede aparecer como enunciado independiente (solo en combinación con otras formas), adquiriendo diferentes matices significativos (Cabedo Nebot e Hidalgo Navarro [en línea]).

Fuentes Rodríguez (1998 y 2009), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), Santos Río (2003), Romero Aguilera (2009), Porroche Ballesteros (2009), Cabedo Nebot e Hidalgo Navarro (en línea) establecen para este marcador las siguientes funciones en la conversación:

**a) Reformulador.** Expresa que se busca (cuando antecede) o se ha tratado de buscar (cuando aparece pospuesto) la expresión más ajustada. Constituye una marca de control enunciativo del mensaje, que vuelve a la formulación para precisar, aclarar, corregir, ir a lo concreto, a lo genérico, etc. En todos estos casos, el hablante ejecuta un segundo acto de habla cuya relevancia radica en que su contenido proposicional invalida, parcial o totalmente, un segmento previo.

- *Estamos enfadados, vamos, que no nos hablamos.*

Se pronuncia con acento de intensidad en la *a* de *vamos*, tonema descendente (por lo general, cadencia o semicadencia) y va necesariamente entre pausas, formando grupo entonativo independiente.



Se combina con *pero, porque, que, en dos palabras, brevemente...* Es frecuente hallar estas combinaciones en construcciones inacabadas (suspendidas).

- *¿Te han puesto muchas multas?*
- *No, conduzco bien. Tampoco soy Fernando Alonso, **pero vamos...***

Dentro de este valor general de reformulación, presenta varios matices:

- **Precisar (total o parcialmente).** Aparece como una precisión o matización con respecto a lo dicho.

- *Mañana no habrá examen, **vamos**, eso he entendido.*
- *Hemos comprado un coche baratito, de segunda mano, **vamos**.*

- **Atenuar lo dicho o la situación buscando el acuerdo.** Evita así responsabilidades sobre lo dicho, suavizando un posible desacuerdo.

- *Los americanos siempre han tenido una política exterior invasiva, **vamos**, eso pienso yo.*

A veces actúa como un elemento de apoyo para expresar el hablante una determinada opinión de la que no se siente especialmente seguro.

- *Pues, yo no sé; adonde tú quieras, **vamos**.*
- *No tienen mala comida. Pero, el servicio, **vamos**, muy poco profesional.*

Como atenuador aparece con un tonema de suspensión. En estos casos puede ir acompañado por *digo yo*:

- *Seguro que a estas horas ellas ya habrán entrado, **vamos, digo yo**.*

- **Introducir una idea de síntesis o un argumento más fuerte o relevante.**

- *Te estás portando muy mal últimamente, **vamos**, que no te mereces ir al viaje de estudios.*
- *Se han comprado un piso precioso, lo tiene todo: espacioso, luminoso, moderno..., **vamos**, un lujo.*

**b) Colabora en la progresión del discurso**, a modo de recurso estratégico en algunas situaciones problemáticas como los titubeos, vacilaciones, etc. Debe quedar claro que no es un simple “relleno”.

- *Me trató muy mal, me empezó a gritar, a gritar, me dijo queee, vamos que se puso como un energúmeno y me insultó y todo.*

**c) Subraya la intención del hablante.** El valor modal es tan marcado en esta unidad que siempre va unido a él el matiz enunciativo de destacar la pretensión del hablante, en valores muy cercanos a algunas interjecciones. Así pues, normalmente en combinación con otras partículas (*hombre* o *anda*) o reduplicado (*vamos, vamos*), sirve para expresar distintos estados de ánimo:

- **Enfado / protesta.** A menudo aparecerá seguida, tras pausa, del marcador *hombre*.

- *Vamos, hombre, que siempre estás con las mismas tonterías.*

- **Exhortación:**

**a. Se incita a otro a que actúe.**

- *Ponte a trabajar, vamos.*

**b. Se da ánimos:**

- *Ese profesor no me va a aprobar nunca.*

- *Vamos, no puedes ser tan pesimista.*

**c. Rechazo.** Actúa como réplica enfática, a menudo mostrando desprecio o retando.

- *Vamos, anda.*

**d. Asombro.**

- *Los nuevos partidos políticos pregonan que van a acabar con la corrupción. Vamos, vamos.*

### 2.2.21. *ANDA*

Es un marcador discursivo con origen, al igual que las dos anteriores, en un verbo de movimiento en imperativo. Tiene la variante *ande* para el tratamiento de respeto.

En primer lugar, habría que tener en cuenta que, como señala Boyero Rodríguez (2002: 234-235), es un tipo de marcador que si lo suprimiéramos, “no afectaría al contenido informativo pero sí a la dinámica del intercambio dialógico”. Y añade: “es, quizá uno de los marcadores que más tienen que ver con la cortesía verbal”.

Efectivamente, “este marcador puede desviar la conversación, o intentar cambiar de tema, incluso evitar que el receptor se vea demasiado presionado por las declaraciones anteriores, y superar así un pequeño conflicto, por tener hablante y oyente distintas opiniones” (Boyero Rodríguez, 2002: 235).

Presenta dos funciones principales y contrarias en la conversación coloquial en español: por un lado, pretende, en actitud cortés, convencer al interlocutor; por el otro, se impone al oyente, en actitud descortés de rechazo. De ambas, se derivan los valores que pueden adquirir en la conversación y que pasamos a analizar teniendo como referencia los trabajos de Boyero Rodríguez (2002, 233-237), Santos Río (2003: 189-190) y Porroche Ballesteros (2009: 203-205).

En el primer uso, atenuativo del mandato, lleva acento en la primera *a*. Aparece entre pausas cuando va solo, antepuesto o pospuesto al mandato, y forma grupo entonativo independiente. A veces puede llevar alargamiento vocálico.

Asimismo, suele combinarse con otros marcadores como *hombre* o *vamos*.

#### **a) Se invita o se estimula.**

- ¡*Anda hombre, date prisa!*
- *Anda, no le des más vueltas.*
- *Anda vamos, no te preocupes.*

Puede aparecer repetido.

- *Anda, anda, que es tarde.*

**b) Se realiza una petición.** En muchas ocasiones, en realidad, la presencia del marcador suaviza sutilmente la situación comunicativa, convirtiendo una orden o mandato en una petición.

- *Anda, come y calla.*

Juanjo: - *Eh, eh, deja de criticarme, que a ti te pasa igual.*

Pepe: - *¿Ah, sí? Ay, ten amigos para esto. Anda, ponte a trabajar y no protestes más.*

(Método de español 4, Libro del alumno, unidad 9, p.180)

En estos casos podría servir incluso para **cambiar de tema**:

- *Papá, ¿me dejarás sacarme el carnet de moto si apruebo todas en junio?*
- *Anda, ayúdame a doblar la ropa y ya hablaremos.*

Se utiliza muchas veces cuando se prevé que el interlocutor no está muy dispuesto a conceder la petición.

- *Anda, cómprame un helado.*
- *Acompáñame al médico, anda.*

**c) Aceptar con reservas.** Si se combina con marcadores de sesgo deóntico (*bueno, vale, etc.*) -ya lo hemos comentado al describirlos- puede indicar aceptación con reservas. Muchas veces puede aparecer seguidamente una objeción introducida por *pero*.

- *¿Qué te parece si vamos a cenar a casa de mi hermana el sábado?*
- *Anda bueno (Bueno anda).*
  
- *¿Me dejas tu camisa azul de rayas para salir el viernes con una chica que he conocido en el conservatorio?*
- *Vale anda, pero devuélvemela en condiciones.*

En su segundo uso, intensificador del mandato, se utiliza en muchos contextos como forma de rechazo de la persona a quien apela. También puede convertirse en una expresión reactiva de sorpresa, admiración, reproche o protesta ante lo dicho por el interlocutor. Muchas veces aparece con un matiz de incredulidad. Lleva acento y alargamiento en la segunda *a*: *andáaa*.

**d) Expresar asombro, sea real o afectado.**

- *¿Qué tal Alicia y Mario? Hace tiempo que no coincido con ellos.*

- *Se han ido a trabajar a Alemania.*
- *¡Anda! No tenía ni idea.*

En estos contextos se combina con sintagmas nominales (*anda este*) o con otras expresiones que, a veces, son malsonantes (tabúes o eufemismos): *anda, coño; anda la leche (la hostia, la virgen)*. También *anda mira, anda qué gracia, anda para que veas...*

- *¡Anda este, con lo que sale ahora!*
- *Se ha sacado las oposiciones de bombero a la primera.*
- *Anda para que veas...*

**e) Rechazar lo propuesto por el interlocutor o desestimar el contenido de lo que acaba de emitir.** En muchas ocasiones aparecerá repetido o acompañado por otros marcadores (*hombre, ya, vamos...*) o la conjunción *que*:

- *¡Anda, anda!*
- *Recoge tu cuarto ahora mismo.*
- *Anda hombre, no tengo nada mejor que hacer ahora.*
- *Yo siempre he sido muy condescendiente con vosotros.*
- *¡Anda vamos!*
- *Hoy te encargas tú de hacer las compras.*
- *Anda ya.*

A veces *anda ya* tiene un matiz de incredulidad:

- *Eso lo hago yo en diez minutos.*
- *Anda ya.*

Por su parte, la combinación *anda que* puede venir reforzada por *no* o *ya* y sirve para intensificar el rechazo.

- *Yo nunca tomo bebidas alcohólicas*
- *Anda que no.*

En combinación con *que (no)*, puede desempeñar otras funciones:

**f) Introducir una réplica, sin desmentir lo que el interlocutor dice, pero con cierta agresividad.**

- *Eres un tramposo, no se puede jugar contigo a las cartas.*
- *¡Anda que tú...!*
  
- *No sé, todo esto que me cuentas me parece muy raro.*
- *¡Anda que tú también me animas!*
- *¿Qué quieres que te diga?*

Si no va acompañado del resto de la proposición, la pronunciación de *anda que* X es acentualmente ascendente y lleva marca expresa de suspensión.

Por su función, es muy normal que esta fórmula vaya precedida de *pues* (una de las variantes de *pues* de réplica): *¡Pues anda que tú...!*

- *Tu hermana es una cursi.*
- *¡Pues anda que la tuya...!*

**g) Advertir de un riesgo.** A la combinación *anda que* se le añade *si*.

- *¡Anda que si perdemos el tren!*
- *¡Anda que si nos pillan!*

**h) Enfatizar.** En estos usos puede combinarse con *ni nada*:

- *¡Anda que no es listo!*
- *Anda que no tiene dinero ni nada.*

### **2.2.22. A VER**

Estudiado, entre otros, por Santos Río (2003: 643-644), Porroche Ballesteros (2009: 170-172) y Fuentes Rodríguez (2009: 32-33), podemos describir el marcador *a ver* como una partícula proveniente de la gramaticalización de una preposición + infinitivo, marcada por su alta presencia en la conversación coloquial en español.

Fuentes Rodríguez (2009: 33) destaca que tiene dos funciones principales en el discurso de las que se derivan los valores que adquiere en la interacción espontánea. Por

un lado, realiza una apelación al receptor para que lleve a cabo un acto o responda a una pregunta. Es en este caso un elemento preparatorio de la acción, con lo que enfatiza la interacción. Por otro lado, tiene una función retardatoria, pues con su empleo el hablante marca una pausa para darse tiempo y organizar o reorganizar su discurso.

Además, como muchos de los marcadores conversacionales que hemos estudiado en este trabajo, está imbricado de valores (des)cortesés, lo que puede provocar malentendidos en el desarrollo de las conversaciones que mantenga en español un estudiante extranjero de nuestra lengua si este no llega a conocer bien sus usos, de ahí la importancia de enseñar adecuadamente sus valores en la clase de ELE.

Veamos a continuación cuáles son estos usos:

**a) Para pedir, mandar o preguntar de un modo más o menos directo con una actitud de dominio o de confianza.** Se pronuncia con entonación descendente y seguido de pausa cortante (Santos Río: 2003: 643).

- *A ver, necesito que alguien mueva estas sillas.*
- *A ver, vamos a empezar.*
- *A ver, ¿cuántos van a quedarse a cenar?*

En general, se usa en contextos en los que el hablante se expresa con un sentido de dominio o de gran confianza y complicidad o, incluso, con una actitud no muy positiva, por lo que puede llegar a ser descortés e indicar falta de respeto. En ambos casos, crea una cierta expectativa de que el interlocutor haga o diga algo:

- *Nunca te tomas en serio mis problemas.*
- *¿Qué quieres que haga? A ver.*

**b) Atenuar un desacuerdo con el interlocutor o indicar duda.** Suele aparecer en los contextos en que antecede a una respuesta o comentario:

- *¿Qué te ha parecido lo de Enrique?*
- *A ver, yo no creo que lo haya hecho intencionadamente.*

Se pronuncia, como en el caso anterior, con un entorno descendente y establece una pausa a la que sigue el enunciado, aunque en este caso, no es tan cortante.

**c) Expresar incertidumbre, o más bien, una actitud de espera en lo que respecta al resultado o al desarrollo de algo.**

- *Pronto tendrás los resultados.*
- *A ver...*

En estos casos, suele formar enunciado por sí sola y va marcado por tonema de suspensión.

**d) Mostrar resignación.** Es una expresión reactiva que se usa para replicar a lo que acaba de decir el interlocutor, que, en algún sentido, no es bueno (o no es placentero, o no es lo mejor para ese momento...). Indica que se hace lo que se hace porque no hay más remedio (Santos Río, 2003: 644).

- *¿Hoy te quedas también a comer en la oficina?*
- *A ver.*

**e) Mantener el turno y ganar tiempo para pensar y organizar o reorganizar el discurso.** 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.

- *¿Cuántos comensales van a asistir al lunch?*
- *A ver..., no sé, todavía la empresa no me lo ha confirmado.*

Profesor: - *Buenos días, voy a pasar lista. A ver..., José Fernández.*

(*Método del español 4*, Libro del alumno, p.186)

Incluso puede utilizarse en la conversación para redistribuir los turnos:

- *¿Qué mes alquilamos la casa este año? ¿Julio o agosto?*
- *Ni idea. A ver, Juan, di tú algo.*

Forma grupo entonativo independiente y termina con cadencia seguido de pausa. Puede ir acompañado por otros continuativos como *bueno, pues*.



**f) Pedir ver algo.** En este caso el marcador está menos desemantizado y tendría, por tanto, un valor mucho más cercano al del verbo que lo compone.

- *Me ha quedado muy bonito el dibujo.*
- *A ver.*

Con este valor se usa con entonación ascendente y se remata con una especie de suspensión. Puede aparecer acompañado de un sintagma nominal.

Combinado con *si* puede desempeñar las siguientes funciones:

- **Expresar un deseo o propósito:**

- *A ver si el mes que viene empiezo al gimnasio.*
- *A ver si se le cae la venda.*

- **Introducir una amenaza o una advertencia.**

- *A ver si te caes.*
- *A ver si te vas a la cama sin cenar.*

- **Introducir una sospecha o preocupación.**

- *A ver si no nos hace el examen.*

- **Incitar a otro a hacer algo:**

- *A ver si cuando vuelva has recogido tu habitación.*

- **Formular una propuesta:**

- *A ver si nos tomamos un café algún día, mujer.*

### **2.2.23. VAMOS A VER**

Una partícula muy cercana a la que acabamos de analizar, pero menos gramaticalizada, es *vamos a ver*. Para su descripción partiremos de las entradas correspondientes en los diccionarios de Santos Ríos (2003: 644-645) y Fuentes Rodríguez (2009: 348-350).

Comparte las dos funciones principales que veíamos en *a ver*: una apelativa y otra retardatoria. A ellas habría que añadirse una función reformulativa de la que carecería el marcador anterior.

Estas funciones desencadenan los siguientes valores en la conversación coloquial:

**a) Atenuar o anticipar una pregunta o una respuesta dubitativa.** En estos casos el marcador señala una disposición positiva del hablante hacia los interlocutores, pues señala su inclinación a negociar:

- *Vamos a ver*, ¿cuántos años tienes?
- *Este año ganamos el campeonato, seguro.*
- *Vamos a ver.*

Puede encabezar una reacción de respuesta ante una pregunta difícil o ante una situación interactiva conflictiva, en ambos casos como elemento retardador y, a la vez, de toque de atención (Santos Río, 2003: 645).

- *¿No te había dicho que no lo abrieses hasta que yo llegase?*
- *Vamos a ver*, no hace falta que te pongas así, no te había entendido bien.
- *¿Quién demonios ha tomado la decisión de que se empezase antes de llegar el director?*
- *Vamos a ver*, en realidad, no ha sido decisión particular de nadie...

**b) Mostrar desacuerdo o enfatizar la opinión propia.** El hablante puede utilizarlo para imponerse o imponer algún comportamiento o actuación y pide atención al oyente, lo que puede resultar un poco agresivo.

- *Vamos a ver*, ¿no era yo el que tenía que llevar a la novia en el coche?

El marcador presenta en estas funciones una entonación descendente y se pronuncia seguido de pausa, muchas veces, cortante. Esta es la razón por la que a veces aparecerá seguido de dos puntos, y no de coma o punto y coma.

Además, en estos contextos suele combinarse con las conjunciones *porque* o *pero*. En el caso de *porque*, introduce, tras pausa bien marcada, una explicación justificativa. Puede suponer cambio de turno:

- **Porque vamos a ver:** *¿a ti quién te ha dicho que yo me iba a encargar de traer las tortillas?*

En el caso de *pero*, supone una reacción, a veces con verdadera interrupción ante la supuesta vaguedad o confusión en lo que el interlocutor está diciendo:

- **Pero, vamos a ver,** *¿quién te ha dicho eso?*
- **Pero, vamos a ver,** *¿quién ha roto el jarrón chino de la entrada?*
- **Pero, vamos a ver,** *¿la presentación no iba a ser hoy?*

**c) Mantener el contacto mientras el hablante gana tiempo para pensar y organizar su discurso:**

- **Vamos a ver,** *no se pueden simplificar así las cosas. El problema de los refugiados políticos es muy complejo y presenta varias aristas.*
- *Yo no creo que sean capaces de llegar a un pacto, son todos unos inútiles.*
- **Vamos a ver, vamos a ver...** *la formación de gobierno es complicada pero no imposible. Es cuestión de voluntad.*
- *Si tú lo dices...*

Forma grupo entonativo independiente y termina en cadencia. Es frecuente con otros continuativos como *pues* o *bueno*.

- *Así que por decisión del nuevo gerente, seis trabajadores van a ser despedidos.*
- **Bueno, vamos a ver,** *dicho así suena muy mal...*

**d) Introducir una nueva enunciación más adecuada a la intención del hablante.**

En estos casos, interrumpe el discurso para conseguir una mejor formulación, pero con matices distintos:

Puede consistir en una explicación más extensa de lo que el hablante quiere decir, en una casi corrección o en la introducción de un ejemplo:

- *Ahora no se bebe más que antes, **vamos a ver,** se bebe más en la calle, eso es cierto, pero eso no significa que...*

O bien puede introducir un elemento concreto:

- *Con esto de la crisis gasto bastante menos dinero que antes, **vamos a ver**, me compro menos ropa y procuro salir menos de restaurantes.*

Se coloca entre los dos enunciados o segmentos relacionados, seguido de pausa. No termina en entonación descendente como ocurre cuando tiene otros valores, ni le sigue una pausa larga.

#### **2.2.24. PUES**

Es el comentador más frecuente en el discurso oral (sin ser extraño en el discurso escrito). Los comentadores son un tipo de marcadores que presentan el miembro discursivo que introducen como un nuevo comentario, lo que lo distingue del discurso previo, con el que, por otra parte, está estrechamente relacionado. Precisamente por ello, frente a otros marcadores que pueden indicar cambio de orientación temática en la respuesta, *pues* señala continuidad sin ruptura en la colaboración conversacional. El discurso anterior se distingue como un comentario distinto o como una preparación al nuevo comentario introducido por el marcador (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4083).

Es un marcador merecedor de especial atención en las clases de ELE, pues son muchas las dificultades que los estudiantes de español como lengua extranjera manifiestan a la hora de utilizarlo.

Las funciones que esta partícula desempeña en la conversación son predominantemente metadiscursivas e interactivas, pues crea una función interpersonal entre hablante y oyente, implicando su interacción y aportando cohesión y coherencia a la conversación. Así, como veremos, señala turnos de palabra, refuerzos argumentativos, llamadas de atención, retardos en la comunicación o sirve para marcar o subrayar un enunciado que se presenta como un comentario nuevo con respecto al discurso que lo precede.

Para su caracterización y para sistematizar sus funciones comunicativas hemos tomado como referencia, por un lado, los estudios monográficos de Portolés Lázaro (1989: 117-133), Llorente Arcocha (1996: 212-228), Briz Gómez (1998: 207-211), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4083-4085), Boyero Rodríguez (2002: 217-224), Mallarino (2005: 563-578), Porroche Ballesteros (2009: 103-104) y Martín

Butragueño (2006: 5-11). Por otro lado, las entradas correspondientes en los diccionarios de partículas de Santos Ríos (2003: 535-540) y Fuentes Rodríguez (2009: 291-296).

El marcador *pues* suele encabezar el enunciado, al que enlaza con una premisa pensada o expresada. Es habitual al comenzar intervenciones reactivas a preguntas, mandatos o simples aseveraciones. Al carecer de acento de intensidad, ve muy limitada su movilidad y no se detecta por medio de una pausa (a diferencia de lo que se suele decir de la mayor parte de los marcadores discursivos). Habitualmente muestra alargamiento vocálico y se pronuncia con un descenso tonal. Cuando no se acomoda a la reacción buscada, se acompaña de una subida del tono en relación con el final de la emisión anterior. En los casos en que tiene valor continuativo o consecutivo, evita la posición inicial y va seguido de pausa.

Veremos que es frecuente que aparezca combinado con marcadores modales como *bueno, bien, claro...*, o con marcadores interactivos como *hombre, mira...* También con la conjunción *que*.

Estos son algunos de sus posibles usos en la conversación:

**a) Responde a una pregunta o replica a una afirmación pero con diferencias de matices.**

- **Se utiliza tras una pregunta en la que se demanda un tipo concreto de información.**

- [...] *Vamos a ver, Luisa, ¿qué es exactamente lo que oíste que comentaban esta mañana en la oficina?*

- ***Pues que*** los rumores de que la empresa está en venta son verdaderos, y que en poco tiempo todo estará hecho y terminado, y que en menos de un mes formaremos parte de otra empresa.

(Sueña 3, Libro del alumno, unidad 8, p.117)

- *Ya me ha contado Ángela lo de tu entrevista de trabajo. ¿Qué te pasó?*  
- ***Pues que*** nada más terminar la entrevista me di cuenta de que me faltaban los papeles del currículum, así que cuando llegué a casa los envié por correo electrónico.

(Método de español 4, Libro del alumno, unidad 6, p.119)

- *¿Tanto tiempo libro tienes? Y eso... ¿cómo se hace?*

- **Pues mira**, se cogen 18 euros, se va a la administración de lotería, se compra un décimo y cuando te toca, te dedicas a vivir.

(Sueña 3, Libro del profesor, unidad 1, p.7)

- **Expresa asentimiento** (se suele reforzar con *sí* o *claro*): *pues claro, pues sí...*

A: *¿Te gusta lo latino, eh?*

M: **Pues sí**, es música movidita, que te anima. *¿Tú qué te pones para animarte? ¿A Julio Iglesias? [...]*

(El español por destrezas, unidad 18, p. 74)

- **Expresa disconformidad u objeción** (en muchos casos acompañado por *no*).

- *Te enfadaste porque no te invitó a la boda de su hijo.*

- **Pues no**, no me enfadé porque no me invitara a mí, sino porque tampoco invitó a mi hijo, que es amigo suyo desde el colegio.

(Español lengua extranjera en gramática, avanzado B2, unidad 20, p. 162)

- *No sabía que Gabriela tuviese un amigo especial.*

- **Pues lo tiene.**

- *¡Qué bien! En diez minutos se acaba la jornada, y ya hasta el lunes.*

- *Pero hombre, si hoy, es el cumpleaños de Alfredo. Vamos a quedarnos a tomar algo para celebrarlo.*

- *Yo cojo el coche y salgo pitando para casa.*

- **Pues yo me tomaría una cerveza con ellos.**

D: *Pero si es que lo que estás diciendo es un poco idealista, ¿no te das cuenta?*

E: **Pues mejor que quedarme tumbada en el sofá como tú...**

(El español por destrezas, unidad 20, p. 99)

Al decantarse por el uso de *pues* el hablante está empleando una estrategia negociadora para adelantar que la respuesta del hablante diferirá de lo esperado por el interlocutor, pues lo que persigue es suavizar el efecto que pudiera tener esa elección por lo menos previsto, lo más negativo o lo menos cooperativo.

**b) Formula una respuesta vacilante.** Sería una estrategia lingüística para salir del paso y no entrar de lleno en una respuesta comprometida. La expresión de

vacilaciones admite especialmente bien la ayuda de este marcador. En estos casos se habla de un *pues* dubitativo. A veces se considera un simple *rellenador* del espacio de tiempo necesario para planificar sus mensajes (Llorente Arcocha, 1996: 222). Como ocurría con otros marcadores (*bueno, ah, a ver...*) en contextos similares, es muy útil para los estudiantes de ELE, pues su carácter retardatorio les permite ganar tiempo para organizar su discurso y expresar correctamente sus ideas.

- ¿Recuerdas lo que nos dijo Irene el mes pasado?

- **Pues** no estoy seguro, refréscame la memoria.

(Sueña 3, Libro del alumno, unidad 7, p.119)

- [...] ¿Y el resto del tiempo? A ver, por ejemplo, cuando sales de trabajar...

- **Pues** normalmente quedo con los amigos y hablamos, tomamos un café... Si echan algo bueno vamos al cine... [...]

(Sueña 3, Libro del profesor, unidad 8, p.117)

- ¿Qué aspecto tenía?

- **Pues...** no sé. No me he fijado, la verdad...

Susana: *Andrea me ha dicho que te vio en la fiesta de cumpleaños de Jorge. ¿Por qué no me dijiste que ibas a ir?*

Pedro: **Pues...**, porque estuve solo un rato. Mi hermana me pidió que la llevara con el coche. Estuve charlando con Andrés un rato y luego me fui.

(Nuevo español en marcha 4, Libro del alumno, unidad 5, p. 58)

**c) Introduce un comentario.** Al usar *pues* en estos contextos, el hablante subraya que lo que dice está motivado por lo anterior y de esta manera da continuidad en la entrada de nuevos elementos discursivos en la conversación sin rupturas bruscas.

- ¿Ves ese árbol?

- Sí, abuelo.

- **Pues** allí me declaré a tu abuela hace... ¡demasiado tiempo!

(Español lengua extranjera en gramática, avanzado B2, unidad 4, p. 40)

- Antonio se ha comprado un coche nuevo.

- **Pues** me parece muy bien.

E: [...] Veo que habla idiomas.

R: Sí, tengo un nivel alto en inglés y en francés el nivel 1 de la Escuela de Idiomas.

E: **Pues**, no lo deje, los idiomas son el futuro. [...]

(*El español por destrezas*, unidad 10, p.45)

**d) Da continuidad constructiva a aquellos enunciados que la están perdiendo en el curso de su emisión.** En otras palabras, es una partícula que se utiliza para mantener el hilo discursivo y recuperar el tema. Aparece tras titubeo, digresión, búsqueda del término correcto, tras condicionales, causales..., o para retrasar el discurso antes de decir un término que considera el hablante lesivo para el oyente, o quitarle fuerza (Fuentes Rodríguez, 2009: 291).

J: [...] *Vosotros que tenéis un buen español y habéis viajado mucho, ¿habéis tenido alguna experiencia en la que hubiese un malentendido? Por ejemplo, yo, una vez que fui a Londres a visitar a una amiga y nada más llegar a su casa me presentó a sus compañeras de piso. Y yo, **pues** les di dos besos a cada una. Tendríaís que haberles visto la cara que pusieron. No me volvieron a hablar. ¡Creían que era un ligón o un aprovechado!* [...]

(*El español por destrezas*, unidad 19, p. 81)

En estos usos continuativos, como se puede observar en el ejemplo, el marcador se intercala en el discurso, entre los elementos que une. Suele ir seguido de una pausa de duración mayor, con mantenimiento del tono.

**e) Se utiliza con frecuencia para que el hablante reclame su derecho a tomar el turno de palabra después de un espacio largo de inactividad como emisor o para usurpar el turno a otro interlocutor.**

H: [...] **Pues** lo mío fue peor. Las primeras veces que me invitaban a fiestas o cenas a casa de amigos siempre llevaba flores, como en Alemania. Incluso a chicos, ¿no? ¡Y la gente creía que era `gay`!

(*El español por destrezas*, unidad 19, p. 81)

**f) En una oración exclamativa, el sentido del enunciado puede ser amplísimo: enfado, queja, protesta, rechazo, ironía...**

Laura: - ¡Vaya! Has acertado con el sexto pecado contra la salud: tomar muy a menudo algo entre comidas. También esto es malo para el cuerpo.

Amalia: - ¡**Pues** tú dirás lo que podemos hacer! ¡Me parece que todo es pecado!

(*Cumbre*, unidad 3, p. 32)



**g) En oraciones condicionales y causales excesivamente largas, *pues* tiene un valor consecutivo:**

- *Oye, ¿no dices que quieres probar nuevas experiencias? **Pues** empieza.*
- *Si vas a venir en ese plan y nos vas a amargar la fiesta, **pues** quédate en casa.*

**h) Indica el cierre de una narración o intervención. Suele ir acompañado por *eso* o *nada*.**

- *Estás siendo muy dura con él.*
- *¿No me has dicho siempre que desconfíe de los desconocidos?*
- *Sí, pero...*
- ***Pues eso.***
  
- *¿Vas a quedarte a tomar un café después de las clases?*
- *No, tengo prisa. Hoy me toca encargarme de mi hermana, mis padres salen a cenar con amigos.*
- ***Pues nada,*** entonces nos vemos mañana en la conferencia.
- *Vale, ¡hasta mañana!*

Finalmente, comentaremos que cuando se combina con *bien*, *pues bien*, tiene un valor recapitulativo que introduce un miembro más relevante para el hablante. En estos casos, puede funcionar como recapitulador, como reacción a lo anterior o aparecer tras digresión.

Aparece en posición inicial de enunciado y se pronuncia con entonación descendente. Va precedida de pausa marcada (punto o punto y aparte en la escritura) y seguida de pausa cortante (suele corresponderle en la escritura una coma). Forma grupo entonativo independiente.

- *Todo el mundo opina que el terrorismo islámico es un producto de las dictaduras del tercer mundo. **Pues bien,** eso no es cierto. Las potencias del primer mundo son, indirectamente, las causantes de este fenómeno que hoy por hoy amenaza a todos los países occidentales desarrollados.*

### 2.2.25. *POR CIERTO*

*Por cierto*, el digresor más frecuente en español, no está especialmente marcado por su mayor o menor frecuencia en el registro formal o informal de la lengua, aunque es habitual en la conversación coloquial en español. Por eso nos parece digno de estudio en la clase de ELE.

Los digresores, un conjunto amplio y abierto con formas que van desde las totalmente lexicalizadas, como *por cierto*, hasta otras como *entre paréntesis* o *dicho sea de paso*, que no lo están, son un tipo de estructuradores de la información, los que introducen un comentario lateral en relación con el tópico principal del discurso. Aunque este comentario se distancia del asunto propio del discurso, se presenta como pertinente y, por lo general, se relaciona con algún elemento del primer miembro. No obstante, esto último no sucede siempre y, en ocasiones, la digresión en poco o en nada se relaciona con el discurso que le antecede, sino que más bien introduce un tema nuevo, relacionado explícita o implícitamente con la secuencia anterior. Solo la presencia del propio digresor hace pensar en dicha relación. Se podría hablar, por tanto, de dos tipos de digresión.

Pues bien, dicho esto, nos centraremos en la descripción de la partícula en cuestión. Para ello partiremos de los trabajos previos de Porroche Ballesteros (1998), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), Acín Villa (2000), Santos Río (2003), Fuentes Rodríguez (2009) y Garcés (en línea).

El marcador *por cierto*, cuyo origen se encuentra en la gramaticalización de una locución adverbial, desempeña en el discurso, principalmente, las siguientes funciones:

**a) Marcar que se rompe el hilo del discurso** y se comienza a hablar de cosas que no tienen conexión o relación con aquello de lo que se está tratando.

- *El lunes estuve en la conferencia. **Por cierto**, allí me encontré a Luisa.*
- *¡Anda, qué casualidad! Hace mucho tiempo que no la veo.*
- *Pues está guapísima, parece, incluso, más joven.*

A pesar de su incidentalidad y de transmitir una información secundaria, estas digresiones al tema tratado no son irrelevantes para el hablante –ni para el oyente-, pues están suscitadas por algo dicho anteriormente. Normalmente son espontáneas o no planificadas y breves, y cuando terminan, el emisor vuelve al tema previo, retoma el hilo discursivo principal. En el caso de que la digresión se alargue, se emplea un

marcador de fin de digresión para indicar que esta se ha acabado y se vuelve al asunto principal.

En una intervención reactiva sirve para referirse a algo que ya ha mencionado el interlocutor por encima y que nos interesa tratarlo en profundidad.

- *El novio de María no ha acabado Económicas y se ha puesto a trabajar en la empresa de su padre de contable.*
- *Así cualquiera. **Por cierto**, esa familia tiene varias empresas, ¿no?*
- *Sí, hija, sí. Tienen el dinero por castigo.*

**b) Introducir una ocurrencia repentina.** El comentario no se hace sobre un elemento anterior, sino sobre algo que se recuerda en el momento de hablar.

- *Mañana te devuelvo tus discos.*
- *Vale, **por cierto**, ¿vas a ir este fin de semana al cumpleaños de María?*

**c) Puede utilizarse para introducir críticas malignas que es mejor hacer disimuladamente o asuntos cuya importancia el hablante quiere que pase desapercibida.**

- *El niño se ha caído y se ha roto un diente. **Por cierto**, ¿dónde estabas tú?*
- ***Por cierto**, a ver si pasas alguna vez un café, chico.*
- *Ando muy liado últimamente. **Por cierto**, el domingo tampoco puedo venir a comer a casa.*

Respecto a su prosodia, destacaremos que se pronuncia con acento de intensidad en la *e* de *cierto*. Presenta contorno melódico propio delimitado por una entonación descendente que lo distingue del resto de los elementos entre los que se encuentra y seguido por una pausa cortante. Este entorno prosódico se refleja, generalmente, en los textos escritos por medio de una coma detrás de *por cierto*, y otra coma, un punto y coma o un punto, delante. Sin embargo, en ocasiones, ese contorno melódico propio no queda reflejado en los textos escritos mediante los signos de puntuación correspondientes.

Este marcador tiene una gran movilidad de posición, pues puede ir al principio de la digresión, en el medio o al final.

En posición final, incorporado entonativamente a la línea melódica de la unidad anterior, indica intensificación, en el sentido de que se refuerza la verdad de lo expresado:

- *Es idiota **por cierto**.*
- *Allí compré un kilo de bombones, malísimos **por cierto**.*

En estos casos, se añade una información que va en la misma línea de lo dicho anteriormente, por tanto, el empleo de *por cierto* no supone una ruptura con el hilo del discurso. Se convierte en una especie de coletilla.

El miembro del discurso en el que aparece es normalmente una oración (independiente, coordinada o subordinada), pero también puede ser otro tipo de sintagma no oracional.

*Por cierto* se utiliza tanto en oraciones en modo indicativo como en oraciones en modo subjuntivo. Su uso no condiciona la selección modal.

No se combina con otras partículas, en todo caso, puede ir acompañado por la conjunción *y* (*y por cierto...*) o por la conjunción *que* (*por cierto que*). En este último caso, se sitúa siempre en posición inicial de su miembro de discurso e introduce una oración. La entonación es ascendente y desaparece el carácter cortante de la pausa.

- *Me he comprado dos vestidos en las rebajas. **Por cierto que** todavía no sé cuál voy a ponerme para la comida.*

Partículas semejantes son *a propósito*, *a todo esto* y *otra cosa*, intercambiables en muchos contextos, pero también con diferencias en su empleo.

*A propósito*, expresión lexicalizada a partir de una preposición y un sustantivo, es menos frecuente y más restringida que *por cierto*. Por lo general se utiliza como un complemento con *de*, pero también puede aparecer sin complemento, sobre todo, en el discurso oral. Es, además de digresivo, tematizador. En cuanto a su colocación, va siempre al principio de la digresión que introduce.

Este marcador es más apropiado que *por cierto*, aunque este también se utiliza en estos casos, para atenuar los enunciados digresivos que presentan una mayor ruptura sintáctica y temática respecto al enunciado previo o principal. A diferencia de aquel, *a propósito* no se utiliza para introducir una ocurrencia repentina.

- ***A propósito**, ¿qué opinas del cambio en la dirección de la empresa?*

- *A propósito de goles, nuestro equipo no le marca ni al Arco Iris.*

Por su parte, el digresor *a todo esto* se emplea normalmente para interrumpir la planificación discursiva iniciada e introducir un miembro que presenta o solicita una información que en ese momento del discurso ya se debería conocer. Como en otros marcadores de este tipo, tiene un efecto atenuador sobre la ruptura ocasionada al producirse un repentino cambio de tema. Suele usarse como marca de progresión temática.

Ocupa posición inicial seguida de pausa y forma grupo entonativo independiente.

- *Hola, María, ¡cuánto tiempo! ¿qué tal va esa vida?*
- *Bien, muy liada, como siempre. Ya sabes: los hijos, la casa, el trabajo...*
- *¿Y tus hijos? Estarán hechos ya unos hombres.*
- *Pues sí, la verdad. Sergio ya ha empezado sus estudios universitarios.*
- ***A todo esto**, ¿tu marido? ¿ya se ha jubilado?*
- *No, todavía no. Le queda un año.*

Finalmente, no se encuentra completamente gramaticalizado el digresor *otra cosa*. Con él, se añade en la conversación un nuevo comentario sin relación con el anterior después de una secuencia discursiva que se acaba de terminar. De este modo, el hablante conserva el turno de palabra sin cederlo al interlocutor.

- *Esta tarde vete tú a recoger a los niños al cole, llévalos al entrenamiento y aprovecha para hacer la compra. **Otra cosa**, pasa por la tintorería y recoge el traje.*
- *Vale, tendré que apuntármelo todo...*
- *No seas tan exagerado, anda.*

### 2.2.26. **QUE**

Los estudios sobre los usos y valores de *que*, “junto a *pues*, la conjunción castellana más proteica y difícil de explicar” (Pons Bordería, 1998a: 132), son muy numerosos. En ellos, junto a los usos relativos, completivos, comparativos y consecutivos, más gramaticalizados, y dejando de lado los casos en los que dicha partícula interviene en locuciones complejas, se menciona un elevado número de usos no tan gramaticalizados: usos continuativos, optativos, causales, consecutivos, concesivos,

modales, temporales, copulativos o conjuntivos puros, expletivos, pleonásticos y modales.

En este trabajo nos ceñiremos a presentar los usos de *que* como marcador en la conversación coloquial española, es decir, aquellos casos en los que no funcionaría ni como conjunción subordinante ni como relativo, sino que une enunciados independientes. En estos casos no se le puede asignar, en ausencia de más información, un valor gramatical determinado, porque este se determinaría contextualmente.

Vaya por delante que no pretendemos realizar una exposición exhaustiva de usos de *que* en el registro informal de la lengua hablada, pues la tipología de los mismos es muy variada. Por este motivo nos limitaremos a presentar las funciones más comunes y más rentables para un estudiante de español como lengua extranjera. Para ello utilizaremos, fundamentalmente, los estudios de Pons Bordería (1998a:132-147 y 2003: 531-545), Porroche Ballesteros (1998: 229-242) y Santos Río (2003: 546-554).

Para empezar, debemos señalar que los valores que adquiere en la conversación se apoyan en sus dos grandes funciones pragmáticas: la conexión y la modalidad. En efecto, con la partícula *que* ocurre, como pasa con otras unidades de origen conjuntivo (*pero* o *entonces*), que la dimensión modal adquiere un peso importante en prácticamente todos los contextos en que la conjunción deja de ser tal y se convierte en un marcador discursivo.

Dicho esto, los valores de *que*, siempre difusos y sujetos a discusión, recordémoslo una vez más, pueden agruparse del siguiente modo:

a) **Que comentador:** introduce un comentario del hablante a propósito de otro enunciado o de una situación determinada. No hace que la comunicación avance, se presenta al margen de la estructura informativa, como una interrupción de la dinámica comunicativa del discurso. No importa que, en realidad, el contenido introducido mediante *que* sea conocido o no por el oyente –aunque, generalmente, dicho contenido suele representar información nueva-, lo fundamental es la intención de marginalidad en relación con el resto de la intervención, con la que lo introducido mediante *que* se presenta por parte del emisor.

- *¿Te vienes al cine a ver la última de Almodóvar?*
- *Ah, pues sí, **que** me apetece mucho verla.*
  
- *Me voy, **que** me están esperando.*

- ¡**Que** te manchas! (ante un niño que está comiendo un helado)
- **Que** lo vas a romper (ante un niño que coge un vaso)

Es habitual que en este tipo de construcciones la partícula *que* aparezca acompañada por una llamada de atención, un vocativo o una interjección:

- ¡Mamá!, **que** me voy.
- ¡Silencio!, **que** tengo que trabajar.
- ¡Espabila!, **que** llegamos tarde.

Frecuentemente se han relacionado estos usos de *que* con valores causales, condicionales, adversativos, consecutivos, de advertencia..., es decir, el emisor introduce un comentario en la conversación que puede ser una advertencia, una explicación, una justificación, una imposición, una consecuencia, etc. Sin embargo, a nuestro juicio, lo fundamental en el uso de estas construcciones no son estos valores, sino la voluntad, por parte del hablante, de realizar un “comentario” a propósito de una situación o de otro enunciado, que constituye la parte fundamental de la comunicación. Los valores que se superponen a esta función comentadora, evidentemente no residen solo en el marcador, sino en la situación comunicativa determinada en que este se encuentre. Explicamos esto último un poco mejor con algunos ejemplos:

- **Explicativo:**

- Sal, **que** tenemos que hablar.
- Dámelo, **que** es mío.

- **Condicional:**

- ¿Quieres un bombón?
- No, gracias, **que** engorda.

- **Impositivo:**

- ¡**Que** te calles de una vez!

- **De advertencia:**

- Cuidado con él, **que** es peligroso.
- ¡**Que** viene el director!

- **Consecuencia:**

- *Hay que ahorrar, **que** volverán a bajar los sueldos.*

- **Deducción:**

- *Esta aquí, **que** la acabo de ver.*

**b) Que imperativo:** puede adquirir matices de imposición o sugerencia o bien expresar un deseo.

- ***Que** te calles.*
- ***Que** tengas suerte.*

Puede ir con entonación enunciativa o exclamativa.

**c) Puede suponer una reacción de desacuerdo, protesta o reproche –también, a veces, de sorpresa- con respecto a las palabras del interlocutor.** En estos casos es frecuente que adquiera una modalidad interrogativa o exclamativa:

- *Haberlo comprado, **que** buen tiempo tuviste.*
- ***Que** hubiera avisado.*
- *¡**Que** tenga yo que hacer esto!*
- *No me he acordado de comprar el pan.*
- *¿**Que** no te has acordado?*
- *Me he comprado un videojuego.*
- *¡**Que** gastes el dinero en esas tonterías!*

**d) Para replicar:**

- *Vas a ir esta tarde al médico.*
- *¡**Que** no!*
- *¡**Que** sí!*

**e) Que narrativo:** se utiliza para referir el discurso ajeno.



- *Y él, venga a protestar, **que** si esto no me gusta, **que** si aquello tampoco...*

f) **Que soldador.** Pons Bordería (1998a) habla de este valor cuando la partícula está relacionada con los procesos de lexicalización que pueden llevar a la fijación formal de *que* junto a una forma que anteriormente soldaba al resto del enunciado. Así lo hemos visto al hablar de las combinaciones de otras partículas: *claro que, o sea que, anda que*, etc. Es un procedimiento muy rentable en la lengua.

- ***Claro que** va a volver a presentarse a las elecciones, no tiene vergüenza.*

g) **Para enfatizar:**

- ***Que** digan eso de ti.*

h) **Que expletivo.** En los casos en que se puede prescindir del marcador sin menoscabo de la comprensión del mensajes.

- ***Que** mi niño es muy listo.*

Finalmente, debemos indicar que, cuando funciona como marcador, *que* se presenta siempre en posición inicial del miembro que introduce, es átono y alterna con verbos en indicativo o subjuntivo. Puede aparecer en modalidad enunciativa, exclamativa o interrogativa.

### 2.2.27. **ES QUE**

*Es que*, cuyo valor fundamental es el de introducir una explicación-justificación, es uno de los marcadores discursivos más frecuentes en el español coloquial, especialmente, en el habla juvenil.

Para su estudio tomaremos como basamento los trabajos previos de Fernández Leborans (1992), España Villasante (1996), Porroche Ballesteros (1998), Santos Ríos (2003) y Fuentes Rodríguez (2009).

Este marcador está formado por el verbo *ser* en tercera persona del singular seguido de una cláusula sustantiva introducida por la conjunción subordinante *que*. Existen dudas sobre la interpretación de esta unidad como marcador discursivo. En este

sentido habría que comentar 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”. De ser esto cierto, en las construcciones en que aparece el verbo *ser*, este podría sustituirse por otro existencial, sin embargo, esto no es posible, lo que corrobora el funcionamiento de la construcción como marcador. De hecho, son muchos los autores, entre ellos, Fernández Leborans (1992) y Porroche Ballesteros (1998) quienes defienden que el significado del verbo en esta construcción no es de que ‘algo sucede, existe u ocurre’, sino de que identifica un estado de cosas que ha aparecido en el contexto comunicativo anteriormente establecido.

En definitiva, aunque para algunos autores pueda ser discutible la interpretación de la forma *es que* como un marcador discursivo, la mayoría de estudiosos consideran que su valor fundamentalmente pragmático, su alternancia con otros marcadores discursivos y la fuerte tendencia moderna a no manifestar el sujeto de la construcción y a inmovilizar esta fórmula en presente de indicativo son razones que apoyan su consideración como marcador discursivo.

Se trataría de un marcador que marca la orientación argumentativa del enunciado al introducir una ‘explicación-justificación’. Aunque a veces presenta una explicación más bien como un pretexto formulado espontáneamente que como una aclaración solicitada, a menudo su aparición tiene lugar en respuestas a preguntas por la causa de algo, en las que el hablante siente la necesidad de justificarse por algún motivo. A este valor principal, como veremos en las líneas siguientes, se suman otros enfáticos o atenuantes, tanto en preguntas como en respuestas. Y es que muchas veces esta partícula desencadena estrategias de cortesía, pues canaliza, en la mayoría de los casos, la expresión de deseos/necesidades por parte de quien habla, que elige este marcador por las posibilidades que le ofrece para ser más cortés y educado, o por respeto a su interlocutor, para no imponerse de manera demasiado rotunda.

Cabe comentar que, precisamente por esto último y por su alta frecuencia en las conversaciones coloquiales en español, sería un marcador muy rentable para un alumno de ELE, ya que le serviría como útil herramienta para construir estos discursos con espontaneidad. Por ello consideramos necesario introducirlo en las clases.

Dicho lo cual, pasaremos a analizar con más detenimiento las funciones de la construcción *es que* en la conversación en español.

Su valor principal es el siguiente:

### a) Introducir un segmento explicativo-justificativo.

En algunos casos, el emisor presenta hechos o situaciones con la intención de obtener una respuesta explicativa de estos por parte del interlocutor:

- *Últimamente tengo muchos despistes.*
- **Es que** tienes muchas cosas en la cabeza.

En otros casos, sin embargo, como ocurre frecuentemente en el discurso conversacional, no hay mención previa de datos, sino que lo introducido por *es que* supone una “explicación-justificación” a una situación o un estado de cosas que puede sobreentenderse gracias al contexto.

- *¿Por qué lloras?*
- **Es que** he perdido mi móvil.
  
- *¿Funciona, verdad?*
- *Sí, sí*
- **Es que** el otro no funciona.

Ocupa una posición fija al inicio del enunciado, aunque hay empleos en que sigue a un sintagma funcional (*yo, a mí...*) en función de tema integrado introduciendo un dato causal-explicativo de lo anteriormente expuesto (por el hablante o por el interlocutor):

- **Yo es que** soy muy perezosa.
- **En verano es que** se está mejor allí, hace menos calor.

A veces aparece precedido de una oración de relativo sin antecedente (*lo que pasa, lo que ocurre, lo que sucede...*), construcciones que sirven para introducir y reforzar aserciones reactivas de carácter explicativo o justificativo del propio hablante.

- **Lo que pasa es que** estoy embarazada.
- **Lo que ocurre es que** últimamente no duermo nada bien y me siento más cansada.

Puede, incluso, constituir un enunciado o intervención él solo, con tonema de suspensión, indicando disculpa: *es que...*

- *¿Por qué no has ido traído la flauta?*
- **Es que...**

Emparentados con este valor fundamental del marcador, están los que vamos a ver a continuación. Y es que en muchos contextos esta partícula adquiere un valor atenuante de los efectos negativos que tiene la transmisión de un mensaje negativo para el interlocutor. *Es que* expresaría así la cortesía negativa, pues pretende mitigar el conflicto a partir de enunciados descorteses, en los cuales chocan los intereses de hablante y oyente al introducir una justificación y distanciarse del acto descortés. Así pues, serviría para:

**b) Atenuar el rechazo, el desacuerdo o la petición:**

- *¿Te tomas algo?*
- *Es que tengo prisa*
  
- *¿Me pasas la sal? Es que yo no alcanzo.*
  
- *¿Me ayudas a hacer la cena?*
- *Es que no puedo, tengo clase de inglés.*

**c) Manifestar sorpresa o enfado, reprochar y, además, pedir explicaciones.** En estos casos se utiliza en oraciones interrogativas (*¿es que...?*) o, con mucha frecuencia, en enunciativas acompañado por una perífrasis de obligación (*hay que...*).

- *¿Es que te vas?*
  
- *¿Es que no vas a estudiar más?*
  
- *No he tenido tiempo para hacer el trabajo.*
- *Es que no se puede dejar todo para el último momento.*
  
- *Es que hay que dejarlo en su sitio.*

Con la utilización de esta fórmula el hablante intenta deducir causas o motivos a partir de una situación previa. La pregunta se podría formular igualmente sin el marcador, pero perdería ese matiz de sorpresa o enfado.

En muchas ocasiones la pregunta es retórica, con lo cual el efecto es una enfatización acompañada de exclamación.

**d) Interrumpir el turno de palabra de manera justificada o el desarrollo lógico de la conversación de manera cortés.** De este modo la interrupción no es vista como una infracción de las normas conversacionales en español y no supone una amenaza para la imagen del interlocutor:

- *¿Vamos a pasar la tarde a la piscina?*
- **Es que** no te entiendo.
- *¿Por qué dices eso?*

**e) Ganar tiempo para pensar.** Sería un elemento de apoyo o relleno del espacio vacío que indica la vacilación del hablante durante la conversación. En este sentido, la partícula parece actuar, únicamente, como un marcador metadiscursivo del que se vale el hablante para pensar y planificar este tipo de discursivo.

- *Lo que tengo que contarte **es que**... verás, **es que** no sé cómo decírtelo, no **es que** sea una mala noticia, pero... **es que**..., al final, no me han ascendido, sino que me han trasladado a otra planta.*

**f) Retomar el hilo del discurso tras alguna digresión o rodeo previo.** Suele suceder en los casos en que concurre con un nombre + determinante antepuestos (*la verdad, la cosa, el caso...*).

- *Esta mañana he ido a sacar las entradas del concierto. ¡Cómo llovía! He tenido que coger el autobús, me tocó esperar un cuarto de hora en la parada y cuando conseguí subirme, ¡estaba aborrotado!, tuve que hacer todo el trayecto de pie... **el caso es que**, cuando llegué a las taquillas, ya se habían agotadas todas las entradas.*
- *Bueno, respecto a la reunión y a la que me dijo el jefe, no sé si sería el cansancio o qué, pero **la verdad es que** me sentó un poco mal, muy mal.*

**g) Anular una creencia del interlocutor y descartar una posible justificación.** Esto ocurre cuando la construcción aparece negada: *No es que* + subjuntivo.

- ***No es que** no quiera, **es que** no puedo.*

Además de las combinaciones con otras unidades que ya hemos ido comentando al hilo de las distintas funciones del marcador en la conversación, *es que* también puede combinarse en el discurso con *y, si* o *cómo*. Veámoslo:

**h) *Y es que*** sirve normalmente para explicar el enunciado asertivo inmediatamente anterior. Suele utilizarse en los medios de comunicación, en las noticias de radio o televisión. Con esta fórmula consigue crearse una expectación en el auditorio ante una noticia que resulta novedosa.

- *Hoy es Nochevieja en Salamanca, y es que la ciudad universitaria celebra, como viene siendo costumbre en los últimos años, su particular fin de año estudiantil.*

**i)** Con la construcción ***si es que***... el hablante pone en duda lo dicho en el enunciado anterior:

- *Esta tarde tengo que ir al médico. Si es que no me llaman para anular la cita...*

En otros casos esta construcción se utiliza para anular una información que el interlocutor tiene por verdadera.

- *Si es que no podemos seguir así.*

**j)** Si se combina con el adverbio ***cómo***, que por sí solo puede introducir una pregunta modal o causal, se formula una pregunta causal, nunca modal, como ocurriría en la mayoría de los casos en que desapareciese el marcador. La pregunta no equivaldría al interrogativo *por qué*, ya que con *es que* se introduce también un matiz de sorpresa:

- *¿Cómo es que no te has ido aún?*

Para finalizar la descripción del marcador *es que*, comentaremos que es una fórmula cuyas características distributivas han sido poco estudiadas. Es más habitual en posición inicial de las secuencias, pero hay casos en que puede ocupar una posición medial. Respecto a su prosodia, debemos señalar que el verbo *ser* aparece acentuado y que tiende a formar una unidad fónica con *que*. Normalmente, se presenta con tonema de cadencia, pero, como hemos visto, hay usos en que requiere el de anticadencia o, incluso el de suspensión cuando aparece solo en el turno de palabra.

### 2.2.28. LA VERDAD (ES QUE)

*La verdad* es un marcador que proviene de la gramaticalización de un sintagma nominal. Está marcado por su empleo en el discurso oral y por su uso más frecuente en el registro coloquial, de ahí nuestro interés para su enseñanza en las clases de español para extranjeros. Para la caracterización de esta partícula utilizaremos como basamento los trabajos previos de Serrano (1997), Santos Río (2003), Fuentes Rodríguez (2009) y Albelda (en línea).

Serrano (1997: 269-276) explica que el significado de este marcador es claramente expresivo en tanto en cuanto “*la verdad* proporciona un tipo de cohesión y de coherencia discursiva asertiva, es decir, es el vehículo que exhibe la intención informativa del hablante y su deseo de introducir, bien sea en las respuestas o a lo largo de una secuencia, su implicación afirmativa”. Y añade que “ello viene dado por la gramaticalización de las características léxicas que configuran este segmento, pues es obvio que del significado de ‘verdad’ proviene esta facultad asertiva de la que hablamos”. Sin embargo, como señala esta misma autora, “no hay que olvidar que ha sufrido una erosión léxica que ha posibilitado que obtenga un sentido puramente discursivo, quedando así desprovisto de toda función sintáctica y de todo significado más allá del oracional”.

En suma, podemos considerar que las condiciones discursivas en las que este marcador aparece se refieren al deseo de reafirmar un contenido asertivo (a través de la gramaticalización de su contenido léxico original), ya sea como una forma de negociabilidad informativa en las respuestas, ya sea para determinar la toma de posición del hablante a lo largo del discurso. En cada caso, queda reflejado cómo el hablante moldea su enunciado de acuerdo con sus necesidades comunicativas, condicionadas por el interlocutor (al que trata de no desagradar justificando que se está haciendo un esfuerzo por ser sincero) o por características de otra índole (culturales o sociales).

Se pronuncia con acento de intensidad en la *a* de *verdad*. Presenta contorno melódico propio delimitado por una cadencia y por una pausa que lo distingue del resto de elementos del discurso, excepto cuando se une a *es que* (*la verdad es que...*) o con *que*. En estos casos, esta estructura de énfasis se integra en la oración.

Este entorno prosódico se refleja en la mayor parte de los textos escritos por medio de una coma antes de *la verdad*, y otra detrás, aunque también es posible por medio de un punto o un punto y coma detrás o delante.

Aparece habitualmente en posición final del miembro del discurso (como un apéndice) y también puede ocupar la posición inicial. Se documenta, incluso, en posición medial (a modo de inciso). En dicha posición y en la inicial se une a menudo con *es que*, también a veces con *que*. Y como veremos al describir los distintos valores que puede adquirir en la interacción oral espontánea en español, aparece, en ocasiones, acompañando a partículas explicativas o de justificación o concesión (*pues, porque, bueno*), como refuerzo de la posición o justificación de la misma. Lo hace también con *y*, para introducir una valoración personal. Asimismo, en una respuesta, puede ir acompañada de *sí* y *no*.

El miembro del discurso que destaca es normalmente una oración, tanto en modo indicativo como subjuntivo, pues su uso no condiciona la selección modal. Esta puede ser independiente, coordinada o subordinada.

Veamos con más detalle cuáles son sus principales funciones en la conversación coloquial:

**a) Destaca la veracidad de lo dicho, así como el compromiso sincero del hablante al decirlo:**

- *Ayer fuimos a cenar al restaurante nuevo que han abierto en el casco viejo. No nos gustó mucho la cena, **la verdad**.*

**b) Refuerza la posición o justificación del hablante, y evita responsabilidades sobre lo dicho:**

- *A mí me gustaría operarme en un centro público, **porque, la verdad**, no soy partidaria de la sanidad privada.*

En esta función, *la verdad* se combina frecuente con *es que* o *porque*: *la verdad es que..., porque la verdad...*

Jesús: *Hoy podemos plantearle las dudas que tengamos. He hecho algunos resúmenes, si quieres te los paso.*

Luis: *Gracias. ¡Qué haría yo sin ti!*

Jesús: *Para eso somos amigos, ¿no?*

Luis: **La verdad es que** hemos discutido y comentado mucho sobre del examen.

(Método del español 4, Libro del alumno, p.186)



- *¿Recuerdas cómo iba vestido?*
- **La verdad es que** *no estoy muy segura. No presté mucha atención a lo que llevaba puesto.*
  
- *He estado pensando en la posibilidad de irnos a vivir a las afueras, aunque tardemos más en llegar al trabajo. ¿Cómo ves lo de comprar un coche?*
- **La verdad es que** *vamos a ahorrar bastante si no vivimos en el centro, así que con ese dinero podemos pensar en ir comprando algo.*

**c) Atenúa la opinión del hablante**, sobre todo, en contextos en los que se pueden quebrar las expectativas del oyente, bien por desacuerdo, bien por ofrecer una opinión menos esperada. Es muy frecuente que en estos contextos se combine con *pues* o *bueno*:

- *¿Por qué no vamos a pasar el puente al campo?*
- **La verdad es que, bueno**, *no tengo muchas ganas de salir de la ciudad.*
  
- *¿Te gustó la novela que te recomendé antes de las vacaciones?*
- **Pues la verdad es que no**. *Me pareció tan aburrida que la dejé a la mitad.*
  
- *¿Te gusta el jersey que me he comprado?*
- **No, la verdad.**

**d) Ratifica y refuerza el acuerdo con el interlocutor:**

- **La verdad**, *tienes razón.*
- *No vamos a comprarnos otra televisión hasta que se estropee esta.*
- *No merece la pena, la verdad.*

Partículas semejantes a la que hemos tratado serían: *en verdad*, *de verdad*, *sinceramente*.

Una variante, enfática y culta, de este marcador es: *la verdad sea dicha*. Sirve para expresar el reconocimiento de cierto hecho en un contexto que en principio no es favorable para tal reconocimiento. Su posición más frecuente es intercalada, generalmente tras el primer elemento del enunciado y a modo de inciso (con entonación ascendente y leve pausa posterior), aunque también puede aparecer en

posición inicial (entonación descendente y pausa posterior cortante o con entonación ascendente y pausa posterior normal) o final (como apéndice, con entonación descendente):

- *La verdad sea dicha: yo detesto la paella.*
- *Yo, la verdad sea dicha, nunca he probado la comida china.*
- *A mí su novio, la verdad sea dicha, no me cae nada bien.*
- *Nunca he estado en Londres, la verdad sea dicha.*

A menudo se emplea estratégicamente como una confesión preparatoria de una restricción posterior de carácter adversativo fuerte (*pero, ahora bien...*):

- *No comparto sus ideas políticas, la verdad sea dicha, pero las respeto.*

Esta fórmula también permite la combinación con *que* y su integración en la oración:

- *La verdad sea dicha que no me di cuenta hasta que llegué a casa.*

### **2.2.29. O SEA**

Este marcador presenta una gramaticalización a partir de la conjunción disyuntiva *o* y el verbo *ser* en subjuntivo (*o + sea*) en la que la palabra *sea* ha perdido enteramente su primitivo carácter verbal y se mantiene invariable.

Para su caracterización, vamos a utilizar como referencia los estudios de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), Briz Gómez (2001 y en línea), Santos Río (2003), Porroche Ballesteros (2009) y Fuentes Rodríguez (2009).

Por su funcionamiento retroactivo se le considera, fundamentalmente, un reformulador, es decir, como uno de esos marcadores que presentan el miembro del discurso que introducen como una nueva formulación de un miembro anterior. Esta operación obedece a una preocupación pragmática: el enunciado se reformula porque se considera retroactivamente como insuficiente, poco claro, equivocado o inadecuado; como algo sobre lo que, por diversas razones, hay que volver para satisfacer las exigencias de la intercomprensión. Por tanto, dicho valor reformulativo es un índice de las dificultades o problemas comunicativos que ha de afrontar un emisor en la construcción de su discurso. Pero en la conversación, es decir, en un tipo de discurso donde se produce

un intercambio de actos verbales que se condicionan mutuamente en virtud del grado de cooperación de los interlocutores, los reformuladores también afectan al oyente. De hecho, puede ocurrir que la reformulación la realice el mismo hablante ('autorreformulación') o que la efectúe su interlocutor ('heterorreformulación').

Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4121-4138) establecen cuatro grupos de reformuladores según su significado: 'explicativos', 'rectificativos', 'de distanciamiento' y 'recapitulativos'. En todos los casos, casi siempre se sugiere en la variación introducida, una mejoría, una progresión comunicativa.

El que nos ocupa, *o sea*, pertenecería al de los 'reformuladores explicativos', esto es, a aquellos que aclaran o explican lo que se ha querido decir en otro miembro anterior que pudiera ser poco comprensible.

Pues bien, *o sea* es el reformulador explicativo más frecuente en español, sobre todo en el discurso oral de registro coloquial. Esto hace que su enseñanza a estudiantes extranjeros de ELE cobre singular importancia en el aula. No obstante, cabría destacar al respecto que es notable el ascenso de *o sea* con valor conclusivo en el texto escrito periodístico, en concreto en artículos de opinión, de tono irónico.

Normalmente, el miembro de discurso que introduce esta partícula parafrasea a aquel que le precede y, por tanto, comenta su mismo tópico. En otras ocasiones, no se produce una paráfrasis y se comenta un tópico distinto. No se trata aquí de decir lo mismo con otras palabras, sino de presentar como reformulación una consecuencia que se debería haber inferido del primer miembro. En palabras de Briz Gómez (2001: 298), *o sea* "permite al que habla satisfacer la necesidad que siente, por algún motivo o con algún fin, de explicar (dar más información), precisar, modificar o enmendar algo o explicarse mejor (justificar una actuación)". Esconde, por tanto, de alguna manera, cierta insatisfacción informativa o de actuación del hablante y la necesidad de una mayor adecuación del enunciado.

Como sucede con otros reformuladores, no es extraño que, fundamentalmente en el discurso oral, el primer miembro quede implícito. En tales casos el marcador *o sea* contribuye con su significado a que el miembro en el que se encuentra se comprenda como una reformulación con respecto a otra posible formulación que no se ha llegado a proferir (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4123).

En resumen, *o sea* tiene dos valores principales, precisión y rectificación, a los que se les podría añadir otros secundarios, los de conclusivo, intensificativo y continuativo. De todos ellos se desprenden sus funciones principales en la conversación.

Veamos su comportamiento en el discurso interactivo:

**a) Presenta el miembro del discurso en el que aparece como una consecuencia o conclusión de todo o de parte de lo dicho anteriormente:**

- *No hay luz, o sea que no enciendas el ordenador.*

Con frecuencia, la conclusión introducida por *o sea* constituye una valoración de la cual cabe inferir o interpretar algo diferente, incluso a veces opuesto:

- *Lo han despedido, o sea, que ahora tendrá tiempo para prepararse unas oposiciones tranquilamente.*

**b) Introduce una paráfrasis de lo anterior, es decir, los segmentos que relaciona se presentan como equivalentes.** En este caso, la reformulación tiene carácter de precisión, lo que implica equivalencia de la designación y/o del sentido.

- *No quiero que hagas el viaje solo, o sea, quiero acompañarte.*
- *Es estéril, o sea, que no puede tener hijos.*

**c) Modifica o enmienda lo anteriormente dicho.** La rectificación en estos casos no implica equivalencia; por el contrario, lo reformulado difiere, en la designación y/o en el sentido, de lo dicho en el primer segmento, que queda modificado o corregido. No se trata aquí de dos formulaciones igualmente posibles, sino que el hablante rompe el hilo de la enunciación para, volviendo sobre ella, “explicar” (aclarar, explicitar, rectificar, reinterpretar...) algún segmento de la misma.

- *Le han dado la baja, o sea, que no va a ir a trabajar en un mes y tenemos que contratar a un sustituto.*

Con frecuencia, la rectificación añade un matiz de atenuación, especialmente en situaciones problemáticas en las que, por ejemplo, la imagen propia o ajena puede quedar afectada:

- *Estás más gordo, o sea, has cogido unos kilitos.*

**d) Pedir una explicación o solicitar confirmación.** En este caso lo utiliza un interlocutor en una intervención reactiva, encargándose así de la reformulación. A veces, adquiere también un valor conclusivo.

- *Dejé de fumar hace dos años.*
- ***O sea**, desde que entró en vigor la ley antitabaco.*
- *Sí, justo en esa fecha.*
  
- *No voy a ir al concierto.*
- ***O sea**, ya lo tienes claro.*
- *Sí, ya no hay marcha atrás.*
  
- *No tengo pelas y me toca pagar el segundo plazo de la matrícula.*
- ***O sea**, que no vienes con nosotros al viaje.*
- *No, imposible.*
  
- *Los niños tienen que aprender a ser autónomos.*
- ***O sea**, que vas a mandar a tus hijos de campamento este verano.*

Obsérvese que en esta petición de aclaración no es necesario que el marcador adquiera una entonación interrogativa. Nótese además que en todos estos casos el marcador va en posición inicial.

**e) Rechazar de manera indirecta y cortés una pretensión del interlocutor.**

- *¿Por qué no vamos a comer fuera?*
- ***O sea**, estamos en el paro, tenemos que pagar la hipoteca y se te ocurre ir a comer fuera.*

**f) Mantener el uso del turno de palabra.** Es un uso frecuentísimo de *o sea*, desligado de su función de explicación, como puro relleno o con vagos sentidos ajenos al suyo. En estos casos el marcador tiene un valor continuativo, pues sirve para indicar a nuestro interlocutor que continuamos nuestro discurso y que todavía no tenemos intención de cederle nuestro turno de palabra y, simultáneamente, para pensar lo que sigue a continuación.

- *Fuimos a la fiesta y allí nos encontramos a Pablo, **o sea**, ¿te imaginas? Tuvimos que estar aguantándolo toda la noche con el temita de Susana, **o sea**, un sopor de noche*

y un rollo de celebración, *o sea*, que para mí no están hechos este tipo de marrones, chica.

El empleo continuo y repetido de esta partícula es un tic lingüístico de algunos hablantes, sobre todo, jóvenes. Su uso en estos casos sería innecesario.

- *Pues estás equivocado totalmente, o sea, a mí no me importa que estés con tus amigos y tú, o sea, deberías saberlo...*

En cuanto a su prosodia, *o sea* se pronuncia con acento de intensidad en la *e* de *sea*. Constituye una unidad fónica independiente, delimitada, generalmente, por una pausa anterior y un tonema descendente o suspendido y, a veces, pausa posterior. Este entorno prosódico se refleja en la mayor parte de los textos escritos por medio de una coma detrás de *o sea*, y con otra coma o un punto, delante. Puede presentarse con entonación interrogativa para solicitar aclaración al interlocutor: *¿o sea?*

Respecto a su posición, se coloca normalmente al inicio de su miembro del discurso, que suele ser una oración (normalmente independiente, aunque también podría darse el caso de que fuera subordinada o coordinada), pero también un sintagma no oracional.

Se ha documentado también en posición final, sobre todo, en la lengua oral; en tal posición, adquiere un valor atenuador o minimizador de lo dicho o de lo que podría interpretarse de lo dicho. Va acompañado de un tonema de suspensión. En la lengua escrita el uso de *o sea* en esta posición es extraño, si bien, cuando aparece, suele actuar como refuerzo valorativo irónico, con frecuencia de carácter lúdico, de lo dicho o del punto de vista, en un sentido equivalente a *amén, así es*. Para ser más precisos, en estos casos el marcador serviría para:

**g) Distanciarse de lo dicho**, en el sentido de que el hablante mitiga o atenúa lo afirmado y deja abiertas posibilidades de desacuerdo, como si estuviera dispuesto a cambiar de opinión. En otras palabras, el hablante relativiza su posición y evita la responsabilidad sobre lo afirmado o deja en suspenso la intervención para que sea el interlocutor el que extraiga la explicación o las conclusiones oportunas.

- *Este restaurante es caro, o sea...*
- *No nos han dicho ni palabra de que iban a casarse el mes que viene, o sea...*
- *¡Qué desconsiderados!*
- *Ni que lo digas.*

Por otro lado, como hemos visto en alguno de los ejemplos propuestos, es frecuente que *o sea* vaya seguido de la forma *que*, ya sea con pausa o sin pausa entre ambas partículas, lo que explica la ausencia del signo de puntuación en el texto escrito. Se utiliza, sobre todo, cuando se intenta dar mayor relieve o fuerza a la conclusión.

Finalmente, señalaremos que partículas semejantes a la analizada en este epígrafe serían: *es decir*, *esto es*, e incluso, *en fin*. Todas ellas son más propias del registro formal de la lengua. *Oséase* también tiene el valor de *o sea*, pero su uso es más escaso. Suele utilizarse en el registro formal, pero también, en el popular y dialectal. Sirve también como elemento lúdico.

En el registro coloquial oral, la partícula que más se le asemeja es *mejor dicho*, formado a partir de un adverbio + participio. No obstante, se documenta también en el discurso escrito periodístico.

Su función fundamental consiste en destacar el miembro del discurso como una corrección y aclaración de lo dicho anteriormente, no necesariamente una rectificación:

- *El domingo está cerrado, **mejor dicho**, cierran todo el fin de semana.*

Suele aparecer en contextos en los que el hablante se muestra insatisfecho no tanto con la información que ha dado, sino con su enunciación.

A veces la rectificación añade un valor atenuante. Esto se produce cuando el hablante, al entender que el interlocutor puede interpretarlo como una imposición, corrige lo dicho con el fin de atenuar y convertir la imposición en recomendación. Este uso no es extraño en el discurso oral:

- *No tienes por qué aceptarlo, **mejor dicho**, no estás obligado a aceptarlo.*

Relaciona enunciados, oraciones o sintagmas. Se pronuncia con doble acento de intensidad en la *o* de *mejor* y en la *i* de *dicho*. Presenta contorno melódico propio, delimitado, generalmente, por una pausa anterior y por una semianticadencia y, a veces, pausa posterior. Este entorno prosódico se refleja en la mayor parte de los textos escritos por medio de un signo de puntuación como la coma, el punto y coma e incluso el punto antes de *mejor dicho*, y con otra coma después.

Se sitúa normalmente en posición inicial del elemento que corrige o aclara. Se ha documentado también en posición final del miembro, sobre todo, en la lengua oral, en tal posición presenta tonema descendente y se refuerza el valor correctivo de lo dicho o de lo que podría interpretarse de lo dicho:

- *Va a haber un ERE en la empresa. Bueno, van a despedir a algunos trabajadores, **mejor dicho**.*

Cuando aparece combinado con *o*, la pausa anterior está más marcada:

- *Es una fábula, **o mejor dicho**, un cuento maravilloso.*

En el registro formal, escrito, puede aparecer, como inciso breve, entre paréntesis.

### 2.2.30. **DIGO**

Este marcador se ha formado a partir de la forma verbal de presente de indicativo, primera persona del singular del verbo *decir*.

Como las partículas analizadas en el epígrafe anterior, puede ser reformulador, pero adquiere también en la conversación otros valores distintos a la reformulación, atenuativos o enfatizadores, que veremos a continuación.

A partir, fundamentalmente, de los estudios de Santos Río (2003: 338-340) y Fuentes Rodríguez (2009: 112-114), estableceremos sus principales funciones en la conversación:

- Introducir una nueva formulación que anula lo dicho anteriormente como no adecuado a la intención comunicativa del hablante.** Esta rectificación es apresurada y siempre referida a un segmento lingüístico expreso, frente a *mejor dicho*, *mejor*, *o mejor* y *o mejor dicho*, que introducen una rectificación pausada (Santos Río, 2003: 338-339).

- *Entonces, ¿no vas a ir a visitar a tu marido al hospital?, **digo** exmarido.*
- *Aprobé el práctico a la primera, **digo** a la segunda.*

Generalmente se usa entre sintagmas. Le precede una pausa y se integra en el grupo entonativo del sintagma que introduce. A veces tiene carácter incidental:

- *El lunes, **digo** el martes, tengo revisión médica.*

Puede aparecer como apéndice, tras pausa bien marcada, dentro siempre de una aclaración de lo que el propio hablante acaba de decir, quizá de forma no suficientemente explícita:

- *Irán a la excursión todos los alumnos. Los que han aprobado, **digo**.*



Si funciona como inciso, la entonación del grupo melódico es ascendente; si funciona como coletilla, es descendente.

La reformulación puede ser fingida, como forma de mantener dos expresiones, una más adecuada y otra más sugerente. Implica el control del hablante sobre su propio discurso y enfatiza, como efecto, el segmento introducido (Fuentes Rodríguez, 2009: 112).

- *El equipo merengue,  **digo** el Real Madrid, no es merecedor de ningún título esta temporada.*

**b) Ayudar a retomar algo dicho o darle fuerza a la enunciación.** Enfatiza informativamente al segmento afectado:

- *Es una cuestión moral, no jurídica;  **digo**, porque las cuestiones de conciencia religiosa no deben ser juzgadas en los tribunales por los hombres.*

Se pospone al elemento afectado, siempre entre pausas. Forma grupo entonativo independiente.

Como indica Santos Ríó (2003: 339), puede ir combinado con los adverbios *bien* y *mal*, expresiones ambas menos gramaticalizadas:

- *Digo bien.* Se utiliza para confirmar la veracidad de un dato que el hablante acaba de emitir y sobre el que se sospecha que pudiera parecer exagerado, inexacto, etc. Existe también la fórmula *bien digo*.

- *Se han presentado más de mil candidatos,  **digo bien**, mil candidatos, para las veinte plazas de conserje.*

Se pronuncia normalmente con entonación descendente y suele ir seguida de la reiteración del dato al que se alude.

- *Digo mal.* Sirve para aludir a la precisión, exactitud o verdad del contenido que se acaba de transmitir.

- *Aquel año fue el primero en la línea de meta.  **Digo mal**: fue el segundo, pero descalificaron al primero y ganó la carrera.*

Se pronuncia con entonación descendente y pausa cortante, anticipadora del segmento lingüístico que se emite como el verdaderamente acertado. A tal pausa le corresponden, normalmente, en la grafía, los dos puntos.

Por otro lado, existe la fórmula *digo yo* (formada por el verbo en primera persona + pronombre sujeto). Puede aparecer combinado con la conjunción que (*digo yo que*). Se utiliza principalmente para atenuar la opinión que el hablante acaba de emitir. El hablante se muestra así abierto a la posibilidad de estar equivocado, lo que le da cierto matiz de duda a lo expresado:

- *Si está tan disgustado, algo le habrá pasado, **digo yo**.*
- ***Digo yo**, con este calor, ¿por qué no vamos a la playa?*

Antepuesto, presenta la opinión del hablante. Pospuesto es más frecuente, y aparece tras una predicación. Afecta, pues, a oraciones, y, en alguna circunstancia a un sintagma. Siempre va entre pausas y forma grupo entonativo independiente. Aparece frecuentemente con *vamos*: *vamos, digo yo*.

- *Con este tiempo será mejor quedarse en casa, **vamos, digo yo**.*
- *No tienen pito que tocar en este asunto, **digo yo**.*

Sus variantes, mucho menos gramaticalizadas, *diría yo*, *diríamos* o *diríamos más*, *digamos*, *no digamos*, llevan el verbo en condicional o en subjuntivo y aún mantienen su valor originario. Se emplean, principalmente, para indicar la opción personal del hablante por un término que considera el adecuado, el que mejor se ajusta a su intención. En otras ocasiones marca sencillamente su opinión. Puede preceder o seguir a un término tabú o metafórico que se propone como el más apropiado (Fuentes Rodríguez, 2009: 114-115).

- *Estos chicos no muestran interés por hacer nada, son, **diría yo**, unos vagos.*

Provoca un énfasis en la información del elemento sobre el que recae.

En el caso de *diríamos más* se introducen algunos matices diferentes, pues muestra la seguridad del hablante y la presentación de una expresión aún más adecuada, atrevida o ajustada, que la anterior. Siempre va en posición intercalada, entre pausas, y forma grupo entonativo independiente.

- *Este tipo de acciones deben de ser juzgadas sin miramientos, **diríamos más**, merecen una condena ejemplar.*

### 2.2.31. **TOTAL**

Estudiado, entre otros, por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), Santos Río (2003: 633), Fuentes Rodríguez (2009: 338-339), Porroche Ballesteros (2009: 177-178), Herrero Ingelmo (2012) y Vázquez Veiga (1994 y en línea), *total* es un reformulador que procede de una palabra, un adjetivo, que paulatinamente ha ido perdiendo su significado léxico original hasta convertirse en un marcador discursivo. Se utiliza fundamentalmente en el discurso oral y, en concreto, en el registro coloquial.

Se pronuncia con acento de intensidad en la *a*. Presenta contorno melódico propio, delimitado, generalmente, por una pausa anterior y una semicadencia y, a veces, pausa posterior. Este entorno prosódico se refleja en la mayor parte de los textos escritos por medio de una coma, punto o punto y coma antes de la partícula y con otra coma después.

Cuando aparece combinado con *que*, la pausa posterior es a veces imperceptible, incluso puede llegar a desaparecer, lo que explica la ausencia del signo de puntuación en el texto escrito.

Como ocurre con la mayoría de los marcadores que estamos analizando, no es fácil delimitar los distintos empleos de este marcador en la conversación coloquial en español. Así pues, siguiendo a Vázquez Veiga (en línea), estableceremos para él dos usos principales, de los que pueden desprenderse otros valores secundarios:

- a) Presenta el miembro en el que aparece como una conclusión de todo o de parte de lo dicho anteriormente**, normalmente una explicación que se presenta como innecesariamente prolija. Supone una reconsideración de lo anterior y una reformulación nueva.

- *Hemos recogido al niño en el colegio, hemos ido al médico, hemos hecho unas compras y hemos echado una carta al correo. **Total**, que no hemos tenido tiempo de pasar a verte.*

Luis: *La verdad es que hemos discutido y comentado mucho sobre los temas del examen.*

Jesús: *Incluso hemos hecho varias presentaciones; **total**, que esto está chupado.*

Luis: *Para ti, todo es pan comido. Calla, que viene el profe. Ya sabes cómo se pone si no guardamos silencio.*

(*Método del español 4*, Libro del alumno, p.186)

Relacionados con este uso recapitulativo (síntesis o conclusión de lo anterior), se desprenden otros.

Así, a veces se emplea como continuativo o como estrategia comunicativa para retomar el discurso cuando el hablante es consciente de que se ha “ido por las ramas” y quiere volver al núcleo temático:

- *Hola, María, ¿qué tal?*
- *Por aquí ando, haciendo las últimas compras para la boda de Enrique.*
- *¿Ya tendrás el vestido, no?*
- *Pues mira, he estado en muchas tiendas, me he probado mil vestidos (algunos caros, otros baratos), ninguno me ha convencido del todo, o no me quedaban bien o eran demasiado pomposos, el tiempo se me echaba encima, he empezado a ponerme nerviosa... **Total**, que le he encargado a una modista que me haga el vestido.*
- *Pues sí, si no estabas conforme con ninguno, has hecho lo mejor.*

En otras ocasiones, el hablante no quiere continuar con la enumeración de datos, de hechos o de argumentos y cambia de tema.

- *Estamos hartos de problemas, que si la separación de María, que si la enfermedad de la abuela, que si los suspensos del niño, que si las obras en el piso... **Total**, que nos hemos liado la manta a la cabeza y este verano nos vamos al Caribe de vacaciones.*
- *¡Anda!*
- *Sí, bien merecido lo tenemos, digo yo.*

En estos usos no tiene movilidad, sino que se sitúa siempre en posición inicial del miembro del discurso que introduce, normalmente una oración, pero también otro tipo de sintagma no oracional. *Total* no condiciona la selección modal, pues se utiliza tanto en oraciones en modo indicativo como en oraciones en modo subjuntivo. Estas suelen ser independientes, aunque también existe la posibilidad de que sean coordinadas o subordinadas. Cuando precede a una oración, la partícula *total* tiende a llevar la forma *que*, ya sea con pausa o sin pausa entre ambas. Aparece como combinación frecuente, *total que nada*. También es frecuente que aparezca combinado con otras formas: *pues total*, *bueno total*... (Vázquez Veiga, en línea).

En estos contextos, independientemente de que cada una de ellas pudiera introducir un nuevo matiz, algunas partículas semejantes serían: *en conclusión*, *en definitiva*, *en fin*, *o sea (que)*, *en consecuencia*, *en resumen*, *a lo que iba*, etc.

**b) Presenta el miembro del discurso en el que aparece como un argumento reforzado a través del cual se apoya o cuestiona la conclusión o lo que se mantiene anteriormente de manera implícita o explícita.** En estos casos normalmente aparece un componente actitudinal, a través del cual el hablante expresa escepticismo, indiferencia o distanciamiento ante lo dicho con anterioridad.

- *¿No vas a echarles una mano?*
- *No. **Total**, nadie me lo va a tener en cuenta.*
- *¡Hombre! Tampoco es eso.*
  
- *Deja ya el tabaco, hombre.*
- ***Total**, para dos días que vivimos.*

Su contorno melódico suele estar delimitado por una semianticadencia (o en algunas ocasiones, semicadencia). Asimismo, se construye muchas veces en enunciados suspendidos. La pausa posterior es a veces imperceptible y puede llegar a desaparecer, lo que explicaría la ausencia del signo de puntuación en el texto escrito.

Aparece en posición inicial y también medial, pero estos casos son menos frecuentes. Se ha documentado también en posición final, sobre todo en el discurso oral; en tal posición se utiliza cuando el interlocutor puede fácilmente inferir el significado que el hablante desea comunicar (Vázquez Veiga, en línea).

- *No me presento al examen en junio, lo dejo para septiembre. **Total**, no voy a aprobar.*
- *Sí, claro, **total**...*

Puede aparecer acompañado por otros nexos (*y, porque, si, que...*) y combinarse con *para nada (total, para nada)*:

- *Debes estar muy orgulloso del esfuerzo que has hecho.*
- ***Total, para nada.***

También es frecuente en estructuras como “para + relativo indeterminado”:

- *¿Lo has borrado de las clases de guitarra?*
- ***Total**, para lo que aprende...*

Partículas semejantes en este uso: *al fin y al cabo, a fin de cuentas, a decir verdad, la verdad, después de todo.*

### 6.2.32. EN FIN

Emparentado con *total* está *en fin*, marcador que proviene de la gramaticalización de un sintagma preposicional que originariamente desempeñaba la función de complemento circunstancial de tiempo en la oración (Fuentes Rodríguez, 2009: 131-132).

Como señala Vázquez Veiga (1994: 376), de nuevo nos topamos con que la multifuncionalidad del marcador hace especialmente dificultoso deslindar el valor general de lengua de los diferentes empleos ocasionales. En este caso, “si bien a veces hay una intención de abreviar, también se observa en no pocas ocasiones un deseo de finalizar, de no extenderse más, de concluir”. De cualquier forma, se puede señalar que el valor que subyace a todos los empleos de esta partícula es “poner fin” a todo lo que le precede.

En esta línea se manifiestan Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4137), quienes indican que la función más habitual de este marcador en el discurso oral espontáneo es la de reformulador recapitulativo. Y como tal, presenta el miembro del discurso que introduce como una conclusión de otros miembros anteriores.

Pero, frente a otros recapitulativos, con *en fin* se puede renunciar a expresar la conclusión, lo que en ciertos contextos crea, como efecto de sentido, la impresión de resignación por parte del hablante. Esta conclusión implícita se comprende como orientada o antiorientada con el miembro anterior.

Una vez fijado el valor general, vamos a acercarnos ahora a los usos discursivos concretos que puede tener en la conversación coloquial espontánea en español a partir de los trabajos de Vázquez Veiga (1994), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), Santos Río (2003), Fuentes Rodríguez (2009) y Porroche Ballesteros (2009).

**a) Indica cierre de una serie o enumeración.** Puede introducir o bien el último elemento de dicha enumeración, o bien un elemento que incluya a los demás.

- *Su nueva novia es un encanto, ya lo verás. Es una chica moderna, desenfadada, inteligente, guapa, en fin, lo tiene todo.*
- *Nada que ver con la anterior, entonces.*
- *¡Qué va! Ni punto de comparación.*

**b) Introduce una conclusión o resumen.** Sirve para introducir una deducción de lo dicho anteriormente o una recapitulación. En otras palabras, da paso a lo más

importante desde el punto de vista del hablante. Es frecuente después de una divagación o una exposición demasiado prolija.

- *Llegamos tarde, no había casi gente, nadie se encargó de comprar el regalo, **en fin**, un auténtico desastre.*

Muchas veces precede a un segmento encabezado por la conjunción *que*:

- ***En fin, que** no te preocupes por nada.*

**c) Marca una nueva formulación que se ajusta más a la intención del hablante.**

En estos casos puede corregir o explicar lo anterior.

- *El perro es uno más de la familia, **en fin**, sabemos que es un animal pero le tenemos todos mucho cariño.*

**d) Expresa resignación.** Este efecto de sentido se consigue porque no se introduce explícitamente la conclusión.

- *No nos han avisado a tiempo ni nos han dicho exactamente qué querían, **pero, en fin**...*
- *No se merece que tengamos tantos miramientos con él, es un auténtico mamarracho. **Pero, en fin**, como está casado con mi hermana y es el padre de mis sobrinas, ¡paciencia y a seguir aguantando!*

- *¿Os encargaréis de convocar la reunión y publicar el anuncio?*
- *¿Cómo nos vamos a encargar nosotros de todo eso?*
- ***En fin.***

En este caso, generalmente *en fin* está precedido de *pero* y suele ir acompañado, no siempre, de tonema de suspensión. Asimismo, puede ocupar por sí solo el turno de palabra, seguido de un silencio que sustituye al discurso que se hubiese podido producir. El hablante juzga que para ser entendido no necesita completar su enunciado.

**e) Introduce un cambio de tema.** Indica que se deja de lado un tema y se continúa con otro nuevo, o bien, que se remite a uno mencionado anteriormente:

- *Tenéis muchos problemas ahora mismo, pero ya se arreglarán.*
- *¿Tú crees?*

- *Claro que sí, ya lo verás.*
- *En fin, no sé... ¿cómo está tu madre?*

**f) Indica el cierre de una conversación:**

- *En fin, ya lo discutiremos otro día, hoy tengo algo de prisa.*

**g) Soporte conversacional.** En tal caso, más que hablar de uso expletivo, se podría decir que carece de contenido semántico, pero no pragmático. Es decir, el hablante lo pone al servicio de su discurso, como un apoyo de la elocución en reacciones en las que el hablante titubea o intenta ganar tiempo para pensar lo que va a exponer a continuación, actuando como una fórmula retardataria:

- *¿Crees que habrá algún ti de solución al problema? Yo lo dudo.*
- *En fin, no sé, algo se podrá hacer.*

Para terminar, señalaremos que, como puede observarse en los ejemplos propuestos para las diferentes funciones del marcador, este aparece en cualquier posición, entre pausas. Se pronuncia con entonación descendente y forma grupo entonativo independiente. Puede aparecer combinado con *y, o, pero, que...*

### **2.2.33. ENTONCES**

El marcador *entonces*, tan usado en el español hablado, tiene un origen adverbial. Al igual que *luego*, pasa de ser una expresión temporal a introducir la conclusión en un razonamiento y funcionar, por tanto, como marcador discursivo (Nogueira Da Silva, 2011a: 146-159). Actualmente, tiene una doble naturaleza, esto es, en funciones de los contextos comunicativos en que aparezca, puede funcionar como adverbio de carácter temporal o como marcador consecutivo.

Cuando actúa como marcador, desempeña, fundamentalmente, funciones consecutivas o metadiscursivas en la conversación. Veamos más detalladamente, cuáles son los valores que adquiere en la conversación. Para ello nos basaremos fundamentalmente en el trabajo de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4107) y en la entrada correspondiente al marcador en los diccionarios de partículas discursivas de Santos Río (2003: 363-365) y Fuentes Rodríguez (2009: 152-153).



a) **Presenta el miembro del discurso relacionado con el discurso anterior, pero sin constituir su paráfrasis.** Indica, más bien que retoma lo anterior (generalmente una circunstancia temporal o condicional), o una información que está en el contexto, y la convierte en marco o punto de partida de su propio enunciado. Ello explica su frecuente uso en el discurso para mostrar el progreso en la aportación de nuevas informaciones sobre un tópico de carácter general al que servirían de comentario los distintos miembros discursivos vinculados a este marcador (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4107).

- *Empezó a llover a cántaros, **entonces**, decidieron suspender el concierto.*

De este modo, el marcador *entonces* refleja un cierto sentido de consecuencia. Su uso está menos limitado que otros consecutivos porque, frente a otros marcadores propiamente consecutivos (*por tanto, por consiguiente...*), este introduce un sentido consecutivo débil, poco justificado lógicamente (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4107).

Puede ocupar él solo un turno de palabra como pregunta o pronunciado con tonema de suspensión. De este modo, se invita al interlocutor a que saque él mismo una consecuencia de lo que ha dicho. Puede ser muestra de extrañeza o sorpresa.

- *No voy a ir a la fiesta.*
- *¿**Entonces**?*
  
- *Yo no tengo ningún interés en el puesto.*
- ***Entonces**...*

Es bastante habitual que se encuentre en un miembro introducido por la conjunción *y* o *pero*. En la combinación con *y* se refuerza el valor consecutivo:

- *Los billetes de tren estaban agotados, los de avión eran muy caros para esas fechas. Pensaba que no iba a poder pasar las Navidades en casa... **Y entonces** decidí viajar en autobús.*
  
- *El otro día estábamos Juan y yo en una cafetería hablando de Manuela y su novio cuando apareció su hermana y nos pilló.*
- *¿**Y entonces** qué hicisteis?*
- *Yo me puse roja como un tomate y cambiamos de conversación; yo creo que sabía de qué estábamos hablando.*

- *¡Pues vaya!*

Por su parte, en la combinación con *pero*, suele adquirir un valor de incomprensión o desacuerdo:

- *No voy a presentarme al concurso.*
- **¿Pero entonces?**

También se documenta en un segundo miembro que es una pregunta. Y en la apódosis de una condicional, refiriéndose a la prótesis.

- *Si no encontramos patrocinador, **entonces** no podremos empezar la competición.*

**b) Sirve para no comprometerse con la verdad de lo mantenido por el interlocutor, aunque extrae de su intervención una consecuencia.** Muchas veces adquiere valor impositivo: pregunta, reproche o mandato.

- *Yo nunca le he dicho nada.*
- **Entonces, ¿cómo lo sabe?**
- *Ya he acabado.*
- **Entonces, lávate los dientes y acuéstate.**

En estos contextos suele combinarse con *pues*:

- *Tengo mucho frío.*
- **Pues entonces, ponte el abrigo.**
- *No sabe hablar inglés.*
- **Pues entonces, ¿cómo ha conseguido el puesto?**
- *No tengo ni idea.*
- *Tendría algún enchufe.*
- *A saber...*

**c) Mantiene el hilo discursivo, entre enunciados o intervenciones de hablantes diferentes.** Constituye, asimismo, un mecanismo para no perder el hilo o para recuperarlo en el caso de que haya sido abandonado o interrumpido por alguna digresión.

- *Has suspendido la boda.*
- **¿Pero entonces qué ha pasado?**

- *Hola, Sandra. ¿Qué tal te va por la universidad?*
- *Fenomenal. Estoy muy contenta.*
- *¡Te lo estarás pasando en grande!*
- *No creas, tengo que leer un montón de libros, ir a conferencias, entregar trabajos...*
- ***Entonces** no estás tan relajada como yo pensaba.*
- *Para nada, no tengo ni un minuto libre.*

En estos usos también puede combinarse con *y*, también con *pero*. En muchas ocasiones, subyace un cierto matiz temporal que proviene de los orígenes adverbiales del marcador.

**d) Rellena las lagunas que amenazan la fluidez de la enunciación.** Su uso le proporcionaría al hablante el tiempo necesario para que ir organizando, planificando mentalmente el discurso.

- *Fuimos a reservar el restaurante y nos dijeron que era poca gente para un banquete de bodas. **Entonces**... Juan se puso nervioso y dijo que estaba harto de bodas. **Entonces** yo me enfadé también y acabamos discutiendo y, encima, volvimos sin resolver el problema del restaurante.*

Finalmente, respecto a su prosodia y su posición, señalaremos que se pronuncia con acento de intensidad en la *o* y con entonación ascendente. Aparece al inicio sin pausa o tras el primer segmento de la oración, entre pausas. No admite la posición final a no ser que la oración sea muy corta (Fuentes Rodríguez, 2009: 152-153).

#### **6.2.34. CONQUE**

El marcador consecutivo *conque* introduce una inferencia que puede deducirse del enunciado anterior. Se utiliza cuando el hablante, en un determinado momento, decide que es mejor para sus intereses comunicativos hacer explícito lo que es posible transmitir mediante un proceso inferencial, de modo que, inmediatamente después del enunciado, coloca la inferencia que quiere que extraiga su interlocutor.

Podemos preguntarnos entonces qué interés puede tener el hablante en transmitir de un modo explícito lo que su interlocutor puede entender sin la comparecencia del enunciado que introduce el marcador.

Pues bien, según Porroche Ballesteros (2009: 130), el interés reside en el hecho de que, como veremos al descubrir sus valores en la conversación, el segmento introducido por *conque* aparece fuertemente modalizado (introduciendo una orden, una sugerencia, una decisión, una posibilidad o una declaración voluntariamente altisonante), “probablemente, porque, al transmitir algo que puede ser deducido sin necesidad de ser expresado, lo que de verdad se transmite es la modalidad, es decir, el hecho de que la inferencia hay que interpretarla como una orden, un consejo, una posibilidad, etc.”. Por otra parte, como señala la misma autora, “mediante lo introducido por *conque*, se pone de manifiesto cuál de las posibles inferencias que pueden extraerse del enunciado anterior se quiere transmitir”.

Por su parte, Santos Ríó (2003: 279) abunda en la misma idea, al destacar que esta partícula siempre está “envuelta en un contexto de emotividad que, indica que la proposición que le sigue expresa, a modo de consecuencia natural y esperable, habida cuenta del hecho concreto previamente aducido y de otro más general que suele darse por supuesto”.

Dicho esto, pasamos a ver las funciones fundamentales que, a partir de este valor general, puede desempeñar *conque* en la conversación coloquial:

**a) Introducir una inferencia del enunciado anterior:**

- *Mañana tienes examen, conque ponte a estudiar.*
- *Tienes el cuarto hecho una pocilga, conque jórdénalo!*

En estos casos al marcador le sigue una orden, preferentemente enérgica, una manifestación disuasoria o similar, una pregunta que implique una propuesta de toma de decisión, una advertencia o amenaza, una conclusión enfática, la expresión de deseo, etc.

**b) Introducir inferencias de la situación o del contexto, no del enunciado anterior pronunciado por el mismo interlocutor:**

- *¿Conque no piensas enseñarme lo que tienes en esas bolsas?*
- *¿Conque te has comprado un nuevo coche?*

Nos encontramos en estos casos con segmentos que oscilan entre la interrogación y la exclamación, que pueden o no estar reflejados en la representación escrita.

En estos contextos, “este elemento introduce inferencias extraídas del contexto o entorno, que, por un lado, preguntan, solicitando una información o una reacción por parte del interlocutor –información o reacción que puede llegar o no- y, por otro, permiten al locutor expresar un significado añadido” (Porroche Ballesteros, 2009: 131). El significado añadido puede ser de burla, complicidad, ironía, reprobación, etc.

El contexto del que se extrae la inferencia expresada por el segmento que introduce *conque* puede ser extralingüístico o lingüístico (en este caso suele remitir a un segmento anterior):

- *No voy a comerme el brócoli.*
- *¿Conque no vas a comerte el brócoli?*

Si nos fijamos, se repite el discurso anterior con los cambios correspondientes de número y persona con el objetivo de buscar una explicación de la persona que ha pronunciado el discurso que se repite y, por otra, expresar determinadas actitudes del locutor.

*Conque* remite también a un discurso anterior cuando se trata de enunciados irónicos con intención de reproche o muestra de desdén hacia una predicción o promesa formulada con anterioridad y no cumplida:

- *¿Conque no íbamos a tener tiempo?*
- *¿Conque no nos iban a cambiar la camisa si no llevábamos el ticket?*

*Conque* puede introducir oraciones, pero también sintagmas de otro tipo que aparecen focalizados gracias al marcador:

- *¿Conque por la mañana?*

Puede aparecer también en narraciones, generalmente tras una acumulación narrativa de hechos seguida de pausa muy marcada y preferentemente ante una proposición consecutiva larga. En este caso presenta el contenido del enunciado que introduce como algo que puede ser inferido de lo que se narra anteriormente.

- *Nos fuimos a comer a un restaurante y cuando llegamos, estaba cerrado, conque nos dimos la vuelta y comimos en casa.*

También puede tener un uso continuativo que algunos autores califican de expletivo:

- *Pues nada, conque empezamos a preparar todo desde muy temprano...*

*Conque* ocupa siempre posición inicial o medial de enunciado, en este caso siempre tras pausa marcada. Se integra siempre entonativamente en el enunciado que introduce.

Puede aparecer acompañado por expresiones más o menos lexicalizadas, del tipo *conque ya sabes, conque ya ves, ¡conque esas tenemos!*, que pueden servir como introducción de la inferencia.

- *No voy a lavarme los dientes ahora.*
- *¡Conque esas tenemos!*

Como habíamos referido en la introducción, *conque* se relaciona con los considerados otros marcadores consecutivos (*luego, así (es) que, de modo/manera/forma/suerte que, por consiguiente, en consecuencia, por ende, consecuentemente, etc.*) pero se caracteriza por utilizarse, fundamentalmente, en la conversación coloquial y por no aparecer en enunciados referidos a un proceso mental, lógico o argumentativo; más bien pone de manifiesto la inferencia seleccionada por el hablante de entre todas las posibles. Se utiliza sobre todo para introducir hechos no necesariamente implicados (Porroche Ballesteros 2009: 135).

### **2.2.35. NADA/ PUES NADA/ Y NADA (MÁS)**

*Nada* es un marcador que proviene de la gramaticalización de un pronombre. Es muy frecuente en la conversación coloquial en español, de ahí su interés para la clase de ELE.

Se pronuncia con acento de intensidad en la primera *a* de *nada*. Puede aparecer en posición inicial, final o intercalado. En este sentido, su posición, como veremos, es determinante para establecer su valor. Va siempre entre pausas y forma grupo independiente.

En cuanto a la combinación con otras unidades, aparece frecuentemente combinado con *pues* y *que*. También con *pero*.

Para establecer sus funciones en el discurso oral espontáneo vamos a partir de la caracterización de Fuentes Rodríguez (2009: 221-222).

**a) Iniciar una intervención.** Aparece generalmente en las intervenciones reactivas, ya sea de respuesta, o cuando va a iniciarse una narración larga. En estos casos suele ir seguida de un *que* enunciativo + oración.

- *Nada, estábamos aburridos y hemos decidido salir a tomar un café (...).*
- *Nada, en primer lugar, bienvenidos a todos, y en segundo lugar, un sincero agradecimiento a todas las personas que han hecho posible esta exposición.*
- *¿Sabes? He tenido una entrevista de trabajo.*
- *¿Si? ¿No me digas? ¡Qué bien!*
- *Pues nada. Después de dos años en el paro, he echado un montón de currículos en varias ETT y ...*
- *¿Y tu hija? Hace mucho que no la veo.*
- *Mi hija, nada, sigue estudiando en Madrid y viene a Santander una vez al mes.*

Muchas veces quita fuerza al inicio de la intervención del hablante, como atenuativo o forma de cortesía o inseguridad.

- *¿Por qué no fuiste ayer a la comida de despedida de Juan?*
- *Nada, que estábamos muy cansados y, al final, nos dio mucha pereza.*

La partícula discursiva ocupa posición inicial seguida de pausa. A veces, puede ir detrás de un sintagma.

**b) Marcar un giro enunciativo.** Indica que finaliza lo anterior y se pasa a lo más importante. Suele ir acompañado con *pues* y va intercalado, seguido de pausa.

- *Una vez analizadas las principales características de las lenguas anglosajones, pues nada, pasaremos a describir las de las lenguas románicas.*

**c) Mantener el turno** mientras el hablante piensa, cuando finaliza lo anterior como poco relevante, divagaciones, etc. Es un uso, por tanto, **continuativo**. También suele combinarse con *pues* o *pero* y aparecer intercalado.

- *Veo que no han venido los representantes municipales, pero que todo el mundo está ya preparado para la fiesta. Pues nada, vamos a empezar con la celebración sin más dilaciones, que hoy es un día muy especial para todos los vecinos de este pueblo.*
- *¡Jo! ¡Qué delgada te has quedado, hija! Te lo he notado nada más verte.*

- *¿Has visto? Es que llevo dos meses a dieta y, además, he comenzado a hacer ejercicio. **Pero, nada,** tú ya sabes cómo es esto. Muy pronto vienen las navidades y verás qué rápido recupero algún kilo.*

- *Pues sí, la verdad es que suele pasar eso.*

**d) Cerrar el discurso.** El hablante considera que no necesita añadir nada más. En estos casos se coloca al inicio o al final del enunciado y aparece combinado con la conjunción *y*, con *pues* o *más*, lo que le aporta más énfasis.

- *Por el momento, **nada más.***

- *¿Habéis quedado en algo ya con ellos?*

- *No, todavía no.*

- ***Pues nada,** otro día nos juntamos y lo hablamos.*

- ***Y nada,** poco más que contarte, la historia no dio para gran cosa.*

### **2.2.36. Y PUNTO**

Este marcador, formado por una conjunción coordinante + sustantivo, ha sido estudiado, entre otros, por Santos Río (2003), Fuentes Rodríguez (2009) y Padilla García (en línea). Está marcado por su mayor frecuencia en el discurso oral y, concretamente, en el registro coloquial.

Santos Río, 2003: 541, la define como “marca discursiva de que no hace falta (o no se debe) seguir en la exposición o argumentación del caso. Es expresión de carácter emotivo, muy propia de contextos de reproche o advertencia (especialmente si, además, se trata de una réplica), y, a menudo, sutilmente yusiva (prospectiva o retrospectivamente). Su valor fundamental, por tanto, es el que sigue:

**a) Marcar una aserción tajante, con la que el hablante expresa que no admite objeción.** Puede usarse como forma de imposición del hablante, con valor descortés.

- *No vas a ir a la fiesta **y punto.***



Se pronuncia con acento de intensidad en la *u* de *punto*. Generalmente, no presenta un contorno melódico propio, sino que se integra en el del miembro discursivo al que acompaña.

Normalmente indica cierre o fin de enumeración, o de una información. Sin embargo, en ocasiones, refuerza y destaca uno de los argumentos sobre los demás, sin constituir el cierre, ya que a continuación se añaden más datos y argumentos.

- *No vamos a alquilar el piso y punto. Luego vienen los problemas con los inquilinos, las movidas de abogados, los disgustos. ¡Ni hablar!*

A veces, incluso, esta continuidad se refuerza con el añadido *y seguido*.

Siempre se sitúa en la posición final. En la interacción oral, suele cerrar la intervención. El miembro del discurso en el que aparece normalmente una oración (independiente, coordinada o subordinada). No es extraño que vaya precedido por un imperativo o una frase que indique un mandato o que aparezca en estructuras que supongan algún tipo de consecuencia o implicación posterior, por ejemplo, las condicionales. Pero también puede ser otro tipo de sintagma no oracional. Es posible encontrarla con un adjetivo *y*, como expresión de rotundidad, es frecuente verla acompañar a un nombre propio, principalmente en la publicidad.

Puede aparecer sin la *y*: *punto*. También con variación: *punto final*, *y punto pelota*, *y punto en boca*.

### **2.2.37. Y TODO**

Como indica Gras Manzano (en líneas), el marcador *y todo*, formado de la unión de la conjunción coordinante *y* más un pronombre, destaca el miembro del discurso que le precede como un argumento menos esperable que otros posibles (generalmente, implícitos) *y*, por tanto, más fuerte desde el punto informativo para llegar a una conclusión:

- *Para celebrar sus bodas de oro, se volvieron a casar por la iglesia, ella se puso traje de novia y todo.*

Junto al significado básico, *y todo* puede adquirir un valor concesivo. En esos casos, el marcador destaca un argumento argumentativamente menos esperable y muy fuerte para llegar a una conclusión que posteriormente se rechaza:

- *Con la pierna escayolada y todo, se fue a la fiesta.*

En ocasiones, con oraciones independientes, cierra el miembro del discurso al que afecta sin señalar que este resulte inesperado:

- *Los sábados por la noche siempre salen, se van a bailar y todo.*

Se pronuncia con acento de intensidad en la primera *o* de *todo*. En la mayoría de sus usos se integra en el contorno melódico del miembro del discurso que le precede. Este entorno prosódico explica que en la lengua escrita *y todo* no se separe del miembro discursivo que le precede mediante ningún signo de puntuación.

Se sitúa en posición final de su miembro del discurso. Generalmente, *y todo* aparece en estructuras oracionales, que pueden ser independientes, coordinadas y subordinadas. Con menor frecuencia, puede combinarse con una estructura no oracional, entre otros, un sintagma nominal, un sintagma adjetival o un sintagma preposicional. En su uso concesivo, se combina con estructuras no oracionales: con sintagmas preposicionales, adjetivales y con construcciones de gerundio o participio.

*Y todo* puede coaparecer con otras dos partículas de significado afín, *hasta* e *incluso*, que refuerzan el significado expresado por la partícula. En esos casos, cada partícula ocupa su posición habitual: *hasta* e *incluso* ocupan la posición inicial del miembro del discurso en el que aparecen, mientras que *y todo* ocupa la posición final.

- *También los hombres ayudaron a recoger, hasta fregaron y todo.*

*Y todo* se utiliza tanto en oraciones en modo indicativo como en oraciones en modo subjuntivo. Su uso no condiciona la selección modal.

Está marcado por su mayor frecuencia en el registro informal de la lengua y en el discurso oral conversacional. No suele combinarse con otras unidades.

Partículas semejantes a *y todo* son: *hasta*, *incluso*, con valor escalar; y *eso*, con valor de cierre.

### **2.3. Conclusiones**

Hasta aquí nos hemos centrado en presentar las características semántico-pragmáticas concretas de los marcadores más habituales en la conversación coloquial en español. Con esta presentación damos por cerrado el bloque más puramente teórico de nuestro trabajo. Antes de pasar al bloque siguiente, en el que entraremos de lleno en

cuestiones de índole didáctica, nos gustaría volver a insistir en que las descripciones que acabamos de mostrar serían más propias para uso de los profesores. La manera de presentar estas unidades a los alumnos es un asunto de bastante complejidad que será objeto de reflexión en el capítulo seis, donde explicaremos las líneas básicas de nuestra propuesta didáctica.

**BLOQUE II:  
LA ENSEÑANZA DE LOS  
MARCADORES  
CONVERSACIONALES  
EN ELE**

## **CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

### **3.1. Introducción**

En este capítulo, el primero del bloque didáctico, realizaremos un brevísimo repaso a la evolución que ha experimentado la didáctica de lenguas extranjeras a lo largo del siglo XX y principios del XXI con el fin de establecer cuáles son en la actualidad las tendencias que dominan en este campo. Luego, revisaremos los dos documentos de referencia para la enseñanza del español –el MCER y el PCIC-. Así, comprobaremos cómo hoy en día el objetivo último que se persigue en la enseñanza de idiomas es que el alumno sea capaz de comunicarse en la lengua meta con eficacia, es decir, que se convierta en un usuario competente en esa lengua. Finalmente, analizaremos en qué medida contribuyen los marcadores discursivos a la adquisición de esta competencia comunicativa.

### **3.2. La enseñanza de lenguas hoy en día**

Entre la visión teórica de nuestra materia y su corriente aplicada ha existido una ósmosis constante y continua, esto es, toda renovación o revolución teórica ha afectado de forma estrecha a los planteamientos y enfoques de su aplicación.

Una de las aplicaciones prácticas más comunes de la lingüística es la enseñanza de lenguas no maternas. Esta disciplina, como no podía ser de otra manera, ha estado estrechamente ligada a los avatares de los estudios lingüísticos, de tal modo que los cambios en la concepción del lenguaje han tenido un rápido efecto en el aula de lenguas segundas y extranjeras. Así, a lo largo del siglo XX la enseñanza de lenguas ha recibido tres grandes impulsos detrás de los cuales ha habido siempre una fundamentación lingüística:

- En la primera mitad del siglo XX y buena parte de los años sesenta, el interés se centraba en la lengua como conocimiento, como *saber*. Es el momento del estructuralismo lingüístico, según el cual la lengua es considerada como una estructura de estructuras. Esta corriente buscó con insistencia el método ideal para la enseñanza de lenguas extranjeras y, en consecuencia, su gran preocupación fue

convertir una gramática científica en una gramática pedagógica. Pese a sus propósitos, nunca dejó de perseguir una finalidad descriptiva.

- A mediados de siglo, gracias a los modelos generativos, se dirige la atención hacia la lengua como comunicación, como *saber hacer*. Los modelos generativos se propusieron computar su adquisición y su funcionamiento y, de esta manera, definir lo que es la lengua natural; sin embargo, no tienen un impacto tan directo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuevas lenguas como el que tienen el estructuralismo y la pragmática.

- Las décadas de los setenta y ochenta fueron muy fructíferas en lo que respecta a las aportaciones procedentes de diferentes áreas: la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la pragmática, el análisis del discurso, etc. A todo ello se añaden, por una parte, los conceptos y planteamientos que provienen de la teoría de la educación, y, por otra, los trabajos sobre las relaciones entre lengua y cultura en general y sobre los elementos de carácter sociocultural e intercultural que intervienen en el proceso de aproximación a una nueva realidad lingüística y cultural. Todas estas aportaciones inciden en el desarrollo de estrategias y en su aplicación al aprendizaje-enseñanza de lenguas provocando un cambio copernicano, pues, a partir de entonces, la gramática pasa a ser un elemento secundario frente a la comunicación y se focaliza la atención en el comportamiento intercultural.

Tras esta “revolución”, enseñar una lengua pasa a considerarse una tarea compleja que trasciende las fronteras de la gramática y de la competencia lingüística. A partir de entonces, aprender una lengua consistirá, ante todo, en adquirir la capacidad de resolver situaciones y necesidades comunicativas. Consecuentemente, la enseñanza se centra en *cómo hacer cosas* con el nuevo idioma, situándose como elemento nuclear, esencial, el uso de la lengua, la comunicación mediante la L2.

En las primeras décadas del siglo XXI, estas ideas y planteamientos finiseculares se han ido asentado en la didáctica de lenguas gracias, principalmente, a los esfuerzos que han llevado a cabo las instituciones y los profesionales dedicados a la enseñanza de lenguas por trasladar a la práctica los hallazgos de la investigación y la experimentación didácticas.

Efectivamente, en la mayoría de los enfoques que se aplican hoy en día en la clase de LE se parte de que el aprendiz va a convertirse en usuario de la lengua, esto es, se considera a los usuarios o alumnos que aprenden una lengua principalmente como miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto, es decir, que *actúan* en esa lengua.

Dicho de otro modo, la lengua se concibe como un medio o instrumento para la acción. Por tanto, las relaciones lingüístico-comunicativas no son necesariamente siempre un intercambio de informaciones entre emisores y receptores, sino que toman comúnmente la forma de intercambios de acciones puestas de manifiesto a través de expresiones lingüísticas.

Directa e íntimamente relacionado con el concepto del *uso y actuación*, se plantea el concepto de *adecuación*: el hablante, más allá del uso correcto de la lengua, debe saber cómo utilizar los recursos y convenciones que esa misma lengua le proporciona para manejarse adecuadamente en todas las situaciones de uso que se le presenten.

Todas estas innovaciones en la visión de la lengua y en su enseñanza, queda evidenciada en los dos documentos que en la actualidad configuran, de forma general, el marco teórico para la enseñanza de español como lengua extranjera. Nos estamos refiriendo al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2002) y al *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC, 2006), que revisaremos en el siguiente apartado.

### **3.3. El uso de la lengua como eje en los documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras**

Inscritos como están en el modelo científico que se ha ido consolidando en el campo de la enseñanza de lenguas a lo largo de los últimos cuarenta años, el MCER y el PCIC son dos documentos de referencia que proponen, como veremos inmediatamente, la consecución, además de la competencia lingüística, de la competencia y actuación comunicativas en la lengua meta.

#### **3.3.1. Los presupuestos didácticos del MCER**

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* es un documento ideado por el Consejo de Europa que abre un espacio de reflexión sobre todas las teorías

desarrolladas en las décadas anteriores en relación a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. El documento original fue publicado en 2001, coincidiendo con la celebración del Año Europeo de las Lenguas. Un año después vio la luz en español. Su deseo de proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa, se ha visto cumplido, pues se ha convertido en un libro de consulta generalizada para todos los que se dedican al aprendizaje y enseñanza de las lenguas en el contexto europeo.

En el MCER (2002: 9) se describe el uso y aprendizaje de lenguas de la siguiente manera:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de *competencias*, tanto *generales* como *competencias comunicativas lingüísticas*, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos *contextos* y bajo distintas *condiciones* y *restricciones*, con el fin de realizar *actividades de la lengua* que conllevan *procesos* para producir y recibir *textos* relacionados con *temas* en *ámbitos* específicos, poniendo en juego las *estrategias* que parecen más apropiadas para llevar a cabo las *tareas* que se han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

De todo lo anterior puede deducirse que el MCER basa el aprendizaje de lenguas en la acción y, en consecuencia, coloca en un primer plano la adquisición o desarrollo de una serie de *competencias*, las *generales* y las *comunicativas*, entendiendo por *competencia* “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”. De hecho, según este mismo documento, para convertirse en hablantes competentes, los alumnos deben haber aprendido o adquirido lo siguiente (MCER, 2002: 129):

- Las competencias necesarias, es decir, las generales y las comunicativas de la lengua.
- La capacidad de poner en práctica estas competencias.
- La capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias.

Las *competencias generales* son “las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas” (MCER, 2002: § 2.1.1). Se estructurarían en cuatro categorías: el conocimiento declarativo (el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural), las destrezas y habilidades (prácticas e interculturales), la



competencia existencial (actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad) y la capacidad de aprender (la habilidad de reflexionar sobre la lengua como sistema, sobre el sistema fonético y sobre la comunicación, las destrezas de estudio y de análisis y descubrimiento). El MCER les da a las competencias generales un tratamiento sistemático e integrado con las propiamente comunicativas por la relevancia que tienen a la hora de entablar una interacción con otras personas, con otras sociedades y con otras culturas.

Por su parte, las *competencias comunicativas* son “las que posibilitan a una persona a actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (MCER, 2002: § 2.1.2). Dentro de estas últimas, se distinguen los siguientes componentes: *competencia lingüística*, *competencia sociolingüística* y *competencia pragmática*. No nos detendremos a describirlas en este momento, sino que lo haremos más adelante, concretamente, en el apartado 3.4 de este mismo capítulo.

Pero, tal y como se manifiesta explícitamente en la cita del MCER, en la enseñanza de idiomas no solo se debe tener en cuenta la *competencia*, sino también todas las dimensiones (resaltadas en cursiva en el texto) que se encuentran relacionadas entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua. A continuación las explicaremos con más detalle, siguiendo siempre las directrices marcadas en el capítulo dos de este documento de referencia.

Para empezar, la necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación. De esta manera, cada acto de uso de la lengua se inscribe en un *contexto*, esto es, en un conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación. A su vez, dentro de este contexto de uso, hay que tener en cuenta los *ámbitos* (esferas de acción o áreas de interés) en los que puede actuar el alumno como agente social (el *ámbito público*, el *ámbito personal*, el *ámbito educativo* y el *ámbito profesional*), las *situaciones externas* que surgen en el momento de la comunicación, las *condiciones y restricciones* que influyen en la comunicación (condiciones físicas para el habla y para la escritura, condiciones sociales, presiones en cuanto al tiempo, etc.), así como el propio contexto mental del alumno (sus condicionantes físicos y psíquicos, tales como su capacidad de prestar atención, su intención comunicativa, su propio estado de ánimo, etc.) y el contexto mental del interlocutor.

Dentro de los distintos ámbitos se pueden considerar los *temas*, que son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de atención de los actos comunicativos concretos.

Finalmente, la comunicación y el aprendizaje suponen la realización de *tareas*, es decir, acciones intencionadas que un individuo considera necesarias para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Así, la competencia comunicativa que tiene el alumno o usuario del idioma se pone en funcionamiento con la realización de distintas *actividades de la lengua* (la *comprensión*, la *expresión*, la *interacción* o la *mediación*) para llevar a cabo una *tarea*. Por ejemplo, negociar las condiciones de un contrato, pedir comida en un restaurante, comprar ropa en una tienda, traducir un texto de una lengua extranjera, reparar un coche o escribir un libro. El eje de cada una de estas actividades será el desarrollo de *textos* –entendidos como cualquier secuencia de discurso- orales o escritos.

Pues bien, en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren el uso de *estrategias* en la comunicación y el aprendizaje, que no son más que un conjunto de destrezas y procedimientos que el usuario pone en marcha con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión. Este componente estratégico sería, por tanto, un elemento básico de la competencia comunicativa. A diferencia de las reglas gramaticales, las estrategias, que resultan de aplicar los cuatro principios metacognitivos de *planificación*, *ejecución*, *control* y *reparación* de cada una de las actividades comunicativas mencionadas anteriormente (la *comprensión*, la *expresión*, la *interacción* o la *mediación*), tienen que ser necesariamente flexibles.

Por otro lado, el enfoque comunicativo defendido en el MCER implica la consideración de los actos de comunicación enunciados en un contexto social que les confiere sentido y, al estudiante de una lengua extranjera, como un *agente social* que necesita aprender y mejorar sus conocimientos de esa lengua para llegar a comunicarse eficazmente con el resto de los miembros de una determinada sociedad. Desde este punto de vista:

El alumno que se enfrenta al estudio de una lengua ha de saberse participe de un entorno social. Debe ser consciente, también de las relaciones entre la lengua y el contexto social, y de la existencia de variedades de la lengua, dialectos y sociolectos utilizados por determinadas comunidades de hablante. Asimismo, el alumno ha de conocer las distintas variaciones en el uso de la lengua relacionadas con distintos papeles sociales o con aspectos relacionados con la edad,

la familiaridad con el resto de hablantes, etc., y otras cuestiones de carácter pragmático y sociolingüístico que pueden ir marcadas por determinados elementos gramaticales, léxicos, de pronunciación o entonación, etcétera (MCER, 2002: 625).

Por tanto, reconocer la situación y adecuarse comunicativamente a ella es una exigencia para quien pretende desenvolverse en un idioma con eficacia.

Esta descripción global del uso de la lengua que se lleva a cabo en el MCER se construye poniendo en relación una dimensión vertical, constituida por los niveles comunes de referencia, con una dimensión horizontal, que incluye los parámetros o categorías –competencias, actividades de lengua y estrategias- en las que puede estructurarse el uso de la lengua.

Los *niveles de referencia*, que sirven para evaluar el nivel de competencia o dominio de los alumnos en cualquier lengua concreta, son seis y se organizan en tres grandes etapas –A, B y C-, cada una de las cuales se subdivide en dos niveles: A1-A2, B1-B2 y C1-C2. La escala que reproducimos a continuación ilustra la descripción global que recoge los niveles de referencia propuestos por el MCER:

<b>NIVELES DE REFERENCIA</b>		
<b>Usuario competente</b>	<b>C2</b>	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	<b>C1</b>	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
<b>Usuario independiente</b>	<b>B2</b>	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
		Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.

	<b>B1</b>	Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
<b>Usuario básico</b>	<b>A2</b>	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	<b>A1</b>	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Tabla 2. Niveles de referencia del MCER

De la intersección del eje vertical y el horizontal surgen los *descriptores ilustrativos*<sup>14</sup>, que definen lo que un individuo es capaz de hacer en los diferentes niveles de dominio mediante el uso de la lengua y, por tanto, donde el progreso en el aprendizaje de la lengua se evidencia con mayor claridad.

Con todos estos parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla queda explicada la perspectiva desde la que se afronta la didáctica de lenguas en el *Marco de referencia*. Para finalizar, nos gustaría destacar que lo que no encontraremos en este documento es la toma de partido en lo referente a qué metodología concreta utilizar a la hora de ejercer la práctica docente. No obstante, presenta distintas opciones y propone que los profesionales del campo de la enseñanza de lenguas seleccionen la metodología que consideren más eficaz de acuerdo con las necesidades de los alumnos y de los objetivos que hayan establecido en sus programas y currículos.

### 3.3.2. Las consideraciones del PCIC en torno a la enseñanza del español

El *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* se estableció a lo largo de los años noventa en la red de centros del Instituto Cervantes, organismo público creado en 1991 que, por ley fundacional, tiene encomendada la

<sup>14</sup> Recogeremos algunas de estas escalas en el próximo capítulo, cuando abordemos la enseñanza de la competencia conversacional en el aula de LE.

difusión de la lengua y la cultura españolas en el mundo. Tras una actualización (realizada sobre la base de las aportaciones de la investigación especializada, las iniciativas institucionales de proyección internacional y la experiencia de la aplicación práctica del currículo en los centros), fue publicado en el año 2006. Para entender el enfoque y el desarrollo del PCIC son esenciales, por un lado, las descripciones de niveles de competencia lingüística desarrolladas a partir de la definición del *Nivel umbral*<sup>15</sup> a mediados de los 70 y, por el otro, el MCER. Su publicación constituyó un hito importante en la enseñanza de lenguas modernas al presentar, por primera vez, una planificación y unas orientaciones para la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Ninguna otra lengua europea cuenta aún con el documento definitivo que sistematice la enseñanza del idioma a los hablantes no nativos.

Los fundamentos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* están en consonancia con todo lo dicho hasta aquí, pues se erigen, según hemos dicho, sobre los cimientos del MCER. De este modo, el núcleo del documento es igualmente la doble consideración de la lengua como sistema y como instrumento de comunicación social:

Si el objetivo principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia, se hace necesario desarrollar su competencia comunicativa de una manera total, de tal modo que trabajen por igual tanto en la expresión oral y escrita como en la comprensión auditiva y de lectura, es decir, las cuatro destrezas lingüísticas, en un determinado contexto social y cultural (PCIC, 2006: introducción).

Y al igual que ocurría en el MCER, el concepto de competencia comunicativa, eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, destaca los aspectos relacionados con el contexto en el que se produce la comunicación:

un adecuado análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación solo puede llevarse a cabo si se tienen en cuenta los distintos planos o dimensiones que se ponen en juego en cualquier intercambio, comunicativo, por sencillo que sea, o en cualquier experiencia de aprendizaje, en la que se entra en contacto no solo con un código nuevo sino con un modo diferente de entender el mundo (PCIC, A1-A2, 2006: 73).

---

<sup>15</sup> El *Thresbold* o *T Level* (en su denominación original), publicado en 1975 bajo los auspicios del Consejo de Europa, respondía al interés por disponer de un sistema de enseñanza que fuera válido para las diferentes lenguas europeas y que estuviera basado en el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación. El *Nivel umbral*, en sus adaptaciones a las lenguas europeas, tuvo desde un primer momento una gran acogida por parte de los editores, los responsables educativos y los profesores de lenguas, en cuanto que abría nuevas posibilidades a la hora de planificar los cursos y ponía el acento en el propio alumno y sus propósitos comunicativos.

Consecuentemente, el conjunto del material que se presenta en los tres volúmenes que establecen los *Niveles de referencia para el español* se organiza en torno a dos grandes premisas:

La primera es la consideración de que el alumno, sujeto de aprendizaje y centro de cualquier planificación curricular, ha de ser capaz de desarrollar tres facetas que son complementarias, y en cierto modo interdependientes, para ejercer su competencia comunicativa. Así, debe comportarse (PCIC, A1-A2, 2006: 74):

- a) como agente social, por lo cual “ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación a sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos”;
- b) como hablante intercultural, “capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva”;
- c) como aprendiente autónomo, aquel que “ha de hacerse gradualmente responsable en su proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá de su propio currículo”.

Estos tres papeles del alumno se sitúan en el mismo plano que las escalas de descriptores del MCER, si bien se añaden a la dimensión del alumno como *agente social*, que es la única que desarrolla el MCER en sus escalas, las dimensiones intercultural y de aprendizaje.

Por otra parte, la segunda premisa, centrada en la lengua como objeto del aprendizaje, permite distinguir una serie de componentes –gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje-, a cada uno de los cuales corresponden distintos inventarios de descripciones tanto del material lingüístico como del material que, sin ser propiamente lingüístico, está relacionado en sentido amplio con la lengua.

El esquema de presentación de los componentes e inventarios en su conjunto es el siguiente (PCIC, A1-A2, 2006: 37):

- **Componente gramatical:**

Inventarios:

- Gramática
- Pronunciación y prosodia
- Ortografía

- **Componente pragmático-discursivo:**

Inventarios:

- Funciones

- Tácticas y estrategias pragmáticas
- Géneros discursivos y productos textuales
- **Componente nocional:**  
Inventarios:
  - Nociones generales
  - Nociones específicas
- **Componente cultural:**  
Inventarios:
  - Referentes culturales
  - Saberes y comportamientos socioculturales
  - Habilidades y actitudes interculturales
- **Componente de aprendizaje:**  
Inventario:
  - Procedimiento de aprendizaje

Acerca de estos materiales, en el PCIC (A1-A2, 2006: 37-41) se especifica que los *componentes gramatical y pragmático-discursivo* han de ser necesariamente complementarios, puesto que la comunicación tiene lugar a un nivel textual y no simplemente oracional. Esta concepción no impide que en el inventario gramatical se incluya el tratamiento de los distintos subsistemas de la lengua según el canon tradicional (la única excepción la constituyen las cuestiones léxicas, que pasan a integrarse en el *componente nocional*). Sin embargo, lo importante son las descripciones, que se realizan siempre sin perder de vista su proyección en el uso comunicativo y social.

En cuanto al *componente pragmático-discursivo*, la idea central de la cual se parte es que la capacidad de participar eficazmente en intercambios comunicativos, poniendo en juego las habilidades necesarias para desenvolverse en la interacción social, conlleva el uso de *tácticas y estrategias pragmáticas* y un análisis adecuado de la correspondencia entre las *funciones* –actos de habla- y las *nociones* -los conceptos a los que el hablante se refiere al realizar un acto de habla-. Respecto a estas últimas, debemos destacar que son las que permiten realizar de forma eficaz, en cada situación comunicativa, las intenciones del hablante y que trascienden el concepto tradicional de *vocabulario*. Las nociones *generales* son las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos, relacionales –como tiempo, cantidad o lugar-, mientras que las nociones

*específicas* son las que tienen que ver con detalles más concretos del “aquí y ahora” de la comunicación y se relacionan con transacciones, interacciones o temas determinados.

Toda esta base lingüística se complementa con la reflexión sobre los elementos socioculturales y de aprendizaje, que ya estaban incluidos en las competencias generales del MCER. Así, por un lado, el *componente cultural* se superpone a las reglas formales, respondiendo a la convicción de que el aprendizaje de una nueva lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. En este componente es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: informaciones, creencias y saberes, objetos, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que esta sea adecuada. Por otro lado, el *componente de aprendizaje* parte de la imbricación entre el aprendizaje y el uso de la lengua y persigue, en definitiva, que el alumno llegue a ser consciente de su estilo particular de aprender, de las estrategias que le resultan más eficaces y de la importancia de ser autónomo en el logro de sus objetivos personales con respecto a la lengua.

Al presentar descripciones de los aspectos relevantes relacionados con el aprendizaje y con la dimensión cultural, el PCIC ofrece una visión amplia e integrada de los factores de diverso tipo que intervienen en el aprendizaje de una nueva lengua en su plena dimensión lingüística, social y cultural, al tiempo que hacen posible la imbricación entre el uso y el aprendizaje de la lengua mediante un tratamiento específico de los objetivos y de los contenidos que permiten al alumno ir consolidando su proceso de aprendizaje.

Como ha quedado de manifiesto en los párrafos precedentes, el PCIC, siempre pensando en la proyección comunicativa de la lengua, realiza una notabilísima aportación: el análisis de los elementos lingüísticos y extralingüísticos que son necesarios para realizar las actividades que suponen la activación de las competencias comunicativas de los alumnos. Así, este documento acepta al reto que el propio MCER<sup>16</sup> establece y da un primer paso para la concreción de los materiales. Por tanto, no es una casualidad que sea considerado una obra pionera en la puesta en práctica de los principios del *Marco* en

---

<sup>16</sup> El *Marco* no incluye este tipo de materiales, sino que remite al *Nivel umbral* para acceder a las listas detalladas de microfunciones, formas gramaticales y vocabulario.



el ámbito hispánico. Con todo, debe quedar claro que sus directrices no constituyen un programa de lengua que pueda llevarse tal cual al aula.

En conclusión, este análisis que propone el PCIC responde a una visión global e integrada de lo que significa hoy en día enseñar y aprender una lengua extranjera, esto es, afronta el tratamiento sistemático, en términos de objetivos y de contenidos, de los aspectos pertinentes en las tres grandes dimensiones del alumno que se han indicado más arriba.

Finalizado el repaso de las ideas matrices de ambos documentos, queremos destacar el hecho de cómo el enorme interés despertado por el concepto de competencia comunicativa entre los investigadores y profesores de lenguas extranjeras ha propiciado al estudio riguroso y pormenorizado de todos los aspectos que forman parte directa del acto comunicativo: lingüísticos o gramaticales, discursivos, sociolingüísticos o pragmáticos y estratégicos. A explicarlo con detenimiento dedicaremos el próximo apartado.

### **3.4. La competencia comunicativa**

#### **3.4.1. Las subcompetencias que integran la competencia comunicativa**

Hasta aquí hemos visto que los presupuestos que rigen hoy en día la enseñanza de lenguas establecen que un estudiante de una lengua extranjera será un usuario competente en dicha lengua cuando consiga interactuar de manera eficiente en los diferentes contextos de uso de la misma. Es decir, cuando haya alcanzado la capacidad de comunicarse en la lengua meta utilizando de forma adecuada los medios lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos e, incluso, extralingüísticos. Se trata, así pues, de adquirir, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se ha venido llamando la *competencia comunicativa*, cuyos dominios son: la *competencia lingüística*, la *competencia pragmática*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia estratégica*.

Como habíamos anunciado, vamos a dedicar este apartado íntegramente a describir estas subcompetencias.

En primer lugar, empezaremos por la *competencia lingüística*. Esta incluye 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. Para el MCER (2002: §5.2.1) la competencia lingüística comprendería:

- a. el conocimiento del vocabulario de la lengua y la capacidad para utilizarlo (*competencia léxica*);
- b. el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos (*competencia gramatical*);
- c. la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno (*competencia semántica*);
- d. el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los fonemas y los alófonos, los rasgos fonéticos que distinguen fonemas, la composición fonética de las palabras, la prosodia y la reducción fonética (*competencia fonológica*);
- e. el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos (*competencia ortográfica*);
- f. la pronunciación correcta de la forma escrita (*competencia ortoépica*);

Pero, como hemos visto, los estudiantes de una segunda lengua deben alcanzar no solamente un dominio de la fonética, vocabulario y gramática, sino que, para abordar con éxito la dimensión social del uso de la lengua, debe poseer igualmente el conocimiento y las destrezas que configuran la denominada *competencia sociolingüística*. Este componente (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) afecta considerablemente a toda comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia (MCER, 2002: §5.2.2). Esto es debido a que los hablantes interiorizan los saberes, creencias e ideas acerca de la realidad y de la lengua misma a medida que adquieren su lengua materna y a lo largo de su proceso de socialización, lo que les permite utilizar correctamente los recursos y convenciones que esa misma lengua le proporciona para manejarse adecuadamente en todas las situaciones de uso que se presenten. Por tanto, un hablante no nativo de una lengua siempre tendrá un componente sociolingüístico diferente al de los hablantes nativos, incluso en lenguas tan cercanas como español/italiano, español/portugués, etc. y necesitará adquirir las destrezas y los conocimientos sociolingüísticos propios de la lengua meta.

En definitiva, en esta subcompetencia se encuentra todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje. De ahí que no se pueda prescindir de ella en la enseñanza LE/L2, pues, de lo contrario, estaríamos dotando a los estudiantes de una lengua vacía de sentido.

Por otra parte, es imprescindible también que el alumno posea “la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y el tema” (Fernández, 1994: 267). En otras palabras, el aprendiz debe desarrollar su *competencia pragmática*, que se refiere, por tanto, al 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.

De manera más esquemática, la competencia pragmática representa el conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales los mensajes (MCER, 2002: §5.2.3):

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan (*competencia discursiva*);
- b) se utilizan para realizar funciones comunicativas (*competencia funcional*);
- c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (*competencia organizativa*).

Por consiguiente, la adquisición de una buena competencia pragmática también se revela fundamental en el proceso de aprendizaje de una L2, pues es la que se ocupa de la comunicación en toda su complejidad y extensión. De hecho, si tenemos en cuenta la progresiva influencia que han tenido los estudios pragmáticos en el aula de L2/LE, podría incluso afirmarse que no es una subcompetencia más de la competencia comunicativa, sino el eje vertebrador de todas las demás, puesto que todas las subcompetencias convergen en el procesamiento de textos –entendidos como *productos* de la actividad lingüística- orales y escritos, tanto de manera receptiva como productiva.

Por último, pero no menos importante, el alumno tendrá que ser capaz de reparar y compensar las posibles deficiencias comunicativas en cualquiera de las otras subcompetencias gracias a la *competencia estratégica*. Ello es debido a que, como explica Pinilla Gómez (2004: 436-439) esta competencia supone el dominio de las estrategias de

aprendizaje y de las estrategias de comunicación<sup>17</sup>, verbales y no verbales, empleadas para resolver problemas de tipo comunicativo tales como el desconocimiento de una palabra o de una expresión que se necesita en una situación concreta o la imposibilidad de seguir la línea argumental de un mensaje por el desconocimiento de los marcadores discursivos que le dan forma. Por tanto, esta acción estratégica se extiende tanto a la gramática, como a los aspectos sociolingüísticos, discursivos y contextuales. Dada su función esencial en la activación del uso de la lengua:

la inclusión y estudio del componente estratégico, tanto en la programación de un curso como en los materiales didácticos que se usan en el aula, están plenamente justificados, ya que aportan al estudiante los elementos y mecanismos necesarios para cubrir el vacío que existe entre los insuficientes medios lingüísticos de que dispone y las situaciones comunicativas en cuya interacción toma o tomará parte. A lo largo del proceso de aprendizaje y, especialmente, durante las etapas iniciales, el estudiante hace frente a diferentes tipos de interacciones en las que se evidencian sus deficiencias comunicativas, ya sean de tipo lingüístico, discursivo o sociolingüístico. Es entonces, al resolver ese problema, cuando hace uso de su componente estratégico, es decir, cuando recurre a estrategias que le permiten salvar esas deficiencias (Pinilla Gómez, 2004: 436-439).

Además, como señala la misma autora, hay que tener en cuenta que:

Aunque las estrategias de comunicación son utilizadas por los hablantes en sus lenguas maternas, es fundamental desarrollar explícitamente su uso en la lengua meta del estudiante, por dos razones: a) porque muchas veces el estudiante no es consciente de que en su lengua materna dispone de ese potencial comportamiento estratégico y, b) porque el componente estratégico en toda su complejidad contribuye de manera fundamental al logro de la competencia comunicativa, es decir, a que el hablante no nativo sea capaz de interactuar dentro de la lengua meta de forma próxima a como lo haría un hablante nativo (Pinilla Gómez, 2004b: 886).

Respecto a esta última competencia deberíamos señalar que en los documentos de referencia para la enseñanza del español no se habla explícitamente de ella. Efectivamente, como veíamos más arriba, en el MCER, el término *estrategias* va teóricamente deslindado de los conceptos de competencias generales y competencias comunicativas y unido a la realización de tareas que conllevan actividades de lengua que requieren el uso de *estrategias en la comunicación y el aprendizaje*:

Son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de la comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más

---

<sup>17</sup> Se consideran tanto las estrategias de aprendizaje como las de comunicación, pues aunque metodológicamente se puedan separar, en el aprendizaje de la lengua para el uso, se funden normalmente unas en otras, de forma que las estrategias para el aprendizaje se activan en la comunicación y las estrategias de comunicación dinamizan el aprendizaje.

completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación, en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan (MCER, 2002: 60).

Por otro lado, después de ofrecer una descripción detallada de las actividades comunicativas por niveles, el *Marco* propone una relación de las estrategias que estarían implicadas en cada caso y, a continuación, ofrece ejemplos de escalas para algunas de ellas.

Además, al presentar las competencias generales de la persona, se hace una alusión indirecta a las estrategias de aprendizaje, pues se destaca la *capacidad para aprender*, que es “la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes, modificando estos cuando sea necesario” (MCER, 2002: 104). Esta capacidad, sigue diciendo el MCER, moviliza todas las demás y, aunque se trate de una competencia general –independiente de la competencia comunicativa-, resulta especialmente indicada para el aprendizaje de idiomas.

Por su parte, el PCIC, en lo concerniente a la competencia estratégica, une las cuestiones relativas al componente pragmático y estratégico en el plano comunicativo bajo un epígrafe, denominado *pragmático-discursivo*, que se organiza en tres apartados: el de las *Funciones*, el de las *Tácticas y estrategias pragmáticas*, y el de *Géneros discursivos y productos textuales*:

el inventario de *Tácticas y estrategias* pragmáticas pretende ofrecer un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes del español para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto [...] Las *tácticas* hacen referencia a la selección de un recurso concreto en cada situación, mientras que las *estrategias* se definen como procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo (PCIC, A1-A2, 2006: 253).

Igualmente, se hacen eco de las estrategias de aprendizaje al abordar el *componente de aprendizaje*. En consonancia con el *Marco*, una vez más, el enfoque adoptado en los *Niveles de referencia* concibe los procedimientos de aprendizaje desde la perspectiva de su uso estratégico o condicionado al tipo de tarea al que el aprendiente se enfrente en cada momento. “Esto supone la selección, aplicación y evaluación de los procedimientos en virtud de las características y de las exigencias de la tarea o, lo que es lo mismo, el uso consciente e intencionado de los procedimientos con el fin de mejorar el aprendizaje y el uso de la lengua. De otro modo, podría incurrirse en un uso mecánico de

los procedimientos de aprendizaje que no redundaría en el desarrollo de estrategias” (PCIC, A1-A2, 2006: 473).

En resumidas cuentas, si el marco teórico que proponemos aquí defiende que el principal objetivo de la enseñanza de L2 es desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes en todas sus facetas (lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica), nos vemos obligados a analizar qué papel cumplen los marcadores discursivos en la adquisición de esta competencia. A eso dedicaremos el próximo epígrafe.

### **3.4.2. El papel de los marcadores en la adquisición de la competencia comunicativa**

Como hemos visto, en la comunicación intervienen factores distintos a los que gobiernan el código de la lengua, de ahí el interés en la didáctica de lenguas por que el alumno desarrolle, no solamente las habilidades lingüísticas, sino también todas las capacidades necesarias para los usos comunicativos de la lengua. El foco se pone, por tanto, en la actuación del hablante. Precisamente por ello, conviene tener en cuenta que, como explica Matte Bon (2004: 811-815), esta actuación puede tener proyección en el mundo extralingüístico o en el metalingüístico:

En un alto número de casos, un hablante utiliza la lengua para actuar con ella en el mundo extralingüístico o para hablar del mundo extralingüístico: *dar y pedir información, invitar, aceptar o rechazar una invitación, saludar y despedirse, presentar una persona a otra, expresar planes e intenciones, expresar vergüenza*, etc. Cuando hacemos esto, llevamos a cabo actos que tienen consecuencia más o menos inmediatas en el mundo extralingüístico (...). Pero también, y a la vez, en cada enunciado hay elementos con los que hablamos de la lengua misma, o el enunciado mismo puede constituir un acto que tiene que ver con el funcionamiento del código que es la lengua o con la gestión de la interacción, pero no inciden automáticamente en el mundo extralingüístico. Así, por ejemplo, es muy posible que por el simple hecho de *dirigirse a alguien, iniciar el discurso, hacer un inciso, cambiar de tema, relacionar elementos y partes del discurso y finalizar un discurso* nada cambie en el mundo extralingüístico ni en la relación que existe entre los interlocutores, a diferencia con lo que ocurre con el otro tipo de actos (...). La primera de estas dos dimensiones suele llamarse, según los enfoques de análisis, *contenido proposicional* del enunciado, o bien *nivel de la referencia al mundo extralingüístico*. La segunda constituye el nivel de los contenidos *procedimentales*, o el nivel *metalingüístico*, y en ella se situarían los marcadores discursivos.

Por consiguiente, si el interés en la enseñanza de lenguas pasa por que el alumno desarrolle las capacidades necesarias para los usos comunicativos de la lengua, deben ser tenidas en cuenta en el aula, no solo las distintas situaciones de comunicación, sino estas dos proyecciones que acabamos de explicar.

Este planteamiento implica un enfoque del aprendizaje que tenga muy presente la necesidad de proveer a los aprendices de “los recursos –en sentido amplio- que se

requieren para desenvolverse adecuadamente y con autonomía en las distintas situaciones de comunicación” (PCIC, 2006: 40), pues no van a emplear la lengua, oral o escrita, exclusivamente en el aula, sino que la utilizarán en diferentes momentos, en lugares distintos, para múltiples y variados propósitos, y en contextos sociales y personales muy diversos.

Entre estos recursos se encuentran los marcadores discursivos, una “opción” lingüística que el sistema comunicativo les ofrece a los estudiantes para, entre otras cosas, interpretar textos con el menor coste de procesamiento posible y producirlos logrando el máximo de efectos para que funcionen desde un punto de vista comunicativo. Pensemos que, cuando hablamos, el contenido expresado raramente se limita a lo dicho, de ahí que la captación del sentido necesite de un proceso interpretativo que se apoye en la información contextual. En esta operación sería conveniente la existencia de indicaciones sobre cómo procesar la información, puesto que ayudarían al interlocutor a interpretar lo realmente comunicado por parte del hablante y le ahorrarían esfuerzo de procesamiento. Pues bien, entre estas “guías” para encauzar las inferencias de un texto, ya lo hemos visto en el capítulo uno al hablar del tipo de significado que poseen estas unidades, se encuentran los marcadores discursivos. En sentido estricto, no son imprescindibles, pero sin ellos es posible que al interlocutor le cueste más tiempo y más esfuerzo procesar la información, o que no comprenda del todo lo que le han dicho. De hecho, de una elección adecuada de un determinado marcador depende a menudo el éxito de una comunicación, la mayor o menor eficacia de las actividades de lengua, especialmente de la interacción y la mediación. Además, los MD sirven para organizar, “controlar” y negociar la significación de la interacción, capacidad que se ha constituido de hecho en uno de los ejes principales de una concepción más rica y compleja de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. Es decir, tienen un claro protagonismo en todas las acciones comunicativas de tipo procedimental que se desarrollan en el intercambio comunicativo: *dirigirse a alguien, iniciar el discurso, cambiar de tema, finalizar un discurso, etc.*

Dicho de otro modo, las partículas discursivas son elementos lingüísticos básicos para el afianzamiento de la competencia comunicativa en una lengua porque son esenciales en varias de sus subcompetencias. Veámoslo con más detalle.

En primer lugar, si son fundamentales para la organización del discurso, ocuparán un lugar capital en la *competencia pragmática*. En este sentido, el MCER (2002: 120-121) proporciona escalas ilustrativas para el desarrollo de cuatro aspectos de la

*subcompetencia discursiva* a los cuales otorga especial importancia: la flexibilidad, el turno de palabra, el desarrollo temático y la coherencia y cohesión. Reproduzcamos esta última, que abarca todos los conceptos anteriores, pues en ella se hace alusión directa a los marcadores, aunque se utilice el término “conector”.

<b>COHERENCIA Y COHESIÓN</b>	
<b>C2</b>	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de estructuras organizativas de una amplia gama de mecanismos de cohesión.
<b>C1</b>	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado manifestando un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
<b>B2</b>	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas.  Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto <i>nerviosismo</i> en una intervención larga.
<b>B1</b>	Enlaza una serie de elementos breves, discretos y sencillos para crear una secuencia de elementos para crear una secuencia de elementos cohesionada y lineal.
<b>A2</b>	Utiliza los conectores más corrientes para enlazar frases sencillas con el fin de contar una historia o de describir algo en forma de lista sencilla de elementos.  Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos como, por ejemplo, <i>y</i> , <i>pero</i> y <i>porque</i> .
<b>A1</b>	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores lineales muy básicos como <i>son y o entonces</i> .

Tabla 3. Escala ilustrativa del MCER: Coherencia y cohesión

En las otras tres escalas, el *Marco* se refiere a los MD sin nombrarlos, pues alude a funciones en las que intervienen a menudo este tipo de elementos lingüísticos.

Pongamos un ejemplo para evidenciar el papel que cumplen las partículas discursivas en la competencia pragmática. Imaginemos que nos invitan a una comida y notamos que la ensalada no está bien aderezada. Entonces, le pedimos al comensal sentado a nuestro lado lo siguiente:

- *¿Puedes pasarme la sal?*
- *Sí.*

Convendremos que, en este caso, el tono de la respuesta es seco, lo que nos hará pensar que nuestro interlocutor es un poco antipático, que está molesto por algo ajeno a nosotros, que está de mal humor o, simplemente, que nosotros hemos sido inoportunos.



Es poco probable que pensemos que no sabe hablar español, pues los hablantes solemos ser benévulos con los extranjeros que no hablan bien nuestra lengua cuando producen errores evidentes de morfosintaxis o de léxico. Lo somos mucho menos, en cambio, cuando las carencias son de tipo pragmático. En estos casos tendemos más bien a sacar conclusiones que condenan al extranjero (es antipático, maleducado o poco cooperativo) e, incluso, a todos sus compatriotas: de un error pasamos a juzgar a todo un país.

Estas implicaturas no se darían en una respuesta en que se incluyera un marcador del tipo: - ¡Claro!, Claro que sí, Por supuesto...

De igual modo, las partículas discursivas juegan un papel muy importante en el desarrollo de la *competencia sociolingüística* del aprendiente, pues el empleo de uno u otro marcador dependerá en muchos casos de factores que difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas (la cercanía de la relación, el registro del discurso, etc.).

Pensemos en el empleo de marcadores como *oye /oiga, mira /oiga, fíjate /fíjese o verá / verás*. Un aprendiz de español tendrá éxito en su comunicación con nativos si, por ejemplo, emplea *oiga* en lugar de *oye* para dirigirse a un policía o a una persona desconocida en la calle, pues está cumpliendo con las reglas socioculturales de nuestra lengua. En el caso de que no se usase dicho marcador o se emplease de manera incorrecta, pudiera ser considerado por su interlocutor como brusco, o en el peor de los casos, maleducado, pues el hablante estaría incurriendo en una falta de adecuación lingüística a la situación formal. Por ello, el empleo adecuado de un marcador conversacional como *oye/oiga* está relacionado con lo que en el MCER, dentro de la competencia sociolingüística, se denomina “uso y elección de formas de tratamiento”, que depende a su vez del estatus relativo de los participantes, la ocasión o el registro. Además, este marcador es un indicador de *cortesía positiva*, factor en el que abundaremos en nuestro trabajo.

Asimismo, las partículas discursivas son esenciales para la puesta en funcionamiento de un conjunto de estrategias interaccionales elementales en la lengua objeto de estudio, esto es, para el desarrollo de la *competencia estratégica*.

Sin ir más lejos, un estudiante de una lengua extranjera, cuando habla con nativos, no siempre es capaz de expresar lo que quiere o de entender lo que escucha, así como tampoco lo es de escribir lo que le gustaría comunicar o de comprender lo que lee, y esto sucede porque existe alguna carencia, algún fallo, en sus subcompetencias comunicativas

y, por tanto, experimenta un problema de tipo comunicativo. Es entonces cuando se activan una serie de estrategias de comunicación para tratar de resolverlos.

Por ejemplo, cuando un hablante desconoce una palabra y la necesita para expresarse en ese momento concreto, puede recurrir a una descripción de la misma, al uso de una comparación, a la utilización de gestos, etc. Igualmente, puede recurrir a un marcador metadiscursivo del tipo *ah, eh* para mantener el turno de palabra mientras gana tiempo para solucionar esta deficiencia comunicativa de tipo léxico.

En definitiva, por todas las razones anteriormente expuestas, entendemos que el dominio del uso adecuado por parte de los aprendices de los marcadores discursivos es imprescindible si quieren obtener una competencia comunicativa plena. Es más, si no se incluyen en las clases de ELE se formará a un hablante con serios problemas interactivos.

En relación con lo que acabamos de exponer, nos parece oportuno aclarar, antes de dar por finalizado el capítulo, un aspecto muy concreto de la competencia sociolingüística donde los marcadores discursivos desempeñan una función capital. Nos estamos refiriendo a la denominada *cortesía verbal*, concepto al que hemos hecho y haremos alusión a lo largo de nuestra investigación en incontables ocasiones.

### **3.4.3. La cortesía verbal y los marcadores**

En primer lugar aclararemos a qué nos estamos refiriendo cuando en nuestro trabajo hablamos de *cortesía verbal* y, en particular, de estrategias de *cortesía positiva* y *cortesía negativa*.

La *cortesía* generalmente se concibe como el conjunto de normas reguladoras del comportamiento adecuado en las distintas sociedades, favoreciendo algunas formas de conductas y reprochando o censurando otras. Estas, de hecho, varían de una sociedad a otra.

Pero aquí nos interesa un tipo de cortesía en particular, la llamada *cortesía verbal* o *lingüística*<sup>18</sup>, por ser una interesante dimensión que afecta a las interacciones en general, puesto que, a menudo, el éxito de la comunicación depende directamente del modo en que los interlocutores se han preocupado, a través de la elección de unas determinadas formas lingüísticas, por atender a la imagen del otro. Así pues, la cortesía verbal tiene dos dimensiones: se habla de *cortesía positiva*, orientada a la imagen positiva del interlocutor

---

<sup>18</sup> Grande Alija (2005: 332-333) explica que esta noción de *cortesía verbal* tiene su origen en la propuesta teórica que P. Brown y S.C. Levinson elaboraron a finales de los 80, un trabajo muy influyente, no exento de numerosas críticas.

(interesándose por todo lo suyo, mostrando empatía, confianza...) y de *cortesía negativa*, que vela por su imagen negativa y no impone nada, no da por consabidos los deseos del otro, en definitiva, trata de no invadir su territorio (Poblete Bennett y Cepeda, 2006: 361 y 362).

En palabras de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4144), la *cortesía negativa* es la clave de la conducta respetuosa; la *cortesía positiva* se manifiesta, más bien, en la actuación verbal “familiar” o “desenfadada”. En conclusión, la *cortesía verbal* sería un principio pragmático básico para mantener el equilibrio social y evitar el conflicto.

Respecto a esto último, el MCER (2002: §5.2.3.1) señala que las normas de cortesía, estrechamente ligadas a la competencia sociolingüística, “varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente”. De hecho, como señalan Vera Luján y Blanco Rodríguez (2014), precisamente por tratarse de uno de los campos donde se hacen más evidentes las diferencias culturales en lo que a normas de uso de la lengua se refieren, el ámbito de la cortesía merece interés por parte de los profesores. Por ejemplo, los españoles, en sus intercambios comunicativos, tienden a estrechar generalmente los espacios interpersonales, nivelando las diferencias sociales y estableciendo relaciones que tienden a la simetría, a la solidaridad y a la coloquialidad. En otras lenguas esto no se produce de la misma manera.

Pues bien, si pensamos en la negociación de las imágenes públicas de los participantes que tiene lugar durante el curso de la interacción, se podría afirmar que ningún marcador es neutro con respecto a ella (recuérdense las continuas referencias que se hacían a cuestiones de cortesía a la hora de describir los marcadores conversacionales) y que, por tanto, todos ellos están implicados en mayor o menor medida en las estrategias de cortesía, jugando un papel importante en la gestión del coste y el beneficio social de la interacción.

### **3.5. Conclusiones**

A lo largo de este capítulo hemos podido comprobar cómo los cambios profundos en el objeto y la renovación metodológica en la lingüística que aportó el nacimiento de nuevas disciplinas a partir de los años 70 de la pasada centuria afectaron al planteamiento, al desarrollo y a los objetivos de la metodología de la enseñanza de lenguas no maternas.

En efecto, el descubrimiento de nuevos territorios generó la conciencia de que el dominio de la lengua no se consigue solo con conocimientos formales del sistema, sino que también es necesario tener en cuenta las capacidades comunicativas (competencia) y los comportamientos lingüísticos (actuación y adecuación). Así, la enseñanza de lenguas extranjeras emprende la tarea de vehicular toda una serie de cuestiones relativas al uso de la lengua en diferentes contextos para formar a usuarios competentes en la lengua meta.

Este nuevo enfoque en la enseñanza de idiomas implica que el alumno, desde las primeras etapas de su aprendizaje, afronte la realización de las actividades de lengua que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos con el objetivo de que, según avanza su proceso de adquisición de la lengua meta, sea capaz de manejarse plenamente dentro de situaciones comunicativas de gran diversidad. Será plenamente competente en esa lengua cuando domine el código en todos los planos de la descripción lingüística (competencia lingüística), utilice la lengua en un contexto adecuado (competencia sociolingüística), produzca e interprete discursos coherentes y correctamente cohesionados (competencia pragmática) y disponga de recursos, verbales y no verbales, para superar las dificultades de la comunicación (competencia estratégica).

El dominio de estas subcompetencias supone, por tanto, utilizar todo tipo de recursos, tanto lingüísticos como no lingüísticos. Entre los primeros ocupan un lugar destacado los marcadores discursivos, puesto que constituyen elementos básicos y especialmente funcionales en los discursos escrito y oral que produce cualquier hablante.

Puesto que nuestra investigación se centra en el estudio de los marcadores prototípicamente conversacionales, en el próximo capítulo focalizaremos nuestra atención en el papel que estos elementos lingüísticos desarrollan en las interacciones orales. Dicho de otro modo, nuestra intención será describir cómo las partículas discursivas propias de la oralidad contribuyen a mejorar la competencia conversacional de los hablantes no nativos de español y, por ende, su competencia comunicativa.

## CAPÍTULO 4: LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL EN ELE

### 4.1. Introducción

La conversación es una actividad humana universal, presente en todas las culturas, en todos los grupos sociales y en todas las edades<sup>19</sup>.

Precisamente por tratarse de una actividad omnipresente, la conversación ha sido considerada a veces como algo sin importancia que ocurre en los descansos de las actividades verdaderamente relevantes. Por ello, durante mucho tiempo, ha sido juzgada como un tipo de discurso demasiado espontáneo y carente de estructura como para ser enseñado en clase.

Estas consideraciones son a todas luces desafortunadas, ya que, tal y como señala García García (2009), “la conversación es la forma prototípica de la interacción oral y funciona como modelo para todas las demás formas de interacción”. Además, constituye el medio por excelencia que usamos los seres humanos para relacionarnos en sociedad, pues no solo sirve para intercambiar información y opiniones, sino también para establecer y mantener relaciones sociales. De hecho, para el estudiante de una lengua extranjera, en una situación de inmersión, la conversación en la lengua meta es el canal más importante de socialización, la fuente más destacada de *input* lingüístico y la experiencia de aprendizaje más significativa.

Esto convierte a la competencia conversacional en un área de primordial importancia en el campo de investigación y enseñanza de la competencia comunicativa en una lengua extranjera, pues debemos tener presente que un extranjero que no sea capaz de participar en una conversación no llegará a establecer una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá muchas de las posibilidades de integrarse plenamente en la vida social de esa comunidad.

Pues bien, como veremos a lo largo de este capítulo, lejos de ser un fenómeno caótico, la conversación presenta una estructura firme y coherente que puede ser analizada y descrita y, por lo tanto, puede ser enseñada de manera explícita en el aula de lenguas extranjeras. De hecho, así debe ser, porque el aprendizaje como fruto de la mera exposición a la lengua meta o de la práctica exhaustiva, con ser posible, no garantiza unos resultados satisfactorios, o al menos no en términos de relación tiempo/éxito, como

---

<sup>19</sup> La universalidad de la interacción oral es innegable, aunque no deja de haber situaciones extraordinarias de comunidades sin conversación, como algunas religiosas con voto de silencio.

demuestran los estudios empíricos. Ello es debido a que las funciones pragmáticas y los fenómenos conversacionales no son lo suficientemente llamativos para los aprendices y, en consecuencia, pueden permanecer inadvertidos incluso después de prolongadas estancias en un país extranjero. Por ende, lo que se debe hacer en las clases de LE es resaltar determinadas rutinas conversacionales y proporcionar al alumno los recursos y estímulos necesarios para observar y conocer las reglas de funcionamiento de la conversación.

Sin duda, un recurso muy útil para que los alumnos aprendan a desenvolverse en la conversación en español de manera eficaz es el uso de marcadores discursivos, pues son elementos imprescindibles para la construcción y la interpretación de este tipo de discursos. Por ello, su presentación didáctica debería ser obligatoria en la clase de conversación. Y es que, un alumno de LE que no conozca y no domine el uso de estas partículas carecerá de información muy importante tanto para comprender a su interlocutor o hacerse comprender como para construir el propio discurso conversacional durante el acto comunicativo.

#### **4.2. La competencia conversacional**

Antes de analizar los aspectos más relevantes de la conversación coloquial en español, creemos necesario explicar qué entendemos por *competencia conversacional*, habilidad que ocupa un lugar destacado en el marco de la competencia comunicativa y, en consecuencia, debería convertirse en el elemento nuclear de cualquier programación de LE.

Para empezar, “participar en una conversación, de forma natural, requiere tener la capacidad cognitiva y la competencia lingüística y no verbal necesarias para producir y comprender enunciados, pero, además, y fundamentalmente, requiere poseer la capacidad discursiva e interactiva suficiente para cooperar y negociar con otras personas en su construcción” (Cestero Mancera, 2005: 9).

Por tanto, aprender a interactuar en una lengua extranjera, lo veremos, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones orales. Por tanto, podríamos definir la *competencia conversacional* en L2 como “el conjunto de estrategias, técnicas y elementos conversacionales que el aprendiz necesita adquirir para poder participar eficientemente en una conversación con hablantes nativos” (Martínez-Carrillo, 2009: 619-632).

Evidentemente, no podremos describir aquí de una manera exhaustiva cómo se produce, cómo funciona y cómo se estructura una conversación en nuestra lengua, pues nos alejaríamos de nuestro objetivo principal. No obstante, consideramos indispensable presentar una definición y explicar una serie de mecanismos, elementos y fenómenos que la caracterizan de manera global. Sin duda, será un trabajo arduo, pero merece la pena intentarlo porque nos ayudará a establecer un punto de partida para la didáctica de la conversación en español como lengua extranjera. A esta labor nos entregaremos en el próximo apartado.

### **4.3. La conversación coloquial en español**

#### **4.3.1. Las distintas modalidades conversacionales**

El interés creciente en los últimos años de los lingüistas españoles hacia el discurso oral ha dado como resultado un buen número de estudios, tanto generales como más específicos, en torno a los patrones, estrategias y recursos propios de la oralidad. Estos estudios abarcan los principales tipos de interacciones orales: el diálogo, la conversación, la entrevista, el coloquio, la discusión y el debate; unos y otros se dan en situaciones diferentes, con intenciones distintas, lo cual supone un desigual grado de exigencia con respecto al grado de planificación o formalidad. De todos ellos, el discurso oral más estudiado, sin duda, ha sido la conversación, evento comunicativo dentro del cual pueden distinguirse dos tipos de conversación prototípica en función del registro<sup>20</sup> empleado: la *formal* y la *coloquial*. Obviamente, no se empleará el mismo registro en una entrevista de trabajo o en la consulta del médico que en una conversación desenfadada con un amigo íntimo. Lo más habitual, dicho sea de paso, es que la conversación se desenvuelva en un registro informal.

Así pues, la *conversación formal* presentará mayoritariamente los siguientes rasgos: relación social y/o funcional de desigualdad entre los interlocutores, relación vivencial de distancia, marco de interacción no familiar o cotidiano, temática especializada, finalidad transaccional, planificación discursiva y tono formal. Y la *conversación informal o coloquial* se caracterizará prototípicamente por los rasgos contrarios: relación social y/o funcional de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad, marco de interacción familiar o cotidiano, temática no

---

<sup>20</sup>Recordemos en este punto que el término “registro” se utiliza para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos.

especializada y/o cotidiana, finalidad interpersonal, ausencia de planificación y tono informal (Briz Gómez, 1998: 25-32).

De todos modos, hemos de decir que las “fronteras” que establecen las distintas etiquetas terminológicas entre los diferentes géneros discursivos son muy fáciles de derribar hoy en día o, mejor dicho, debido a la realidad social en la que se desenvuelven la mayor parte de nuestros intercambios diarios, son muy permeables.

Así, por un lado, coincidimos con Porroche Ballesteros (2009: 24) en que “es necesario advertir que la oposición entre lo coloquial y lo formal no constituye una dicotomía, es decir, un texto no es coloquial o formal, sino que la oposición a la que nos referimos constituye una escala gradual de un continuo limitado por dos extremos que se podrían denominar inmediatez comunicativa y distancia comunicativa (...)”. En consecuencia, si bien la conversación entre amigos o familiares es el texto prototípicamente coloquial, no es el único en el que podemos encontrar rasgos coloquiales, sino que “podemos encontrar rasgos coloquiales en una carta familiar, un artículo periodístico, una tertulia radiofónica, el examen de un alumno universitario, un debate televisivo, una obra literaria..., independientemente de que se trate de textos orales o escritos”.

Y, por el otro, el desarrollo de las comunicaciones interpersonales a través de los canales que nos proporcionan en la actualidad las nuevas tecnologías digitales y el mundo de Internet nos obligaría a ampliar la aplicación de la etiqueta ‘conversacional’ también a aquellos intercambios comunicativos que se dan en el ámbito de la escritura y con los que antes no contábamos. Estamos hablando de textos con rasgos de conversación como el chat, el wasap, el correo electrónico, etc.

Para que todo esto quede más claro, en nuestro trabajo, dentro de las conversaciones coloquiales, haremos la distinción entre *conversaciones propias* e *impropias* que realiza Ciarra Tejada (2016: 32-33) en el suyo:

Las primeras se dan en un contexto cara a cara donde el paralenguaje de los gestos, la proxemia, etc. es parte contextual en presencia de la construcción de la conversación. Las segundas, impropias, son aquellas conversaciones en que los interlocutores no se ven cara a cara y donde el lenguaje no verbal se suple por otros mecanismos y estrategias lingüísticas, por ejemplo, una conversación por *chat* donde aparecen emoticones.

La autora añade la siguiente clasificación de su tipología:

- a) conversación (coloquial) prototípica propia (cara a cara)
- b) conversación (coloquial) prototípica impropia (a través de otro canal):
  - 1) telefónica



2) cibernética:

- no visual: chat, foro
- visual: videoconferencia

3) mensaje escrito interaccional:

- el correo electrónico personal
- los mensajes por móvil (SMS) o wasaps

Especificidades aparte, todos estos textos tienen en común que, a pesar de comunicarse por escrito, presentan igualmente rasgos orales, interaccionales (esquema propuesta-respuesta) y coloquiales. Por tanto, pueden ser considerados, sin ningún género de dudas, como pertenecientes al grupo discursivo conversacional.

Nosotros, en nuestro estudio, nos centraremos en la conversación prototípicamente coloquial y propia, pues consideramos que son los mejores modelos para ejemplificar el uso de los elementos que aquí ocupan nuestra atención. No obstante, debido al propósito didáctico de nuestro trabajo, tendremos en cuenta también algunos tipos de conversación impropia, sobre todo, en el diseño de las actividades de uso de los marcadores. Lo haremos así por varias razones: por un lado, porque son representativos de los medios de comunicación digital y virtual actuales, por tanto, serán muy utilizados por nuestros estudiantes en sus comunicaciones diarias. Por el otro, por el interés metodológico y pedagógico que suscitan.

#### **4.3.2. Definición**

Podría entenderse por conversación prototípicamente coloquial y propia aquella actividad comunicativa dialogada no planificada, co-producida por dos o más interlocutores que comparten tiempo y espacio y que no mantienen una relación de poder que determine la toma de turno (o esa relación queda neutralizada). Este intercambio comunicativo tiene como objetivo el mantenimiento de relaciones sociales entre los participantes, sin que exista una audiencia o un tipo de presión externa.

#### **4.3.3. Características**

Para desglosar las características de la conversación coloquial tomaremos como referencia los rasgos establecidos en el MCER (2002: §4) para caracterizar a la interacción oral frente a la comunicación escrita:

- Se requiere la colaboración coordinada de, al menos, dos personas: el hablante y el oyente (los interlocutores).

- Los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, que es todavía incompleto, se inicia la planificación de la respuesta del usuario sobre la base de una hipótesis respecto a la naturaleza del enunciado, su significado y su interpretación.

- El discurso es acumulativo. Mientras continúa una interacción, los participantes convergen en sus lecturas de una situación, desarrollan expectativas y se centran en asuntos relevantes. Estos procesos se reflejan en la forma de los enunciados producidos.

- El proceso se elabora, principalmente cara a cara, lo cual suele proporcionar una mayor abundancia tanto en términos lingüísticos como en señales paralingüísticas. Efectivamente, a la articulación sucesiva de los fonemas que constituyen el significante de los signos lingüísticos, se añaden simultáneamente elementos prosódicos como la entonación, el acento, las pausas, etc., que son fundamentales para el hablante de la comunicación. Del mismo modo, otros elementos paralingüísticos, como el tono de la voz, el ritmo, la claridad o la nitidez de la voz, los suspiros, las risas, etc., proporcionan también una gran cantidad de información al interlocutor sobre los estados anímicos, procedencia, nivel sociocultural, sobre la intención de lo dicho, etc. Finalmente, habría que considerar el paralenguaje: factores quinésicos y proxémicos, sin duda, facilitan también la comunicación oral, incluso a veces la suplen; un movimiento de las manos, una mirada, un acercamiento o un alejamiento de mi interlocutor pueden ser informativamente relevantes.

#### **4.3.4. Estructura y funcionamiento**

La conversación, lejos de ser un tipo de discurso caótico y “libre”, como se pensó durante mucho tiempo, posee una organización interna, es decir, “la conversación está regida por reglas de alternancia de turnos y reglas de coherencia interna (o cohesión), es decir, está organizada, y dicha organización obedece a unas reglas de encadenamiento sintáctico, semántico y pragmático” (Briz Gómez e Hidalgo, 1998: 121-123). Conozcamos, pues, cuál es esta jerarquización interna que caracteriza a la interacción oral.

Para empezar debemos señalar que, tal y como explica Cestero Mancera (2005: §3), la conversación está organizada en dos niveles estructurales: un nivel local o pormenorizado, que conforma su **microestructura**, en el que se atiende a todos los fenómenos relacionados con los *turnos*, los *intercambios* y las *secuencias* (señales y tácticas de final de turno, marcadores de inicio de turno, interrupción, secuenciación

adecuada de diferentes tipos de turnos, los turnos de apoyo, secuencias de distinto tipo — marco y temáticas—, etc.), y un nivel global, que conforma su **macroestructura**, que tiene que ver con su organización general (apertura, núcleo y cierre), incluyendo en ella la organización temática y los cambios de tema.

Siguiendo a esta misma autora, explicaremos primero los fenómenos propios de la microestructura y, a continuación, los de la macroestructura. De esta manera comenzaremos por analizar cómo se van engarzando a lo largo de la interacción las unidades primarias de una conversación (la unidad básica estructural, *el turno*, y una acción recurrente o reiterativa estructuradora, *la alternancia* de turnos) hasta constituir la actividad comunicativa completa.

El *turno* podría definirse como un “período de tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo”, en ese período de tiempo el hablante emite un mensaje con intención de ofrecerlo completo.

Los turnos de palabra desempeñan varias funciones dentro de la conversación, que dependen, de forma directa, de la intención del hablante que los emite. A este respecto, es posible distinguir dos clases básicas:

- a) *Turnos de habla*: aquellos con los que el hablante tiene el deseo de comunicar una información. Estos a su vez pueden ser *turnos nuevos* (aquel que no tiene relación inmediata de contenido con el final del turno que lo precede), *relacionados* (aquel cuyo mensaje es continuación, extensión, terminación o comentario del turno anterior) o *conectados* (aquel que continúa, complementa o completa el turno precedente, no solo semánticamente, sino también, sintáctica o pragmáticamente).
- b) *Turnos de apoyo*: aquellos a través de los cuales el hablante expresa un seguimiento de la comunicación en marcha y una participación activa en el evento conversacional.

Una vez concluido el mensaje proyectado para un turno, el hablante calla y otro participante puede tomar la palabra, comenzar un turno; puede producirse, entonces, una *alternancia*. Las alternancias de turnos se rigen por dos principios: el de *negociación y coordinación* (obliga al hablante a señalar lingüística o no verbalmente sus intenciones acerca del carácter de turno que desea emitir y, especialmente, a marcar la conclusión del turno que posee) y el de *secuenciación* (posibilita que la conversación sea una secuencia de turnos de habla construida con mensajes relacionados que se suceden con coherencia y cohesión).

La sucesión de dos turnos efectuados por participantes diferentes se denomina *intercambio* y constituye la segunda unidad de la estructura conversacional, que es de gran importancia también, porque posibilita el progreso de la actividad interactiva. Este mecanismo está igualmente sujeto a reglas estructurales: los intercambios deben estar encadenados, al menos semánticamente, en atención al principio de secuenciación básico que regula la conversación.

Este mecanismo de intercambio consta de dos tiempos: el primero corresponde al turno que finaliza, a la persona que posee la palabra, y el segundo al que comienza, al hablante potencial, que puede o debe tomar la palabra, cuando el participante que la tiene concluya, produciéndose así la alternancia de habla. Los tres tipos de intercambios a que pueden dar lugar los turnos implicados en cada alternancia vienen condicionados por los tres tipos de turnos de apoyo de los que hablábamos anteriormente y son los siguientes: *independiente* (formado por turnos independientes sintáctica, semántica y pragmáticamente), *relacionado* (formado por turnos relacionados semánticamente) y *cooperativo* (formado por turnos conectados sintáctica y semánticamente o por turnos que presentan una conexión pragmática). Los últimos configuran los denominados *pares adyacentes*.

Con el objeto de que el cambio de hablante se produzca de forma ordenada, indicamos el final mediato o inmediato de nuestros enunciados explícitamente. Con esta información, el interlocutor puede prepararse para tomar la palabra y hacerlo en el momento justo en el que la persona que estaba hablando termina su turno.

Así, una alternancia será *apropiada* siempre que se produzca cuando el final del turno primero ha sido proyectado, indicado y señalado. El resto son alternancias *no apropiadas*, provocadas por *interrupciones*, que suponen, por lo tanto, un fallo en la producción del mecanismo de intercambio de turnos o una violación del mismo. Dependiendo de la intención del hablante que las realiza, las interrupciones puede ser: *involuntarias* o *voluntarias*. Las últimas, a su vez, se dividen en *convencionales* (*permitidas* o *justificadas*), o *no convencionales* (*no permitidas* o *no justificadas*). Aunque pueda resultar contradictoria la nomenclatura de “interrupciones convencionales o permitidas”, no lo es, pues, en estos casos, las interrupciones no resultan disruptivas y no suponen un problema para la continuación adecuada de la conversación.

Finalmente, los distintos intercambios suelen agruparse en *secuencias*: sucesión de tres o más turnos con coherencia y cohesión temática o funcional, es decir, unidades conversacionales, formadas por tres o más turnos –dos intercambios o más-, que cumplen

una única función principal determinada o presentan una relación temática o pragmática específica que marca, de alguna manera, su estructura interna.

Atendiendo a su caracterización semántica o funcional podemos establecer una clasificación básica de las secuencias en dos tipos: *secuencias marco* (de apertura y de cierre), *secuencias nucleares o temáticas* (de inserción, laterales y de narración).

La combinación determinada de diferentes secuencias conforma la estructura general o macroestructura de la conversación.

A estas alturas hemos de tener claro que la conversación no es un producto terminado, sino un proceso en el que el emisor va comunicando y, al hablar, van surgiendo nuevas necesidades a las que tiene que ir respondiendo mediante distintos tipos de estrategias (de planificación, ejecución y evaluación). Estas son las que permitirán, a la postre, solucionar todos los problemas que surjan en el desarrollo de la conversación y que podrían impedir un correcto funcionamiento de la misma. De ellas nos ocuparemos en el próximo epígrafe, completando así todos los aspectos relacionados con la conversación que los especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras deben conocer para poder trabajar de forma adecuada en el aula.

#### **4.3.5. Las estrategias conversacionales**

Para participar con éxito en actividades de interacción oral, el hablante necesita poner en funcionamiento, entre otros, el componente estratégico, entendido como “habilidad de uso”: estrategias de comprensión y expresión, que se emplean constantemente durante la interacción, obviamente, pero también cognitivas, metacognitivas y de colaboración,

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 el conflicto (MCER, 2002: 75).

Para conocer cuáles son las estrategias exclusivas de la conversación coloquial, recurrimos nuevamente al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: §4.4.3.3.), documento donde se establece que en una interacción oral se ponen en funcionamiento las siguientes:

La **planificación** de la interacción oral supone en un primer momento la puesta en funcionamiento de esquemas mentales o de un ‘praxeograma’ (diagrama que representa la estructura de la interacción comunicativa) de los intercambios posibles y

probables de la actividad que se va a llevar a cabo (*encuadre*). A continuación se considera la distancia comunicativa que hay entre los interlocutores (*identificación de vacío de información y de opinión, valoración de lo que puede darse por supuesto*) con el fin de decidirse por opciones y preparar el posible desarrollo de tales intercambios (*planificación de los intercambios*).

Durante la actividad misma, fase de **ejecución**, los usuarios de la lengua adoptan estrategias de turnos de palabra para llevar la iniciativa en el discurso (*tomar la palabra*), para consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate (*cooperación interpersonal*), para contribuir a la comprensión mutua y a mantener un enfoque preciso de la tarea en curso (*cooperación de pensamiento*) y para que ellos mismos puedan pedir ayuda a la hora de formular algo (*petición de ayuda*).

La **evaluación** considera el ajuste entre los esquemas mentales que se pensaban aplicar y lo que sucede realmente (*control de los esquemas mentales*) y el grado en que las cosas funcionan como uno quiere (*control del efecto y del éxito*).

Los malentendidos o la ambigüedad inaceptables provocan peticiones de aclaración (*petición u ofrecimiento de aclaración*), así como la intervención activa para restablecer la comunicación y aclarar los malentendidos cuando sea necesario (*reparación de la comunicación*). Estas estrategias entrarían en la fase de **corrección**.

Para que el proceso quede más claro, lo reproducimos de manera esquemática:

– **Planificación:**

- Encuadre (selección del 'praxeograma').
- Identificación de vacío de información y de opinión (*condiciones de idoneidad*).
- Valoración de lo que se puede dar por supuesto.
- Planificación de los intercambios.

– **Ejecución:**

- Tomar la palabra.
- Cooperación interpersonal.
- Cooperación de pensamiento.
- Enfrentarse a lo inesperado.
- Petición de ayuda.

– **Evaluación:**

- Control de los esquemas mentales.
- Control del efecto y del éxito.

– **Corrección:**

- Petición de aclaración.
- Ofrecimiento de aclaración.
- Reparación de la comunicación.

Para rematar esta información reproduciremos algunas de las escalas alusivas a las estrategias de interacción que se recogen en este mismo documento (§4.4.1.3). En ellas se describen los principios de: a) planificar la acción, b) equilibrar los recursos y compensar las carencias durante la realización y c) controlar los resultados y corregir cuando sea necesario. Veámoslo:

<b>PLANIFICACIÓN</b>	
<b>C2</b>	Como B2.
<b>C1</b>	Como B2.
<b>B2</b>	Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente.
<b>B1</b>	Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación.
	Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.
<b>A2</b>	Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio.
<b>A1</b>	No hay descriptor posible.

Tabla 4. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción:  
Planificación.

<b>COMPENSACIÓN</b>	
<b>C2</b>	Sustituye una palabra que no recuerda por un término equivalente de una forma tan sutil que apenas se nota.

<b>C1</b>	Como B2.
<b>B2</b>	Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura.
<b>B1</b>	Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa. Es capaz de transmitir significado modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas = autobús).
	Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija. Adapta una palabra de su lengua materna y pide confirmación.
<b>A2</b>	Sabe cómo aclarar lo que quiere decir mediante gestos si sólo dispone en su repertorio de palabras inadecuadas.
	Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor.»).
<b>A1</b>	No hay descriptor disponible.

Tabla 5. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción:  
Compensación.

<b>CONTROL Y CORRECCIÓN</b>	
<b>C2</b>	Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
<b>C1</b>	Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso.
<b>B2</b>	Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones.
<b>B1</b>	Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema.
	Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta. Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpa la comunicación.
<b>A2</b>	No hay descriptor disponible.
<b>A1</b>	No hay descriptor disponible.

Tabla 6. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción:  
Control y Corrección.



Cestero Mancera (2012: 38) señala respecto a las estrategias que:

han sido uno de los temas más investigados en los últimos años y con más aplicaciones a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, si bien es cierto que no todos los tipos de estrategias han tenido el mismo tratamiento y que aún son muchos los que no se conocen con cierta profundidad. De los estudios realizados se desprende que los aprendices de lenguas extranjeras que adquieren estrategias comunicativas pronto y de forma progresiva se manejan mejor y con más fluidez y soltura, en conversación, que los que no lo hacen, con las consecuencias que ello tiene en la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa; lo que hace no ya recomendable, sino necesaria, la atención específica a estos elementos en los programas de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

Pues bien, los marcadores del discurso constituyen un conjunto importante de elementos verbales que orientan o marcan muchas de las estrategias que se despliegan en la actividad conversacional. Por ello su manejo es fundamental para el alumno de ELE.

Pero antes de ocuparnos de ellos, dedicaremos el próximo apartado a analizar el tratamiento que en el momento presente recibe la conversación en el aula de lenguas extranjeras.

#### **4.4. La conversación en la enseñanza de lenguas extranjeras**

La conversación ha permanecido durante mucho tiempo “marginada” en el aula de lenguas extranjeras, lo que ha provocado que esta cuestión continúe presentando hoy en día grandes retos pedagógicos en ELE.

Efectivamente, como veremos en los próximos epígrafes, en un principio se consideró innecesario realizar una enseñanza explícita de este tipo de discursos y, más adelante, cuando se introduce la conversación en el aula, la metodología utilizada en su enseñanza no es la más apropiada para conseguir que los alumnos se desenvuelvan con soltura en las interacciones en la lengua meta.

##### **4.4.1. La necesidad de introducir la conversación coloquial en el aula de LE**

Puesto que la conversación es la modalidad discursiva más frecuente y general en la comunicación social, también lo es, por lo tanto, para los hablantes de español como lengua extranjera.

Por consiguiente, dado este papel preponderante en la comunicación y desterrada definitivamente la idea de que la conversación es un tipo de discurso demasiado abierto y caótico como para ser analizado y enseñado en el aula es obvio que se le debe conferir una gran importancia en la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras. Ciarra Tejada (2016: 77) señala al respecto:

Si queremos que nuestros alumnos aprendan a hablar y a defenderse con éxito y de manera competente en una conversación cotidiana informal tendremos que llevar al aula los medios y la metodología posibles y más apropiados para facilitarles esta práctica y no esperar a que nuestros alumnos viajen al país de origen o se encuentren con un nativo como única oportunidad de contacto con la lengua real y el contexto conversacional coloquial. La actividad de conversación libre y la observación del profesor se convierten, en este momento, en métodos necesarios de realización y evaluación.

Las razones por las cuales consideramos que la conversación debe ser atendida, de forma adecuada, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, son variadas, pero podrían condensarse en las siguientes:

- Para empezar, hay que tener en cuenta que no es el mismo el proceso de adquisición de la lengua materna que el de una lengua extranjera: los alumnos comienzan a aprender una lengua extranjera equipados, no con el conocimiento de las normas y reglas conversacionales de la lengua objeto de estudio, sino con el de su lengua materna. Por ello, como veremos más pormenorizadamente en otro epígrafe de este apartado, si no se evita con la instrucción que recurran a los patrones conversacionales de su lengua, experimentarán dificultades al interactuar con nativos, que, en muchas ocasiones, dificultan o impiden la intercomunicación y, consecuentemente, la adquisición de la competencia comunicativa completa.
- Además, únicamente a través de la interacción comunicativa oral y, más concretamente, de la práctica conversacional, es posible adquirir gran parte de las estructuras sintácticas complejas de una lengua, la mayoría de sus elementos discursivos conversacionales y las funciones y actos comunicativos lingüístico-pragmáticos.
- Por último, la conversación es la forma más natural para que el estudiante extranjero de español adquiera los mecanismos y operaciones más comunes de la lengua coloquial, algo fundamental para que este desarrolle un nivel adecuado de competencia comunicativa en la lengua meta.

De todos modos, no todos los expertos son partidarios de una enseñanza directa de la conversación en el aula. Así, como indica Cestero Mancera (2015: 63), mientras algunos investigadores afirman y argumentan que es necesario una presentación explícita de las características esenciales de la interacción oral para que pueda producirse el desarrollo de la competencia conversacional; otros, por el contrario, afirman y

argumentan que la competencia conversacional no puede ser enseñada explícitamente, y que, por lo tanto, ha de trabajarse de forma indirecta, basándose para ello, en el hecho de que la fluidez verbal que se adquiere en la lengua materna no se enseña ni se aprende en contextos comunicativos, sino que forma parte del proceso de socialización y, en consecuencia, es una destreza que solo puede adquirirse por el método natural en el país de la lengua meta.

Nuestra opinión se alinea claramente con los estudiosos que defienden una presentación de las características conversacionales en el aula o en los materiales y manuales utilizados, pues es fácilmente constatable que, en general, la adquisición de la habilidad conversacional en una LE es un proceso duradero que requiere un programa de entrenamiento específico y metódico que, además de la voluntad y la capacidad de adaptación del estudiante, demanda, como hemos visto al describir las características de la conversación coloquial en español y las estrategias que el hablante tiene que desplegar para “actuar” correctamente en este tipo de discursos, el desarrollo de un conocimiento metacomunicativo y la capacidad de emplear estrategias metacognitivas que permitan al aprendiz no solo producir y comprender enunciados, sino también, y fundamentalmente, cooperar y negociar con otras personas en la construcción del discurso.

Aunque este trabajo no tiene como pretensión ofrecer un inventario y una descripción detallados de todos los mecanismos, fenómenos y elementos conversacionales que son de obligada adquisición para poder llegar a ser comunicativamente competente en una lengua extranjera, si queremos darle a la conversación la importancia en ELE que venimos reclamando en estas páginas, no podemos dejarlos a un lado.

Por ello, partiendo de todas las consideraciones realizadas en los apartados precedentes, vamos a presentar, de manera esquemática, los contenidos que, bajo nuestro punto de vista, requieren enseñanza específica en las clases de conversación de lengua extranjera, pues son los que permitirán desarrollar de forma explícita la capacidad de conversar informal y naturalmente. Todos ellos aparecerán recogidos en el cuadro que presentamos a continuación. Hay que tener en cuenta que para su elaboración hemos realizado una síntesis de las propuestas realizadas por Álvarez Angulo (2001:30-34), Fernández López (2004b: 861-862) y Cestero Mancera (2005: 70-71):

#### **A. Representación esquemática**

- Reconocimiento de la importancia de ser capaz de expresarse en español como medio para satisfacer las necesidades de comunicación y como forma de entendimiento entre las personas.
- Interés en comunicarse oralmente o por escrito con hablantes nativos.
- Encuadre de la información por oral con hablantes nativos.
- Encuadre la situación comunicativa (locutores, tipos de intercambios).
- Valoración lo que los interlocutores conocen o no desconocen.
- Preparación de los intercambios.

## **B. Organización de la conversación**

- Utilización y reconocimientos de procedimientos para comenzar, seguir y terminar una conversación (secuencias de apertura, de inserción, de cierre, etc.)
- Producción y reconocimiento de distintos tipos de turnos de habla y estrategias para tomar la palabra (señales no verbales, interrupciones, solapamientos, intervención después de un silencio, intentos varios de tomar la palabra, otras estrategias).
- Entendimiento, producción y reconocimiento de distintos tipos de intercambios de turno.
- Entendimiento, producción y reconocimiento de cambios de tema.
- Negociación del tema. Estrategias para llevar a término la tarea y para mantener la cohesión de la conversación.
- Reparaciones y correcciones. Estrategias para resolver los problemas de comunicación (reformulaciones, solicitud de ayuda, confirmar la comprensión, etc.).
- Producción de conversaciones cotidianas completas (variando contextos).

## **C. Aspectos sociopragmáticos**

- La cortesía. Los actos de habla indirectos: manifestación directa o indirecta de la intencionalidad (rodeos). El concepto de imagen (face). La excusa. El eufemismo. El agradecimiento. Las atenuaciones e intensificadores. Los posibles malentendidos y los mecanismos de reparación. Las ambigüedades. Los matizadores de opinión. Los reajustes expresivos (reformulaciones).
- Los procedimientos de atenuación (petición de perdón, petición de permiso).

- El contexto. El sujeto como miembro de categorías sociales, de grupos, de profesiones, de organizaciones, de comunidades o culturas. El poder y la ideología.
- La variación cultural y la etnicidad. Las incomprensiones culturales, los conflictos étnicos, los prejuicios, la xenofobia, el etnocentrismo y el racismo.
- La variedad usada. El cambio de registro.
- Los rasgos extralingüísticos (cinésicos y proxémicos).

#### **D. Aspectos pragmalingüísticos**

- Los marcadores o conectores discursivos (*evidentemente, claro, bueno, hombre, etc.*)
- Los deícticos (subjctivos, temporales, espaciales).
- Los modalizadores discursivos (apreciativos, asertivos, deónticos).
- Las inferencias conversacionales.
- Las relaciones sintácticas y lógicas implícitas o explícitas.
- Suspensiones, fragmentaciones, cambios bruscos de perspectiva, intercalaciones, encadenamiento de enunciados con relación laxa, enunciados unimembres.
- Repeticiones, paráfrasis, comodines.
- Las muletillas.
- Las expresiones hiperbólicas.
- Los intensificadores.
- Los estimulantes conversacionales: (a) imperativos sensoriales e intelectuales para captar la atención del oyente; (b) vocativos (distribución turnal); (c) comprobativos y (d) expresiones retardatorias.
- La cooperación interlocutiva: (a) para indicar que el contacto sigue vigente y (b) para señalar al interlocutor que puede tomar el relevo en el turno de palabra; la entonación es decisiva.
- La interrogación retórica: recurso enfático, cierre de turno de palabra.
- Las locuciones adjetivas con *que*.
- Los elementos prosódicos (ritmo, entonación, pausas) de dilación y de entonación.

- La selección léxica y sintáctica.
- Los tiempos verbales. Las personas gramaticales.
- Los rasgos paralingüísticos (entonación, pausa y acento, prosodia, calidad de la voz, tono y ritmo, énfasis, “ruidos” o vocalizaciones para manifestar extrañeza, asentimiento, duda, incredulidad, mantenimiento de la escucha...).
- Los indicadores fonéticos tales como indicadores de situación, de edad, de sexo, de personalidad, de clase social, de etnicidad, etc.
- Respuestas mínimas reguladoras.

Además de ofrecer el repertorio de los contenidos dignos de ser tratados en la clase de conversación, nos gustaría destacar que estos se tienen que introducir de forma gradual, atendiendo, por un lado, a la simplicidad y complejidad de producción y, por otro, al mayor o menor rendimiento funcional. Lo más adecuado sería trabajar primero con los aspectos pertenecientes a la microestructura y progresar hasta llegar a los de la macroestructura, pues de nada sirve hacer los estudiantes produzcan una conversación completa, si no saben finalizar un turno, apoyar, narrar o construir una secuencia.

Por otra parte, como señala Re (2010:7), la experiencia didáctica demuestra a cualquier profesor que hay algunos de estos aspectos relativos al ámbito conversacional que, evidentemente, los alumnos adquieren desde las primeras fases de su aprendizaje. Por ejemplo, algunas secuencias relativas a los saludos se alcanzan en las primeras clases sin suponer grandes dificultades para los estudiantes. En cambio, las cuestiones relacionadas con las tomas de turno, la gestión de fallos y errores, las reformulaciones, conllevan muchas más dificultades y, en consecuencia, requieren un esfuerzo mayor y más tiempo para ser interiorizadas por los aprendices extranjeros del español. Son, precisamente, en estas cuestiones donde los marcadores discursivos, concretamente, los conversacionales, como veremos más adelante, juegan un papel clave. En consecuencia, necesitarán especial atención en las clases de conversación.

Para terminar este punto, nos gustaría señalar que la actividad comunicativa que aquí tratamos, pese a las discrepancias existentes, ocupa ya un lugar destacado en las organizaciones docentes y en los diseños curriculares actuales, lo que no quiere decir que el modo en que es presentada sea el más adecuado. En el próximo epígrafe comprobaremos cuál es el tratamiento que recibe la conversación en el MCER (2002) y el PCIC (2006).

#### 4.4.2. El tratamiento de la conversación en los documentos de referencia para el español

Si examinamos el tratamiento que se hace de la conversación en los dos diseños curriculares que sirven de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera, constataremos que los elementos y fenómenos conversacionales, o bien no aparecen en estos documentos, o si lo hacen, no están recogidos con el rigor y la sistematicidad requeridos para ser llevados al aula de ELE.

Respecto al MCER (2002), diremos que este documento sí traza un sutil matiz en la identificación de las actividades comunicativas y, además de las cuatro clásicas destrezas orales y escritas –comprensión y expresión–, no olvida otras dos destrezas no menos importantes, la mediación y la interacción.

De hecho, al tratar de la competencia sociolingüística y, especialmente, de la pragmática, se pone de manifiesto la complejidad de la conversación, un tipo de discurso comunicativo que exige el dominio de las destrezas verbales y no verbales necesarias para producir y comprender enunciados de un nivel de capacidad discursiva suficiente para construir el mensaje en cooperación con el interlocutor y de la habilidad de adaptación de este mensaje al contexto sociocultural concreto de la interacción. Y aunque no son presentados con la exhaustividad, la profundidad y la sistematicidad que una planificación específica requiere<sup>21</sup>, se recogen las características conversacionales (presentadas en el epígrafe 4.3.3 de este capítulo) y bastantes de los aspectos que tienen que ver con la producción de este tipo de discursos, como las estrategias expuestas en el epígrafe 4.3.5 y las escalas ilustrativas acerca de lo que “puede hacer” el usuario de la lengua en relación con las estrategias empleadas en la realización de actividades de interacción, concretamente, para tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones (MCER, 2002: §4.4.3.3.) que reproducimos a continuación:

<b>TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)</b>	
<b>C2</b>	Como C1.
<b>C1</b>	Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.

<sup>21</sup> Recordemos en este momento que el MCER nace con el objetivo de concretar las actividades comunicativas que los alumnos son capaces de llevar a cabo y las competencias que podrán activar mediante el uso de las estrategias oportunas y no de aportar el material lingüístico pertinente.

<b>B2</b>	<p>Interviene adecuadamente en la discusión, utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo.</p> <p>Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo su uso eficaz de los turnos de palabra.</p> <p>Inicia el discurso, toma la palabra adecuadamente, y termina la conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia.</p> <p>Utiliza frases típicas (por ejemplo, “Es una pregunta de difícil respuesta”) para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que se va a decir.</p>
<b>B1</b>	Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.
<b>A2</b>	Utiliza técnicas sencillas para comenzar, mantener o terminar una conversación breve.
	Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo pedir que le presten atención.
<b>A1</b>	No hay descriptor posible.

Tabla 7. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción: Tomar la palabra (Turnos de palabra)

<b>COOPERAR</b>	
<b>C2</b>	Como C1.
<b>C1</b>	Relaciona con destreza su contribución con la de los otros hablantes.
<b>B2</b>	Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión.
	Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervenga, etc.
<b>B1</b>	Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión.
	Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión.
	Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas en curso. Invita a otras personas a participar en la discusión.
<b>A2</b>	Sabe indicar que comprende lo que dice.
<b>A1</b>	No hay descriptor posible.

Tabla 8. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción: Cooperar.



<b>PEDIR ACLARACIONES</b>	
<b>C2</b>	Como B2.
<b>C1</b>	Como B2.
<b>B2</b>	Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.
<b>B1</b>	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.
<b>A2</b>	Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo.
	Pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas.
	Sabe cómo expresar que no comprende algo.
<b>A1</b>	No hay descriptor disponible.

Tabla 9. Escala ilustrativa del MCER alusiva a las estrategias de interacción: Pedir aclaraciones

En definitiva, con las nuevas directrices del *Marco*, se da un primer paso para la integración de la conversación en el aula de lenguas extranjeras, pues la interacción adquiere un nuevo estatus al dejar de ser una mera alternancia entre la comprensión auditiva y la expresión oral para adquirir una entidad propia.

Sin embargo, este primer paso no tiene la continuidad deseada, como sí ocurre con otros muchos aspectos, en el PCIC (2006). Este documento solo contempla las cuatro destrezas tradicionales en la enseñanza de lenguas, esto es, la comprensión y la expresión escritas y orales, sin hacer una mención específica a la interacción. De hecho, en el inventario de “Géneros discursivos y productos textuales”, se considera que, en rigor, la conversación informal no puede ser considerada un género<sup>22</sup> por no ajustarse a criterios de predictibilidad estructural, secuencial y funcional (PCIC, A1-A2, 2006: 279). En cambio, sí se la reconoce como *protogénero*, dado que constituye la base dialógica de la comunicación y es el soporte en que se asientan otras conversaciones, como las transaccionales, que sí se ajustan a las convenciones del género. En consonancia con estas

---

<sup>22</sup> En este documento se entiende por “género”, en un sentido amplio, *una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes*. Para que un texto sea reconocido como perteneciente a un determinado género tendrán que presentar las siguientes características: una estructura textual global, limitaciones en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático, condicionamiento de registro (*microestructura*) y cumplimiento de una función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza (PCIC, A1-A2, 2006: 277-279).

contradicciones que acabamos de mencionar, dentro de los “géneros de transmisión oral” aparecen citadas las “conversaciones cara a cara”, tanto informales como formales o transaccionales, pero en las “muestras de género” solamente se ocupan de estas últimas.

Por otro lado, al hablar de las *macrofunciones*, es decir, de las categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito, se distinguen cinco clases: descripción, narración, argumentación, exposición y diálogo (PCIC, A1-A2, 2006: 283-285). Sin embargo, nuevamente se insiste en la idea de “la imposibilidad de llevar a cabo, de cara al aula, la sistematización de todos los componentes de la conversación informal (...), pues “su versatilidad constante en cuanto a estructura y función impiden predecir la secuencia de su desarrollo. En consecuencia, habrá que esperar a que este denominado protogénero, que es la base del diálogo, esté totalmente sistematizado por los especialistas para incluirlo como una secuencia textual de estructura predecible”. De ahí que las macrofunciones que se desarrollan en el inventario sean la descriptiva, la narrativa, la expositiva y la argumentativa y que los mecanismos, fenómenos y elementos estructurales de la conversación aparezcan dispersos por distintos contenidos, lo que, indudablemente, no favorece la enseñanza de las características de la conversación.

Por ejemplo, los aspectos relacionados con la estructuración de la conversación aparecen diseminados en los contenidos funcionales. Así, en el apartado dedicado a la *organización del discurso* aparecen recogidos aspectos como: iniciar el discurso, relacionar elementos y partes del discurso, finalizar un discurso, introducir un tema u opinión, responder a intervenciones ajenas mediante réplicas, hacer un inciso, cambiar de tema, etc.). Y en la sección destinada al *control de la comunicación oral* se agrupan otros tales como: verificar que se ha comprendido lo dicho, indicar el deseo de continuar, corregir lo que uno mismo ha dicho, indicar inseguridad en cuanto a la comprensión de algo, etc. Con todo, no tienen mayor desarrollo.

#### **4.4.3. Principales errores que se cometen en el aula**

Con carácter general, hemos de señalar que, lamentablemente, en las clases de conversación siguen cometiéndose muchos errores, seguramente provocados, como venimos apuntando, por la ausencia de un diseño curricular conveniente.

Efectivamente, como hemos podido comprobar en la revisión del tratamiento de la conversación en el MCER (2002) y el PCIC (2006), los elementos y fenómenos conversacionales imprescindibles para el dominio de la conversación en LE carecen de

un espacio concreto que posibilite un tratamiento específico y progresivo en el aula. En consecuencia, suele ocurrir a menudo que, como señala Ciarra Tejada (2016: 28), se cuenta solamente con la experiencia del profesor, quien guiará la producción oral en la clase con más o menos éxito en función de sus habilidades docentes.

Ello es debido también a que, como venimos destacando de manera insistente en estas páginas, se suele considerar la conversación como una tarea fácil, una actividad didáctica de segundo orden, para la que no se necesita preparación especial, por lo que puede realizarla cualquier persona, incluso sin formación académica adecuada, con la única condición de ser hablante –a ser posible nativo- de la lengua que se practica.

Asimismo, se continúa pensando que las clases de conversación son complementarias de las de gramática y, por lo tanto, menos importantes. Y 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.

Por otro lado, frente a la conversación, ejemplo típico de discurso plurigestionado, en las clases de idiomas normalmente se prefiere la práctica con los discursos monogestionados (exposiciones, narraciones, resúmenes, respuestas vinculadas a textos escritos) o las interacciones transaccionales, que se alejan, en su mayoría, de lo que es una verdadera conversación cotidiana y, por ende, no contribuyen al desarrollo de la competencia conversacional.

Por último, no se suele tener en cuenta algo que hemos apuntado ya y que abordaremos con profundidad en el próximo epígrafe: las diferencias culturales a la hora de conversar. Y es que, aunque existen tendencias universales para muchos aspectos de la conversación, que, indudablemente, ayudan al aprendiz a conversar y adquirir una lengua no materna, existen otras que no lo son y difieren en forma o función (marcas de final de turno, interrupción, apoyos conversacionales, secuencia de cierre conversacional, etc.).

Sin duda, sería deseable que al menos algunas de las diferencias culturales que se producen entre la manera de conversar de los nativos y los aprendices de una lengua tuviesen también un espacio concreto en los diseños curriculares. Abordaremos esta cuestión de manera inmediata.

#### **4.4.4. Las diferencias culturales a la hora de conversar**

La conversación cotidiana, como hemos tratado de evidenciar a lo largo de este capítulo, es mucho más que una serie de intercambios de enunciados. En algunas lenguas, como la española, es una construcción conjunta de mensajes articulada en una serie de intervenciones comunicativas y estructurales que son producidas e interpretadas de acuerdo con una serie de mecanismos y reglas de interacción y estructuración, adquiridas por el nativo en la etapa de socialización, y puestas en práctica y entendidas de forma intuitiva y automática. Por tanto, como señala Cestero Mancera (2015: 69), debería tenerse en cuenta que:

El estudiante extranjero posee las de su propia lengua y cultura y, si no se le enseñan las de la lengua y cultura meta, las sustituirá por las suyas, fosilizándolas y no cambiándolas a pesar de su frecuente interacción con nativos. Como consecuencia, nunca conversará fluidamente en la lengua aprendida; si intenta hacerlo, obligará a su interlocutor a variar su estrategia o se sentirá frustrado por su escasa intervención. Para conseguir que los estudiantes adquieran “competencia conversacional” hemos de enseñarles, por un lado, las reglas de interacción y los fenómenos y elementos relacionados con ellas y, por otro, las reglas de organización y los mecanismos, fenómenos y elementos implicados en ella.

En este sentido, debemos destacar que se han realizado y se están llevando a cabo investigaciones, enmarcadas en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, sobre cómo producen la conversación en español estudiantes de ELE de diferentes nacionalidades y culturas, la influencia que las características conversacionales de la lengua materna tiene sobre la producción de conversación, qué fenómenos o elementos conversacionales resultan anómalos, etc. Con ello, se trata de conocer cuáles son las características conversacionales que necesitan una enseñanza programada en el aula de ELE y cómo debe abordarse dicha enseñanza. Citaremos algunos ejemplos.

Empezaremos por el trabajo de Cestero Mancera (2005), una investigación general sobre la conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras en la que la autora explica, entre otras muchas cosas, algo que ya hemos destacado en este capítulo: que bastantes de los fenómenos y elementos que caracterizan a este evento comunicativo son problemáticos, pues varían de cultura a cultura. Ciertamente, la mayoría son, en realidad, marcas socioculturales que, producen, en no pocos casos, anomalías en las interacciones entre nativos y no nativos y que, además, traen consigo determinadas creencias y actitudes hacia una cultura y sus hablantes, llegando a bloquear el proceso de adquisición de una

lengua. Evidentemente, el control de los mismos en la clase de enseñanza de lenguas extranjeras ayudaría a evitar este tipo de problemas.

Por ejemplo, la alternancia de turnos no es, como se consideró durante algún tiempo, un mecanismo universal. Y, aunque lo pueda ser en determinados casos, las señales implicadas en él son distintas en forma, uso o frecuencia de aparición de unas lenguas a otras y la frecuencia y forma de violación convencional del mecanismo, también, provocando con ello, un uso incorrecto o inapropiado de marcas lingüísticas y no verbales y, lo que es peor, fallos de coordinación y negociación. Por ello la autora advierte de la necesidad de prestar atención, por ejemplo, a las marcas de distribución de turnos, ya que estas pueden a veces cumplir funciones diferentes o, incluso, tener el valor contrario en otras lenguas y culturas.

Así, puede ocurrir que, cuando un aprendiz de español ponga en funcionamiento el mecanismo de alternancia de turnos en la conversación mantenida con un hablante nativo de nuestra lengua, espere a la producción de una pausa para empezar a hablar, pero el español no y, por lo tanto, seguirá hablando –producirá una nueva unidad de turno–, dando por seguro que su interlocutor no desea tomar la palabra.

Tampoco el valor y el tipo de interrupciones en la conversación es el mismo en todas las lenguas y culturas. En el caso del español, los hablantes interrumpimos mucho, si bien es cierto que lo hacemos, generalmente, de forma justificada, no disruptiva para nosotros y, por lo tanto, permitida. En cambio, en otras culturas, las interrupciones se consideran fundamentalmente no justificadas, lógicamente no permitidas, y disruptoras de la interacción. De todos modos, no conviene olvidar la existencia de interrupciones no convencionales o no permitidas en nuestra lengua, que resultan disruptivas y suponen, por lo tanto, un serio problema para la continuación de la interacción.

Los datos de que se dispone avalan esta consideración, pues prácticamente la mitad de los intercambios de turnos de habla que se dan en una conversación en español son interruptivos, lo que contrasta bastante con los datos que poseemos de otras culturas estudiadas: en las conversaciones entre británicos e italianos, las interrupciones constituyen alrededor del 20% de las alternancias y, en las conversaciones entre suecos, no suelen superar el 8%. Este hecho constatado parece explicar, de alguna manera, el tópico tan extendido de que los españoles no dejamos hablar a los demás y no escuchamos.

Según explica Cestero Mancera, esta diferencia entre unas lenguas y otras se debe a que, en la mayoría de las culturas estudiadas, la conversación se considera una actividad

comunicativa de *intercambio* de mensajes, de manera que, para que se produzca de forma adecuada, debe favorecerse la alternancia ordenada de turnos completos; sin embargo, en culturas como la española, como hemos visto, la conversación se practica como una *construcción conjunta de mensajes*, dándose, en ella, especial relevancia al hecho de cooperar en la creación de la comunicación, de ahí que la interrupción justificada sea convencional y que su proporción sea alta, ya que constituye una forma habitual de cooperar en la creación y producción conjunta de mensajes.

Por tanto, como señala la autora, tenemos que enseñar a los alumnos a interrumpir de forma adecuada, siempre justificadamente, con vistas a que el aprendiz consiga interactuar de forma natural, sin forzar modificaciones estructurales en la lengua y cultura que se practica.

De igual modo, si nos fijamos en la emisión de turnos de apoyo, un principio interactivo y estructural básico y de gran rendimiento en la conversación cotidiana, comprobaremos que la frecuencia de aparición, la estructura lingüística y el valor añadido lo convierten en uno de los fenómenos estructurales más problemáticos en la comunicación intercultural y, consecuentemente, en la adquisición de lenguas extranjeras.

Otros fenómenos que deberían tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza de la conversación a estudiantes extranjeros, es el de los distintos tipos de intercambios, las estrategias de toma de turno y los pares adyacentes. Para el español sería necesario detenerse en los intercambios nuevos que suponen retrocesos temáticos y en los intercambios conectados sintáctico-semánticamente, que se dan con una frecuencia muy baja o no aparecen nunca en otras lenguas. En lo que se refiere a las estrategias de toma de turno, es obligatorio enseñar procedimientos para cohesionar un turno con el anterior, de manera que queden relacionados o que quede encubierta la ausencia de relación. Por último, debemos recordar que lo que es prioritario y lo que no lo es varía de cultura a cultura, dando lugar a diferencias en la construcción de las segundas partes de los pares adyacentes, ejemplo de ello es que, en España, se considera prioritario no aceptar un ofrecimiento (un café, un refresco...) cuando vamos a casa de alguien, mientras que en muchas culturas, lo prioritario es la aceptación, o que, en España y en otras culturas, es prioritario aceptar una invitación ordinaria (ir al cine, a una fiesta...), pero en algunas culturas del norte de América no lo es y, por lo tanto, el rechazo no requiere marcación.

Para terminar, la autora subraya que también existen diferencias culturales en algunos fenómenos macroestructurales, verbigracia, los esquemas de apertura o cierre. Así, en la cultura española el esquema de cierre tiene una gran complejidad estructural,

constituyendo uno de los grandes escollos de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. Se trata de una secuencia de gran extensión, que difiere sustancialmente de la que se da en la mayoría de las culturas estudiadas, en las que consta, únicamente, de la despedida final, precedida, en algunos casos, por una preparación que indica la pronta terminación.

Un trabajo que comparte las tesis defendidas por Cestero Mancera en el suyo es el estudio llevado a cabo por Ambjoern (2008: 1-15), docente e investigadora de la Universidad de Aarhus, Dinamarca. Esta autora aprovecha su experiencia como profesora y sus conocimientos en la investigación de didáctica de lenguas extranjeras (fundamentalmente en el ámbito del discurso oral) para analizar las problemáticas concretas que se aprecian en las conversaciones de los estudiantes de ELE y para demandar la necesidad de concienciar metacomunicativamente a los estudiantes de las características de la conversación coloquial con el objeto de subsanar la manera “innatural” en que conversan los no nativos.

Creemos que son merecedoras de reproducirse en nuestro estudio las anomalías más recurrentes en las interacciones de los estudiantes de español porque arrojan mucha luz a la hora de valorar posibles mejoras para el tratamiento de la interacción oral en la clase de lengua extranjera. Son las siguientes:

- **La estructura del discurso es rígida y lineal.** Cuando los estudiantes intentan establecer conversaciones cotidianas, sucede a menudo que un miembro del grupo selecciona a un interlocutor, a quien se dirige directamente por su nombre formulando una pregunta. Mientras el tercer participante del grupo espera pasivo, la pregunta se va respondiendo monológicamente como en un discurso unilateral hasta que el tema se agota y el interlocutor se bloquea. Otra variación de este modelo de pregunta-respuesta son las respuestas extremadamente breves. En lugar de formular preguntas complementarias de ayuda, el interrogador se da por satisfecho con la respuesta breve, no recurre a preguntas esclarecedoras y dirige, por el contrario, una nueva pregunta a otro interlocutor.
- **Falta de adaptación de la cantidad de información.** Será necesario concienciar a los estudiantes de que se suele adaptar la cantidad de información a los conocimientos previos del oyente ya que, proporcionar una información insuficiente tiene un efecto no cooperativo, pues provoca dificultades de interpretación para el interlocutor. Una información excesiva, por el contrario,

confiere a la intervención del hablante un carácter muy detallado y, por tanto, aburrido.

- **Flujo insuficiente.** En las fases preliminares del programa de entrenamiento de la competencia conversacional, los estudiantes experimentan muchas dificultades a la hora de mantener una conversación sin pausas indeseadas. El flujo insuficiente en la conversación se debe, entre otros factores (la falta de creatividad y un léxico limitado), a la falta de práctica de los estudiantes a la hora de manejar los turnos. A diferencia del enfoque pregunta-respuesta dirigido por el enseñante, tengamos nuevamente en cuenta que la conversación natural se caracteriza por ser los propios interlocutores quienes manejan el mecanismo de alternancia de turnos.
- **Falta de interés y de atención.** Para evitar ser calificado de interlocutor desinteresado y sin ánimo de cooperación, es preciso participar de forma activa en la construcción de la conversación en curso y dar continuamente muestras de atención, de interés y de comprensión ante los enunciados de la(s) otra(s) parte(s). Esta técnica, en calidad de hablante, consiste en formular preguntas reveladoras de interés sobre un tema que ha sacado a colación uno de los interlocutores. En calidad de oyente, la técnica consiste en emitir turnos de apoyo. Los apoyos constituyen un elemento esencial en el proceso de conversación, ya que, sin estas señales, la dimensión interactiva e interpersonal característica del diálogo se perdería, y las intervenciones del hablante adoptarían un cariz monológico. Al preguntarles directamente por la falta de aplicación de ambas técnicas, la mayoría de los estudiantes aduce la falta de conciencia de su existencia, y muchos opinan que no dominan las técnicas en su lengua materna. Por esta razón, resultan todavía más difíciles de aprender en lengua extranjera, y podemos observar que los estudiantes generalmente tienen mucha dificultad para adquirirlas.
- **Uso de *cadenas temáticas*.** La autora también observa que los estudiantes prefieren hacer uso de lo que denomina *cadenas temáticas*. Estas consisten en introducir un tema relacionado con un tema anterior sin la necesidad de marcar explícitamente esta alteración de perspectiva que se da en la conversación. Sin embargo, si los temas de una conversación no están directamente interrelacionados, esta estrategia no funcionará y la conversación quedará estancada.



Pues bien, unos cuantos años antes de los dos trabajos comentados, Salo-Lee (2000: 621-628), investigadora de la Universidad de Turku, Finlandia, reflexionaba sobre la manera de conversar de los finlandeses frente a hablantes de otras lenguas. Señalaba que a los finlandeses siempre se les ha considerado “un pueblo silencioso”. Ello es debido a que suelen hablar con premeditación, sin mencionar cosas para ellos triviales, lo que les confiere un estilo de comunicación diferente a muchas otras culturas. Además, el finlandés no reacciona al escuchar, lo que en muchas culturas es hasta indispensable. “Por ejemplo, la frecuencia del uso de palabras de tipo *claro*, para compartir el punto de vista del otro, es más baja en la cultura finlandesa que en la española. Para el finlandés es cortés callarse y no cortar al hablante” (Salo-Lee, 2000: 621-622). Y, coincidiendo con otros investigadores, señalaba que “las estrategias son una parte importante de los turnos de palabra en la conversación y puede resultar difícilísimo para un extranjero, por ejemplo al callado finlandés, seguir como participante activo en la conversación si no sabe cómo reaccionar o tomar la palabra”.

Otro ejemplo también muy elocuente de las diferencias culturales en materia de conversación, focalizado en este caso en las dificultades de los aprendices japoneses para interactuar en español, lo aporta el trabajo de Balmaseda Maestu (2007: 281-297), un autor que cuenta con una amplia experiencia en la enseñanza de español a alumnos orientales. En dicho estudio, nos explica que, en la cultura nipona, las diferencias de entorno, la interdependencia y la jerarquía social influyen mucho en la conducta individual y se manifiestan en la lengua. En este sentido, en Japón se valora mucho dar una respuesta correcta y preparada, con regulación discursiva de lo que se dice y cuando se dice. Además, el silencio es tenido, en principio, como un signo de madurez, para hombres y mujeres, tan positivo y estimado, o más, que el hablar.

Por tanto, es natural que, como explica el autor, en una clase multicultural, sobre todo, en los primeros tiempos, los japoneses, quienes intentan interactuar siguiendo las normas sociolingüísticas que les son familiares, sean reticentes a contestar voluntariamente. Inevitablemente, la conversación es dominada, o monopolizada, por los otros estudiantes. Por ello son frecuentes las quejas de los profesores de español, y de otras lenguas, acerca de lo mucho que a los estudiantes japoneses, a pesar de su actitud atenta, les cuesta hablar en clase, de su escasa espontaneidad o de su silencio.

Evidentemente, si se da la circunstancia de un grupo de discusión en que la mayoría son españoles acompañados por alguna persona japonesa, probablemente esta

tenga pocas oportunidades de participar. Mientras las demás se interrumpen, solapan o quitan la palabra, la japonesa espera y espera hasta que se presente un hueco que difícilmente llega debido a que necesita un espacio de silencio para expresarse sin tener la sensación de pisar las últimas palabras del interlocutor anterior, lo que a los españoles de toda condición cultural no parece importar, considerándolo algo incluso natural en la interacción lingüística-comunicativa y manifestación legítima del *yo*. En consecuencia, también es normal que los japoneses no hagan preguntas en el transcurso de una charla, ni aun después, ya que no están acostumbrados a interrumpir cuando habla otra persona, no porque comprendan lo expresado o consientan con ello.

Una investigación más concreta en torno a esta problemática es la que lleva a cabo Rubio Lastra (2008), quien aborda el estudio de la interrupción en la conversación en ELE de estudiantes taiwaneses. En un estudio exploratorio (Rubio 2007), concluyó que la caracterización de la conversación en ELE resulta anómala por el bajo número de interrupciones que se producen, así como por la escasa aparición de superposición de habla —normalmente colaborativa— y por el uso o la interpretación frecuentes de vacíos y pausas como señales de final de turno, lo que apunta la existencia de un patrón de comportamiento poco disruptivo y, en relación a la función de la interrupción en español, poco colaborador, en el que el interlocutor está preocupado, fundamentalmente, por construir su turno, si bien no se produce competitividad.

Finalmente, haremos referencia a la tesis de García García (2009), en la que estudia la alternancia de turnos y el manejo de la agenda en las conversaciones en ELE de estudiantes alemanes. Las conclusiones a las que llegó la autora en su investigación coinciden con las obtenidas en los trabajos comentados previamente: la manera de conversar de los estudiantes de ELE difiere claramente de la desplegada en la lengua meta.

La autora destaca, con respecto a la alternancia de turnos, la frecuencia de turnos más cortos de lo habitual en español, cuando hay una alta implicación de los interlocutores, y de turnos excesivamente largos, cuando se establece una relación de desigualdad entre ellos. Ello revela una preponderancia de atención a la forma y producción en lugar de a la cooperación. La frecuencia de alternancias propias es muy alta (en torno al 75%), en comparación con lo que es normal en español (50%), e indica un predominio de respeto ajeno, y, por último, el uso de marcadores de inicio es escaso y se prefiere la risa como marca de cesión de turno.

En lo que atañe al control temático, es significativo el poco uso de recursos para introducir temas, lo que provoca falta de cohesión general, el inicio preferente de temas mediante preguntas y el cierre de temas con silencio, así como las dificultades para reintroducir y retomar temas y para controlar el equilibrio en el desarrollo de temas en conversación.

Estas características conversacionales distan del comportamiento cooperativo y negociador propio de la conversación en español y demuestran que los marcadores de señalización y relación conversacionales (señales de inicio y final de turno, marcas de cambio o retroceso temático, etc.) son elementos lingüísticos que tienen una gran dificultad de aprendizaje para los estudiantes alemanes de ELE.

Resumiendo, los trabajos que acabamos de mencionar posibilitan que conozcamos los errores que estudiantes procedentes de distintas culturas cometen cuando conversan de manera natural en español y que dificultan la adquisición de la lengua extranjera o producen una adquisición anómala. Coincidimos con Cestero Mancera (2012: 42) en considerar que “la identificación de tales diferencias permite diseñar de forma más adecuada el plan docente para la enseñanza de la conversación en español y, por tanto, predice un avance considerable y de gran importancia en la enseñanza de ELE”. También compartimos con la autora el deseo de que se sigan las líneas de estudio comenzadas, ampliando el ámbito de investigación con estudiantes procedentes de culturas distintas a las ya tratadas, y de que se abran nuevas líneas de investigación sobre fenómenos conversacionales aún no tratados o poco tratados, especialmente, los marcadores conversacionales, objetivo último de nuestra investigación. De hecho, estamos convencidos de que la utilización correcta, por parte de los aprendientes de español, de las partículas discursivas en las interacciones orales en nuestro idioma, solventaría muchos de los problemas que acabamos de exponer al comentar las investigaciones. En el próximo epígrafe trataremos de demostrar la importancia que ya les hemos otorgado en páginas precedentes.

#### **4.4.5. El papel de los marcadores conversacionales en el desarrollo de la competencia conversacional**

Entre los diversos procedimientos de articulación de la conversación que hemos visto en las páginas precedentes destaca la utilización de marcadores discursivos, cuyo

empleo “resuelve simultáneamente problemas de organización, problemas de actuación y problemas de comprensión” (Briz Gómez, 1997).

En efecto, las partículas discursivas, lejos de ser la panacea, pueden ayudar a resolver problemas comunicativos en la conversación y se convierten muchas veces en indicadores del nivel de dominio de la lengua del hablante extranjero de nuestra lengua. Más concretamente, los marcadores conversacionales permiten desarrollar la habilidad de los estudiantes extranjeros para:

- construir y mantener una conversación;
- vehicular el procesamiento de las inferencias;
- captar la atención del interlocutor;
- mostrar disponibilidad / interés a participar en la conversación;
- formular preguntas reveladoras de interés;
- tomar el turno de palabra, mantenerlo y asignarlo;
- regular la posesión de la palabra;
- dar muestras de acuerdo o desacuerdo;
- ganar tiempo para pensar lo que se va a decir;
- marcar los cambios de tema adecuadamente;
- emitir turnos de apoyo como muestra de seguimiento de la conversación, participación y cooperación;
- intercalar espontáneamente anécdotas, comentarios, etc.;
- aplicar estrategias de comunicación (haciendo preguntas, reformulando frases, etc.) para superar las dificultades que puedan surgir a lo largo de la comunicación;
- dar señales de que la conversación se va terminando;
- despedirse de manera ordenada y no bruscamente.

De hecho, cuanto más variado sea el repertorio de expresiones lingüístico-pragmáticas que el conversador pueda emplear, más flexible será su comportamiento, pudiendo enfrentar más competentemente los distintos escenarios de una conversación y superando, simultáneamente, muchas de las diferencias culturales<sup>23</sup> que afloran cuando un hablante no nativo de nuestra lengua participa en una conversación en español. En consecuencia, si queremos que nuestros alumnos se conviertan en “buenos

---

<sup>23</sup> Han sido comentadas ampliamente en el epígrafe 4.4.4 de este trabajo.

conversadores”, deberían ser enseñados de manera explícita en las clases de lenguas extranjeras.

Proponemos a continuación algunos ejemplos que servirán para entender lo que acabamos de explicar:

- El usuario coopera con el interlocutor, pues contribuye a la progresión de la conversación sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión.

- *Aunque hubiera venido, no lo habría visto.*
- ***Sí, claro,** porque te fuiste muy pronto.*

*(Español lengua extranjera en gramática, unidad 14, p.117)*

- Los interlocutores reaccionan adecuadamente y siguen las aportaciones e inferencias, de manera que ambos contribuyen al desarrollo de la discusión.

- *¡Me encanta esta cabecita sin un pelo, tan bien afeitada!*
- ***Pues** antes no decías eso y bien que te reías de mí.*
- ***Es que** en aquella época me gustaban los peludos.*

*(Español lengua extranjera en gramática, unidad 4, p.40)*

- Los interlocutores cooperan: uno de los usuarios invita al otro a participar en la conversación y este reacciona adecuadamente para proseguir el intercambio.

- ***¿Sabes?** Ayer no me atrevía a decirle que no voy a ir al viaje.*
- ***Pues** yo se lo habría dicho.*

*(Español lengua extranjera en gramática, unidad 14, p. 118)*

- El interlocutor toma la palabra adecuadamente para solicitar al oyente algún tipo de información.

- ***Oye,** ¿dónde nos vamos a reunir?*
- *Creo que la reunión será en el despacho de la directora.*

*(Español lengua extranjera en gramática, unidad 15, p.136)*

- Los interlocutores terminan la conversación cuando es necesario, haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra: uno propone el cierre y el otro lo acepta.

- ***Bueno**, Maite, me voy que llego tarde, hasta luego.*
- ***Vale**, hasta luego, nos llamamos.*

- El hablante apela a su interlocutor solicitando de manera reforzada que confirme, ratifique o acepte lo que le dice. El interlocutor coopera con él mostrando el acuerdo.

- *Está bien. Te perdono. Pero con la condición de que hagamos todo más tranquilamente, yo también estoy muy nerviosa, y al fin y al cabo estamos de vacaciones, **¿no?***
- ***Vale.***

(*El español por destrezas*, unidad 17, p. 77)

- El usuario controla la atención del interlocutor.

- ***Oye**, ¿sigues ahí? No te oigo nada.*

- El interlocutor marca la necesidad de no perder el turno de palabra.

- *No sabía... **eh**... que tu suegra... **eh**... había fallecido. Lo siento mucho.*
- *Ya ves, la ley de la vida.*

- El usuario reacciona a lo dicho y pide una aclaración o repetición de la información no entendida.

- *¿No salíais de viaje esta tarde?*
- ***¿Eh?***
- *¿No salíais de viaje esta tarde?*

Sin embargo, pese a que estas “herramientas” de carácter lingüístico-pragmático desencadenan, como acabamos de ver, muchas estrategias conversacionales, es bastante habitual que los estudiantes extranjeros no introduzcan estas partículas en su discurso, lo que provoca que las manifestaciones orales de quienes aprenden a utilizar una lengua extranjera carezcan de la fluidez y cohesión naturales en un nativo. Nos encontramos, así,

ante un círculo vicioso: aunque saben que existen, nadie les ha enseñado a usarlos, y a la hora de recurrir a ellos en la conversación, no se atreven a hacerlo por miedo a equivocarse. Aquellos que sí se atreven a usarlos, o bien utilizan solamente los más frecuentes y polifuncionales en español, o bien recurren a los patrones de uso de su lengua nativa, lo que, inevitablemente, conduce al error. Lo que sucede, en realidad, es que no tienen la capacidad de usarlos en la lengua española. Es más, son muchos los estudios que demuestran que es una de las partes donde existe mayor inseguridad en los niveles avanzados. Citaremos dos estudios que corroborarían esta tendencia.

En primer lugar, haremos referencia al trabajo de Campillos Llanos (2014: 23-59) sobre el uso que los aprendientes de nuestra lengua realizan de los marcadores en español. El análisis realizado en el corpus oral del español muestra que los alumnos que mayor número de marcadores usaron fueron los franceses, con valores más próximos a los nativos; y los que menos, los estudiantes chinos, seguidos por alemanes y polacos, quienes muestran muchas dificultades para usar mecanismos de cohesión. Campillos Llanos explica los resultados en estos grupos relacionándolos con factores tipológicos y también por la influencia de la instrucción, pues la enseñanza de marcadores discursivos viene incorporándose desde hace tiempo en la tradición francesa o anglosajona de didáctica de lenguas, pero no en la tradición china.

Asimismo, observa que el mayor uso de marcadores (p.ej., por franceses o anglófonos) no refleja necesariamente una mayor corrección (como sucede entre polacos o alemanes). Los datos también reflejan la variabilidad en el nivel discursivo, dependiente en gran medida del idiolecto del alumno en su propia L1, lo cual no hace fácil relacionar el número de errores con los orígenes lingüísticos del hablante. Aunque estos datos parecen atribuir una peor destreza con los marcadores discursivos a los aprendientes chinos y japoneses (frente a otros grupos como el italiano o el polaco), lo cierto es que incluso en aquellos grupos hubo hablantes que reunieron muchos errores, frente a otros con un dominio elogiabile de estos recursos.

En cuanto a los tipos de error (omisión, selección errónea o uso innecesario), la tendencia mayoritaria fue el empleo superfluo de marcadores junto a la repetición y la elección incorrecta, y puntualmente la omisión.

Como conclusión, la autora señala que en el manejo de los marcadores son determinantes factores como el origen lingüístico de los estudiantes y otros como el idiolecto en su L1 y que el empleo de marcadores conversacionales aumenta con el nivel

de conocimiento del español, aunque advierte que los recuentos que se ofrecen en el estudio han de considerarse orientativos.

En segundo lugar, es muy ilustrativa también la investigación de Ciarra Tejada (2016: §3). En su estudio la autora analiza el uso de los marcadores discursivos en textos conversacionales orales de español desde dos perspectivas y con distinta finalidad: por un lado, el uso de los marcadores discursivos en conversaciones de hablantes nativos de español con el fin de descubrir su recurrencia; y, por otro lado, el uso de los marcadores en el discurso oral de hablantes no nativos, es decir, en los estudiantes de ELE, con el fin de detectar las carencias en su producción conversacional. Para ello utiliza tres corpus: el Val.Es.Co. (2002)<sup>24</sup> y COGILA (2012)<sup>25</sup> para los hablantes nativos y el COCELE (2010)<sup>26</sup> para los no nativos. Ciarra Tejada (2016: 96) realiza este análisis, precisamente, con el objetivo final de “obtener una visión más específica de aquello que urge atender en la enseñanza de los marcadores conversacionales del español como lengua extranjera”. Además, para la observación y ejemplificación del uso de marcadores, la autora ha tenido en cuenta otros canales de comunicación en los que el discurso conversacional tiene lugar, como son el correo electrónico o e-mail; el mensaje a través del teléfono móvil (SMS); el mensaje en un foro en línea (Internet); el mensaje corto que puede aparecer en el muro de una web social como puede ser Twitter o Facebook; y, el chat que puede darse, igualmente, a través de páginas webs y redes sociales.

---

<sup>24</sup> Este corpus ha sido elaborado por investigadores del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Valencia. Consta de 19 conversaciones: las 9 primeras son prototípicas<sup>46</sup> y las 10 restantes, periféricas. Los hablantes son de distintos niveles socioculturales, edades y sexos. En las conversaciones intervienen más de dos personas. Gran parte de ellas son espontáneas, otras son semiespontáneas, ya que se trata de entrevistas. Prácticamente la totalidad de los hablantes son de Valencia.

<sup>25</sup> Este corpus, publicado en 2012 y realizado por el Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada de la Universidad de Granada, es un corpus oral conversacional de español que comprende un total de 10 conversaciones presentadas en dos formatos: la transcripción y la grabación audiovisual. Los informantes son jóvenes universitarios de la región de Granada por lo que el registro y variedad son particulares de esa zona. Todos ellos son nativos.

<sup>26</sup> El COCELE comprende en total veinte conversaciones entre estudiantes de español de diferentes niveles. Están organizadas en grupos de cinco conversaciones por cada nivel de lengua: B1, B2, C1 y C2. Todas las conversaciones son semidirigidas en cuanto que, para motivar y dar comienzo a la conversación, se proponía un tema diferente en cada ocasión, a partir del cual los estudiantes exponían sus opiniones y empezaban una conversación. Esta evolucionaba de forma natural hasta tal punto que, en ocasiones, el tema de conversación era totalmente distinto y así la interacción resultaba totalmente espontánea y natural. Los participantes son en su mayor parte estudiantes de español de la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca (EOI) o de intercambio ERASMUS de la Universidad de Salamanca (USAL) que residían en la ciudad por un tiempo aproximado de un curso académico o un semestre. Eran de nacionalidades diferentes: Alemania, Australia, Bélgica, Brasil, China, Corea del sur, EE. UU., Francia, Grecia, Italia, Japón, República Democrática del Congo, Serbia, Suiza, etc.



Respecto a los resultados del recuento final del uso de marcadores discursivos en los corpora orales conversacionales, Ciarra Tejada (2016: 133) concluye lo siguiente:

Es significativo subrayar el hecho de que, mientras se registra una gran cantidad de marcadores discursivos y una gran variedad de funciones discursivas de los mismos en todas y cada una de las conversaciones de los hablantes nativos, en el caso de las conversaciones de extranjeros, la presencia de muchos de los marcadores es muy escasa o totalmente inexistente. Esta ausencia de uso en los hablantes no nativos revela un desconocimiento por su parte y, por tanto, indica una deficiencia en la competencia oral conversacional de los aprendices. Muchos de los marcadores son muy frecuentes en el discurso de los nativos y necesarios para su correcta interpretación, así como para la interacción entre los interlocutores.

E ilustra sus palabras con algunos ejemplos (Ciarra Tejada, 2016: 134):

En el uso del marcador *pues* (iniciador de la conversación e indicador de la toma de turno, perteneciente a la categoría de marcadores en relación a la estructura de la conversación) muestra una recurrencia del 90,10% para los nativos frente al 0,89% en los extranjeros. Asimismo, se recogen las combinaciones y variantes siguientes de este marcador en el caso del corpus nativo respecto del corpus no nativo: *bueno pues* (92,85%); y el resto con un 100%: *pues bueno*; *pue(e)s/pueh/poh/pos claro*; *pues eso*; *pues igual*; *pues mira(a)*; *pues nada*; *pues no sé*; *pues oye(e)*; *pues/pos vale*; mientras que en el corpus de aprendices solo se registra una sola vez la combinación: *bueno pues* (7,14%).

En el mismo trabajo, la investigadora explica una interesante experiencia que ha llevado a cabo entre los meses de enero y mayo de 2012 en la Facultad de Lenguas Románicas y Lenguas Extranjeras de la Universidad Lumière de Lyon. Consiste esta en una observación sobre el uso y aprendizaje de la destreza oral de interacción y sobre los marcadores discursivos conversacionales a través de un pilotaje de ejercicios específicos que se desarrolló, según explica (Ciarra Tejada, 2016: 150-151), así:

El proceso se presentó a la universidad como un taller de conversación de español que los estudiantes realizarían dentro del horario de sus clases y con un profesor-lector nativo de español. El programa presentaba tres partes: a) una teórico-práctica, en que los estudiantes se familiarizaban con una serie de ejercicios de pre-evaluación relacionados con la práctica e interpretación de los marcadores discursivos conversacionales; b) otra práctica, en que los estudiantes trabajaban con unos contenidos de aprendizaje concretos en clase; y, c) una última de evaluación de los resultados y del proyecto, para comprobar que los estudiantes habían adquirido y puesto en práctica los conocimientos explicados, así como una autovaloración a modo de portfolio y encuesta final para recoger las impresiones de los estudiantes acerca de su propio trabajo personal y de su opinión con respecto a la inclusión de un taller y de ejercicios de las mismas características en su programa de clase habitual .

Se desarrolló con dos grupos de estudiantes distintos: por una parte, con estudiantes de entre 18 y 22 años para los niveles intermedio y superior (B1-C2) que realizaban estudios de Filología Española (Licence Espagnol) y cuyo objetivo principal era preparar futuras oposiciones de profesorado de español para escuelas e institutos

estatales; y, por otra, estudiantes de entre 16 y 20 que cursaban el bachillerato o un primer año de carrera de cualquier licenciatura ofertada por la universidad y que simultáneamente realizaban estudios de español como LE en la universidad. Los grupos son, pues, diferentes, ya que el de nivel inicial está comprendido por estudiantes de distintas materias y sin conocimientos previos de español; mientras que los grupos de niveles intermedio y superior son homogéneos, ya que están integrados por estudiantes de la misma licenciatura y, además, con estudios de español previos durante 3 y 5 años, y específicos, ya que son estudiantes de licenciatura española.

En la valoración final que hicieron los alumnos de ambos niveles, explica la autora, se compartía la opinión de que es necesario incluir el taller en el proyecto académico docente, ya que, durante el curso, la programación no alcanza suficientes sesiones de conversación o ejercicios de expresión oral ni tampoco se dedica una explicación de la conversación como texto, de sus elementos, características, estructura. Es por ello por lo que los estudiantes advertían un desequilibrio entre su nivel de destrezas escritas frente a su nivel en las orales, siempre con falta de práctica suficiente, y una carencia de conocimientos sobre el texto oral y los marcadores en clase. Además, valoraban el taller como un buen método para mejorar la capacidad de uso de la lengua a nivel de comprensión y expresión oral conversacional. También para conocer y dominar el texto de la conversación y sus elementos discursivos (marcadores discursivos conversacionales). Por otro lado, consideraban que este tipo de actividad podía ayudarles a suplir la imposibilidad de viajar al país y relacionarse con nativos para aprender y desarrollar las destrezas de producción, comprensión orales e interacción.

Finalmente, Ciarra Tejada aprovecha las conclusiones de este pilotaje para elaborar una propuesta didáctica sobre los marcadores conversacionales.

Por todo lo hasta aquí expuesto, creemos que uno de los objetivos básicos de la clase de conversación debería ser el de adiestrar a los alumnos en el empleo de esos elementos discursivos tan necesarios en cualquier acto comunicativo y, sin embargo, tan olvidados en las actividades didácticas.

De todos modos, deberíamos evitar las generalidades y matizar esta última afirmación, pues no todos los marcadores discursivos han corrido la misma suerte en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. El hecho de que se le haya prestado más atención en el aula de lengua extranjera a la variedad escrita ha provocado ciertos desajustes, entre los que destaca la preferencia por aquellas partículas más vinculadas a

los usos formales de la lengua y la “invisibilidad” de los MC. Este desequilibrio se percibe tanto en lo que se refiere a las investigaciones teóricas, como a nivel práctico.

#### 4.5. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos destacado que la conversación es la forma más elemental del lenguaje humano y también hemos insistido en el hecho de que no por ello es menos compleja que otras manifestaciones discursivas.

Esta importancia que tiene la conversación cuando se produce entre miembros de la misma comunidad es extensible a aquellos casos en que se desarrolla entre participantes que no comparten en un mismo grado el código lingüístico y cultural.

Su aprendizaje inconsciente, según ponen de relieve los últimos estudios sobre el aprendizaje de segundas lenguas, no existe. Por eso, es imprescindible tratar de llamar la atención de los aprendices sobre los recursos lingüísticos (gramaticales, pragmáticos y discursivos) presentes en este evento comunicativo y sobre el hecho de que, además de comunicar contenidos, cuando hablamos, expresamos nuestra actitud, interactuamos con nuestro interlocutor y organizamos (o más bien, planificamos “sobre la marcha”) nuestro mensaje. No se trata de estudiar otra *gramática*, sino de tener presentes toda una serie de fenómenos verbales y no verbales propios de la interacción oral.

Uno de los recursos indispensables para gestionar la conversación es el empleo de los marcadores discursivos. Con una serie de propiedades funcionales inherentes y con otras que adquieren, según su entorno sintagmático, segmental o prosódico, los MC intervienen de manera notable para facilitar el engranaje de los enunciados en la intervención de un hablante o en el intercambio, así como para contribuir a la ordenación y organización de la conversación. De igual modo son imprescindibles para resolver “problemas” comunicativos y malentendidos.

En suma, dada su importancia en la conversación, los estudiantes de ELE deberían dominar el uso de los marcadores discursivos más frecuentes en este tipo de discursos, pues posibilitarán que el aprendiz de los niveles avanzado y superior participe “(...) en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita a interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes” (MCER, 2002: § 4.4.3.1).

Sin embargo, como veremos en el próximo capítulo, estas unidades, pese a los cambios experimentados durante las últimas décadas en las estrategias didácticas y pedagógicas, no gozan de un rol preeminente ni en los documentos de referencia para la enseñanza del español ni en los materiales didácticos ni, evidentemente, en las clases. Trataremos de analizar cuáles son las causas que motivan esta situación.

## **CAPÍTULO 5: EL DESAFÍO DE ENSEÑAR LOS MARCADORES CONVERSACIONALES EN ELE: PRINCIPALES DIFICULTADES**

### **5.1. Introducción**

En los capítulos precedentes hemos destacado el hecho de que los marcadores del discurso constituyen elementos imprescindibles para el desarrollo de la competencia pragmática y estratégica, también sociolingüística, de los aprendices de una L2. En consecuencia, “si se quiere adquirir una competencia comunicativa plena en la segunda lengua, entonces el estudio de los marcadores es absolutamente necesario” (Martín Zorraquino, 1999: 55). Más aún en el caso específico de la conversación, debido a la altísima frecuencia de estos elementos discursivos en este tipo de eventos comunicativos y a la multiplicidad de funciones que despliegan.

Sin embargo, a pesar de la necesidad de que el estudio de estas piezas discursivas se lleve a cabo en el aula de forma explícita, este planteamiento presenta serias dificultades a la hora de trasladarlo a la clase de idiomas.

En este sentido debemos pensar que el primer y principal escollo reside en la compleja naturaleza de las partículas discursivas y en la serie de problemas<sup>27</sup> asociados a ella que el desarrollo bibliográfico ha hecho aflorar y a los que se ha intentado o se intenta dar solución con más o menos éxito: la distinción o no de una clase de palabras específica para los marcadores –la delimitación de su extensión e incluso la denominación-, su modo de significar, sus diferentes funciones semántico-pragmáticas en el discurso, sus características suprasegmentales, su variación, su distribución según las clases de texto, o las técnicas y estrategias para su traducción o su enseñanza. Todas ellas son “cuestiones candentes”, en expresión de Loureda y Acín, que la lingüística descriptiva aún no ha resuelto y que, inevitablemente, la vertiente aplicada ha heredado. Por tanto, resulta lógico que las haya trasladado a uno de sus principales campos de expansión: la enseñanza de español a alumnos extranjeros.

Precisamente por ello, costará menos entender la falta de sistematicidad que encontraremos en la presentación que de las partículas discursivas se hace en los documentos de referencia para la enseñanza del español (el MCER y el PCIC) o las descripciones incompletas que los diccionarios realizan de los marcadores. Asimismo,

---

<sup>27</sup> Abordados ampliamente en el capítulo 1 de este trabajo.

tampoco esperaremos que las gramáticas o los materiales didácticos auxiliares se libren de los errores en el tratamiento de estas piezas lingüísticas.

Todos estos factores, en mayor o menor medida, son los responsables últimos de que, pese al interés que la didáctica en ELE de estas unidades ha suscitado en la investigación en los últimos tiempos, aún no gocen de un rol preeminente en la clase de ELE.

En efecto, hoy por hoy, ante la “novedad”, complejidad y amplitud del tema, y ante la falta de materiales auxiliares solventes, lo más habitual es que, en contra de lo que sería deseable, se opte por una exposición parcial y una simplificación excesiva de los marcadores en el aula de ELE para no generar confusión en los aprendientes de español. En nuestra opinión, lo que se logra es, lamentablemente, el efecto contrario.

A reflexionar sobre todas estas cuestiones que planteamos aquí consagraremos los distintos apartados que conforman este capítulo, pues estamos convencidos de que un análisis pormenorizado de todos los problemas que envuelven la enseñanza de estas unidades es lo que más y mejor nos puede ayudar en la elaboración de una propuesta didáctica eficaz para la enseñanza de los MC, objetivo final de nuestra investigación.

## **5.2. La necesidad y la dificultad de una enseñanza explícita**

A pesar de la importancia que las partículas discursivas tienen en el desarrollo de las capacidades comunicativas del aprendiente de español, hoy por hoy, su enseñanza suele quedar relegada al ámbito de lo implícito, es decir, como algo que el estudiante aprenderá por transferencia de su lengua materna, mediante la lectura y audición de textos contextualizados o gracias a la inmersión lingüística.

Respecto a esto último, el MCER (2002: §6.4.9.) propone la siguiente reflexión:

¿Debería suponerse que el desarrollo de las competencias pragmáticas del alumno se puede transferir a partir de la educación y la experiencia general en la lengua materna (L1), o se debería facilitar:

- a) aumentando paulatinamente la complejidad de la estructura del discurso y el alcance funcional de los textos presentados al alumno?
- b) exigiendo que el alumno produzca textos de complejidad creciente a partir de la traducción de L1 a L2 de textos cada vez más complejos?
- c) estableciendo tareas que requieran un alcance funcional más amplio y la incorporación de modelos de conversación o intercambio verbal?
- d) Despertando la conciencia (análisis, explicación, terminología, etc.) además de realizar actividades prácticas?

- e) Mediante la enseñanza explícita y el ejercicio de las funciones, los modelos de conversación o intercambio verbal y la estructura del discurso?

No es nuestro objetivo ni está dentro de las posibilidades de este estudio profundizar en la contestación a estas preguntas, pero sí tenemos claro que, en el caso de la enseñanza de los marcadores conversacionales, esenciales en la conversación, no sería un método válido la utilización en exclusiva de la transferencia de la L1 a la L2, pues como hemos puesto de manifiesto en el capítulo 4 de nuestro trabajo, no existen universalismos a la hora de establecer una conversación ni tampoco en el manejo de una de las piezas fundamentales de su engranaje: los MC. De hecho, es muy probable que debamos enfrentarnos con la dura realidad de la radical diferencia existente en el uso de las partículas discursivas en nuestra lengua y la de los aprendientes. Y es que resulta altamente habitual encontrarse con alumnos cuyo sistema de marcadores discursivos sea completamente diferente al del español, esto es, pueden existir condiciones más rigurosas que en nuestra lengua para el uso o no de los marcadores o solo de algunos de ellos, o bien que estén especializados en la expresión de relaciones y en la activación de inferencias. Esto sucede con algunas lenguas europeas, pero más aún en cuanto nos alejamos de nuestro ámbito cultural más cercano: para los hablantes de lenguas asiáticas, por ejemplo, aprender a usar los marcadores españoles entraña enorme dificultad, pues sus inferencias se apoyan en principios que la mayoría de las veces son muy distintos. No tener esto en cuenta, representaría un obstáculo insalvable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, tampoco creemos que un proceso de inmersión lingüística sea suficiente para que el aprendiz de nuestro idioma consiga manejar con corrección los marcadores cuando participa en conversaciones coloquiales en español. Los últimos estudios sobre el aprendizaje de segundas lenguas han puesto de manifiesto que el aprendizaje inconsciente no existe.

Por tanto, teniendo en cuenta las vías que el propio MCER nos propone, creemos que lo más conveniente para una enseñanza eficaz de los marcadores conversacionales sería seguir procedimientos explícitos que propiciasen las técnicas de reflexión y la toma de conciencia de las características de los marcadores, combinados con la realización de tareas (que necesiten operaciones de planificación, ejecución, evaluación y estrategias de corrección) y la creación de situaciones de uso reales.

Dicho de otro modo, como profesores de ELE deberíamos intentar llamar la atención de nuestros alumnos sobre la existencia de las partículas discursivas en los textos (en nuestro caso, conversacionales), y conseguir que las reconozcan como tales e interpreten adecuadamente su significado y el valor con el que se utilizan en el discurso.

Sin embargo, esto, que sería lo deseable, no es lo que ocurre a día de hoy, según los expertos en la materia (Martín Zorraquino, 2006; Re, 2010; Corrales Esteve, 2011; Nogueira Da Silva, 2011a; entre otros), en el aula de ELE. Ello es debido a que son muchos los inconvenientes que surgen a la hora de poner en práctica este planteamiento de enseñanza explícita.

Algunos de estos condicionamientos, como comprobaremos al enumerarlos, los hemos tratado en los capítulos precedentes, aunque en ese momento no aludiéramos más que tangencialmente a las implicaciones didácticas; del resto nos encargaremos en este capítulo. De este modo, completaremos el análisis de los obstáculos que condicionan la enseñanza de los marcadores. De manera resumida, serían los siguientes:

- a) La dificultad para explicar unidades con significado procedimental.
- b) Las lagunas en relación a las características sintácticas, semánticas y pragmáticas de estas unidades.
- c) Un déficit de conocimiento declarativo (de las funciones que cumplen) y/o procesual (de su uso en situaciones en tiempo real) por parte de los aprendientes.
- d) Los prejuicios al considerar que solo pueden ser aprendidos en un contexto de inmersión lingüística cuando, en realidad, para llegar a utilizar correctamente estas unidades, el aprendiente necesita, además de *input* nativo, *output*, retroalimentación y un estudio explícito de la forma.
- e) Las dificultades a la hora de corregir a los alumnos, ya que los errores relacionados con estas unidades, generalmente, tiene que ver con cuestiones pragmáticas y no gramaticales.
- f) La escasez de manuales, gramáticas y/o diccionarios que puedan servir al profesor para aclarar las dudas que surjan en torno a las partículas discursivas.
- g) La idea de que los marcadores sirven solo para producir un texto, olvidándonos de que lo hacen, también para entenderlo.



- h) La consideración, en muchos casos, de que son unidades denotativamente superfluas, que solo sirven para realzar el discurso del hablante y cuyas funciones pueden ser desempeñadas por otros elementos.
- i) Las diferencias culturales que pueden impedir una correcta contextualización.
- j) El tipo de actividades de clase no favorecen la aparición de contextos de aprendizaje óptimos.

Así las cosas, cuando los MC surgen en el aula, son tratados de manera superflua, esto es, sin apenas reflexión sobre su importancia en la conversación o su uso. A menudo, se propone que los alumnos pregunten el significado a los profesores o lo busquen en los diccionarios, con todos los problemas que, ya explicaremos más adelante, eso genera. La traducción, por lo tanto, parece la forma más rápida de saber qué significan y cómo utilizarlos, aunque tampoco es la mejor de las soluciones posibles.

Por su parte, los estudiantes, normalmente, se limitan a memorizarlos sin aprender su uso y sin comprender su valor. En consecuencia, al ignorar los valores discursivos que presentan tales unidades o las inferencias que nos permiten hacer, los errores a la hora de emplearlas no son raros. En otras palabras, si el estudiante conoce una serie de estas unidades, pero no sabe cómo, cuándo y dónde usarlas correctamente, no le servirá para nada y quedará en evidencia su falta de destreza en la LE que desea dominar.

Afortunadamente, como veremos de manera inmediata, en época reciente no ha parado de crecer el número de estudios en los que se ha reflexionado sobre la manera de enseñar una partícula en concreto o grupos de partículas en el aula de lenguas extranjeras.

### **5.3. Los estudios en torno a la enseñanza de los marcadores discursivos**

En los últimos tiempos el incremento del número de trabajos publicados en torno a la enseñanza de los MD es notable, por lo que debería haber motivos para el optimismo, pues no cabe duda de que pueden servir a los profesionales de ELE como punto de referencia si quieren llevar a cabo una enseñanza eficaz de los marcadores conversacionales. No obstante, siguen resultando poco aplicables a la dinámica del aula.

Buen ejemplo de ello serían las aportaciones que se vienen haciendo en los congresos de *ASELE (Asociación del español como lengua extranjera)* donde el tema de la didáctica de los marcadores discursivos en ELE ha ido abriéndose paso poco a poco. Bien es cierto que en los primeros apenas se abordaba su enseñanza, pero en congresos

más recientes se puede advertir ya un salto cuantitativo. Nosotros vamos a ofrecer una relación de los más significativos, destacando fundamentalmente aquellas investigaciones en torno a los marcadores más prototípicamente conversacionales, que son el interés último de nuestra investigación. Todos ellos aparecen recogidos en nuestra bibliografía.

En el I Congreso (1989) aparecen algunas de estas cuestiones en un trabajo de Barros García, quien, al tratar el tema de la clase de conversación en ELE, se fija en el funcionamiento de los elementos conexivos en este tipo de discursos. En su comunicación el autor expresaba su convicción de que una clasificación coherente de estas expresiones puede tener posibilidades didácticas en la clase de conversación, pues “su conocimiento y utilización por parte de los alumnos les facultaría para poder desarrollar distintas funciones comunicativas”. Años más tarde, en el VIII Congreso (1997), Sanz Sanz y Berzosa Lafuente hacen un análisis general del funcionamiento de los marcadores discursivos en la enseñanza del español a extranjeros. Más concretos son dos trabajos independientes presentados en el X Congreso (1999). Abordan el mismo tema, focalizándolo, eso sí, en los MD que aparecen en la conversación. Sus autoras son, respectivamente, Candón Sánchez y Garrido Rodríguez. En el XII Congreso (2001) Llamas Saíz y Martínez Pasamar valoran la aportación del programa *Hot potatoes* en su aplicación a la enseñanza de marcadores en ELE y en el XIV Congreso (2003), se presentan tres investigaciones en las cuales se exponen las ventajas que pueden ofrecer los géneros textuales vehiculados por los medios de comunicación para el aprendizaje eficaz de los MD del discurso oral. Así, Balibrea Cárceles propone la utilización de textos publicitarios audiovisuales, Martínez Camino y Labrador defienden igualmente el beneficio de usar los anuncios de televisión y, finalmente, Llamas Saíz sugiere el aprovechamiento de los textos periodísticos en general. Las ventajas del uso de estos materiales en la clase de ELE están relacionadas con la atención del estudiante y con el hecho de ser un material auténtico que no sufre adaptaciones de los autores de los manuales y, en especial, con la posibilidad que tiene el aprendiz de conocer en estos materiales los rasgos suprasegmentales que, usados por los hablantes nativos, acompañan a los MD. Esto sería todavía más importante en casos en que la enseñanza se lleve a cabo sin inmersión lingüística en el país donde se habla la lengua meta. En el XV Congreso (2004), Albelda Marco se encarga de repasar el tratamiento que las partículas discursivas reciben en algunas gramáticas y manuales de ELE y Martín Zorraquino propone usar los diccionarios de marcadores que se están elaborando como un instrumento adecuado para

la enseñanza de ELE. Por su parte, Llamas Saíz y Martínez Pasamar, nuevamente en colaboración, abordan la enseñanza del enfocador de alteridad *hombre* en el XVII Congreso (2006). El mismo marcador es objeto de análisis en un trabajo de Medina Montero presentado en el XX Congreso (2010). La diferencia con el anterior es que está dirigido a aprendientes itálofonos. Además, se realizan unas propuestas de traducción al italiano. En el XX Congreso (2009), López Vázquez y Otero Doval analizan las aplicaciones en la enseñanza de ELE del marcador discursivo *bueno* y en el siguiente, el XXI, Meléndez Quero se encarga de los marcadores de acuerdo.

Del mismo modo, otras investigaciones sobre la didáctica de los marcadores a estudiantes de ELE han visto la luz en congresos, seminarios o coloquios convocados por distintas entidades. Por ejemplo, en 2004, en el *I Simposio de Didáctica del Español para extranjeros [archivo de ordenador]: teoría y práctica*, Siqueira Loureiro presenta un trabajo en el que reflexiona sobre la enseñanza/aprendizaje de los marcadores discursivos en ELE de manera general. Un año más tarde, en 2005, en el *XVII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*, Mazzaro y Tadeu realizan una propuesta didáctica de estas partículas lingüísticas. En 2008, Mazzaro y De Marins Costa publican “Los conectores en el aula de E/LE: propuestas didácticas”. Se trata de un taller en el que se presentan una serie de actividades que los profesores pueden usar en sus clases de español para trabajar los marcadores discursivos propios de la lengua escrita que se presentó en el *IV Simposio Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera José Carlos Lisboa*. Un estudio similar, pero centrado en este caso en los marcadores conversacionales, es presentado por Ciarra Tejada en el *II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo* (2010). Por su parte, Fernández Barjola hace lo propio con los marcadores reformuladores en el *XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*.

Aparte de estos congresos específicos, habría que destacar la aparición, tanto en la red como en soporte papel, de revistas especializadas (*MarcoELE*, *Redele*, *Foroele*, *SignosELE* o *Caplletra*...), donde encontramos igualmente artículos interesantísimos sobre marcadores discursivos en ELE y también algunas propuestas didácticas concretas. De entre ellos, citaremos como muestra los siguientes: “Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica” de Marchante Chueca (*RedEle*, nº2). En este artículo la autora propone una unidad didáctica destinada a alumnado de ELE con un nivel C1-C2 (MCER)

que, a través de actividades comunicativas, tiene como objetivo hacer que los estudiantes comprendan, usen y adquieran el uso de marcadores contraargumentativos desde una perspectiva semántico-pragmática. También resultan interesantes el trabajo de Corral Esteve (2009), “Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE” (*Suplementos marcoELE*, nº9), en el que la autora presenta su propuesta en relación a la enseñanza-aprendizaje de los marcadores discursivos en el aula de E/LE en las diferentes etapas presentes en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*; el trabajo de Nogueira Da Silva (2010b), “La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos” (*RedEle*, nº10) en el que se examinan los errores en el tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de ELE o el artículo de Gozalo Gómez y Martín Rodríguez en el que se estudia el uso del marcador *hombre* en español actual y se elabora una propuesta didáctica en el aula de lengua extranjera: “El marcador discursivo *Hombre* y su tratamiento en el aula de ELE” (*RedEle*, nº14).

Una línea de investigación reciente es la enseñanza por ordenador de los marcadores discursivos a través de las potencialidades que ofrece un corpus oral del español anotado con información pragmática, el C-ORAL-ROM. En esta aplicación se intenta conciliar tres ramas de actualidad en este campo: la enseñanza por ordenador, la enseñanza de español como lengua extranjera, y por último, la Lingüística del corpus. Como ejemplo, el trabajo de González Ledesma (2010).

Asimismo, también se ha producido la publicación de alguna obra monográfica de carácter eminentemente práctico. Particularmente sugestivo es el libro de Pilar Marchante publicado por SGEL en 2008: *Marcadores del discurso*. Se trata de un cuaderno de autoaprendizaje de ELE donde se presentan las reglas fundamentales que rigen el uso de los marcadores del discurso en español. Dirigido a estudiantes de un nivel avanzado (C1), consta de diez unidades en las que se presentan las diferentes reglas de uso de los marcadores del discurso en español a través de numerosos ejemplos contextualizados. Además, se ofrecen un buen número de variadas actividades y un solucionario final, en el que se encuentran las respuestas a los ejercicios del libro.

Los tanteos y los debates suscitados con todas estas publicaciones han sido, sin duda, enriquecedores y tienen como consecuencia que sigan las investigaciones. Ahora bien, como ya hemos señalado, queda mucho camino por recorrer, pues todavía estamos en el inicio de una cadena de concreciones que se traduzca en manuales y programaciones

que den respuestas a preguntas acerca de cuándo, cómo o para qué enseñar los marcadores discursivos en ELE.

De hecho, en próximos epígrafes comprobaremos cómo la desorganización, los errores y las imprecisiones es lo que caracteriza la presentación de las partículas discursivas en los documentos de referencia para la enseñanza del español, en las gramáticas, en los manuales de ELE y en los materiales didácticos adicionales y en los diccionarios.

#### **5.4. Los marcadores en los documentos de referencia para la enseñanza del español**

Pese a la relevancia de los marcadores en la adquisición y consolidación de la competencia comunicativa de los estudiantes, una revisión atenta de los dos documentos de referencia para la enseñanza y aprendizaje de idiomas, el MCER (en el ámbito de las lenguas europeas en general) y el PCIC (en el dominio más concreto del español), nos revelará que la presentación de estos elementos discursivos nunca es sistemática, sino que se encuentra diseminada bajo distintos aspectos de la competencia pragmática, la sociolingüística y las tácticas y estrategias (competencia estratégica).

Dicho esto, tenemos que hacer una precisión. En el caso del *Marco de referencia*, la concreción de materiales lingüísticos, como hemos visto en el capítulo 3 de esta investigación, no es su cometido. Precisamente por eso, son tan pocas las referencias directas a los marcadores. Lo malo es que, cuando se producen, suelen conducir a la confusión. Por ejemplo, solo se hace referencia explícita a un tipo de “marcadores”, los *marcadores de relaciones sociales*, dentro de la esfera de la competencia sociolingüística y se puntualiza que “tales marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas dependiendo de factores tales como a) el estatus relativo, b) la cercanía de la relación, c) el registro del discurso, etc.” Sin embargo, no podemos caer en equívocos, pues no están aludiendo a los marcadores discursivos tal y como se entienden en esta investigación, sino a las fórmulas rutinarias de saludo y tratamiento propias de las interacciones en español que recogemos a continuación (MCER, 2002: §5.2.2.1):

- Uso y elección del saludo:
  - Al llegar a un sitio; por ejemplo: *Hola, buenos días...*
  - Presentaciones; por ejemplo: *Encantado, ¿cómo estás?...*
  - Despedidas; por ejemplo: *Adiós, hasta luego, hasta mañana...*
  
- Uso y elección de formas de tratamiento:

- *Solemne*; por ejemplo: *Usía, su ilustrísima...*
- *Formal*; por ejemplo: *Señor, señora, señorita* + apellido, doctor, profesor + apellido.
- *Informal*; por ejemplo: *Juan, Susana*, sólo el nombre de pila, sin forma de tratamiento.
- *Familiar*; por ejemplo: *Cariño, amor, mi vida*.
- *Perentorio*; por ejemplo: sólo el apellido, como: *¡Sánchez, tú, aquí!*
- *Insulto ritual*; por ejemplo: *idiota, tonto* (a menudo, de forma cariñosa).

- Convenciones para los turnos de palabra.

- Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas (por ejemplo, *¡Dios mío!, ¡Venga ya!, ¡Hay que ver!...*).

En cambio, si buscamos la palabra “conectores” en el mismo documento, encontramos más referencias, pues ya desde los niveles iniciales (A1, A2) se contempla el conocimiento de “conectores muy sencillos y básicos”. Y en niveles más avanzados, por ejemplo, en la descripción del usuario competente (C1), se alude explícitamente a la capacidad de este tipo de hablantes para “producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto”.

Precisamente, las tareas de organización, articulación y cohesión del texto se encuentran dentro de las competencias de los MD tanto en lengua escrita como oral.

Asimismo, se hacen algunas referencias a las partículas discursivas en los descriptores dedicados a la coherencia y a la cohesión de los textos escritos. Y, en muchas ocasiones, en las escalas de descriptores para determinadas estrategias, se mencionan aspectos y funciones comunicativas que remiten de alguna manera a los marcadores sin que se haga expresamente alusión a las clasificaciones teóricas. Por ejemplo, en las relacionadas con la interacción oral se señala que el estudiante de nivel B2 “inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo su uso eficaz de los turnos de palabra”, estrategias conversacionales en las que juegan un papel clave los marcadores, o se habla de “expresiones típicas para ganar tiempo, mantener el turno de palabra o tomar la palabra”. Es decir, se alude, directa o indirectamente a ellos, pues, obviamente, detrás de la etiqueta “expresiones típicas” podemos encontrar varios recursos lingüístico-comunicativos entre los que se encuentran los marcadores del discurso.

Para que esto que acabamos de decir quede más claro, vamos a reproducir a continuación las escalas de descriptores del MCER (2002: §3.3) referidas a los aspectos cualitativos de la lengua hablada:

	<b>ALCANCE</b>	<b>CORRECCIÓN</b>	<b>FLUIDEZ</b>	<b>INTERACCIÓN</b>	<b>COHERENCIA</b>
<b>C2</b>	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo su uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.
<b>C1</b>	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
<b>B2</b>	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar., etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto “nerviosismo” si la intervención es larga.

Tabla 10. Escala de descriptores del MCER referida a los aspectos cualitativos de la lengua hablada: niveles C2-C1-B2

	<b>ALCANCE</b>	<b>CORRECCIÓN</b>	<b>FLUIDEZ</b>	<b>INTERACCIÓN</b>	<b>COHERENCIA</b>
<b>B1</b>	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.

A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como “y”, “pero” y “porque”.
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro de un repertorio memorizado.	Solo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como “y” y “entonces”.

Tabla 11. Escala de descriptores del MCER referida a los aspectos cualitativos de la lengua hablada: niveles B1-A2-A1

Por su parte, el PCIC, ya lo hemos destacado en su momento, es, en general, mucho más explícito que el MCER a la hora de dar pautas, contenidos y secuenciación de los mismos según el nivel. Esto se debe a que en este documento se hacen eco de la petición del *Marco* de que se desarrolle, para cada lengua nacional y regional europea, el material lingüístico necesario para realizar las actividades comunicativas que se especifican en las escalas de descriptores que caracterizan las competencias comunicativas de los alumnos en diferentes niveles.

Así, en los *Niveles de referencia para el español*, los marcadores discursivos se encuentran dentro de los inventarios del *componente pragmático-discursivo*, principalmente en la sección de las *Tácticas y estrategias pragmáticas*. En los otros dos repertorios, las *Funciones* y los *Géneros y productos textuales*, también aparecen los marcadores, pero de una manera más indirecta. Veámoslo.

Para empezar, como acabamos de señalar, la alusión explícita a estos elementos la encontramos en la relación de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, concretamente en el apartado “Construcción e interpretación del discurso”, de la siguiente manera:

[...] El primer apartado, “Construcción e interpretación del discurso”, describe, por una parte, recursos, tácticas y estrategias relacionados con la construcción del discurso, como son los procedimientos para el mantenimiento del referente, los **marcadores de del discurso**, la deixis, las tácticas para señalar la información nueva y la compartida, o los procedimientos de cita. Por otra parte incluye aspectos relacionados con la interpretación,



esto es, con los valores ilocutivos que adquieren los enunciados en el intercambio comunicativo. Estos valores permiten identificar una serie de inferencias e implicaturas que asignan a las modalidades enunciativas un valor ilocutivo diferente del referencial y distinguir, así, entre lo que se dice y lo que se quiere comunicar [...]. El segundo apartado, “Modalización”, trata de las tácticas y estrategias que permiten al emisor manifestarse en el enunciado y mostrar, así, su actitud ante lo dicho o frente al destinatario [...]. El tercer y último epígrafe, “Conducta interaccional”, aborda aspectos que afectan al hablante en su relación con el oyente, es decir, cuestiones referentes a la cortesía verbal, tanto atenuadora como agradadora. Incluye, así, los recursos lingüísticos de que dispone el usuario para atenuar o intensificar los efectos de un acto de habla en el interlocutor (PCIC, A1-A2, 2006: 253-255).

Como puede comprobarse, en este pasaje del PCIC se hace alusión a las tres dimensiones funcionales que hemos atribuido en nuestra investigación a los marcadores conversacionales<sup>28</sup>: construcción e interpretación de textos, modalización y conducta interaccional.

En general, se mencionan todos los marcadores típicos de la lengua escrita de forma muy completa y detallada, sobre todo, como es natural, en los niveles superiores del aprendizaje<sup>29</sup>. No es así para los del ámbito más propiamente conversacional, los cuales normalmente no se encuentran en el apartado dedicado a los marcadores, sino en el de los recursos de modalización, atenuación, focalización, cortesía verbal y conducta interaccional, o bien, en las otras dos secciones que configuran los inventarios del componente pragmático-discursivo.

Por otra parte, en el glosario de términos adjunto a este inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* se define *marcador discursivo* como la “unidad lingüística que se caracteriza por ser invariable, no ejercer función sintáctica dentro de la oración y guiar las inferencias que se realizan en la comunicación, dando, como consecuencia, cohesión discursiva a un texto” (PCIC, A1-A2, 2006: 272). Igualmente, se establecen las siguientes clases de marcadores: *conector*, *controlador del contacto*, *estructurador de la información*, *operador discursivo* y *reformulador*. A cada uno de estos tipos se le atribuyen estas características:

- El *conector* es el “marcador que ayuda a la trabazón argumentativa del discurso, vinculando semántica y pragmáticamente un miembro de este con otro anterior o con una suposición contextual fácilmente accesible. Su significado guía las

---

<sup>28</sup> Revítese la clasificación que hemos propuesto en el capítulo 1, epígrafe 1.6.4.

<sup>29</sup> A medida que el alumno avanza en el aprendizaje de la lengua extranjera, aumenta su capacidad para utilizar de forma efectiva, adecuada y precisa los marcadores discursivos en los intercambios comunicativos en los que participa. Por ello, aunque la enseñanza de estas unidades no debería estar exenta de los niveles iniciales, es más conveniente intensificarla, como fundamentaremos más adelante, a partir de niveles intermedios.

inferencias que deben obtenerse del conjunto de miembros relacionados”. Se establecen cuatro subclases de conectores: *aditivo*, *consecutivo*, *contraargumentativo* y *justificativo* (PCIC, A1-A2, 2006: 268).

- El *controlador de contacto* es el “marcador que refleja la relación entre los participantes de una conversación. Puede tratarse de llamadas para mantener el contacto entre ellos, fórmulas exhortativas o apelativas que implican afectivamente al interlocutor, etc. Admite cierta variación morfológica y tiene origen vocativo”. (PCIC, A1-A2, 2006: 268).
- El *estructurador de la información* es un “marcador que regula la organización de la información en el discurso. No tiene significado argumentativo”. Dentro de los estructuradores hay dos tipos: *comentador* y *ordenador* (PCIC, A1-A2, 2006: 271).
- El *operador discursivo* es el “marcador que condiciona las posibilidades discursivas del miembro discursivo en el que se halla inserto, pero sin relacionarlo por su significado con el miembro anterior”. Se dividen en *operadores de concreción* y de *refuerzo argumentativo* (PCIC, A1-A2, 2006: 272).
- El *reformulador* es el “marcador que presenta el miembro del discurso en el que se encuentra como una expresión más adecuada de lo que el hablante pretendió decir en el miembro precedente. El reformulador permite desde precisar o parafrasear un miembro anterior del discurso, hasta realizar una rectificación al mismo.” Hay cinco tipos de reformuladores: de distanciamiento, digresor, explicativo, recapitulativo y rectificativo (PCIC, A1-A2, 2006: 273).

Si nos fijamos en esta clasificación de los marcadores que ofrece el PCIC, podríamos comentar que coincide, a grandes rasgos, con las propuestas de Martín-Zorraquino y Portolés Lázaro, por un lado, y de Briz Gómez, por el otro: conectores, estructuradores de la información, ordenadores, reformuladores, operadores discursivos y controladores de contacto. Sin embargo, no se citan todos los ejemplos recogidos en las clasificaciones clásicas y, al mismo tiempo, se añaden otros recursos que no se presentan en las clasificaciones arriba mencionadas, verbigracia, la inclusión de *esto no significa que...*, (*sino*)... en el grupo de los reformuladores. Este tipo de fallos se cometen igualmente, como veremos más adelante, en manuales y en algunas gramáticas.

Aparte de estas consideraciones, nos gustaría destacar que, aunque no se haga una referencia explícita a los MD en el apartado *Funciones*, sí se incluyen en él algunas de estas unidades ligadas a determinadas funciones comunicativas, sobre todo, los marcadores conversacionales. En muchos casos, entre paréntesis se remite a la sección de *Tácticas y estrategias pragmáticas*.

En los niveles A1-A2 (PCIC, 2006: 234), dentro de la función “Influir en el interlocutor”, se incluyen marcadores como *claro*, *vale* y *bueno* como posibles opciones

para “responder a una orden, petición o ruego”. Además, se especifica que los primeros servirían para una respuesta “sin reservas” y, en cambio, *bueno* se utilizaría para una réplica “con reservas”.

En los niveles B1-B2 (PCIC, 2006: 174-275), se introducen marcadores como *¡claro, claro!, ¡por supuesto!, pues claro que sí, pues claro que no*, para “expresar acuerdo rotundo”; otros como *hombre, ¡venga!, ¡vamos!*, para “animar”; *en conclusión, en resumen, y nada, y bueno, por último, en suma...* para “concluir el relato”, etc.

En los niveles C1-C2 (PCIC, 2006: 169-257), el apartado *Funciones* contiene marcadores del tipo *en otro orden de cosas, a propósito, a todo esto...* para “introducir un nuevo tema”; *oye* para “dirigirse a alguien” o *¡anda ya!, ¡venga ya!*, para “expresar desacuerdo” rotundo.

En algunas ocasiones, para determinadas funciones, remiten directamente a los marcadores recogidos en la sección *Tácticas y estrategias pragmáticas*. Así, en los distintos niveles, para la función “organizar la información”, remiten a los *marcadores del discurso (ordenadores)* o a los *reformuladores explicativos, recapitulativos, rectificativos y de distanciamiento*, para “reformular lo dicho”.

Las *funciones de lengua o microfunciones* que se presentan en este apartado se distribuyen por categorías y subcategorías (numeradas correlativamente), con los correspondientes exponentes y los ejemplos ilustrativos de cada uno. Los marcadores discursivos formarían parte de estos exponentes. Al respecto, debemos destacar que las partículas discursivas aparecen nuevamente mezcladas con unidades lingüísticas de todo tipo (palabras, sintagmas u oraciones de estructura variable), en pocos casos se hace la distinción de que pertenecen a la categoría de los marcadores. Para ilustrar esto que acabamos de decir reproducimos una de las subcategorías, “Controlar la atención del interlocutor”, perteneciente a la categoría “Estructurar el discurso” (PCIC, B1-B2: 269):

---

#### 6.10. Controlar la atención del interlocutor

---

<p>(B1)</p> <p>[conversaciones cara a cara y telefónicas]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿(Me) entiendes, (no)?</li> <li>▪ Mira/Oye</li> <li>▪ ¿Eh?</li> <li>▪ ¿No?</li> </ul>	<p>(B2)</p> <p>[conversaciones cara a cara y telefónicas]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿No te parece?</li> <li>▪ ¿Sabes?</li> </ul>
--	---

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Sí?</li> <li>▪ ¿Me oyes?<br/>[conversaciones telefónicas]</li> <li>▪ ¿Se ha cortado?</li> <li>▪ ¿Oiga...? ¿Me oye? No se oye nada.</li> <li>▪ Oye, ¿sigues ahí? No oigo nada.</li> <li>▪ Te oigo fatal, ¿me oyes?</li> </ul> |  |
|--|--|

Tabla 12. Repertorio de unidades de la subcategoría “Controlar la atención del interlocutor” (PCIC, B1-B2)

Para finalizar, nos fijaremos en el último apartado que configura el componente *pragmático-discursivo*, la sección de *Géneros discursivos y productos textuales*, donde se recoge un inventario organizado en tres apartados: el primero presenta un listado de los géneros orales y otro de los escritos, el segundo presenta muestras o ejemplos de géneros analizados a partir de los elementos que constituyen la estructura global de cada uno de ellos y el tercero incluye un desarrollo de los elementos constitutivos de las diferentes macrofunciones (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa). Pues bien, como ocurría en el inventario de las *Funciones*, al presentar los elementos que estructuran los géneros, se incluyen marcadores, muchas veces ligados a frases convencionales. Así, por ejemplo, en el nivel A1-A2, al mostrar el ejemplo de una *conversación transaccional*, en la *sección de conclusión*, incluye para el *movimiento 2 (turno de paso)*, los marcadores *bueno, pues...* En los niveles superiores, B y C, la comparecencia de los marcadores es más habitual, incluso se hacen algunas alusiones directas o indirectas. De esta manera, en el nivel B1-B2 (PCIC, 2006: 343-344), al mostrar los constituyentes de las *presentaciones públicas*, en la *sección de desarrollo*, movimiento 1 (*presentación de contenidos*), se hacen unas consideraciones, entre las cuales figurarían las siguientes:

- Marcas para señalar la transición de un tema, o aspecto del tema, a otro:
  - Si se utiliza ante la audiencia el esquema de la presentación (en papel, en la pizarra, en una transparencia) conviene seguir su desarrollo progresivo indicándolo verbalmente, con un puntero o descubriendo –en las transparencias– progresivamente cada punto.
  - Por medio de un cambio de posición (si está sentado, poniéndose de pie, por ejemplo).
    - **Por medio de marcadores discursivos:** *por otra parte, además...*
    - Por medio de una pregunta retórica: *¿Qué más podemos decir / añadir...?*
    - Por medio de un cambio de voz (volumen, velocidad, tono...)

- Solicitando la intervención del público: *¿Alguna pregunta sobre este punto?*

- **Marcadores del discurso muy frecuentes dentro de esta sección:**

- Estructurados de la información: *por una parte / por otra parte; en primer lugar / en segundo lugar...*
- Reformuladores: *es decir...*
- Deícticos espacio-temporales: *a la derecha / a la izquierda, antes de / después de...*
- Conectores contraargumentativos: *pero, sin embargo...*
- Operadores discursivos: *en cuanto a, en particular...*

[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.2]

- Alusiones –verbales, no verbales y paraverbales – a los recursos audiovisuales de apoyo utilizados durante la presentación (documentación, fotocopias, retroproyector-transparencias, pizarra, casete, vídeo, DVC, proyector de diapositivas...). Ejemplo: *Como podéis / pueden ver en esta transparencia.*

- Control de la comunicación:

Por medio de esta sección se transmite el contenido informativo de la presentación en sí misma, de modo que la persona que habla debería asegurarse periódicamente de que disfruta de la atención del público por medio de los exponentes adecuados a cada momento, por ejemplo: *¿Sí?, ¿No?, ¿Continuemos?, ¿Alguna pregunta / duda?...*

- Recursos para captar el interés y la atención del público (involucrar al auditorio):
  - Formulación de preguntas directas
  - Empleo de vocativos
  - Uso de pausas
  - ....

Asimismo, en el nivel C2 (PCIC, 2006: 339), para el mismo género, incluye en la *sección de conclusión*, movimiento 3 (*agradecimientos y despedida*), una serie de “recursos para señalar la despedida”: *bien, entonces..., pues bien..., bueno..., pues, nada más...; si no tienen más preguntas...*

A la hora de señalar los elementos constitutivos de las macrofunciones, se nombra a los marcadores discursivos junto a la deixis textual, pero se remite en todos los casos al apartado *Tácticas y estrategias pragmáticas*.

Como puede comprobarse, vuelven a detectarse algunos errores cometidos en otras secciones: la etiqueta “marcador” engloba tanto a partículas discursivas como a otro tipo de unidades (verbales, no verbales y paraverbales), se considera marcadores a elementos lingüísticos que no lo son, los marcadores aparecen en repertorios muy heterogéneos y se introducen, sin ser considerados como tales, ligados a ciertas estrategias comunicativas.

Pues bien, veremos en el siguiente epígrafe que los desajustes comentados en la presentación de los marcadores discursivos en los documentos de referencia para la enseñanza del español, se repiten, en mayor o menor medida, en un tratamiento deficiente de los mismos en las gramáticas, tanto las generales como las destinadas específicamente a los aprendices de nuestra lengua.

### **5.5. La presencia de los marcadores en las gramáticas**

Tal y como hemos resaltado en los capítulos previos, es tan heterogéneo el conjunto de los marcadores discursivos, presentan una estructura interna tan diversa, ofrecen tipos de comportamiento distribucional tan desiguales, e implican relaciones “semánticas” tan diferentes respecto de los segmentos relacionales en los que inciden, que, con carácter general, no sería exagerado señalar que acometer su estudio en una gramática puede parecer incluso una tarea utópica. Esto puede justificar el hecho de que hayan recibido un tratamiento deficiente y marginal dentro de la mayor parte de los tratados gramaticales, “de ahí que siempre que en las gramáticas se les dedique un apartado se sitúe en posición final, posición por excelencia de los elementos periféricos, marginales o residuales, o si queremos, de aquellos elementos con los que no se sabe muy bien qué hacer, pero que, por otra parte, no conviene obviar porque parece poco prudente excluirlos sin más de una gramática” (Vázquez Veiga, 2003: 37-38).

En este apartado vamos a revisar el tratamiento que los MD reciben en dos tipos de gramáticas: las generales y las específicas para ELE. En cuanto a las primeras, debemos advertir de que, aunque ya nos hemos referido a ellas en el capítulo uno de este trabajo, consideramos necesario prestarles un poco más de atención que la prestada en ese momento. De todos modos, es evidente que las más interesantes para la finalidad de nuestra investigación son las dirigidas a los estudiantes de ELE, por ello las inspeccionaremos con más esmero.

#### **5.5.1. Las gramáticas generales**

Si nos retrotraemos en el tiempo, podemos destacar que, a pesar de que no han sido objeto de estudio pormenorizado, nuestros gramáticos tradicionales no ignoraban la existencia de las partículas discursivas. De hecho, en casi todas las gramáticas de la lengua castellana o española (desde Nebrija en adelante) se percibe, aunque ello no se exponga de modo sistemático, que las llamadas partículas pueden desempeñar una

función, en ciertos contextos, que no se ajusta a la que se les asigna habitualmente en el marco de la sintaxis oracional. Es decir, reconocen, para ciertas unidades, algo así como “usos discursivos”, “empleos enfatizadores”, “valores expresivos”, etc.

Digamos que, en términos generales, las gramáticas tradicionales no identifican, pues, (hasta fechas relativamente recientes) lo que hoy denominamos marcadores del discurso, sino que era frecuente que analizasen como conjunciones muchos de estos marcadores, lo que llevaba a mezclar los elementos de un paradigma estrictamente sintáctico (conjunción, adverbio, etc.) con los que componen diversos grupos de partículas establecidos con criterios discursivos o textuales.

Si focalizamos nuestra atención en el siglo XX, señalaremos que no es hasta mediada la centuria cuando se aprecia algún interés por estudiar este tipo de unidades. Tal y como señala Siqueira Loureiro (2004: 324-325), es Gili Gaya quien en el *Curso superior de sintaxis española*, 1943, hace el primer esbozo de una presentación sistemática de las unidades llamadas *marcadores del discurso* y los incluye en el último capítulo de su obra, los “enlaces extraoracionales”. En este capítulo identifica un conjunto de propiedades gramaticales regulares o sistemáticas en estas partículas discursivas. Este estudio influirá en los demás gramáticos cuando se refieran al tema.

Así, años más tarde, en 1975, Alcina y Bleca, en su *Gramática española*, también se fijan en los marcadores. De todos modos, su aportación es distinta. Por un lado, su estudio afecta a un conjunto más limitado de unidades lingüísticas (se refieren, sobre todo, a determinados adverbios y a muchas locuciones adverbiales, y también a algunas preposiciones gramaticalizadas); por el otro, abordan dos aspectos fundamentales: el “estatuto categorial” y la “clase funcional” de las entidades.

Dos años antes, en 1973, Gili Gaya y Fernández Ramírez publican el *Esbozo de la gramática de la lengua española*, gramática de la RAE que analiza los “marcadores del discurso” en la tercera parte del tratado, la dedicada a la sintaxis, donde describe las preposiciones, conjunciones, adverbios y locuciones como “nexos oracionales”.

En 1994 se transforma el *Esbozo* en texto definitivo con la publicación de la *Gramática de la lengua española*, encargada a Emilio Alarcos Llorach con el objetivo lingüístico, común a todas las gramáticas publicadas por la RAE para la lengua española, de fijar normas. En esta obra, se hace referencia a los *marcadores del discurso* en dos partes: en la segunda parte, capítulo XVII, que trata de las “unidades de relación: las

conjunciones” y en la tercera parte, en los capítulos que se dedica dentro de este estudio gramatical, al análisis de las estructuras de los enunciados.

En ese mismo año, José Antonio Martínez publica las *Cuestiones marginadas de gramática*, obra en la que se declara la intención de tratar algunos asuntos que apenas figuraban, por aquel entonces, en las obras al uso. Entre ellos, la función “incidental”. Es precisamente en ese territorio extrapredicativo donde el autor coloca a algunas construcciones con sustantivos, a algunas oraciones relativas, a ciertos adjetivos, a muchos adverbios y a bastantes oraciones adverbiales, una “variopinta familia”, la incidental, donde encajaría lo que hoy entendemos por marcadores discursivos. Para ser más precisos, es en el epígrafe 6.7 (“Incidentalidad” y adverbios, frases y oraciones adverbiales) donde el autor incluye a unidades como *entonces, de cualquier modo, con todo (y con eso), pues, no obstante, sin embargo, así (pues), en consecuencia, por consiguiente, además, ahora bien, al contrario, en cambio*, etc. entre las incidentales. Para José Antonio Martínez, otorgarles esta categoría a estas palabras equivaldría a incluirlas “en una función categorialmente “neutra”, o sea, indiferentemente sustantiva, adjetiva, adverbial o incluso verbal” (Martínez, 1994: 266-267). Recordemos la tan traída heterogeneidad categorial que caracteriza a los MD. De todos modos, no nos llamemos a engaño, lo de Martínez está muy lejos aún de acotar el terreno de las partículas discursivas y ofrecer un tratamiento sistemático de las mismas, pero mencionar este estudio es reconocerle una intuición, una luz que permitiría vislumbrar vida más allá de los límites oracionales en la gramática española. Es sin duda muy meritoria su intención de sacar estas “cuestiones marginadas” de la periferia gramatical.

Posteriormente, a caballo entre el siglo XX y el XXI, se publican otras tres gramáticas de carácter general, pero con finalidades diferentes y alcances distintos, que nos permitirán apreciar algunos de los progresos que se han ido haciendo en los últimos tiempos respecto al tratamiento de los marcadores discursivos. Nos referimos a: la *Gramática didáctica del español* (Gómez Torrego, 1997), la *Gramática descriptiva de la lengua española* (coordinada por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, 1999) y la *Nueva gramática de la lengua española* (coordinada por Guillermo Rojo, 2009).

Nos fijaremos, en primer lugar, en la *Gramática didáctica del español*, cuyo objetivo primordial, tal y como el propio título indica, es didáctico. Destacaremos que en esta obra se hace una distinción tradicional entre “conjunciones coordinantes” (unen elementos del mismo nivel sintáctico) y “conjunciones subordinantes” (unen elementos



de distinto nivel sintáctico), sin reservar ningún apartado a los marcadores discursivos. Sin embargo, sí subyace en algunos pasajes la impresión de que ciertas conjunciones pueden desempeñar un papel fuera de los límites de la oración, aunque no se determine claramente cuál sería tal función, pues domina la confusión en las explicaciones. Veamos algunas muestras de esto que acabamos de señalar:

Por ejemplo, se reconoce que las conjunciones coordinantes *y* y *pero* pierden, a veces, su valor relacionante para convertirse en “meros elementos expresivos”. Dentro de las “conjunciones y locuciones coordinantes consecutivas”, se insertan, sin matices, marcadores como *luego*, *pues bien*, *así pues*, etc. Algo semejante ocurre con el grupo de las “locuciones coordinantes explicativas”, donde se incluyen *o sea*, *es decir* y *esto es*, sin ninguna explicación adicional relativa a su comportamiento. Respecto a “además”, debemos señalar que en esta gramática se le otorga un valor de adición, pero a continuación se indica que, “en contra del parecer de otros gramáticos, no se incluye entre las conjunciones coordinantes copulativas” (p. 233). Se argumenta que solo coincide con aquellas en su contenido de adición, pues sintácticamente es un adverbio. De ahí que sea compatible con las conjunciones copulativas en una misma oración. En otras palabras, se le reconoce un carácter especial sin establecer cuál. Algo parecido ocurre en el grupo de las “conjunciones coordinantes adversativas”, donde se le dedica un apartado especial a *sin embargo* y *no obstante* para explicar que “no tienen carácter conjuntivo sino adverbial, dado que son compatibles con las conjunciones adversativas y pueden ocupar posiciones diversas en la oración” (p. 234). Y se añade que se convierten en conectores del discurso cuando encabezan enunciados. Finalmente, en el caso de las conjunciones subordinantes, solamente al hablar de las concesivas, se considera que “ciertos segmentos no oracionales expresan también significado concesivos”, es decir, son “variedades concesivas no oracionales” (p. 359). Tales unidades son: *aun así*, *a pesar de (pese a) todo*, *así y todo*, *con todo* y *(con) eso*.

Quizás el problema radique en la propia concepción de la obra, ya que como su autor reconoce en la presentación, “es evidente que una gramática como esta no puede desarrollar en profundidad los distintos aspectos gramaticales que trata. Se necesitaría una macrogramática compuesta de monografías diversas. No obstante, se ha intentado que en ella aparezca, aunque a veces solo esbozado, lo esencial de cada fenómeno gramatical” (Gómez Torrego, 1997: 4).

Las dos obras que vamos a revisar a continuación sí que constituyen dos macrogramáticas, tipo de obra al que apuntaba Gómez Torrego en la presentación de la suya. Veamos qué tratamiento reciben en ellas las partículas discursivas.

En el caso de la *Gramática descriptiva de la lengua española*, una obra que no tiene una finalidad teórica ni tampoco normativa, sino que pretende realizar una descripción minuciosa de la estructura de nuestra lengua en la que tengan igualmente cabida los análisis tradicionales y las aportaciones modernas, consideramos que sí representa un gran avance en el tratamiento de los marcadores, al otorgarles el status especial que estas unidades demandan. En efecto, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro hacen un hercúleo esfuerzo para presentar a los MD como una nueva categoría gramatical y para caracterizarlos refiriéndose a su distribución y a sus funciones pragmáticas, factor este último que sirve también para que los autores ofrezcan una clasificación de los mismos en cinco grupos. Asimismo, los sitúan al margen del contenido “proposicional” de la oración en la que comparecen, pues representan “comentarios” o elementos “enfanzadores” respecto a la estructura oracional. Y aunque esta obra tampoco es totalmente abarcadora, en el sentido de que no se incluyen muchos marcadores que son muy empleados en la lengua española, coincidimos con Vázquez Veiga (2003: 36) en considerar el capítulo dedicado a los marcadores del discurso dentro de esta publicación como un hito. En efecto, las 162 páginas en las que se les somete a un análisis detallado vendrían a compensar la escasa atención que en el pasado se les prestó al dejar de ser “elementos residuales” de la gramática y pasar a constituir un capítulo independiente.

Con la *Nueva gramática de la lengua española*, que al igual que la anterior intenta presentar una síntesis de los estudios clásicos y modernos sobre la gramática del español, se da otro pequeño paso hacia adelante, pues en esta extensa obra se encuentran también algunas referencias explícitas a los marcadores en algunos de los capítulos dedicados a las categorías morfológicas de la gramática tradicional. Así, al abordar el estudio del adverbio y el grupo adverbial (§ 30) se les dedica un par de epígrafes a los “conectores discursivos adverbiales”. Allí se establece que:

El conector discursivo (también marcador u operador discursivo o del discurso) no constituye una clase sintáctica de palabras análoga a verbo, conjunción o adverbio, sino un grupo establecido con criterios textuales. La mayor parte de los conectores discursivos son adverbios o locuciones adverbiales, pero algunos son conjunciones, preposiciones, interjecciones o bien locuciones formadas con todas estas clases de palabras. El hecho de que el grupo más numeroso de conectores sea el que componen las locuciones adverbiales justifica que se les concedan dos secciones en este capítulo (§30.12).

De todos modos, se reconoce que no será posible considerar de manera pormenorizada el gran número de los marcadores de naturaleza adverbial que existen en español, por lo que tan solo se presentarán someramente los rasgos generales que permiten clasificarlos. Tal vez este análisis de las unidades discursivas, menos profundo de lo que sería deseable, resultase complicado en una obra concebida para fijar, por vez primera y de manera consensuada, una norma común para todos los hispanohablantes. En consonancia con sus propósitos, se detiene más en la descripción minuciosa de las construcciones gramaticales generales del español y en recoger simultáneamente las variantes fónicas, morfológicas y sintácticas.

Todas las obras mencionadas hasta el momento, con la excepción tal vez de la *Gramática didáctica* de Gómez Torrego, tienen en común el hecho de que son gramáticas de consulta, dirigidas a un público académico, o sea, a investigadores de la lengua castellana y no a los profesores y alumnos de ELE. Por tanto, poca responsabilidad cabe atribuirles en la ardua tarea de “desbrozar” el camino de la enseñanza de los marcadores en LE. De hecho, utilizan en su mayoría un metalenguaje lingüístico que no está al nivel de los estudiantes extranjeros de nuestro idioma.

### **5.5.2. Las gramáticas específicas para ELE**

Si nos acercamos ahora a las gramáticas que están diseñadas para estudiantes no nativos de nuestro idioma, constataremos que el panorama no mejora, lo que resulta bastante más preocupante. En efecto, esto es un verdadero obstáculo en su proceso de enseñanza-aprendizaje pues, como señala Fuentes Rodríguez (1996: introducción): “El extranjero que se enfrenta a nuestra lengua no dispone en la gramática de una clasificación clara de dichas unidades según sus valores sintácticos y semánticos que suponen, por lo que le resulta francamente difícil llegar a “hilar” su discurso como lo hace un nativo”. Por eso la autora reclama un inventario de formas que incluya, por supuesto, las coloquiales, junto con sus “instrucciones pragmáticas o de uso”, para que el alumno se pueda enfrentar con garantía a la construcción del discurso. Además, aconseja no perder nunca de vista la perspectiva de que este material es frecuentemente utilizado por profesores de español que buscan solventar algunas de sus dudas.

Digamos que los errores en la presentación de los marcadores discursivos en este tipo de gramáticas podrían resumirse en tres aspectos:

- Los marcadores se tratan dentro del nivel de la oración como conjunciones coordinadas, subordinadas o locutivas.
- Aparecen listados sin tratar las diferencias entre las unidades.
- No hay ningún criterio a la hora de presentar sus características.

En el próximo epígrafe tendremos oportunidad de verificar que estos errores se repiten en los manuales de ELE.

Sin embargo, como ocurría con las gramáticas de carácter general, dentro de las destinadas a los estudiantes de español, también hay excepciones. Por ejemplo, la *Gramática española por niveles*, publicada en 2008 por la editorial Edinumen y coordinada por Martí Sánchez, Penadés Martínez y Ruiz Martínez. En esta obra se afronta el tratamiento de los marcadores de una manera que, sin ser la solución definitiva, sí permitiría evitar algunos de los errores más comunes en la enseñanza de estas unidades. Por ese motivo dedicaremos a su análisis un espacio mucho más amplio que a las obras anteriores.

En primer lugar, destacaremos el hecho de que se dirija a los tres usuarios (básico, independiente y competente) correspondientes a los tres niveles establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y también a sus profesores.

En esta obra, que sigue el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y está concebida como “un conjunto de herramientas que utilizan los hablantes y los oyentes para la construcción e interpretación de los mensajes”, se reúnen, en realidad, dos tipos de gramática: por un lado, la gramática descriptiva científica y, por otro, la gramática didáctica orientada a la enseñanza del español como LE. Los contenidos, graduados en cada capítulo en los tres grandes niveles A, B y C, tienen un enfoque calificado por sus autores de “comunicativo moderado”, ya que, “aunque las funciones comunicativas ocupan un papel fundamental, también se han tenido en cuenta las formas lingüísticas, partiendo de que toda forma se asocia a un contenido funcional y viceversa”. Otro de sus aspectos novedosos radica en las actividades, situadas detrás de cada bloque de contenido, y no al final de cada capítulo o del libro.

En lo que respecta a los contenidos, se dividen en dos volúmenes, el segundo de los cuales recoge dos capítulos dedicados al tratamiento de lo que denominan “conectores”, nomenclatura con la que engloban tanto a conjunciones como a marcadores, aunque pronto se establece una clara diferencia entre unos y otros al dedicar

un capítulo (el 19) a los “conectores oracionales”, y otro distinto (el 20) a los “conectores textuales”. Más claramente, con la primera etiqueta se hace referencia a los “conectores”, tanto coordinantes como subordinantes, que “unen dos o más oraciones simples constituyendo una oración compuesta” y con la segunda a aquellos que “unen enunciados independientes que no son, por tanto, miembros de una oración compuesta”. Es el tratamiento que estos últimos reciben el que nos interesa aquí.

En la presentación de los conectores establecen, además, otra consideración: los contenidos de la sección consagrada a los “conectores oracionales” está graduada para los tres niveles de usuarios de una lengua, pero los contenidos relativos a los “conectores textuales” van dirigidos exclusivamente a los estudiantes de los niveles B (usuario independiente) y C (usuario competente). Y es que, aunque el uso de las partículas discursivas deberá iniciarse, al menos de manera implícita, en los niveles inicial e intermedio, la enseñanza de los marcadores se debería acometer más exhaustivamente, ya lo hemos mencionado en alguna ocasión, cuando el estudiante se encuentra en un nivel de conocimiento avanzado.

Dicho esto, centrémonos en el capítulo 20, el dedicado a los “conectores textuales”. Su subtítulo, “para construir e interpretar textos”, frente al “para construir e interpretar oraciones compuestas” que figuraba en la sección dedicada a los “conectores oracionales”, es toda una declaración de intenciones. Nuevamente, se establece una distinción clara entre el ámbito de actuación de ambos tipos de conectores: el textual y el oracional. Pues bien, en la introducción del capítulo se continúa en esta línea y se resalta el hecho de que un hablante no nativo de español solo adquirirá la madurez cuando consiga “construir e interpretar de modo eficiente mensajes complejos” y se explican brevemente los tres grandes propiedades del texto (coherencia, cohesión y adecuación) destacando que son los criterios desde los que se determina la validez de un mensaje completo. Los conectores se incluyen dentro de la cohesión, como uno de “los recursos que ofrece la lengua para unir unos elementos con otros”. En el segundo apartado del capítulo se recuerda la diferenciación entre “conectores oracionales” y “textuales” y se insiste en que los segundos son “los encargados de relacionar enunciados independientes proporcionando una determinada información sobre el modo con que hay que interpretar el enunciado que introducen en relación con el anterior”. A continuación proponen un texto en el que se destacan en negrita varios conectores textuales con el fin de explicar seguidamente dos rasgos de estos elementos lingüísticos: su naturaleza variada y su presencia prescindible en cada enunciado (porque, explican, existen otros recursos de

cohesión). Posteriormente se detienen en el tipo de unidades que pueden funcionar como conectores textuales (conjunciones, adverbios, locuciones...) y se recalca el hecho de que bastantes conjunciones funcionen como conectores textuales, además de como oracionales. Se indica al respecto que, en buena medida, “la condición de oracional o textual de estas conjunciones va a depender del hablante, de que introduzca o no una pausa”. Como complemento de la información anterior, se resaltan las conjunciones que no funcionan nunca como conectores textuales. Imbricados con las explicaciones, se proponen varios ejemplos comentados para evitar confusiones a la hora de interpretar un conector como oracional o como textual. Para terminar la sección, se comenta la versatilidad distribucional de los conectores, los cuales “pueden encontrarse en el interior del enunciado o al final, rasgo que los separa también de los conectores oracionales”. Como colofón se proponen unas actividades alusivas a los contenidos expuestos.

En el siguiente apartado, con el objetivo de ampliar la información expuesta anteriormente, se vuelve sobre el carácter “innecesario” de los conectores textuales. Evidentemente estas consideraciones van dirigidas solamente a los estudiantes de nivel C. Se les recomienda que no los utilicen si la relación entre enunciados está clara, argumentando que su presencia haría más pesada, e incluso, confusa la redacción. Asimismo, se invita a combinar dos conectores textuales en un mismo enunciado si las necesidades del hablante lo exigen. No falta, tampoco en este caso, una actividad de aplicación.

Después se aborda un intento clasificatorio de los conectores que “unen enunciados independientes” y se establecen dos grandes grupos según “unan enunciados dentro de un texto debido a un único emisor, o unan las intervenciones de distintos emisores en una conversación”. A los primeros se les seguirá llamando “conectores textuales”, los últimos recibirán la denominación de “marcadores conversacionales”. Matizan que solo se estudiarán como marcadores conversacionales los conectores cuya presencia se limita exclusivamente o casi exclusivamente a las conversaciones. Por tanto, en esta gramática se hace la tan necesaria distinción entre los marcadores propios del discurso escrito y los característicos del discurso oral.

Dentro de los conectores textuales, los que relacionan enunciados del texto de un mismo emisor, existen, a su vez, dos grupos: “argumentativos” y “metadiscursivos”. Los argumentativos desempeñan una función más interna, pues no afectan al texto en su conjunto, sino solo a dos enunciados de este. Este tipo de conectores están al servicio de esa continua labor del hablante consistente en llegar a conclusiones o justificarlas a partir

de unos determinados argumentos. Por su parte, los metadiscursivos sirven para organizar el conjunto del mensaje, por lo que dan cuenta de la función que cumplen las distintas partes que lo forman en relación con todo el mensaje. Reflejan al mismo tiempo la conciencia del hablante de lo que está haciendo en cada momento en la construcción del texto.

Tras proponer varios ejercicios de clasificación de los conectores que aparecen en los textos se dedica una sección, destinada exclusivamente a los usuarios competentes, a poner de relieve la importancia de las informaciones implícitas de los mensajes, que sirven “para entender bien el papel cohesivo de los conectores textuales”. Se explica cómo la presencia de un conector textual necesita contar con todo lo comunicado por los enunciados relacionados por él, de modo especial, con la información implícita. Advierten de que si esta no se percibe, es fácil que no se comprenda el papel del conector. Una vez más, se refuerzan las explicaciones con ejemplos y se cierra el apartado con ejercicios alusivos a los contenidos tratados.

A continuación, se abre un extenso apartado dedicado a tratar con más detalle los distintos tipos de conectores. Así, en el apartado de los conectores argumentativos, se establecen las siguientes subclases con las explicaciones y los ejemplos correspondientes (págs. 889-910):

- a) Sumativos (*además, encima, incluso, aparte, es más, también, tampoco...*)
- b) Contraargumentativos (*antes bien, con todo, en cambio, no obstante, por el contrario, sin embargo...*). En este subgrupos se distingue entre:
  - Exclusivos
  - Contrastivos
  - Restrictivos
- c) Consecutivos (*así, así pues, de manera que, entonces, en consecuencia, con que, de ahí, por consiguiente, por esto, por (lo) tanto...*). En esta subclase se habla también de:
  - Consecutivos con mayor o menor relación con la causa desencadenante
  - Consecutivos relacionados con la causa
  - Consecutivos que apuntan solo a la consecuencia (solo para usuarios competentes).
  - Otros conectores consecutivos (solo para usuarios competentes)
- d) Metadiscursivos. Se distinguen dos grandes tipos, que se van a estudiar con nuevas distinciones:
  - Estructuradores de la información:
    - o Ordenadores
    - o Comentadores (solo para usuarios competentes)
    - o Digresores (solo para usuarios competentes)
  - Reformuladores:
    - o Explicativos
    - o Rectificativos
    - o De distanciamiento (solo para usuarios competentes)

- De generalización (solo para usuarios competentes)

Cuando tratan de los distintos tipos de conectores, se mencionan a los más representativos dentro de su clase y, normalmente, en los espacios dedicados a los usuarios competentes, se introducen otros y se establecen con algo más de rigor las diferencias de matices entre unos y otros. Por ejemplo, en el caso de los conectores sumativos, se explica el significado del más característico, *además*, y luego se introducen *encima*, *más aún* y *es más*, *aparte*, *incluso*, *asimismo* y *de igual manera*, exponiendo claramente los diferentes matices que aporta cada uno de ellos a la significación general de “unir dos miembros indicando que ambos aportan argumentos conducentes a la misma conclusión”.

En casos de homofonía, como ocurre con el conector contraargumentativo *ahora* (*que*, *bien*), que en unos contextos puede ser conector textual y en otros, adverbio de tiempo, se hacen las aclaraciones necesarias para evitar las confusiones.

Suele comentarse con qué conectores se pueden combinar y se hacen frecuentes alusiones al registro de lengua al que pertenecen. También se sugieren expresiones equivalentes.

Este tipo de matizaciones se llevan a cabo también en el otro gran bloque, el de los marcadores conversacionales, es decir, los especializados en facilitar la interacción conversacional, se distinguen tres grandes funciones y, en consecuencia, tres grandes apartados<sup>30</sup> (págs. 911- 924):

- a) Organizar la conversación marcando el inicio o el cierre de una conversación, la continuidad temática, el cambio de turno de habla o, en fin, el cambio de tema.
- b) Expresar la actitud del hablante respecto al contenido de las sucesivas intervenciones destacando su evidencia o el grado de aceptación que le merece.
- c) Manifestar la relación entre los participantes de la conversación.

Luego se precisa un poco más y se van describiendo los diferentes marcadores conversacionales a partir de la función concreta que cumplen en el discurso oral:

- Para iniciar una conversación o tema
- Para manifestar la evidencia de lo comunicado
- Reforzadores de afirmación (solo para usuarios competentes)
- Para réplicas (solo para usuarios competentes)
- Para rechazar (solo para usuarios competentes)
- Control de la conversación (solo para usuarios competentes)

---

<sup>30</sup> En este caso, la clasificación que se recoge en esta gramática coincide al cien por cien con la propuesta para nuestro estudio.



- Para el cierre de la conversación

Es digno de destacar que, por un lado, en las distintas indicaciones sobre los marcadores conversacionales se tengan en cuenta los matices que pueden aportar la entonación y los alargamientos silábicos a su significado y, por el otro, se destaquen las actitudes de cortesía, positiva o negativa, que van ligadas a muchos de ellos.

En conclusión, aunque es cierto que esta obra utiliza un metalenguaje propio de especialistas en lingüística y que sus explicaciones a veces son muy profundas, lo que daría pie a pensar que estaría más bien enfocada al uso de profesores que de estudiantes, consideramos que el tratamiento que en esta gramática reciben los marcadores discursivos en general y los conversacionales en particular, debería generalizarse al resto de obras dirigidas a los profesores y estudiantes de ELE, incluidos, se sobrentiende, los manuales y materiales didácticos auxiliares, cuyo repaso acometeremos a continuación. Lamentablemente, comprobaremos que esto no es lo que sucede. Al contrario, suele ocurrir que su mención en los materiales a disposición de alumnos y profesores sea muchas veces superficial e incluso se haga referencia a ellos desde un prisma puramente gramatical, sin atender a todas las vertientes que enriquecen a unas unidades de naturaleza discursiva.

## **5.6. Los marcadores conversacionales en los manuales de ELE y en los materiales didácticos auxiliares**

En términos generales, la mayoría de los manuales de ELE y de los materiales didácticos auxiliares, al igual que ocurre con las gramáticas, no se familiarizan con los nuevos planteamientos que los investigadores en el área de enseñanza-aprendizaje de español como L2 o LE proponen para la enseñanza de los marcadores discursivos y, por consiguiente, u ofrecen poca (o ninguna) información sobre estas partículas o aún suelen acomodar su enfoque dentro de una realidad puramente gramatical.

El problema se agrava, como veremos, en el caso de los marcadores conversacionales. Y todo ello a pesar de que, especialmente en los manuales de orientación comunicativa o basados en el enfoque por tareas, el porcentaje de actividades que implican alguna modalidad de comunicación oral llega a cubrir un porcentaje amplio. En buena lógica, el desarrollo de la mayor parte de estas implicará una serie de destrezas asociadas a la interacción oral que se perderían si no se enseñan. Por ello, los métodos se

esfuerzan por introducir mecanismos instruccionales para cubrirlas: de anticipación y estructuración del contenido, de conducción del discurso, para intervenir, etc. Paradójicamente, los marcadores, que, como hemos visto en el capítulo anterior, tienen un papel fundamental en el desarrollo de muchas de estas habilidades, no aparecen o lo hacen de manera deficiente.

Así comprobaremos que ocurre en el corpus de manuales que hemos seleccionado para nuestro estudio. Constituido por una serie de materiales, treinta y siete obras de seis editoriales en total<sup>31</sup>, los criterios aplicados para su selección han sido los siguientes:

- hemos elegido materiales didácticos publicados en España desde 1998 a 2014, intervalo de tiempo que hemos considerado suficiente para poder apreciar un cambio, si lo hubiese, en el tratamiento didáctico de los MD.
- dado el gran número de métodos publicados o reeditados en el mercado para la enseñanza de ELE durante los últimos años, basados en metodologías diferentes (no siempre explicitadas) y con un número variable de volúmenes (entre 1 y 5) que cubren los diferentes niveles del MCER, hemos decidido considerar exclusivamente los métodos dirigidos a toda clase de público, por lo que quedan excluidos de este análisis los métodos para niños, para adolescentes, para universitarios, para inmigrados, etc.; los métodos de español para fines específicos; los métodos adaptados para un público nacional (para portugueses, para alemanes, etc.); las versiones latinoamericanas de los diferentes métodos; etc.
- hemos optado por analizar, entre los manuales, solamente algunos correspondientes a los niveles A1, A2, B1, por la poca incidencia del estudio de los marcadores en estos niveles, centrados fundamentalmente en el desarrollo de funciones básicas de la lengua en las cuales hacen aparición los MC de manera superficial. La mayoría de los materiales revisados corresponden a los niveles B2 y C1, pues tanto el MCER como el PCIC señalan estos niveles como los más adecuados para que los estudiantes utilicen con eficacia los marcadores. Respecto al nivel C2, apenas hemos encontrado manuales que trabajen los marcadores y solamente incluimos en este estudio uno. Esto es debido a que este nivel se dedica, sobre todo, a la profundización de ciertos aspectos lingüísticos especialmente

---

<sup>31</sup> Las referencias de estos manuales y materiales se explicitan en la bibliografía; no obstante, citamos las editoriales con las que hemos trabajado: Anaya, SGEL, Edinumen, Difusión, enClave-ELE y Edelsa.

relacionados con registros más formales de la lengua y, en consecuencia, se hace alusión en menor medida a los marcadores propios de la conversación.

- hemos seleccionado métodos que, en su mayoría, tienen como base el enfoque comunicativo, aunque es cierto que algunos no explicitan claramente en la presentación de su método el enfoque metodológico en que se basan. De todos modos, casi todos introducen en sus unidades contenidos y actividades interrelacionados que integran el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar.
- nos hemos decantado también por incluir en el corpus materiales didácticos complementarios a los manuales utilizados por los alumnos. Así, en nuestro repertorio encontraremos, además de los métodos:
  - varios libros del profesor que recogen diversas sugerencias didácticas y estrategias para la enseñanza de los contenidos planteados en el libro del alumno.
  - algunos cuadernos de ejercicios, suplementarios a algunos de los manuales, que reúnen un conjunto de actividades prácticas que sirven de complemento a cualquier método.
  - una gramática teórico-práctica (*En gramática, avanzado B2*) para uso de los alumnos que estructura de forma coherente los contenidos gramaticales y propone muchas actividades de aplicación.
  - tres manuales centrados en la preparación de las destrezas de español en distintos niveles. Por un lado, dos de *¡Dale al DELE!*, para las pruebas de obtención del nivel B2 y el C1 de español. Ambos libros constan de cinco exámenes, de la descripción de las diferentes pruebas y tareas, de las instrucciones para realizarlas, y de las transcripciones de los audios. Por otro lado, *Dominio*, un manual que se propone trabajar todas las destrezas con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de superar el DELE Superior (nivel C2).
  - tres métodos que persiguen, exclusivamente, el desarrollo de las destrezas orales en los alumnos: *Dual, expresión oral: Pretextos para hablar; Hablemos en clase; y Comunicando, comunicando, funciones comunicativas en situaciones cotidianas.*

- finalmente, hemos revisado también un número considerable de páginas web donde se proponen actividades para trabajar en el aula los MD. Todas ellas aparecen recogidas en la bibliografía.

Una exploración detenida de todos estos materiales nos ha permitido detectar, nuevamente, muchos de los problemas expuestos en epígrafes anteriores. En las próximas páginas concretaremos cuáles son las carencias más notables. En aras de la claridad, organizaremos la exposición en dos apartados que recojan los dos aspectos que consideramos claves en el tratamiento didáctico que los marcadores discursivos deben recibir: por un lado, la información teórica acerca de estas unidades; por el otro, el planteamiento de las actividades.

### **5.6.1. Tratamiento teórico**

Los manuales de ELE no suelen ofrecer a los alumnos una explicación teórica de estas partículas o la que presentan es escasa. Cuando aparecen aclaraciones de tipo teórico suelen estar, como indica Nogueira Da Silva (2011a: 319), “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”. Además, los manuales que describen el uso de los marcadores, no lo hacen de manera sistemática, dedicando un espacio mínimo a esta descripción, porque lo más frecuente es que los marcadores no constituyan un tema en sí mismo en los materiales, sino que se aborden de forma tangencial cuando se explican las estructuras coordinadas o subordinadas.

Las lagunas de carácter teórico más importantes giran en torno a cuestiones “candentes” como las siguientes:

- a) La polifuncionalidad de estas partículas discursivas.
- b) El uso de los marcadores en relación con el registro de lengua y con su distinta distribución en lo oral y en lo escrito.
- c) El vínculo entre estas partículas y los géneros y secuencias textuales
- d) La influencia de los rasgos prosódicos en su significado.
- e) la movilidad distribucional de los MD.

Estamos convencidos de que todos estos factores gramaticales, semánticos y pragmáticos que acompañan a los MD, cuando sean tomados en cuenta, contribuirán de una manera muy relevante a su mejor entendimiento y uso.

A continuación, presentaremos cada uno de estos aspectos, según el orden que hemos citado aquí. Sin embargo, antes nos gustaría puntualizar al respecto de lo dicho anteriormente. Quizás un manual de ELE, en el que ha de prestarse atención a numerosos elementos, competencias, estrategias, etc., no es el lugar más apropiado para la profundización en torno a estas cuestiones teóricas. Sin embargo, lo que nosotros reclamamos en este trabajo es que en un futuro se las considere en mayor medida y se les otorgue un tratamiento más adecuado, pues son un aspecto básico a la hora de plantearse la enseñanza de estas unidades a los alumnos no nativos de español.

#### **a) La polifuncionalidad de estas partículas discursivas**

En los niveles iniciales A1-A2 y B1, evidentemente, no sería cabal hablar de la versatilidad semántica de los marcadores, pues, en el caso de aquellos que sean introducidos en estos niveles, se hará referencia solamente a una, a lo sumo dos, de sus funciones. Pensamos que no tendría sentido ir más allá.

Así ocurre en *Aula A2*, donde se presentan los marcadores *y*, *y además*, *y pero* como aquellos que “sirven para añadir una información secundaria a la principal” (*Libro del profesor*, p. 46) en el apartado EXPLORAR Y REFLEXIONAR.

En *Gente 1*, en el apartado de “Consultorio gramatical”, encontramos *pero* (para “expresar y contrastar opiniones”, p.131), *así* (para “hacer invitaciones” p. 155) y *entonces* (presentado, en este caso, para dos funciones: “sacar conclusiones de lo dicho” y “preguntar por las consecuencias”, p. 160, aunque, como señalaremos más adelante, también se comenta una función no conectiva del marcador).

En el nivel B1 comienzan a tener más presencia los marcadores, especialmente, los de la expresión escrita, aunque, generalmente, su presencia se hace notar más en las actividades, sin hacer alusión explícita a sus funciones.

Es, sin duda, a partir del nivel B2 cuando debería recibir más atención la polifuncionalidad de los marcadores discursivos, rasgo característico de muchos de ellos y, por tanto, una realidad en la lengua cuya enseñanza en las clases de ELE facilitaría al estudiante la calidad de su aprendizaje.

Es cierto que en algunos manuales se hacen distintas referencias a las funciones que pueden desempeñar estas unidades, pero estas aparecen diseminadas a lo largo del libro, lo que dificulta su aprendizaje. Así, muchas veces aparecen los mismos marcadores en diferentes unidades y bajo distintos epígrafes y funciones.

De los manuales manejados, solamente dos, uno perteneciente al nivel B2 y otro al C1, de los más de treinta que constituyen el corpus de nuestro análisis, se refieren de manera muy somera, aunque explícita, a la polifuncionalidad de los marcadores, centrada, eso sí, en alguna partícula en concreto. En el caso de los manuales del nivel C1 nos parece más grave este tipo de lagunas, pues sería un nivel donde, mucho más que en el B2, se hace más necesaria la atención a la versatilidad semántica de los marcadores.

Así, en el nivel B2, *Sueña 3* (2007: p.159) encontramos referencias a la polifuncionalidad del marcador *bueno* cuando, por medio de un ejercicio, lo presenta como “una fórmula que los hablantes emplean para cumplir tres funciones: iniciar una conversación, concluir e interrumpir”.

El único método que introduce algún tipo de información sobre la polifuncionalidad de los MD en el nivel C1 es *El Ventilador* (p. 58), que comenta esta propiedad, no de manera completa, focalizada en los marcadores explicativos *es decir*, *esto es*, *a saber* y *o sea*, los cuales, según este manual, poseen un doble valor: o bien “introducen un argumento que dice exactamente lo mismo de otro modo” o bien “introducen una consecuencia del argumento anterior”.

En fin, esta insuficiencia de información sobre la polifuncionalidad de los MD impedirá que un aprendiz de español pueda llegar a comprender perfectamente el funcionamiento de las unidades que introduce.

#### **b) El uso de los marcadores en relación con el registro de lengua y con su distinta distribución en lo oral y en lo escrito**

La introducción de los registros de lengua en el aula de ELE contribuiría al desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiente quien, según el MCER, en el nivel B2, 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 lengua y su nivel de formalidad a las nuevas circunstancias de comunicación en las que participa. A pesar de ello, la mayoría de los materiales destinados a los estudiantes de ELE de este nivel no

relaciona la enseñanza de estas partículas discursivas con el registro de lengua en el que se emplean.

A modo de ejemplo, fijémonos, en primer lugar, en algunos métodos del nivel B2. El manual *Nuevo español en marcha 4* (2014), por ejemplo, es un método que no introduce los marcadores a lo largo de las distintas unidades, pero que sí incluye una relación de los “conectores del discurso” en el *Anexo de Gramática y vocabulario*. Pues bien, en la p.150, en una definición muy general, señala que estas partículas “son elementos lingüísticos que nos sirven para organizar las ideas cuando hablamos o escribimos un texto”. A continuación, distingue cinco subgrupos (aditivos, consecutivos, contraargumentativos, causales, estructuradores de la información), sin diferenciar en ellos cuáles son más propios del discurso oral y cuáles del escrito.

Es curioso que un manual como *Cumbre* (2000) no aborde este asunto, pues al final de cada una de las 15 unidades que lo componen, introduce un apartado, “variantes usuales del lenguaje”, donde aparecen “expresiones y palabras propias del español hispanoamericano”. O sea, en el método se trata la variación diatópica, pero nunca la diafásica.

En este punto, constituyen excepción los siguientes manuales:

*Sueña 3* (2007: p.158) hace referencia al registro de los conectores causales *es que* (coloquial) y *pues* (culto “cuando va pospuesto”). En la p.160 hace lo propio con los consecutivos *luego* (culto) y *conque* (coloquial).

*En gramática* (2009) el conector causal *es que* se adscribe al registro coloquial de la lengua (p.161). Por el contrario, indican que los “conectores consecutivos” *así que*, *o sea que*, *por (lo tanto)*, *de modo que*, *de manera que* pertenecerían a “registros más formales” (p.168).

En *Método de español 4* (2014), a la hora de introducir los marcadores reformuladores (p. 138) se destacan algunos: *por cierto*, *para resumir*, *de todas maneras*, *total que* (coloquial), *a propósito*, *una cosa*. Pues bien, como vemos, solamente junto a *total que*, se indica su carácter coloquial.

Finalmente, en *Gente 3* aparece un ejercicio interesante en el libro del alumno (p. 69), en el que, a partir de dos textos para que el alumno aprenda a contraponer información y expresar causas, se le pide que reflexione sobre las diferencias entre el registro formal e informal a partir de la observación de la presencia o no de “conectores”.

Por lo que respecta a la presencia de este aspecto en los manuales del nivel C1, podemos comentar, con carácter general, que se presenta más información sobre la distinta distribución de los MD en el discurso oral y escrito, pero casi ninguna respecto del uso de estas partículas y su relación con el registro de lengua.

Por ejemplo, el método *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 (p.108).

Por su parte, *El Ventilador* (p.58) presenta una nota en la cual se aclara que los marcadores *es decir* y, sobre todo, *o sea* son más frecuentes en la lengua hablada, y que los marcadores *esto es, dicho de otro modo, a saber* y *en otras palabras* pertenecen al registro formal escrito. En la p. 63 se hace lo propio con el conector *encima*, del que se dice que es más propio de la lengua hablada. De igual modo, en un ejercicio (p.64) que consiste en rellenar huecos donde el estudiante deberá, según la información de que dispone o que deduce, decir si algunos marcadores consecutivos (*pues, por tanto, en consecuencia, por eso, por ello, de ahí que y así que*), extraídos de una noticia, son formas frecuentes de la escritura o de la oralidad.

En resumen, de los escasos manuales que abordan estas cuestiones ligadas a los marcadores, la metodología sigue dos caminos: presentar los marcadores en el registro lingüístico más frecuente (formal/culto e informal/coloquial), así como su distinta distribución en el discurso (oral y escrito) o deducir su relación con el registro a través de ejercicios en los que se reclaman aspectos relacionados con el registro de uso de esas unidades o con su diferente distribución en el discurso.

Puede suceder incluso, como explica Nogueira Da Silva (2011a: 406) en su trabajo, que:

en algunos métodos se fijen, para determinados marcadores, registros de uso que no se ajustan al verdadero comportamiento discursivo de estas partículas en la lengua española. A veces se establece una distribución de un tipo de discurso (oral/escrito) que tampoco se ve reflejada según el uso real de la lengua de dichas unidades. Se hacen, pues, interpretaciones que no están fundamentadas en una realidad sociolingüística y, ni siquiera, pragmática.

Asimismo, este autor sugiere:



una posible solución para este problema sería el empleo, 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), donde, por ejemplo, no se establece, 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”.

### **c) El vínculo entre estas partículas y los géneros y secuencias textuales**

Debemos pensar que la enseñanza de los géneros textuales del español solo será completa para un aprendiente de este idioma si también se le enseña qué marcadores suelen formar parte de la estructura de estos géneros, así como de qué manera deben usarlos, pues las partículas discursivas constituyen mecanismos que ayudan al aprendiz a desarrollar sus destrezas oral y escrita referentes a géneros textuales. Por tanto, en los manuales de los niveles avanzado y superior debería hacerse hincapié en el papel que cumplen los MD en la construcción del sentido de los diferentes tipos de textos.

Sin embargo, en nuestro análisis hemos comprobado que apenas se aborda la cuestión en los métodos de ELE del nivel B2. Y 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 en textos de diferentes géneros y/o secuencias textuales, pero no ofrecen nada más que eso. Además, prácticamente todos los métodos revisados concentran sus análisis en el grupo de los marcadores argumentativos, aditivos, reformuladores y organizadores del discurso, y casi siempre en relación con textos de carácter expositivo-argumentativo y narrativo. Los marcadores conversacionales prácticamente no aparecen.

Así, en *Sueña 3* (p.123), al referirse a la argumentación, se distinguen las siguientes partes: presentación, exposición de los hechos, bloque argumentativo y conclusión. Señala a continuación que, “para que la argumentación sea correcta, debe estar bien construida y formulada en un lenguaje claro y adecuado. La tesis debe estar expresada con la mayor claridad y sencillez posibles”. Sin embargo, no se habla de los elementos lingüísticos que, como los marcadores, pueden contribuir a conseguir esto.

En *El español por destrezas* (2003: p.65), después de haber propuesto varias actividades consistentes en la lectura o audición de algunos cuentos y algunos ejercicios de comprensión, de síntesis, de ordenación de secuencias narrativas, etc., se proponen otras dos prácticas relacionadas con la narración. Una de ellas consiste en escuchar un

cuento y ordenar sus partes según la “estructura narrativa tradicional (resolución, problema, introducción, contexto, comentario final)”, la otra implica el uso de marcadores temporales. Su enunciado es el siguiente: “Imagina que tienes un niño en tus brazos. Cuéntale un cuento que conozcas según el esquema narrativo anterior. No olvides utilizar marcadores temporales como: *primero, después, en ese momento, entonces, de repente, al final, etcétera.*”. Por supuesto que no hay ningún tipo de explicación teórica adicional.

En el manual *Cumbre* (2000), p.161, se hace referencia a las “expresiones y fórmulas” propias del género textual debate. El elenco de unidades manejadas, amplio y heterogéneo, se agrupa por estrategias: “para pedir la palabra”, “para responder afirmativamente” y “respuesta afirmativa y atenuada”. En el segundo grupo introduce los marcadores *en efecto, naturalmente y sin duda.*

En *Método 4 de español* (2014: p.20) se habla de los “marcadores de la narración” y se cita, entre otros, los siguientes: *para comenzar/empezar; seguidamente; a continuación; para terminar/concluir; por último; por un lado...por otro lado; al cabo de + tiempo, después de + tiempo; más tarde; luego...* Como puede comprobarse, se mezclan auténticos marcadores discursivos con otras fórmulas no gramaticalizadas como tales. Pero esta cuestión ya la trataremos más adelante.

En este mismo manual (p.162) se recogen en un cuadro una serie de marcadores propios del discurso oral que sirven “para negar lo dicho por el interlocutor añadiendo distintos matices”, aunque vuelven a mezclarse los marcadores con otras expresiones que no lo son:

- Para confirmar: ¡Claro que no!
- Para reiterar: ¡Que no, que no!, ¡Que no, mujer!, ¡Que no, hombre!
- Para expresar énfasis: ¡Eso sí que no! ¡Por supuesto que no!
- Para atenuar, suavizar: No digo ni que sí ni que no / No, que yo sepa / No, nada que yo no supiera hasta ahora / No, yo ya no me extraño de nada.

En cuanto al tratamiento de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales en los manuales de nivel C1 y C2, podemos poner como ejemplos los siguientes métodos:

En *Sueña 4* se vuelve a hablar, al igual que hemos visto en *Sueña 3*, de las macrofunciones. Sin embargo, frente a lo que sucedía en el anterior, ahora se tratan los distintos procedimientos lingüísticos. De todos modos, en ninguno de ellos habla de los

marcadores. En el caso de los argumentativos, por ejemplo, menciona únicamente los tipos de oraciones predominantes (causales, consecutivas, condicionales, adversativas y estructuras explicativas), es decir, el enfoque adoptado es nuevamente gramatical.

Es cierto que introduce en la p. 19 un ejercicio con 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 narrativo. Y en la 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 de los textos argumentativos.

La mención a los “conectores” se da en el capítulo 6, donde nos presenta una lista de conectores (tónica de muchos de los manuales de este nivel C1), en concreto, de los condicionales, temporales, concesivos y finales.

*Español lengua viva 4*, presenta una nota 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. De esta manera se establece que:

- *Pues bien / mira y a ver* son 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.

*Español sin fronteras 3* (p. 63) presenta un amplio grupo de marcadores como expresiones que sirven para establecer el orden de los textos argumentativos, en concreto:

- 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*).
- Operadores argumentativos (*de hecho* y *en realidad*).

Finalmente, *Dominio* ofrece diferentes tipos de información sobre el uso de algunos marcadores y su relación con algunos géneros y secuencias textuales. Así, este manual introduce los siguientes marcadores:

- Para enumerar argumentos y que deben ser usados en el texto de género carta: *por un lado/por otro, por una parte/por otra, y en primer lugar/segundo lugar* (p.19).
- Para utilizar en una exposición oral: *más aún y encima* (p. 21).
- Para exponer el tema (*en primer lugar*), para reformular (*dicho de otro modo, en otras palabras y a saber*), para concluir e introducir una reflexión final (*en conclusión, en suma y a modo de conclusión*) en un texto expositivo-argumentativo (p. 37).
- Para extraer consecuencias (*así pues, de ahí que, por lo tanto y por lo que*), parar introducir argumentos en contra (*por el contrario, antes bien y así y todo*) en textos expositivos-argumentativos (p.73).
- Para utilizar en un artículo: *en cambio, por el contrario y con todo y con eso* (p. 145).

#### **d) La influencia de los rasgos prosódicos en su significado**

Igualmente escasa es la presencia de informaciones sobre los rasgos prosódicos de los MD en los libros. Parece relevante destacar al respecto algo que ya hemos indicado en este estudio: en los marcadores conversacionales es fundamental su naturaleza prosódica, además de su versatilidad distribucional<sup>32</sup>. Conocer bien la prosodia de los marcadores dotaría a los aprendices de español de un recurso que les permitirá interpretar los matices expresivos exactos de un marcador.

Como es bastante comprensible, por las razones ya expuestas, en los niveles iniciales no hemos encontrado ninguna referencia a la prosodia de los marcadores. En cambio, en el nivel B1 ya encontramos un manual, *Aula 4* (pág. 38), un interesante ejercicio titulado “¡Pero qué dices!”, en el que se subraya la importancia de la entonación, que nos ayudará a entender si la persona que habla está o no enfadada.

Pero lo cierto es que, pese a la señalada importancia de los rasgos prosódicos, lo más habitual es que los manuales, incluso a partir del nivel B2, se limiten a presentar algún aspecto suprasegmental relacionado con la pausa o la entonación y lo relacionen con la correcta utilización de los signos de puntuación.

Así hace, por ejemplo, *En gramática* (2009: p.170) cuando señala que algunos “nexos consecutivos no intensificadores van precedidos de pausa” y que “esta puede ser señalada por una coma o un punto”.

---

<sup>32</sup> Léase epígrafe 2.1 del capítulo 2 y el 5.2 de este mismo capítulo.

Por último, en lo que se refiere a los manuales del nivel C1, donde el aprendizaje de la versatilidad prosódica de los marcadores es más importante, tampoco encontramos este tipo de informaciones.

### **e) la movilidad distribucional de los MD**

La movilidad distribucional (o sintáctica) constituye otro aspecto muy importante que, además de identificar a estas partículas discursivas, las diferencia de las conjunciones, lo que, ciertamente, facilitaría al aprendiente de ELE el mejor reconocimiento y aprendizaje de estos elementos.

Desafortunadamente, entre los manuales que hemos elegido para el nivel B2, las referencias a esta propiedad, en ocasiones determinante, de los MD son casi inexistentes. Cuando se tratan estas cuestiones, se hace de manera casi imperceptible y solamente asociadas al grupo de los conectores consecutivos y contraargumentativos.

En cuanto a los manuales de nivel C1, solo uno, entre los seis elegidos, introduce este aspecto y solamente relacionado con el grupo de los marcadores consecutivos y los contraargumentativos.

Se trata del manual *El Ventilador* (p. 64), que, a propósito de algunos marcadores consecutivos, señalan en un ejercicio la posición que ocupan en el discurso. Así:

- *Pues* → “posición en la frase: no inicial, entre comas”.
- *Por lo tanto, por eso, por ello, de ahí que, así que* → “posición en la frase: inicial”.

Sin embargo, en este método no se señala que algunas de estas partículas también tienen la posibilidad de situarse en una posición intermedia.

Además, en el mismo manual (p. 65), se indica que los contraargumentativos *sin embargo, no obstante, de todos modos, de todas formas, etc.*, “suelen ir precedidos de un punto, o aparecer en el inicio de un párrafo”, aunque dispone de una peculiaridad “una gran movilidad sintáctica dentro de la frase”; *salvo, pero y ahora bien* que “tienen fija su posición al principio”.

Al lado de estas cuestiones, que podrían clasificarse de “nucleares” en el tratamiento didáctico de los MD, se perciben otras carencias, no menos importantes, pero que tienen cierta relatividad si tenemos en cuenta que los aprendices no son especialistas en cuestiones filológicas. Por eso en nuestro análisis las situamos en un lugar más “periférico”.

Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a aspectos tales como el poco interés que se percibe en los manuales por establecer taxonomías claras y diferencias en el uso de algunos marcadores pertenecientes a un mismo grupo. Casi nunca se muestran, y cuando se hace, se presentan de manera muy superficial y errónea. A esto debe unirse la anarquía presente en los manuales a la hora de considerar a los marcadores como tales. En muchas ocasiones estas unidades conviven caóticamente con otras, como las conjunciones o las formas no gramaticalizadas, en cuadros o ejercicios, cuando en realidad se tratan de elementos lingüísticos con un comportamiento distinto, aunque tengan en determinados contextos las mismas funciones que los MD o funciones similares. Asimismo, resulta problemática la ambigüedad terminológica con la que se las denomina, fuente constante de confusión en los aprendices. Finalmente, las prácticas (de las cuales nos ocuparemos más adelante en un apartado dedicado exclusivamente a ellas) que sobre marcadores ofrecen los libros, no sirven, en la mayoría de las ocasiones, para solucionar las dudas que, debido a estos asuntos, pueden tener los estudiantes en el uso.

Si pensamos en las taxonomías, puede objetarse, como ya hemos apuntado, que nuestros alumnos no son especialistas en lingüística y que, por tanto, no tendrían por qué conocer en detalle la clasificación de los marcadores. Sin embargo, una buena organización de estos elementos lingüísticos puede ayudar para diferenciar en su uso a unidades dentro del mismo grupo. No son intercambiables en todos los contextos dos marcadores aditivos como *además* e *incluso*, por ejemplo.

Tampoco deberían preocuparse, a priori, de la terminología más precisa para referirse a estos elementos lingüísticos. Sin embargo, consideramos que sería necesario unificar criterios a la hora de denominarlos porque de lo contrario, se produce mucha confusión. Igualmente, considerar que un marcador tiene el mismo estatus categorial que una conjunción o una fórmula no gramaticaliza, inevitablemente conllevará errores en su uso en situaciones reales de lengua, pues el comportamiento de estas unidades no es el mismo. Todo ello se agrava, como hemos dicho, cuando la práctica no resuelve las dudas que puedan surgir en los usos de los marcadores.

En consecuencia, creemos que sería necesario un esfuerzo en clarificar todas estas cuestiones que deberían estar al alcance, si no de los alumnos, sí al menos de sus profesores, que necesitan conocer con mayor profundidad las partículas discursivas para resolver en un momento dado las dudas de sus alumnos.

A continuación describiremos cuál es el tratamiento que estas cuestiones “secundarias” reciben en los manuales y materiales adicionales que hemos seleccionado para nuestro estudio.

#### a) Descuido a la hora de establecer una clasificación de los marcadores

En general, hallamos en los métodos, como habíamos anticipado en párrafos precedentes, poco rigor para fijar una taxonomía de los marcadores, por lo que, en consecuencia, tampoco se presta demasiada atención a las características (semánticas, gramaticales y pragmáticas) que son determinantes para diferenciar distintas unidades de un mismo grupo. Además, la mayoría de métodos o bien privilegian la enseñanza de un único grupo de MD o bien omiten clases importantes de marcadores, tal es el caso de los marcadores conversacionales. Los mayores esfuerzos se realizan con el grupo de los consecutivos, los contraargumentativos y los reformuladores.

Para ejemplificar este aspecto, empezaremos con un manual de los niveles iniciales, *Aula A2*. En la página 52 se le dedica un pequeño apartado a la diferencia entre *y*, *y además* y *pero*, partículas de sentido aditivo que habían sido introducidas en las páginas anteriores donde también se presenta una definición de “conector”. Veámoslo:

<b>CONECTORES: Y/PERO/ADEMÁS</b>
Los conectores sirven para enlazar frases y para expresar las relaciones lógicas de una frase con otra.
<b>Y</b> añade un segundo elemento sin dar ningún matiz. Ej. <i>Es una ciudad muy bonita y muy moderna.</i>
<b>Pero</b> añade un segundo elemento que consideramos contrapuesto al primero. Ej. <i>Es una ciudad muy bonita, pero el clima es horrible.</i>
<b>Y además</b> añade un segundo elemento que refuerza la primera información. Ej. <i>Es una ciudad muy bonita, y además es muy simpática.</i>

Tabla 13. Conectores: *Y/Pero/Además* (*Aula A2*)

En este caso, creemos que podría estar bien para el nivel de aprendizaje en el que nos encontramos. Por eso no entraremos a valorar la manera en que aparecen definidos cada uno de los marcadores, pues las imprecisiones pueden ser entendidas.

En el nivel B1, en *Gente 2*, págs. 154-155, se ofrece una larga lista de “conectores de argumentación” (no todos lo son, vuelven a introducirse unidades ajenas) en la que se

trata de establecer la función de cada uno de ellos sin entrar en muchas matizaciones. Tal vez el nivel al que va dirigido también puede justificar, en cierta manera, este tipo de presentaciones. De hecho, valoramos que se hace de manera más afortunada que en algunos manuales de niveles superiores.

<b>CONECTORES DE ARGUMENTACIÓN</b>
*Informar de un hecho y de sus consecuencias: <b>por eso</b> [ejemplo]
* Sacar conclusiones de una información: <b>así que</b> [ejemplo], <b>entonces</b> [ejemplo]
* Resumir y sacar conclusiones: <b>total, que</b> [ejemplo]
* Aportar más información o argumentos: <b>(y) además</b> [ejemplo]
* Aportar una nueva información, que puede parecer inesperada o sorprendente, y que refuerza la argumentación: <b>incluso</b> [ejemplo]
* Resaltar un argumento, quitando valor a otros anteriores: <b>en cualquier caso</b> [ejemplo]
* Contraponer razones o informaciones: <b>ahora bien</b> [ejemplo], <b>sin embargo</b> [ejemplo]
* Referirse a un tema ya mencionado o conocido por el interlocutor: <b>en cuanto a</b> , (con) <b>respecto a</b> [ejemplo]
* Referirse a algo que se está diciendo o que ya se ha dicho: <b>esto</b> [ejemplo], <b>eso</b> [ejemplo], <b>aquello</b> [ejemplo]
* Según con qué verbos se combinen esto/eso/aquello van acompañados de las correspondientes preposiciones: <b>con eso</b> [ejemplo], de eso [ejemplo], <b>sobre eso discutir/hablar/pensar/...sobre algo</b> [ejemplo]

Tabla 14. Conectores de argumentación (*Gente 2*)

En los manuales del nivel B2, la situación no mejora, o mejor dicho, empeora. Así ocurre, por ejemplo, en el manual *Nuevo español en marcha 4* (2014), donde, como hemos señalado anteriormente, solamente se hace referencia explícita a los marcadores en el *Anexo de Gramática y vocabulario*. Pues bien, en este apéndice se introduce una relación de los “conectores del discurso”, se los define y se hace una descripción mínima que se reduce a la escueta información y el ejemplo correspondiente que se añade al distinguir los siguientes cinco subgrupos de MD (p. 150):

- **Conectores aditivos:** utilizamos la conjunción *y* para unir frases con un mismo sentido, pero también podemos utilizar *además* e *incluso*.  
*Un blog es fácil de crear y además es fácil de usar.*
- **Conectores consecutivos:** presentan una idea como consecuencia de la anterior. Los más usados son *por eso*, *de ahí que* y *por lo tanto*.



*El blog es un espacio para las reflexiones, **por eso** se parece a un diario.*

- **Conectores contraargumentativos:** introducen una idea que contrasta con la información anterior: *en cambio, al contrario, no obstante, sin embargo, aunque, a pesar de.*

*Mucha gente los conoce, **aunque** los definen de distintas maneras.*

*No estoy enfadada contigo, **al contrario**, tengo ganas de hacer cosas juntos y de que hablemos.*

- **Conectores causales:** para presentar la causa utilizamos *porque, como, a causa, por.*

*Como son fáciles de crear, sus usuarios crecen.*

- **Estructuradores de la información:** para ordenar las ideas utilizamos *en primer lugar, en segundo lugar, por un lado, por otro lado, finalmente.*

*En primer lugar, me gustaría que se castigase a los conductores que no cumplen las normas.*

En *Aula internacional 5* (2014) encontramos otra muestra de este tipo de exposición, concretamente, en el tema 5, en una sección final común a todas las unidades denominada “Consultar” donde se recogen recursos gramaticales y recursos léxicos para desarrollar las funciones comunicativas que se trabajan en cada unidad. En la p.73 el alumno encontrará un par de apartados en los que se hace una referencia a los marcadores de manera implícita:

Así, se hacen alusiones indirectas a marcadores a la hora de aportar unidades para:

- **Reformular:** *es decir, (que)/ o sea, (que) / esto es.* No se añade ningún tipo de explicación, solamente se pone un ejemplo de cada uno de los marcadores.

A continuación, se dedica un apartado idéntico a:

- **Ejemplificar:** *por ejemplo, / un ejemplo: / a modo de ejemplo.* Igualmente se añaden algunos ejemplos.

Luego, de manera más explícita, en una sección que lleva por título “Dar coherencia y cohesión a un texto”, en el apartado “La cohesión gramatical”, además de “los mecanismos que permiten hacer referencia a elementos que ya han aparecido antes o que aparecerán después”, se señala la importancia de “establecer relaciones entre las diferentes partes del texto mediante conectores, que pueden ser de los siguientes tipos” (p.73):

- **Causales:** *porque, como, puesto que, ya que, debido a, a causa de, con motivo de...*

- **Temporales:** *primero, luego, entonces, en ese momento, más tarde, mientras, hasta que, antes (de), después (de), cuando, en cuanto, tan pronto como...*;
- **Concesivos:** *pero, aunque, a pesar de (que), sin embargo, aún y así, por más que, por mucho que...*;
- **Consecutivos** (de la información o de la argumentación): *es por eso que, así pues, por tanto, de manera que...*

Asimismo, en las páginas finales de este método, aparece el anexo *Más gramática*, una especie de resumen de las reglas gramaticales ideado para resolver las dudas que le surjan al aprendiz a la hora de hacer una actividad. En este apéndice se recomienda al alumno lo siguiente: “Además de leer atentamente las explicaciones, fíjate también en los ejemplos: te ayudarán a entender cómo se utilizan las formas lingüísticas en la comunicación real” (p. 129).

Pues bien, en la p. 135 el estudiante cuenta con un listado de “conectores y organizadores de la argumentación”. Es un reportorio donde no se ofrece ningún tipo de información, sino que se agrupan los marcadores en varias categorías, donde se enumeran una serie de unidades articuladas en enunciados que sirven para ejemplificar las distintas funciones. Veamos, como muestra, la presentación de algunas de ellas:

#### MATIZAR UNA INFORMACIÓN

- No me importa vivir en un sexto sin ascensor; **de hecho**, me gusta porque así hago ejercicio.
- El nuevo sistema no es tan diferente del antiguo; **en realidad**, son casi iguales.

#### ORGANIZAR LA INFORMACIÓN Y AÑADIR NUEVOS ELEMENTOS

- **Por un lado**, quiero irme a vivir fuera; pero, **por otro (lado)**, no sé si podré ser feliz lejos de mi familia.
- Debemos recordar, además, que la exposición ha podido celebrarse gracias al patrocinio del Ayuntamiento.

#### OPONER INFORMACIÓN

- No es verdad que no me guste la comida japonesa; **al contrario**, me encanta.
- Deberías intentar salir y animarte, **en lugar / vez de** quedarte en casa solo.

#### INTRODUCIR UNA OPINIÓN PERSONAL

- **En mi opinión**,
- **Para mí**, es un buen momento para invertir.

- **Tal como lo veo yo,**
- **Estoy convencido/-a de que**

❖ En ocasiones, podemos invertir el orden en el modo de dar las explicaciones:

	<b>tal como lo veo yo.</b>
Es un buen momento para	<b>para mí.</b>
invertir,	<b>esto convencido/a.</b>
	<b>en mi opinión.</b>

#### DAR UNA INFORMACIÓN SIN RESPONSABILIZARNOS DE SU VERACIDAD

- **Según dicen,**
- **Dicen que**
- **Según parece,** van a cerrar el restaurante de la esquina.
- **He oído que**

#### AÑADIR ARGUMENTOS O INSISTIR EN UN ASPECTO DE NUESTRA ARGUMENTACIÓN

- **En el fondo,**
- **La verdad es que** no tenemos nada que perder.
- **Lo cierto es que**
- **A fin de cuentas,**

#### AÑADIR UNA NUEVA INFORMACIÓN NEGATIVA

- **Y para colmo**
- **Y encima** nos cortaron el agua sin avisar.
- **Y por si fuera poco**
- **Y lo que faltaba,**

#### PARA RESUMIR Y CONCLUIR

- **En resumen,**
- **Total, que** nadie consiguió el aumento de sueldo.
- **En fin, que**

#### ORDENAR LA INFORMACIÓN

- **En primer lugar,** el espacio disponible es
- **Por un lado,** insuficiente para realizar
- **Por una parte,** la instalación de un ascensor.

- **En segundo lugar,** la comunidad de vecinos no
- **Por otro (lado),** podría asumir el gasto de un
- **Por otra (parte),** nuevo ascensor.
- **(Y) por último,** la mayoría de vecinos no lo
- **Y además,** ve necesario.

La información sobre los “conectores y organizadores de la argumentación” prosigue en páginas sucesivas para las siguientes funciones:

INTRODUCIR UNA EXPLICACIÓN O EXCUSA

DESMENTIR UNA INFORMACIÓN

REFORMULAR

EJEMPLIFICAR

INFORMAR SOBRE CAUSAS Y RAZONES

RETOMAR CAUSAS CONOCIDAS

CONSTRUCCIONES ENFÁTICAS CON VALOR CAUSAL / CONSECUTIVO

CONCESIÓN Y OPOSICIÓN

Nuevamente cabe destacar que no todas las unidades pertenecen al grupo de los marcadores.

En lo que atañe a los métodos del C1, también se encuentran ejemplos de esta confusión. Así, *Español por fronteras 3* (p.63) propone la clasificación “expresiones” para marcadores como: *de hecho, ciertamente, en realidad, evidentemente*, etc. cuya función sería “expresar evidencia de una opinión”. Sin embargo, salta a la vista que, entre los marcadores de evidencia, figuran algunos de refuerzo argumentativo como *en realidad y de hecho*, que pertenecen a los marcadores argumentativos y no a los conversacionales.

Por su parte, *Español Lengua Viva 4* (p.36) incluye los marcadores *de hecho y por ejemplo* en el grupo de los estructuradores de la información. No obstante, dichos marcadores pertenecen a otros grupos. El primero es un marcador de refuerzo argumentativo y el segundo, un argumentativo de concreción.

## **b) La confusión entre marcadores, conjunciones o formas no gramaticalizadas**

Es muy habitual que en los manuales de ELE se confundan los marcadores de carácter semántico-pragmático con formas no gramaticalizadas o con conectores sintáctico-proposicionales, sin ninguna atención a su naturaleza o características semántico-pragmáticas. De hecho, este tipo de tratamiento es tan patente en los métodos revisados que a él nos hemos ido refiriendo, de manera colateral, cuando comentábamos otros aspectos relativos a las partículas discursivas.

En este sentido, coincidimos nuevamente con Nogueira Da Silva (2011a: 367) al considerar que “si el objetivo principal 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 conjunciones y formas no gramaticalizadas entre los verdaderos MD 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 algunos características generales definatorias de estas unidades”.

Este tipo de error es palpable en manuales de los niveles inferiores. Por ejemplo, en *Gente 1*, cuando en el consultorio lingüístico introduce dos funciones de la partícula *entonces* (“sacar conclusiones de lo dicho” y “preguntar por las consecuencias”, p.160), se hace referencia también a su función adverbial, el “referirse a un periodo ya mencionado”, sin separar las dos facetas de la palabra.

Pero, claro está, en manuales del nivel B2 los ejemplos se multiplican. Así, en el apartado de “Contenidos pragmáticos” que *Método 4 de español* dedica a las funciones comunicativas abordadas en cada unidad, casi siempre se alinean junto a los marcadores unidades que no lo son. Esto ocurre cuando se habla de “marcadores ordenativos del discurso” (*para comenzar/empezar, a continuación, por último; por un lado...por otro lado; al cabo de + tiempo, después de + tiempo; más tarde; luego...*), de “conectores contraargumentativos” (*a pesar de, no obstante, sin embargo, en cambio*), de “conectores de contraste” (*mientras que, en cambio*), de “conectores reformuladores” (*mejor dicho, de todas formas, en cualquier caso, por cierto....*), de “fórmulas para interrumpir una conversación, concluir o rechazar hablar de un tema” (*hablando de otra cosa; y nada;*

*y bueno; antes de que se me olvide; Sí, ya, claro..., pero...; Oye, que...; Total, que.../En fin...), de “estructuradores de la información” (de inicio: para empezar, primeramente, lo primero es que...; de continuidad: por su parte, de otra parte, de otro lado...; de cierre: para finalizar, en suma, bueno...); de “reformuladores de la información” (explicativos: en otras palabras; recapitulativos: resumiendo, para resumir, en conclusión, en definitiva, total (que); rectificativos: mejor dicho; de distanciamiento: de todas maneras / formas, de todos modos; digresores: por cierto, a propósito, en cualquier caso, una cosa.), etc.*

En este mismo manual, *Método 4 de español* (p.34), dentro de “expresiones para animar a alguien” se incluyen marcadores como ¡venga! y ¡vamos! junto a expresiones como *no hay nada que temer, sigue intentándolo, tranquilízate, Ya ha pasado, todo tiene arreglo*, etc. Asimismo, dentro de un apartado de “gramática y léxico” (p.39), cuando se explican algunos usos del imperativo, se incluyen los “imperativos lexicalizados”: “de ánimo y consuelo” (*venga, anda*) y “de sorpresa” (*¡anda!*). Y en un ejercicio de la p.145, para trabajar la consecuencia, se proponen unos textos con huecos que los alumnos deben contemplar usando los “conectores consecutivos” que se proponen en un recuadro: *tanto que, de tal manera que, tan que, así que, por eso, de manera que, de tal modo que y tantos/-as que*. No todas las unidades de significado consecutivo pertenecen al plano discursivo.

También en este método, sin dar explicaciones previas acerca de los marcadores conversacionales, se plantea una actividad (p.117) donde se reúnen en tres grupos una serie de MC (solamente algunas de las unidades lo son realmente) para que los alumnos los asocien con las tres funciones siguientes:

- a. Interrumpir una conversación
- b. Concluir un relato.
- c. Rechazar un tema o aspecto del tema.

Finalmente, se pide que escriban un ejemplo contextualizado de cada grupo. Las unidades propuestas son:

Grupo 1:

- *Cambiamos de tema,*
- *Hablando de otra cosa,*
- *No hablemos de eso, ¿vale?*

Grupo 2:

- *Y nada... / Y bueno...*
- *Por último... / Para finalizar... / Para acabar...*
- *Resumiendo... / En conclusión... / En suma...*
- *Total, que... / En fin...*

Grupo 3:

- *Antes de que se me olvide...*
- *Sí, ya, claro..., pero...*
- *Espera un momento...*
- *Oye, que... / Perdona que te interrumpa, pero...*
- *Oye, un momento, ¿puedo decir algo?*

Para terminar esta relación de manuales pertenecientes al nivel B2, señalaremos que en *Aula 5 Internacional*, en la p.17, se recogen como un tipo de marcadores, los “temporales”: *de pronto / de repente; mientras, mientras tanto* o *al + infinitivo*.

En cuanto a los manuales del nivel C1, también son muchas las confusiones de este tipo. Por ejemplo, en *Nuevo español sin fronteras 3* (p.63) se mezclan marcadores ordenadores del discurso (*en primer lugar, finalmente*), contraargumentativos (*en cambio, sin embargo*), etc., junto a formas no gramaticalizadas aún como MD: *para mí, con respecto a* y *para empezar*.

Si nos fijamos en *Sueña 4* (p.19), encontraremos una lista en que los marcadores *sin embargo, por lo que, pero* y *entonces*, aparecen junto a los conectores oracionales *para que, a pesar de (que), sino (que)*, etc.

El *Ventilador* (p.63) hace lo mismo introduciendo algunos nexos oracionales como *ni siquiera, a pesar de (que), si bien, mientras que*, etc. junto con marcadores del tipo: *además, encima, incluso, por tanto, al contrario, ahora bien*, etc. Además, se incluyen expresiones no gramaticalizadas del tipo: *por si fuera poco* o *para colmo*.

Y, por último, *Español Lengua Viva 4* (p.159) incluye listados en las que combina marcadores con otros tipos de unidades. Por un lado, marcadores consecutivos: *así que, por lo tanto, por consiguiente*, etc. y conectores sintácticos como: *tanto/tan (que), luego, de tal modo, de tal manera*, etc. Por el otro, en la p.36, marcadores estructuradores de la

información: *de igual forma, de igual manera, a modo de conclusión, por ejemplo*, etc. junto con las formas no gramaticalizadas: *de entrada y antes que nada*.

### c) La ambigüedad terminológica

Hemos destacado en varias ocasiones a lo largo de nuestra investigación la diversidad de etiquetas que se les asigna en la lingüística descriptiva. Por tanto, es fácilmente entendible que los manuales de ELE mantengan la ambigüedad terminológica y se utilicen denominaciones distintas para referirse a estas unidades. Esto no hace más que provocar mucho desconcierto en los alumnos, pues, por lo común, son las mismas denominaciones usadas, como hemos visto, para otros elementos lingüísticos como las conjunciones o las expresiones no gramaticalizadas. Es decir, muchos manuales introducen estos términos de significado impreciso para designar una serie de unidades lingüísticas cuyo valor no queda muy claro.

No pondremos ningún ejemplo concreto porque es algo muy generalizado en todos los manuales y creemos que ha quedado suficientemente ejemplificado cuando, al comentar otras deficiencias en el tratamiento de los marcadores, utilizábamos la nomenclatura que cada método utilizaba para referirse a los marcadores. Incluso, como quedaba de manifiesto, en un mismo manual se empleaban distintas designaciones.

Nos limitaremos a recoger las diferentes etiquetas que se han utilizado para referirse a estas unidades tanto en los manuales de nivel B2 como en los del nivel C1:

- Nivel B2: conectores (discursivos o del discurso), marcadores (discursivos o del discurso), conjunciones, expresiones, recursos, palabras, mecanismos discursivos, nexos, partículas, organizadores discursivos.
- Nivel C1: conectores (discursivos o del discurso), marcadores (discursivos o del discurso), conjunciones, expresiones (idiomáticas), recursos, elementos (lingüísticos), locuciones, enlaces.

De entre todas, las denominaciones preferidas han sido *marcador (discursivo o del discurso)* y *conector (discursivo o del discurso)*.

Para finalizar este apartado y coincidiendo en este punto con Corrales Esteve (2011) y Nogueira Da Silva (2011a), querríamos destacar que un buen modelo para el tratamiento de los marcadores, al menos de partida, lo constituye *El Ventilador*, libro que



solamente se presenta para el nivel C1. De hecho, ha sido el manual que se han granjeado los comentarios más positivos a lo largo de la revisión llevada a cabo de estas obras en las páginas precedentes. Constituiría, por tanto, una excepción a todo lo dicho hasta hora. Aunque hemos de añadir que ni estamos del todo de acuerdo con la nómina de “conectores” presentada ni la práctica propuesta nos parece suficiente. Con todo, reiteramos que es el mejor trabajo con marcadores que hemos encontrado en los manuales revisados. Nos parece muy buena, por ejemplo, la idea de la elaboración de cuadros donde aparece la información relevante de cada marcador y a los que el alumno pueda volver a la hora de elaborar textos, del tipo que sean, orales o escritos, en español. A propósito de esto, nos gustaría señalar que coincide bastante este tipo de presentación con la que nosotros hemos ideado, como veremos más adelante, para nuestra propuesta didáctica.

Veamos ahora otros pormenores de este método que nos han llamado la atención. En el apartado 2.3, es decir, en el apartado de “Saber hacer”, dedicado a la pragmática, se nos presenta un estudio de los marcadores. El objetivo “es doble: por un lado, pretendemos que aprendáis a usar con propiedad los marcadores discursivos para que podáis construir textos de forma más adecuada; por otro, que dispongáis de las nociones y del vocabulario necesarios para analizar y para comentar el funcionamiento de la lengua” (p.56).

El libro parte de la identificación de los marcadores con jugadores de fútbol (p. 56), así:

- Centrocampistas: organizadores.
- Delanteros centro: los conectores.
- Defensas: los reformuladores.
- Delanteros: los argumentativos.

Entre estos “jugadores”, los “conectores” son los “más importantes, porque marcan goles. Crean relaciones de significado mucho más completas” (p.57). Estos son estudiados de forma independiente en otra lección (2.4), en la que se dice que, dentro de los marcadores, tenemos los “marcadores discursivos” o “conectores” (lo que nos presenta el ya tan repetido problema de terminología). Estos “conectan lógicamente dos o más enunciados, por lo que tienen un papel fundamental en el proceso de argumentación” (p.64).

Este tipo de comparación, al igual que las que equiparan a las partículas discursivas con faros, hitos de montaña o señales de tráfico, como señala Corral Esteve

(2011: 134) “nos remiten al significado procedimental de estas unidades, nos parece adecuada para tener una visión más gráfica de lo que son; y creemos que pueden ser de gran ayuda para presentarlos a los alumnos, no expertos en lingüística, pero cuyo objetivo es llegar a usarlos adecuadamente”.

El objetivo del método es que el alumno llegue a conocer qué valor tienen, por qué hay formas variadas para funciones similares y cómo funcionan en los textos. La forma de trabajo es en pequeños grupos para que intenten ir solucionando los conflictos dentro de los mismos. El profesor se convierte, así, como viene demandando actualmente la enseñanza de las lenguas extranjeras, un mero mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como este alentador comentario damos por finalizado la revisión del tratamiento teórico que en los materiales didácticos se realiza de las partículas discursivas. Respecto a las actividades, tanto las que aparecen en los métodos revisados como en algunas páginas de Internet consagradas a la difusión de materiales útiles para la enseñanza del español como lengua extranjera, serán objeto de análisis en el siguiente apartado.

### **5.6.2. Diseño de actividades**

Antes que nada, habría que señalar que no es fácil encontrar muchas actividades dedicadas al trabajo del uso de los marcadores, sobre todo, los conversacionales. Además, como venimos señalando a lo largo de estas páginas, también en este caso, tanto en los manuales como en Internet, predominan los ejercicios en relación con la práctica del empleo de los MD de la producción escrita.

Pues bien, de acuerdo nuevamente con Corral Esteve (2011) y Nogueira Da Silva (2011a), señalaremos que, cuando existe práctica, las propuestas más habituales que nos encontramos son:

- a) **ejercicios de rellenar huecos** a partir de una lista de marcadores que, normalmente, se les ofrece a los alumnos. También puede ocurrir que no se les presente ningún tipo de listas, lo que dificulta bastante la tarea del estudiante y la del profesor, porque estas actividades abiertas son más difíciles de corregir.
- b) **ejercicios de selección múltiple**. En este caso, no se ofrece al aprendiz una lista abierta de MD para rellenar textos o enunciados, sino que le presentan tres o cuatro opciones. En numerosas ocasiones, estos ejercicios tienen múltiples

soluciones, como reconocen los libros de profesores y las guías didácticas, lo que constituye un problema para el profesor porque no se les proporciona a los docentes la clave o las claves para que puedan ayudar a sus alumnos en la resolución de los mismos o a despejar sus dudas.

- c) **ejercicios de completar huecos de enunciados que definen los MD.** A diferencia de los anteriores, los huecos aparecen en enunciados que sirven para aclarar el significado o la función de algunos MD que, generalmente, se presentan en una lista para que el estudiante seleccione de esta el marcador que servirá para rellenar el enunciado que corresponde a su correcta definición.
- d) **ejercicios para unir frases o transformar frases dadas usando marcadores.** Se le propone al aprendiente que vincule enunciados (que representan ideas, argumentos, etc.) mediante el uso de un MD sin ningún tipo de información adicional sobre estas unidades y tampoco reflexión alguna sobre la función que desempeñan en el discurso ni sobre su importancia, pues únicamente se presentan como mecanismo de cohesión.
- e) **completar listas de MD que poseen la misma función o significado.** Se suele presentar un cuadro con ejemplos de distintos marcadores y se solicita al estudiante que termine de completar el cuadro con otros MD de funciones o significados semejantes a los que le han sido presentados como ejemplos.
- f) **explotación de géneros con secuencias textuales específicas:** argumentativa, instructiva, expositiva, etc. El problema es que se les suele pedir a los alumnos la producción de textos orales y escritos a partir de ejemplos de textos, que constituyen en muchas ocasiones la base del estudio de los marcadores, pero en los que solo se trabaja el contenido y no la forma. Se diseñan así porque se supone que el alumno utilizará las estrategias de su lengua materna para esta tarea y, por lo tanto, los usará correctamente. Como hemos indicado en otro momento de este capítulo, este es un error típico en la enseñanza de estas unidades.
- g) **Escuchar diálogos u otro discurso oral para reconocer MD:** el objetivo de estos ejercicios es que el estudiante, al escuchar el texto, reconozca las unidades que sirven como MD para completar la versión escrita de este texto o simplemente escribir los marcadores que haya escuchado.

Para ejemplificar lo que acabamos de ver, procederemos, como ya habíamos anunciado, a revisar las actividades reales propuestas en los métodos de español y en las páginas de Internet especializadas en ELE.

Pero antes, quisiéramos dejar bien claro que no es nuestra pretensión echar por tierra todas estas prácticas de uso de marcadores. Al contrario, creemos que todos los ejercicios que hemos presentado son válidos, pero siempre y cuando el profesor tenga a su alcance las herramientas necesarias (estudios, diccionarios, manuales, etc.) para poder proporcionar al estudiante todas las explicaciones pertinentes y las contextualizaciones necesarias para la comprensión del uso de estas unidades en castellano. Como veremos en el próximo capítulo dedicado a la presentación de nuestra propuesta didáctica y coincidiendo en nuestra opinión con Montañez Mesas (2009: 8), no se trata de convertir la clase en una lección de gramática magistral, sino de fijar la atención en aspectos como el grado de formalidad del texto, en la posición que ocupa el marcador, el tipo de enunciado en el que se inserta, los rasgos prosódicos que lo caracterizan, etc.

Con esta opinión se alinea también Nogueira Da Silva (2011a: 433-445), quien considera que, a la hora de rellenar huecos, habría que tratar aspectos como el de la posición, el significado, el registro lingüístico etc. de la pieza lingüística que van a utilizar. Así, en el caso de los ejercicios de completar huecos de enunciados que definen los MD y los de completar listas de MD que poseen la misma función o significado, el estudiante no podrá reconocer el significado o función de los MD, en el primer caso, ni será capaz de discernir cuáles marcadores, con funciones próximas, son intercambiables en un determinado contexto. Solo en un nivel avanzado o superior, si se ha ofrecido a los estudiantes una práctica eficaz del uso de estas unidades y unas explicaciones teóricas adecuadas, podrían ser capaces, aunque habría que tener presente que discernir en qué situaciones son intercambiables determinados marcadores puede ser complicado hasta para un hablante nativo, que los utiliza de forma inconsciente, pero podría equivocarse igualmente por no saber distinguir bien cuándo, dónde y cómo se utilizan estas unidades.

Y cuando se les pida a los alumnos que creen sus propias producciones utilizando marcadores a partir de ejemplos propuestos, los alumnos necesitarán también unas pautas precisas que delimiten su trabajo. Sugerir el uso de los marcadores sin explicarles previamente a los aprendientes los valores y funciones de estas unidades presentaría muchos problemas.

En el caso de los ejercicios de escuchar diálogos u otro discurso oral para reconocer MD, no tiene ningún sentido si no se ofrece una contextualización previa de los MD ni se le facilitan al estudiante ejercicios donde pueda poner en práctica las unidades que ha reconocido como MD.

### **5.6.2.1. Las actividades propuestas en los manuales**

Aunque al hilo del repaso sobre cómo era el tratamiento teórico que dispensaban los diferentes métodos a los MD ya hemos dirigido algún comentario crítico hacia el tipo de prácticas que se planteaban, en este epígrafe nos vamos a centrar exclusivamente en las actividades que los diferentes manuales proponen.

Para empezar, fijaremos nuestra atención en *Gente 2*, nivel B1, método que, al plantear ejercicios para trabajar con marcadores que sirven para “relacionar ideas”, distinguiendo entre los que son útiles para “contraponer ideas” y los que se utilizan para “expresar la causa”, recomienda en el libro del profesor lo siguiente: “será bueno que los alumnos elaboren textos de cierta extensión en los que puedan utilizar los recursos lingüísticos trabajados y los que se presentan en la sección OS SERÁ ÚTIL (p.43). El problema es que no se le da la fórmula al profesor de cómo hacerlo ni el libro propone un trabajo en profundidad.

En este mismo método, pero en el nivel B2, *Gente 3*, en el libro del alumno (p.69), antes de realizar un ejercicio sobre “conectores” que sirven para contraponer información y expresar causas, el libro del profesor advierte de que los aprendientes de español deben conocer el significado y particularidades de uso para lo que debe realizar una “actividad de búsqueda de equivalentes en su idioma, con la ayuda del diccionario o con la suya [la del enseñante] si conoce la lengua de los alumnos” (p.62), lo que en nuestro trabajo hemos considerado una mala práctica si lo que queremos es que los aprendientes puedan llegar a usar correctamente los marcadores en nuestra lengua.

También en el nivel B2, concretamente en *Sueña 3*, se proponen algunos ejercicios para rellenar huecos con “conectores consecutivos” en los que las únicas explicaciones que se ofrecen tienen un sesgo totalmente gramatical en tanto en cuanto el interés en relación a sus características se centra en si van seguidos o no de subjuntivo. También, en algún caso, se refieren al registro de lengua en el que debe usarse el marcador en concreto. Pues bien, como colofón a las actividades (p.160), se les pide a los alumnos que defiendan una postura (tienes que viajar a un sitio y tienes que convencer a tu compañero que

intentará quitártelo de la cabeza), por lo que están poniendo en relación los marcadores con los géneros textuales de la argumentación y la exposición, aunque no se mencione explícitamente. Además, como hemos visto de manera reiterada, nuevamente se mezclan los marcadores con las conjunciones del nivel oracional. Veámoslo:

<p><b>ORACIONES CONSECUTIVAS</b></p> <p><b>con intensificador [...]</b></p> <p><b>sin intensificador</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- así que</li><li>- por lo tanto,</li><li>- y</li><li>- luego (culto) + indicativo / subjuntivo como las oraciones independientes</li><li>- (y) por eso (subjuntivo con partículas de duda o deseo)</li><li>- Por consiguiente</li><li>- conque (coloquial)</li></ul>
--

Tabla 15. Repertorio de marcadores para la realización de una actividad (*Sueña 3*)

En *Nuevo español en marcha 4* (2014), nivel B2, tras exponer la relación de “conectores del discurso” en el anexo, se sugieren dos ejercicios de aplicación en los que el alumno tendrá que rellenar con marcadores los huecos propuestos en sendos textos (p.151). Es decir, hasta este momento no se ha hecho ninguna reflexión sobre las unidades presentes, pero el alumno debe usarlas ya correctamente. ¿Qué puede hacer el profesor para explicar cada uno?, ¿traducir?, ¿poner ejemplos?

Y en la p.138 de este mismo método, se propone una práctica en la que se le pide al alumno que en gran grupo explique a qué actividad de ocio se inscribiría, usando “palabras del recuadro” como en un ejemplo que se muestra. Las “palabras” del recuadro que se proponen son: *Por consiguiente / Por eso / De esta manera / De este modo / De esta forma*. No se hace ninguna explicación previa. Igualmente, en la p.163 se pide a los alumnos que, tomando como modelo conversaciones de un ejercicio anterior en el que se ha trabajado, fundamentalmente, el uso de condicional o futuro para hablar de suposiciones, construya diálogos en el que se empleen “expresiones que se han visto para negar dentro del discurso”. Se refiere al uso de marcadores como *¡Claro que no!* o *¡Por supuesto que no!* que se recogían previamente en un cuadro.

Del mismo modo, en *Método 4 de español* (2014), se les solicita a los alumnos que utilicen los conectores que expresan consecuencia (entremezclados con ellos aparecen otros de significado distinto) para relacionar acontecimientos y consecuencias que se recogían en el ejercicio anterior (p.140). Y en otra actividad de la p.139 se le pide al aprendiz que presente al resto de la clase distintas formas de entretenimiento. Para ayudarlo, se le dan unas pautas y se le recuerda que debe usar los “conectores de organización de la información” que aparecen recogidos en un cuadro. Por supuesto, las explicaciones sobre las partículas discursivas son inexistentes.

En un manual del nivel C1 como es *Sueña 4* se tratan los mecanismos lingüísticos para obtener la “coherencia” y “cohesión” (p.16 y p.17) de los textos. En el libro del profesor (p.11) se justifica que se introducen estos elementos para trabajar distintas modalidades discursivas (narración, descripción, exposición y argumentación), fijémonos de nuevo en que no se menciona el texto dialogado, y varios tipos de textos (administrativos, científicos y públicos). Por ejemplo, entre los ejercicios que presenta se encuentra un texto para reconstruir y, después, se les pide a los alumnos que marquen en una lista qué elementos les han ayudado a hacerlo. Entre estos, están los “conectores” o “marcadores” de tiempo y de diversos tipos (causa, finalidad, etc.).

Comentemos ahora un par de métodos destinados a preparar los exámenes de español.

Por un lado, en el manual *¡Dale al Dele!* (B2), donde se recogen cinco exámenes completos, en las pruebas de expresión e interacción escritas, se requiere que los alumnos construyan sus textos de acuerdo a unas pautas en las que necesariamente intervendrán los marcadores. Por ejemplo, en la p.84 se le pide al aprendiz que elabore un informe sobre los viajeros que llegan a su ciudad a partir de la información que aparece en una gráfica. Pues bien, a la hora de redactar el texto se le exige, sin aludir en ningún momento a las partículas discursivas, lo siguiente:

- introducir el tema;
- comparar de forma general los porcentajes de los medios por los que conocieron la ciudad;
- resaltar los datos que considere más relevantes;
- expresar su opinión sobre los datos que ofrece el gráfico;
- elaborar una conclusión.

Finalmente, en las pruebas de expresión e interacción oral, no se dan pautas, pero tras una exposición, el alumno mantendrá una conversación sobre un tema concreto con un entrevistador. Evidentemente, para hilar correctamente las respuestas, mostrarse naturales, etc. el alumno tendrá que recurrir a los marcadores conversacionales. Ni se mencionan.

Por el otro, en *Dominio*, un manual que se propone trabajar todas las destrezas con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de superar el DELE Superior (nivel C2), se da por supuesto que el alumno llega con la capacidad de usar las partículas discursivas sin ningún problema y de construir textos en español que le permitan superar la prueba. Los ejercicios que aparecen son básicamente de completar huecos y no incluye reflexiones que permitan un uso apropiado de los mismos. De nuevo, solamente hallamos listados de unidades.

Para terminar, no quisiéramos dejar pasar la oportunidad de comentar en esta sección algunas propuestas didácticas que aparecen en los métodos revisados y que consideramos muy meritorias.

Así, en *Aula A2* (p.52) se propone una actividad a los estudiantes para distinguir los usos de *y además* y *pero*. Se les ponen ejemplos de uso y se les preguntan por su significado. En la página siguiente aparece un cuadro (lo hemos reproducido en el epígrafe 5.6.1 de este capítulo al revisar cómo es tratada la polifuncionalidad de las partículas discursivas en los manuales de ELE) en el que se presentan estas unidades de manera inductiva. Aunque no se entra en muchas especificaciones, consideramos que, para el nivel de aprendizaje en el que nos encontramos, son explicaciones suficientes.

Las actividades que se plantean en *El Ventilador*, libro al que hemos ensalzado anteriormente precisamente por la visión que ofrece de las partículas a los estudiantes extranjeros de español, son adecuadas, aunque, para nuestro gusto, escasas.

### **5.6.2.2. Las actividades en Internet**

Tal y como ya habíamos anunciado, el trabajo de revisión de la práctica propuesta en los métodos lo hemos extendido también a varias páginas de Internet<sup>33</sup> dedicadas a proponer actividades para el aprendizaje del español, lo que nos ha permitido constatar

---

<sup>33</sup> De todas estas páginas web recogemos la referencia en la bibliografía y a pie de página iremos recogiendo los enlaces a las actividades concretas que se comentan.



que, como ocurría en los manuales, tampoco se encuentran muchas alusiones a los marcadores y las que se encuentran no suelen hacer referencia a los más característicos de la lengua oral. Tampoco estamos muy de acuerdo con el diseño de las mismas, pues se detectan las mismas carencias señaladas hasta el momento. Veámoslo a través de algunos ejemplos concretos.

Para comenzar, hemos acudido al archivo de actividades que el Instituto Cervantes ofrece a los profesionales de la enseñanza de español, *Didactiteca*, donde encontramos solamente 16 propuestas en la búsqueda “conectores” (intentándolo por “marcadores” no sale nada), muchas para los niveles B2 y C1. La excepción es una propuesta para todos los niveles, dos para el A2 y cuatro para el intermedio. Además, salvo tres actividades (“Todos Somos Simbad”, “Voy a hablar de...” y “Surrealismo por partida doble”), el resto van destinadas a trabajar los marcadores propios de la escritura.

Como muestra, iremos explicando en qué consisten estas actividades y/o reproduciremos algunas de las fichas, esquemas o cuadros propuestos para orientar y ayudar en el desarrollo de las mismas.

En primer lugar, recogemos tal cual el “Cuadro de sistematización” que acompaña a la actividad “Cibertextos (I): Normas para escribir e-mails”<sup>34</sup>, propuesta por Marta Seseña Gómez para un nivel B2 o avanzado, y cuyo objetivo principal es “conseguir que los estudios, mediante un proceso de escritura creativa, produzcan un texto coherente y cohesionado sobre una temática motivadora y actual: los mensajes de correo electrónico”.

<b>Nexos que expresan una relación de tiempo</b>	<b>Nexos que expresan el porqué de una acción</b>
<p><i>hasta que</i>  <i>antes de que</i>  <i>mientras</i>  <i>en cuanto</i>  <i>siempre que</i>  <i>después de que</i>  <i>apenas</i>  <i>tan pronto como</i></p>	<p><i>como</i></p>
<b>Nexos que expresan finalidad</b>	<b>Nexos que expresan la dificultad para la realización de una acción (oposición)</b>

<sup>34</sup> Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre\\_08/17112008a.html](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_08/17112008a.html)  
 [09-08-2016]

<i>con el objetivo de que</i>	
	<i>aun cuando</i>
<b>Nexos que expresan condición o hipótesis</b>	<b>Nexos que expresan consecuencia</b>
<i>Siempre que</i> <i>Con tal de que</i>	<i>De manera que</i>
<i>En caso de que</i> <i>Salvo que</i>	<i>De tal forma que</i>

Tabla 16. Cuadro de sistematización. Actividad “Cibertextos (I): normas para escribir e-mails” (*Didactiteca*)

Los huecos en blanco son para que los alumnos los completen con los “nexos” que aparecen en el texto que se les propone. Además, en el desarrollo de las actividades de esta propuesta didáctica, a veces se les pide a los alumnos que expliquen qué función tienen los marcadores sin ofrecerles informaciones adicionales.

Esto último es lo que se exige en “El opinionista”<sup>35</sup>, diseñada por Elena Landone, para un nivel avanzado, cuyo objetivo principal es trabajar “los conectores del discurso”. Veámoslo:

<b>Ficha</b>
<p>Lee las frases que aparecen en la siguiente tabla y contesta a esta pregunta: ¿Qué función tienen las palabras subrayadas en cada grupo de ejemplos?</p> <p>Elige una de estas respuestas y anota esa información en la tabla.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decir la causa de algo.</li> <li>• Introducir una información nueva oponiéndola a otra precedente.</li> <li>• Mencionar un obstáculo que no contradice lo que se dice en la otra oración.</li> </ul>

<sup>35</sup> Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre\\_05/26122005.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_05/26122005.htm) [09-08-2016]

- Introducir una deducción lógica o una consecuencia.
- Presentar un obstáculo que contrasta o limita lo dicho anteriormente.

Ejemplos	¿Qué función tienen las palabras subrayadas?
<p>En muchos países hay escasez de agua potable, <u>en cambio</u> en otros muchas personas tienen piscina en su casa.</p> <p>La prohibición de fumar en los trenes es necesaria, <u>sin embargo</u> no respeta la opinión de todos.</p> <p>Los estudios sobre la polución del aire son muchos, <u>mientras que</u> tenemos muy poca información sobre la polución electromagnética.</p>	
<p>Las autoridades han prometido mucho, <u>pero</u> hasta ahora han hecho muy poco.</p>	
<p>La inmigración es necesaria <u>porque</u> España envejece.</p>	
<p>Algunas epidemias son inevitables, <u>aunque</u> la prevención ayudaría mucho.</p> <p><u>A pesar de</u> la oposición de muchos, las semillas transgénicas se van difundiendo.</p>	
<p><i>Las multinacionales no informaron de los riesgos, <u>por lo tanto</u> los consumidores desconocían el peligro real.</i></p>	

Tabla 17. Ficha auxiliar para el desarrollo de la actividad “El opinionista” (*Didactiteca*)

Algo similar ocurre en la actividad “El puzzle”<sup>36</sup>, por Aurora Centellas Rodrigo, para trabajar los marcadores discursivos en un nivel intermedio. Su descripción es la siguiente:

Di a los estudiantes que relacionen estos marcadores del discurso con la función que les corresponda:

Marcadores: *En primer lugar; a continuación; finalmente; por último; puede decirse que; hay que señalar que; no obstante; pese a que; por otra parte; es decir...*

<sup>36</sup> Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero\\_01/16022001.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_01/16022001.htm) [09-08-2016]

Funciones: Ordenar argumentos / Aclarar / Contrastar

A continuación, y en grupos, diles que imaginen una situación para cada uno de ellos. Después, sugiereles que vayan a la sección de economía de los distintos periódicos que hay en Internet y que elijan un texto en donde haya al menos tres o cuatro partes diferenciadas por marcadores del discurso, por ejemplo: *en primer lugar; ante todo; puede decirse que; a pesar de todo, para finalizar; etc.* Cada grupo tendrá que dividir el texto en distintas partes, tantas como marcadores del discurso.

Tabla 18. Tabla explicativa para la realización de la actividad “El puzzle”  
(*Didactiteca*)

No se ofrece ninguna explicación sobre los marcadores.

La actividad “Todos Somos Simbad”<sup>37</sup>, elaborada por Nuria Vaquero Ibarra para el trabajo con “conectores” en el nivel avanzado, tiene por objetivo “utilizar la lectura de varios textos para motivar a los alumnos a escribir y contar oralmente pequeños relatos referidos a ellos mismos, pero modificados a través de la fantasía y de la imaginación. Se aprovecha también esta actividad para repasar los conectores que sirven para articular una historia y para revisar los pasados”.

Como “Comentario” se añade que:

Se trata de aprovechar esta actividad para repasar los elementos que sirven para organizar una historia, tales como:

- **Introducir episodios:** *el otro día, hace unos días, hace unos meses, hace tiempo, en una ocasión...*
- **Introducir una acción importante en un relato:** *entonces, de repente, de pronto, y en ese momento, cuando...*
- **Introducir episodios simultáneos:** *mientras, mientras tanto, al mismo tiempo, entretanto...*
- **Señalar el final de un episodio:** *al final, finalmente, por último, por fin...*

En la actividad “Conectores”<sup>38</sup>, propuesta por Claudia Fernández Silva para el nivel intermedio, se hace la siguiente descripción de la misma:

<sup>37</sup> Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto\\_02/16082002.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_02/16082002.htm) [09-08-2016]

<sup>38</sup> Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril\\_01/18042001.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_01/18042001.htm) [09-08-2016]

## Descripción

La siguiente propuesta es una reflexión sobre el uso de los conectores discursivos por parte de los estudiantes de español segunda lengua.

- Se sugiere a los estudiantes que lean el *Rinconete* titulado «A continuación».
- Se promueve una reflexión individual sobre el uso de los conectores en la lengua oral. Para ello se entrega un texto con fragmentos de un relato que hay que enlazar mediante conectores. El estudiante no recibe ninguna ayuda para completar este ejercicio porque lo importante es que utilice los conectores que recuerde en ese momento. Por ejemplo:

El otro día estuvimos en el Museo del Prado.  
Visitamos las salas de Velázquez.  
Bajamos a ver *El jardín de las delicias* de El Bosco.  
Fuimos a las salas de Goya.  
Hicimos un descanso en la cafetería.  
Recorrimos, con cierto detenimiento, las naves y pasillos principales.  
Entramos en la sala en la que se exponen las obras de Ribera.  
Nos dimos cuenta de que no habíamos visto *La anunciación* de Fra Angelico.  
Fuimos a buscarla y la encontramos.  
Estábamos agotados.  
Salimos a tomar el aperitivo.  
Volvimos a casa a la hora de comer.

- Una vez completado el ejercicio, se reflexiona en voz alta en el aula: ¿Crees que tienes problemas parecidos a los de Tucídides?, ¿crees que usas conectores adecuados en cada contexto discursivo?, ¿te parece que los conectores que usas son variados o te sientes limitado en este aspecto?
- Si el profesor lo considera oportuno —es decir, si las respuestas de sus alumnos indican que es necesario—, se revisa este contenido y, se presenta una serie nueva de conectores.

## Comentarios

Usar el *Rinconete* seleccionado como punto de referencia para iniciar una actividad sobre los conectores nos sirve para que el estudiante se desinhiba a la hora de plantear sus limitaciones; entiende que son algo natural, que no le ocurre solamente a él, y puede sentirse más libre a la hora de formular preguntas, plantear dudas, afrontar problemas y resolver necesidades específicas de su aprendizaje.

Tabla 19. Cuadro explicativo para la realización de la actividad “Conectores”  
(*Didactiteca*)

Nos parece un tipo de práctica libre poco adecuado para el nivel intermedio. Además, tampoco se da ningún tipo de aclaración sobre los marcadores y no se promueve una interacción entre los estudiantes, lo que debería ser el objetivo principal en el caso de los marcadores propios de la oralidad, sino que se enfoca hacia el monólogo, como en el capítulo 4 comentábamos que era lo típico que se producía en las clases de ELE cuando

se trataba la conversación. Lo más interesante nos parece la reflexión que se introduce en “Comentarios”.

Respecto a las actividades enfocadas al trabajo con los marcadores conversacionales, diremos que el panorama, por desgracia, no cambia.

La actividad “Voy a hablar de...”<sup>39</sup>, propuesta por Carmen Hernández Alcaide para el nivel avanzado, es un ejemplo perfecto del tipo de actividades de “explotación de géneros con secuencias textuales específicas”, como se puede comprobar en la descripción se hace de la misma y que reproducimos aquí. En ella se les pide a los alumnos que preparen unas ideas en casa para hablar de un tema elegido previamente en la clase y se les sugiere el uso de marcadores sin ofrecer explicación alguna. Al final, no hay interacción real, sino que se encamina a los alumnos a una exposición oral falta de la espontaneidad que caracteriza una verdadera interacción y, finalmente, a la elaboración de un texto escrito. Como vemos, de nuevo caemos en el mismo tipo de error.

### Descripción

Elige un tema para hablar en clase y anuncia a tus alumnos que preparen algunas ideas para hablar sobre él al día siguiente. Pueden escribir un texto, pero en clase no podrán leerlo, tienen que hacer una exposición oral.

Organiza la clase en grupos —una sugerencia es clasificar según opiniones (a favor, en contra, indiferentes...)—; cada uno debe exponer sus ideas sobre el tema, por ello hay que dejarles unos 15 minutos para que piensen qué quieren decir y cuáles son los conectores y marcadores necesarios para organizar el discurso: introducir el tema, argumentar, añadir argumentos, resumir y concluir.

Empieza un grupo la exposición, mientras los demás van tomando nota de sus ideas y de los conectores que utilizan para introducir cada parte del discurso. Cuando el último grupo termine la exposición, se hacen comentarios, preguntas aclaratorias, un debate, etc., sobre lo que se ha expuesto en clase. Después se hace una puesta en común de los conectores que ha usado cada grupo y por qué.

1.º Grupo	2.º Grupo	3.º Grupo	4.º Grupo
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

<sup>39</sup> Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero\\_01/30012001.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_01/30012001.htm) [09-08-2016]

Luego se ordenan todos los conectores según su uso:

Introducen tema: \_\_\_\_\_  
Argumentan: \_\_\_\_\_  
Añaden argumentos: \_\_\_\_\_  
Resumen: \_\_\_\_\_  
Concluyen: \_\_\_\_\_  
Otros: \_\_\_\_\_

Para finalizar, tienen que escribir un texto siguiendo esta estructura del discurso, en el que expresen su opinión y en el que se recojan las ideas que se han expuesto en clase.

### Comentarios

El objetivo es practicar la organización del discurso. La puesta en común sobre los conectores que se han usado es una reflexión sobre su uso y también sirve para ampliar su repertorio de marcadores y evitar que sólo utilicen un conector para cada función.

El hecho de tomar notas sirve por un lado como ayuda para participar después en el debate, y por otro, es una motivación adicional para prestar atención al compañero, ya que si no escuchan, no pueden participar en el debate ni en la puesta en común del uso de los conectores.

Tabla 20. Cuadro explicativo para la realización de la actividad “Voy a hablar de...”  
(*Didactiteca*)

En la actividad “Surrealismo por partida doble”<sup>40</sup>, propuesta por Susana Llorián González para trabajar las estrategias orales en clase en un nivel intermedio, ocurre otra vez lo mismo. A los alumnos se les presentan una ficha de dominó con una imagen y una palabra y a partir de ahí deben contar una historia utilizan un “conector de la lista” (*entonces, después, más tarde, pero, etc.*). Nuevamente, no se interacciona, sino que se narra oralmente.

Otra página de referencia para los profesores de español es *Todoele*. En ella encontramos, al introducir el criterio “conectores” en la búsqueda, 20 actividades para todos los niveles de aprendizaje del español. Hemos de señalar que muchas de ellas habían sido publicadas previamente en revistas digitales como *RedELE* o *MarcoELE*, a las que les dedicaremos un espacio más adelante.

En la mayoría de los casos, se introducen los marcadores de manera tangencial, diseminados entre otros contenidos. En principio, esto no nos parece mal, pues no tendría

---

<sup>40</sup> Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre\\_00/25092000.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_00/25092000.htm) [12-08-2016]

mucho sentido, como defenderemos en el próximo capítulo, diseñar unidades didácticas centradas exclusivamente en el trabajo con los marcadores. Lo más interesante sería integrarlas con otros contenidos. El problema reside en que el tratamiento que reciben los marcadores, una vez más, no es el adecuado, ya que no se les otorga la importancia que les corresponde ni se explican adecuadamente sus usos. Además, como en las propuestas halladas en la página del Instituto Cervantes, se persigue que los alumnos elaboren textos (escritos casi siempre) usando como elementos de cohesión los marcadores. Se refieren, en la mayoría de los casos, a palabras que no entrarían dentro de esta categoría, al menos, no tal y como la estamos tratando en este trabajo. Asimismo, volvemos a encontrarnos con el problema de que no se hace ningún tipo de aclaración teórica acerca de estas partículas, su significado o su uso.

De las actividades relacionadas con conectores que se proponen en esta página, vamos a hacer un pequeño comentario, en primer lugar, sobre la actividad “Un mundo seguro”, propuesta por Gloria García Urbina para el nivel B1, en la que los alumnos tendrán que debatir. En ella aparece una lista de “conectores” que el alumno podrá consultar durante el debate. No la reproduciremos, sino que nos limitaremos a comentar que se introducen unidades que, o bien son conjunciones o bien expresiones no gramaticalizadas, y, además, no hay ningún tipo de referencia a sus características.

Asimismo, llama nuestra atención, en primer lugar, el proyecto “Cara a cara<sup>41</sup>”, de Carmen Ramos Méndez y Mercedes Rodríguez Castrillón. Su objetivo es investigar cómo perciben diferentes personas su experiencia de aprendizaje en el extranjero y trabajar las destrezas de la interacción y la exposición orales.

Entre los contenidos gramaticales principales se incluyen los “conectores del discurso” junto a los “recursos para organizar y presentar información” y los “recursos para narrar”. Sin embargo, el tratamiento que reciben las partículas discursivas es casi inexistente. La unidad parte del visionado de la película “Una casa de locos” y, entre las tareas que se les propone a los alumnos, están la preparación y la grabación de entrevistas a personas que hayan estudiado en el extranjero y la realización de una exposición oral. Para realizar las entrevistas, no se hacen indicaciones, sino que se proponen una serie de preguntas. En cambio, la elaboración de la exposición oral es bastante más pautada. Entre

---

<sup>41</sup> Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/premios/terceros/ramos.pdf?documentId=0901e72b80f2d407> [12-08-2010]



las pautas que se les ofrecen a los alumnos están las funciones comunicativas que forman parte de una exposición oral y las “expresiones” que se necesitan para la presentación. Entre ellas, aparece algún marcador, muy pocos, como se puede comprobar, pero sin hacer ningún tipo de distinción o explicación entre estas unidades y las otras que las acompañan en el repertorio: *Quisiera señalar que... Parto de la base de que... Me baso en la información... Con esta presentación me propongo... Cabe destacar que... Parece posible / probable que... Como veremos a continuación... En resumen,... Por un lado..., por otro... Merece la pena considerar que... Responderé gustoso a sus/vuestras preguntas... Agradezco su atención...*

Hemos reparado, igualmente, en la actividad “Conectando biografías<sup>42</sup>”, propuesta por Agustín Yagüe Barredo para un nivel B2-C1 y cuyo objetivo es “reflexionar sobre el uso de los “conectores”, una vez más, los de la lengua escrita. Pues bien, en la misma se les proponen una serie de ejercicios a los estudiantes, entre ellos, la lectura de un texto, *La verdadera historia de mi vida*, escrito por Miguel Gila, con huecos que tendrán que rellenar con los “conectores” que se les proponen (tres para cada hueco). Además, se les pide que expliquen su significado, por qué se usan y qué relacionan en el texto. Encontramos, principalmente dos problemas recurrentes: por un lado, no todas las unidades que se proponen son marcadores tal y como entendemos en este trabajo (*antes, antes que, considerando que, dado que, debido a...*) y, por el otro, no se da ninguna explicación al respecto. Ahora bien, por lo que atañe a las indicaciones teóricas, debemos de destacar que se sugiere como complemento, “si procede”, el uso del manual *El Ventilador*, donde el estudiante podría encontrar las explicaciones que nosotros demandamos aquí. Luego, se detectan los mismos errores en otras actividades que cierran la unidad. Tras el visionado de un video se propone lo siguiente:

Escribe unas frases para comparar la historia que cuenta Gila en el vídeo y la que explica en su texto escrito. Usa algunas de las siguientes palabras (conectores contraargumentativos) para contrastar las diferencias. Compáralas con las de tu compañero/a.

PARA SEÑALAR UNA DIFERENCIA POCO MARCADA O QUE TÚ QUIERES PRESENTAR COMO POCO MARCADA	PARA SEÑALAR UNA DIFERENCIA MUY MARCADA O QUE TÚ QUIERES PRESENTAR COMO MUY MARCADA
---	---

<sup>42</sup> Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/11/yague\\_conectores\\_gila.pdf](http://marcoele.com/descargas/11/yague_conectores_gila.pdf) [13-08-2016]

<i>aunque, a pesar de (que), pese a (que), si bien</i>	<i>sin embargo, pero, no obstante, ahora bien, aun así</i>

Tabla 21. Reportorio de marcadores contraargumentativos para la realización de la actividad “Conectando biografías” (*Todoele*)

Usa algunas de las frases que has escrito para formar una frase mayor o un párrafo. Usa algunas de las siguientes palabras (conectores aditivos). Compáralas con las de tu compañero/a.

UNIÓN OBJETIVA, SIN VALORACIÓN	UNIÓN SUBJETIVA ,CON VALORACIÓN (GENERALMENTE NEGATIVA) DEL ELEMENTO AÑADIDO (EN RELACIÓN CON EL CONJUNTO)
<i>y, también, igualmente, además</i>	<i>incluso, hasta, encima, por si fuera poco, para colmo, ni siquiera</i>

Tabla 22. Reportorio de marcadores aditivos para la realización de la actividad “Conectando biografías” (*Todoele*).

En una de las actividades revisadas, “El botellón”<sup>43</sup> (elaborada por Pilar Ordín, nivel B2), se pretende conseguir que los estudiantes debatan sobre este fenómeno social en España y se les pide que revisen los “conectores discursivos” (*pero, sin embargo, además,...*) antes de comenzar el debate, sin especificar en qué método, gramática, etc. pueden encontrar la información necesaria para llevar a cabo ese repaso.

Y, finalmente, en “La justicia gratuita en España”<sup>44</sup> (elaborada por María Francisca Fernández Garcés, niveles B2, C1, C2), hallamos en el anexo 6, Actividad III

<sup>43</sup> Disponible en:

[http://www.todoele.net/actividades/Actividad\\_maint.asp?s\\_keyword=Conectores&s\\_gramatica=&s\\_funciones=&s\\_cultura=&Actividad\\_id=238](http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=Conectores&s_gramatica=&s_funciones=&s_cultura=&Actividad_id=238) [08 de agosto de 2016]

<sup>44</sup> Disponible en:

[http://www.todoele.net/actividades/Actividad\\_maint.asp?s\\_keyword=&s\\_funciones=&s\\_cultura=&Actividad\\_id=173](http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=&s_funciones=&s_cultura=&Actividad_id=173) [08 de agosto de 2016]

un interesante cuadro con las características de distintos tipos de “conectores”: *comentadores, ordenadores, digresores, aditivos, consecutivos, contraargumentativos, explicativos, rectificativos, de distanciamiento, recapitulativos, operadores argumentativos* (divididos, a su vez, en dos clases: *de refuerzo argumentativo* y *de concreción*) y *marcadores conversacionales*. Se pone este tipo de informaciones al alcance de los estudiantes, quienes deberán simular un diálogo a lo largo del cual tendrán que pedir y recibir información, para que repasen el uso de marcadores discursivos, junto al léxico jurídico, el uso de fórmulas de cortesía y el uso del imperativo y el condicional. Nosotros reproducimos aquí los apartados dedicados a los marcadores conversacionales.

### MARCADORES CONVERSACIONALES

Poseen f(x) **informativas** + a veces valores discursivos especialmente **orientados hacia la figura del receptor** comunicativo (por ser interactiva la conversación). Otras veces los MD destacan facetas de **la actitud del emisor** hacia el receptor/ los hechos transmitidos.

Inciden sobre la relación comunicativa de los participantes **manifestando: inicio, mantenimiento o comprobación** del contacto, etc.

Morfológicamente suelen ser vocativos (o imperativos con una función vocativa) o interjecciones orientadas al receptor de la proposición

### **DE MODALIDAD SISTEMÁTICA O EPISTÉMICA**

-Se utilizan fundamentalmente en expresiones **declarativas**, y en construcciones **interrogativas/yusiva de valor declarativo**: *¿quién puede, desde luego, negar que tenemos una gran Constitución?*

-Son en sí mismos una **aserción** y reflejan el modo en que el **hablante enfoca el segmento que introduce**:

- nociones relacionadas con la posibilidad o la necesidad, la **evidencia** (*desde luego*)
- conocido a través de otros (*por lo visto*): lo oído decir o lo expresado por otros.

-Presentan mucha **libertad posicional**, pudiendo ocupar la posición inicial, media o final de una expresión sin que varíe por ello su significación o función.

### **MARCADORES DE EVIDENCIA**

- Su papel es **reforzar una aserción**: añaden a la proposición discursiva el sentido de la *evidencia* (ver *cortesía positiva*).

- Forman dos clases, según suelen **tematizar** con que el segmento que **los sigue (2)**, o no.

- Tematizan: *desde luego, claro*: comentan y valoran un miembro del discurso pudiendo funcionar como *conectores*, y también como *operadores*.
- No tematizan: *en efecto, efectivamente...* remiten a un segmento del discurso anterior (1) cuya evidencia **ratifican o explican**, y tienen el funcionamiento característico de los *conectores*. *Se os ve preocupados. Desde luego lo estamos.*

**EN EFECTO/EFFECTIVAMENTE:** para confirmar lo dicho: Remite al discurso precedente, o a las **creencias compartidas** por emisor y receptor, que son **confirmadas** por el 2º segmento (que sigue al MC).

-Usado registros escritos (ensayo) para introducir un segmento discursivo (2) que desarrolla lo anterior (1) y lo confirma.

### DESDE LUEGO

- **Evidencia** del segmento discursivo afectado por el MD. :
- El hablante se pone en el lugar del interlocutor, **dándole la razón**. *Es mejor que vayas Vd hoy. Desde luego.*
- Puede tener **valor concesivo** si introduce un miembro del discurso (2) que confirma anticipadamente la opinión de un posible interlocutor y sirve para salir al paso de una posible objeción.

**NATURALMENTE:** Reforzador de la aserción: *El proceso es largo. Naturalmente, hay que acreditar muchos datos.*

**CLARO:** Es el MD **más frecuente** en la conversación cotidiana.

- Destaca **la evidencia del segmento 1º**, al que se refiere, y lo relaciona con hechos que lo justifican o explican.: *el Letrado ya está designado, claro, ahora falta designar al Procurador*. Como señala el acuerdo con lo dicho por el interlocutor, se usa como sustituto de **SÍ**, que puede resultar excesivamente lacónico. *¿Le parece bien? Claro.* El valor de acuerdo con lo dicho por el interlocutor le permite funcionar para tematizar (**reiterar**) lo dicho tematizándolo mediante la conjunción **que**
- En ciertos contextos es **evaluador: el hablante se percata de algo**, establece una cierta conexión entre dos hechos.: *claro, ahora lo entiendo*

### POR SUPUESTO

-**Ratifica** lo que se infiere del segmento al que remite (1) como algo que es **implicado o impuesto por el contexto** comunicativo.

-Como respuesta a preguntas absolutas, viene a funcionar como una aserción reforzada, al dar como evidente lo afirmativo o negativo de la respuesta dada.

### SIN DUDA

-Fórmula **en vías** de gramaticalización como marcador evidencial, y por ello **alterna con expresiones alternativas** como *sin duda ninguna, sin duda alguna, sin ninguna duda, sin ningún género de dudas...*, e incisos como *no (me) cabe duda, sin lugar a dudas, sin dudarlo.*

-Valor semejante a lo MD anteriores, aunque **no establece una evaluación** del miembro discursivo que comenta: se usa en circunstancias en las que el hablante no desea comprometerse con lo dicho por otros: neutralidad u objetividad adecuado también para señalar evidencias.

### MD DE MODALIDAD DEÓNTICA

- Reflejan **actitudes** de los hablantes: la **voluntad o lo afectivo**: *bueno, bien* son o más habituales, habitualmente **conectores**. Ambos señalan que el hablante **admite o acepta** aquello a lo que remite la secuencia a que se refieren, a la que, por tanto, **confirman**.
- A diferencia de las partículas epistémicas, **no pueden reiterar** con **QUE** el segmento del discurso que reproducen.: *mañana iremos a ver al Perito. Desde luego que iremos \* bueno/bien que iremos*

## BUENO, BIEN

- BUENO es el más gramaticalizado. Refleja **aceptación** de la secuencia, pero **menos decidido** que BIEN.
  - **No admite la gradación con muy**: *¿Tiene Vd. cita para hoy? Si. Muy bien. \*Muy bueno:*
  - =los MD de evidencia, las partículas deónticas también expresan: **no conformidad (desaprobación)** + rasgos suprasegmentales: *reiteración + entonación suspensiva. A: me han dicho que es el mejor abogado de la ciudad. B: Bueno, bueno.... No tanto.*
  - Es frecuente la combinación **yuxtapuesta de varios** de ellos con valores semejantes. *¿Quedamos entonces para mañana? Bien, bueno, vale.*
- **VALE, DE ACUERDO, CONFORME, PERFECTAMENTE, DEFINITIVAMENTE**: *Pérez es un buen Abogado / (totalmente) De acuerdo / (muy) conforme. OKEY, VENGA.*

## ENFOCADORES DE ALTERIDAD

Conjunto de expresiones que **apuntan, al oyente**, y a veces (*vamos*) - a hablante + oyente. En general: interjecciones propias o impropias. Se utilizan con secuencias que presentan **cualquier tipo de modalidad proposicional** y aparecen frecuentemente con una modulación **exclamativa**.

### MIRAD, MIRE (VD)/MIREN

- *Mira* procede, del singular de Imperativo, pero admite N° *mira* (*mirá* en la A. voseante)/ *mirad* (*miren* en las zonas hispánicas en las que se neutralizan las diferencias de tratamiento en plural; (*mirar*, en conversación) y el tratamiento formal *mire/ miren*.
- **No admiten** ningún tipo de complementación, PERO SI se usa con sujeto, o vocativo: *Mira Vd, eso no es seguro*
- Semánticamente han perdido contenido originario, para **atraer la atención del receptor**.
- Dependiendo de su posición, aporta matices de sentido: **en posición final**: *NO se ha nombrado a nadie, mire*
- Se usan para introducir en el D. **una explicación, justificación o demostración** de lo dicho previamente.: A)*Que quiere decir con eso?* B) *Mire Vd, eso significa ...*

### APÉNDICES COMPROBATIVOS: ¿NO?, ¿VERDAD?, ¿EH?

**Solicitan al receptor su corroboración** sobre el segmento del discurso a que remiten, lo que no excluye el rechazo por parte de este: *Ha quedado todo claro ¿no?*

### POR FAVOR

- ✚ Si está gramaticalizado como MDC de manera plena **va entre pausas** y **no admite modificaciones** sintagmáticas por otros elementos. *Tráigalo, por favor.*
- ✚ Sólo se usa con secuencias discursivas de valor pragmático de **petición o propuesta**: ***Te aseguro que no sucederá otra vez, por favor***

## METADISCURSIVOS CONVERSACIONALES

Se usan por los hablantes para ir **construyendo** la conversación. Son expresiones **autónomas**: **entre pausas de considerable duración o intensidad**.

**YA**: Significado *neutro*, pudiendo señalar incluso el **desinterés** por participar en la conversación

**SÍ**: Está desemantizado: indica **recepción** del mensaje, **actitud cooperativa** del hablante.

## BUENO

- Es una **partícula reactiva**. Su uso implica **existencia de un contacto previo**

- No comienza la conversación, pero sí un **nuevo tema** : *Al final no he podido conseguir el certificado bancario... Bueno, qué otros documentos tengo que traer?*
- **Orientar el final de una conversación**: indica su preclusión: A) *Estos son todos los documentos que me pidió.* B: *Bueno, nos veremos mañana en la puerta del Juzgado.*
- Introducir un comentario **lateralmente conectado** con el contenido que se viene exponiendo: *Si tiene prisa por conseguir que le nombren el abogado vaya al SOJ....bueno a lo mejor está cerrado, mejor vaya al Juzgado de Guardia.*

**BIEN**: Similar al anterior como MDC., pero esta menos gramaticalizado: **admite la gradación** (**MUY BIEN**).

- Valores:

- Indicar la **mera recepción** del mensaje. A) *¿Has conseguido ver a tu abogado?* B) *NO, pero me han dado su nombre y su dirección* A). *Bien, esta tarde le llamas y que te dé cita..*
- Al ser + neutro que BUENO se usa en entrevistas o encuentros por el entrevistador para **romper la secuencia**. Se usa menos que BUENO para indicar **preclusión de la conversación**, pero en un estilo formal o situaciones estereotipadas, puede utilizarse con este valor: *Bueno, por hoy hemos terminado. Gracias.*
- Señala **continuidad temática** en una conversación en la que acumula informaciones, sbt para **retomar un tema** abandonado momentáneamente para hacer algún inciso. A menudo, + **PUES**: A) *¿Sabe dónde conseguir el certificado?* B) *Si, en la oficina del Banco.* A) *Bien, pues vaya y que le preparen uno para unirlo al expediente*
- Puede adquirir también un cierto valor concesivo, aunque más limitadamente que BUENO: *LO hizo... Bien, lo hice.*

Tabla 23. Cuadro explicativo de los marcadores conversacionales auxiliar de la actividad “La justicia gratuita en España” (Todoele).

Si nos fijamos, la mayoría de los marcadores que aquí aparecen son propios de un lenguaje formal como es el jurídico.

Es interesante la clasificación que la autora hace y algunas características de las unidades, aunque no sean suficientes para distinguir, en algunos casos, unas de otras. El principal inconveniente de esta exposición reside, a nuestro modo de ver, en el lenguaje utilizado, demasiado técnico. Aunque está diseñada para trabajar con estudiantes a partir del nivel B2, estos, si no son expertos en lingüística, no tienen por qué manejar algunos términos empleados como: “yusiva”, “modalidad epistémica”, “modalidad deóntica”, “metadiscursivos”. De todos modos, consideramos encomiable el esfuerzo de la autora.

Además, de las páginas anteriores, hemos visitado otras como *Formespa*, que ofrece también recursos a los profesores de ELE, pero no encontramos ninguna actividad encaminada a trabajar los marcadores.

En cambio, en *Rutaele*, revista digital de innovación educativa para profesores de E/LE, sí que hemos encontrado unidades didácticas cuyo núcleo son las partículas discursivas. En concreto, han sido cinco los hallazgos: “Conectados al ELE”<sup>45</sup>, de Emilio Bohórquez Rodríguez; “De los conectores *pues, luego y entonces*”<sup>46</sup>, de Jaume Brines García; “Grandes porqués”<sup>47</sup>, de Estrella A. Redondo Arjona; “Quiero ser alcalde”<sup>48</sup>, Inmaculada Barbasán Ortuño; y “Vamos a contar anécdotas”<sup>49</sup>, de Nerea Ruíz Arce, Carmen Tarín Gómes y Carmen Yebra Moreno. Vamos a comentarlas brevemente.

“Conectados al ELE” es una unidad en la que se presentan a los aprendientes de español distintas actividades, organizadas en distintas fases (focalización, reconocimiento y profundización) para trabajar los marcadores en general, sin acotar ningún grupo específico ni género textual. Por lo demás, no se presenta, lo que viene siendo ya un lugar común, ni clasificación ni informaciones y/o explicaciones sobre su funcionamiento en nuestra lengua. Nuevamente nos topamos con ejercicios de rellenar huecos (a partir de unos marcadores propuestos), de localizar marcadores en un texto y de explicar, a continuación, su valor; de unir frases propuestas con el fin de escribir frases más largas utilizando marcadores, etc. Finalmente, se les pide a los discentes que construyan un texto argumentativo utilizando los “conectores”.

Un planteamiento similar encontramos en las actividades propuestas, todas descontextualizadas, en “De los conectores *pues, luego y entonces*”, una unidad didáctica también diseñada para los niveles B2-C1, que, como su propio título indica, acota el terreno y focaliza su atención en tres marcadores muy concretos. Al final, y a diferencia de la unidad anterior, se ofrece un resumen de los tres marcadores que reproducimos aquí:

---

<sup>45</sup> Disponible en:

[http://www.rutaele.es/wcontent/uploads/2014/10/R9\\_COMECOCOS\\_Conectores\\_Conectados-a-ELE\\_EB\\_B2C1.pdf](http://www.rutaele.es/wcontent/uploads/2014/10/R9_COMECOCOS_Conectores_Conectados-a-ELE_EB_B2C1.pdf) [01-08-2016]

<sup>46</sup> Disponible en:

[http://www.rutaele.es/wpcontent/uploads/2014/10/R9\\_COMECOCOS\\_Conectores\\_de-los-conectores\\_JB\\_B2\\_C1.pdf](http://www.rutaele.es/wpcontent/uploads/2014/10/R9_COMECOCOS_Conectores_de-los-conectores_JB_B2_C1.pdf) [01-08-2016]

<sup>47</sup> Disponible en:

[http://www.rutaele.es/wpcontent/uploads/2014/10/R9\\_COMECOCOS\\_Conectores\\_Grandes-porques\\_ER\\_B1.pdf](http://www.rutaele.es/wpcontent/uploads/2014/10/R9_COMECOCOS_Conectores_Grandes-porques_ER_B1.pdf) [02-08-2016]

<sup>48</sup> Disponible en:

[http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/10/R9\\_COMECOCOS\\_Conectores\\_quiero-ser-alcalde\\_IB\\_B.pdf](http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/10/R9_COMECOCOS_Conectores_quiero-ser-alcalde_IB_B.pdf) [02-08-2016]

<sup>49</sup> Disponible en:

[http://www.rutaele.es/wpcontent/uploads/2014/10/R9\\_COMECOCOS\\_Conectores\\_Vamos-a-contar-an%C3%A9cdotas\\_NCC\\_A2.pdf](http://www.rutaele.es/wpcontent/uploads/2014/10/R9_COMECOCOS_Conectores_Vamos-a-contar-an%C3%A9cdotas_NCC_A2.pdf) [02-08-2016]

<b>RESUMEN CONECTORES</b>
<p><b>PUES:</b> es un conector sin a priori un (1) ..... propio que usamos para cohesionar el discurso. Puede tener diversas (2)....., pero destacan su valor enfático, (3)..... y de continuidad de la (4) ..... También puede ser causal y como pregunta equivaler a (5) (5)..... Generalmente es prescindible en una respuesta pero aporta mayor (6) ..... a esta.</p>
<p><b>- por qué - narración - expresividad - - consecutivo - funciones – significado –</b></p>
<p><b>LUEGO:</b> es un conector principalmente ....., en ese sentido equivale a ..... en pasado y futuro. También puede tener un valor consecutivo y con la preposición ..... tener dos significados: como ..... o como obviedad equivalente a “por supuesto”. Con valor ..... también es equivalente a “a continuación”.</p>
<p><b>- expresión enfática - espacial - después - temporal - desde –</b></p>
<p><b>ENTONCES:</b> es otro conector temporal ya que se relaciona con un ..... anteriormente expresados en el discurso o un momento concreto y corto en el tiempo. También puede tener valor consecutivo, siendo equivalente a ....., además de “por eso”. Por último, con la preposición “hasta”, remite a un momento acordado para .....</p>
<p><b>-“en tal caso” o “siendo así” - una cita en el futuro - periodo o época -</b></p>

Tabla 24. Tabla explicativa de marcadores para la actividad “De los conectores *pues*, *luego* y *entonces*” (Rutaele)

“Grandes porqués” (nivel B1) trabaja los “conectores causales, consecutivos y su funcionamiento”. Muchos de los “conectores” incluidos en las actividades no son marcadores en sentido estricto y se les pide a los alumnos que deduzcan su funcionamiento gramatical.

“Quiero ser alcalde” (nivel B1 y B2) pretende enseñar a los estudiantes de los niveles medios de español a argumentar sus opiniones, para lo cual son imprescindibles los “conectores argumentativos de causa, certeza, condición, consecuencia y oposición” que figuran entre los contenidos “funcionales, léxicos y gramaticales”. Se hace de la misma la descripción que aquí presentamos:



El docente plantea esta situación a la clase: las elecciones están próximas y os vais a presentar como candidatos a alcalde de la ciudad en la que vivís en estos momentos. La clave para convencer a vuestros compañeros de que os voten será la distribución del presupuesto. ¿A qué pensáis destinar más dinero y por qué? A continuación escribe en la pizarra los diferentes sectores a los que se puede destinar más o menos dinero, por ejemplo los siguientes: Cultura Educación Industria Infraestructuras y obras públicas Integración social Sanidad Seguridad Protección del medioambiente Turismo.

Individualmente han de ordenar estos sectores según su importancia para la ciudad en cuestión, de modo que el que coloquen en primer lugar como más importante también será el que reciba mayor cantidad de dinero del presupuesto y así sucesivamente. A partir de ahí, disponen de unos 20-30 minutos para redactar un discurso argumentando por qué los sectores que han puesto en los primeros lugares son los que deben recibir más dinero. **Para ello deben emplear un determinado número y tipo de conectores argumentativos vistos en clase previamente.** Estos **conectores argumentativos son de causa** (*puesto que, por el hecho de que, dado que...*), **certeza** (*es evidente que, es indudable que, nadie puede ignorar que, de hecho...*), **condición** (*en el caso de que, con tal de que, siempre que...*), **consecuencia** (*así pues, por consiguiente, por lo tanto, de manera que...*), **oposición** (*contrariamente, no obstante, ahora bien, en cambio...*).

A continuación cada alumno, en su papel de candidato, debe tratar de convencer a sus compañeros de que es la mejor opción a la alcaldía de la ciudad. La clase, mientras tanto, puede tomar notas porque, tras las intervenciones, hay una votación secreta en la que todos escriben el nombre del compañero que más les ha gustado como futuro alcalde.

Tabla 25. Descripción de la actividad “Quiero ser alcalde” (*Rutaele*)

No sabemos con qué profundidad se han trabajado previamente en clase esos “conectores argumentativos”, lo que es evidente es que muchos de ellos no son marcadores.

En “Vamos a contar anécdotas” (A2), la intención es que los alumnos usen “conectores” para contar una historia o anécdota en pasado. El supuesto trabajo con los “conectores” consiste en una actividad de reconocimiento en un texto, para que luego sean los discentes los que los utilicen en sus propias producciones. La mayoría de los supuestos “conectores” son expresiones de carácter temporal del tipo *el otro día, una vez, más tarde, en ese momento, etc.*

En la revista digital *MarcoELE* también encontramos unidades didácticas en torno a los marcadores. Comentaremos dos:

En el número 4 de esta publicación hallamos “Un viaje diferente... ¡BINGO!<sup>50</sup>”, una actividad diseñada por Antonia Liberal Trinidad para el trabajo con los marcadores argumentativos y el manejo de los turnos en la interacción oral. Es una actividad “lúdica y de repaso” que se inserta en el nivel B2 avanzado y está recomendada para el libro *Gente 2*, “aunque puede emplearse como material complementario con cualquier manual que incluya los conectores argumentativos”. La actividad pretende trabajar la interacción oral y el uso de los conectores argumentativos en una conversación en la que se expresan diferentes opiniones, aunque consideramos que algunos de las partículas propuestas (*puesto que, en conclusión, en cuanto a, de hecho...*) no son adecuadas para un discurso espontáneo coloquial como es la conversación.

En cuanto a los marcadores de la lengua escrita, aparece, por ejemplo, en el N°1, “Conéctate con tu pareja”<sup>51</sup>, una actividad de Ana Isabel Blanco para el nivel B2, en la que los aprendientes de español deben utilizar los marcadores (*aunque, sin embargo, además, por eso, a pesar de, y eso que, pero, ahora bien, entonces, total que e incluso*) para unir unas frases que aparecen cortadas en fichas. No se especifica si es una actividad de introducción o de revisión de contenidos.

La conclusión general a este repaso es que, con carácter general, ni los métodos ni las unidades didácticas que aparecen en las distintas páginas web y revistas contienen los 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 escrito como en el de la oralidad.

Para finalizar este apartado, nos gustaría dejar bien claro que la necesidad de llevar a cabo esta revisión no surge exclusivamente con el propósito de plantear una descripción que nos revele cómo los manuales de ELE y las páginas web dedicadas a proporcionar materiales a los profesores de ELE introducen los MC, sino también con la intención de partir de los errores que dificultan la enseñanza-aprendizaje de este tipo de unidades para evitarlos en la configuración de propuestas que faciliten a los docentes su labor didáctica.

Sin duda, solo un tratamiento adecuado de las partículas discursivas en los materiales didácticos de ELE, principalmente de los niveles avanzado y superior,

---

<sup>50</sup> Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/4/liberal\\_unviajediferente.bingo.pdf](http://marcoele.com/descargas/4/liberal_unviajediferente.bingo.pdf) [08 de agosto de 2016]

<sup>51</sup> Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/1/blanco-conectate.pdf> [08 de agosto de 2016]

favorecerá que los aprendientes adquieran esta herramienta y sepan usarla adecuadamente en sus discursos, lo que consecuentemente, los convertirá en usuarios competentes en español. En este sentido, si el alumno tuviese la posibilidad de contar con otro tipo de materiales auxiliares, como los diccionarios, esto redundaría en una mejora de la competencia de los estudiantes, pues la información que aparece en estas obras, si es adecuada, podría ayudar a paliar muchas de las lagunas que presentan los manuales, los materiales auxiliares y las actividades que se proponen en Internet. Descubriremos en el siguiente apartado que, desgraciadamente, hoy por hoy, los diccionarios presentan también muchas carencias, aunque, por fortuna, la investigación en el campo lexicográfico está consiguiendo grandes avances.

### **5.7. La importancia de los diccionarios en el aula de ELE**

El interés surgido en los últimos años por las partículas discursivas en las investigaciones en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (y de otras lenguas) y en la elaboración de materiales para este ámbito docente tiene también un reflejo, evidentemente, en los diccionarios del español, generales y especializados, publicados en los últimos años. De hecho, por lo que respecta a los diccionarios especializados, contamos con varias obras, en fase de elaboración o ya publicadas (total o parcialmente), que resultan muy interesantes.

Estas obras son uno de los materiales fundamentales a la hora de enseñar y aprender a utilizar los MD. De hecho, algunos investigadores como Holgado Lage<sup>52</sup> (2010) defiende la utilidad del diccionario como el soporte más apropiado para el estudio de estos elementos, pues pueden ayudar a los estudiantes extranjeros de nuestra lengua a conocer un mayor número de marcadores y a utilizarlos de una forma similar a la de los nativos.

Sin embargo, el alumno, lamentablemente, no siempre encontrará en ellos una solución satisfactoria a las dudas que pueda plantearle la utilización de un MD. Ello es debido a que en muchas ocasiones, los diccionarios (monolingües o bilingües) ofrecen descripciones, o en el caso de los bilingües, listas de traducciones, bastante exhaustivas, pero llenas de carencias e imprecisiones, que impiden al usuario que acude al diccionario

---

<sup>52</sup> Este investigador participa en la elaboración del DIMAELE, un diccionario de marcadores dirigidos a los estudiantes de nuestra lengua del que hablaremos más adelante.

en busca de una ayuda obtener los datos suficientes para resolver sus dudas con eficacia. Trataremos de explicar a continuación qué motivos han provocado estas deficiencias.

### **5.7.1. Las dificultades para definir un marcador discursivo**

Recordemos en este punto que, como hemos puesto de manifiesto en el capítulo 1, no todas las palabras significan de la misma manera. Los términos con significado conceptual (nombres, verbos, adjetivos y algunos adverbios) codifican conceptos, es decir, crean representación de objetos, acontecimientos, cualidades, etc. En cambio, las unidades de naturaleza procedimental, entre las que se encuentran las partículas discursivas, limitan o restringen las inferencias pragmáticas y dan instrucciones sobre cómo los hablantes deben procesar las expresiones lingüísticas con significado conceptual. De hecho, cada vez que estas unidades aparezcan en una nueva situación comunicativa activan los datos correspondientes, almacenados en nuestra memoria, desencadenando, a partir del contexto, el proceso inferencial, que, a su vez, hace posible la interpretación de los enunciados de la comunicación. Por tanto, los marcadores discursivos son piezas lingüísticas carentes de un significado denotativo que pueda descomponerse en rasgos léxicos o conceptuales para su definición.

Esta dificultad para su tratamiento lexicográfico provoca que la información ofrecida por los diccionarios generales en sus definiciones de los MD diste mucho de ser clara y precisa. Al contrario, cuando se trata de definir un marcador discursivo, los diccionarios de lengua se decantan por las definiciones perifrásticas o, más frecuentemente, por las sinonímicas. En otras palabras, es habitual que nos remitan a otra partícula o a un conjunto de ellas sin hacer alusión a sus posibles sentidos. Y es que, como señala Vázquez Veiga (1996: 145), en el caso de los marcadores, “la sinonimia ha de ser pragmática”, por ello encontrar un sinónimo de un marcador es especialmente difícil. Dicho de otro modo, hay que situar la sinonimia a nivel de los sentidos que tiene cada partícula. Si no se conocen sus empleos discursivos, se presentarán como sinónimas en muchos casos voces que en realidad no lo son, o no lo son en todos los contextos.

En efecto, será el contexto en el cual se inscribe un marcador el que determine si este cuenta o no con algún sinónimo puesto que, al emplear un marcador en un contexto determinado, estamos “activando” una serie de características, entre ellas, la entonación, la libertad distribucional (no es la misma en todas las partículas) o las posibilidades

combinatorias de cada marcador, que son las que, en último término, van a definir ese empleo concreto.

Como vemos, el problema es tan complejo porque la definición de estas partículas no reside solamente en su tipo de significado, sino también en otros factores como los ya señalados, que hacen necesario, pues, atender a diferentes planos (no solamente el semántico) de la descripción lingüística.

Por todas estas razones, necesitamos que los MD, en lugar de ser “definidos”, sean “explicados”. En otras palabras, la definición de los marcadores del discurso debe ser funcional.

En este sentido Martín Zorraquino (2006a: 54) presenta las características ideales de un diccionario de marcadores del discurso:

En efecto, si pensamos en un diccionario monolingüe este debería incluir [...]: información sobre su categoría gramatical; una definición adecuada de su significado y de las diversas acepciones que puede expresar; ejemplos ilustrativos para cada uno de los valores semánticos aludidos; orientaciones sobre rasgos suprasegmentales [...]; e, incluso, algunos sinónimos pragmáticos [...].

Asimismo, la autora nos recuerda que en uno bilingüe, además, habría que “añadir las equivalencias respectivas en el idioma correspondiente, equivalencias, se entiende, pragmáticamente adecuadas y, por ello mismo, no fáciles de elaborar”.

Por su parte, González Ruiz (2010: 626) considera que:

es una hipótesis más que plausible que los significados de los marcadores del discurso también se pueden definir con un lenguaje accesible para alguien que consulta tanto un diccionario general como uno especializado de partículas discursivas. Y, lo que es más importante, las definiciones pueden hacerse de un modo útil, de manera que permitan al usuario tanto comprender un marcador en un texto, como predecir los contextos de su uso.

Hechas estas precisiones sobre la definición de los MD, revisaremos los diccionarios publicados en los últimos años con la intención de mostrar los aciertos y las deficiencias en la información sobre las partículas discursivas que presentan.

### **5.7.2. Los diccionarios monolingües de marcadores discursivos**

Pese a todas las dificultades para la definición de los MD mencionadas en el epígrafe anterior, en nuestro país existen actualmente varios proyectos de investigación que dedican sus esfuerzos a la elaboración de diccionarios monolingües de marcadores discursivos. Todos ellos están trabajando en la línea que proponía Martín Zorraquino

(2006a) para la elaboración de este tipo de obras. Vamos recortando así la distancia con otros idiomas, por ejemplo, el alemán, donde ya existen diccionarios de partículas (la *PartikelForchung*), que incluyen información sobre las propiedades suprasegmentales, la configuración morfológica, las propiedades distribucionales y el conjunto de sentidos de cada unidad, así como de sus usos más frecuentes.

Prueba de todo esto son las obras (la mayoría accesibles ya a los usuarios) que vamos a mencionar a continuación:

- *Diccionario de partículas* de Luis Santos Río. Esta ambiciosa obra, ya publicada en libro, acoge tres partes claramente diferenciadas: a) un diccionario selectivo de adverbios en *-mente*; b) el diccionario de partículas propiamente dicho; c) un apéndice constituido por un diccionario sintáctico de locuciones prepositivas. Toda esta información que aporta Santos Ríos es muy detallada, pues nos ofrece una enorme riqueza de datos (morfológicos, sintácticos, léxicos, pragmáticos y fónicos) acompañada siempre de ejemplos ilustrativos. Sin embargo, la consulta de este diccionario exige un esfuerzo para familiarizarse con el metalenguaje, opaco muchas veces para un lector sin formación gramatical, por lo que resulta, a nuestro juicio, poco útil para el estudiante de ELE. Al menos para el que carezca de una formación filológica previa. Sin lugar a dudas, serán el traductor, los estudiantes de filología, el profesor de ELE o el analista del discurso quienes realmente encontrarán valiosa información para sus labores profesionales, formativas o investigadoras.
- *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE). Son ya bastantes las entradas que se pueden consultar en esta obra en línea que dirige Briz Gómez y en la que colaboran distintos especialistas en MD. Se diferencia de otros diccionarios monolingües de partículas en que utiliza un lenguaje próximo al lector, evitando lo máximo posible el empleo de tecnicismos, pues sus autores pretenden que sea comprensible para lectores no especializados. En efecto, es una obra pensada para un público amplio, dirigido tanto a los hablantes nativos que quieren perfeccionar el dominio de su idioma como a los profesores y estudiantes de español como lengua extranjera que hallan en estas unidades una de las principales

dificultades en el aprendizaje del español. Por sus características, este diccionario es muy interesante desde una perspectiva aplicada. Cada una de las entradas consta de “definición” y un ejemplo que se puede escuchar. A continuación, aparece el campo “otros usos”. De esta manera, aparecen diferenciados el significado o significados fundamentales (el permanente) y los usos contextuales (los adquiridos ocasionalmente). Por otro lado, se proporciona información gramatical en los campos “prosodia y puntuación”, “posición” y “sintaxis”, con los que se intenta aportar al lector los datos necesarios para la competencia activa de la partícula en cuestión. En otros se presentan “más ejemplos en lo oral y en lo escrito”, se informa del “registro” más frecuente de la partícula; se da cuenta de las “variantes menos frecuentes” y de las “fórmulas conversacionales”. Finalmente, hay dos campos: el de “partículas semejantes”, que recoge partículas similares en su significado base o en sus valores contextuales, y el apartado “no es partícula en”, donde se intenta distinguir los usos en los que la misma forma no es partícula. En la actualidad, se han incorporado tres nuevos objetivos al proyecto que están en proceso de realización: el estudio de las partículas discursivas en el español de América, la distribución geográfica de las partículas en el mundo hispánico, así como la traducción de estas, además de al inglés, al italiano y al portugués, como guías para la mejor comprensión del significado de la partícula discursiva; es decir, se intenta ofrecer un posible equivalente o equivalentes en estas otras lenguas.

- El *Diccionario de conectores y operadores del español*, elaborado en la Universidad de Sevilla bajo la dirección de Catalina Fuentes Rodríguez, ya está publicado en libro. La obra se completará con una segunda parte, que elabora Esperanza Alcaide, sobre las interjecciones. En la descripción de las partículas se une lo más estrictamente lingüístico a lo considerado contextual, interactivo e intencional. Más concretamente, la ficha lexicográfica de este diccionario incluye la siguiente información: a) categoría gramatical del término o expresión; b) combinación libre a partir de la que el marcador se ha gramaticalizado o está en proceso de ello; c) clasificación del término como operador o conector y, además, tipo dentro

de cada uno de ellos; d) valor básico en lengua; e) valores contextuales; f) combinatoria; g) posición en la oración; h) entonación; i) comportamiento en el plano enunciativo, modal, en la estructura informativa y en la argumentativa; j) valor polifónico; k) tipo de textos; l) lengua: oral-escrita; m) registro (coloquial-culto); n) variantes. Esto no significa que todas las casillas estén cubiertas en todos los elementos, solo que se contemplan todas las variantes. Además, se diferencia el valor predominante o básico de las unidades y los empleos discursivos derivados. Todas estas informaciones se documentan con ejemplos del CREA, tanto escritos como orales y de toda la zona del español, tanto peninsular como de Hispanoamérica. Según señala la propia Catalina Fuentes en el prólogo, esta obra “para un extranjero, supone encontrar todas esas unidades que le faltan cuando habla español y sin las que se siente incapaz de expresar lo que desea. (...) En suma, elementos imprescindibles para comunicarse y que constituyen un paradigma extenso del español”.

- El *Diccionario de colocaciones y marcadores del español* (DICME). En la última década, un equipo de investigadores de la Universidad de La Coruña, dirigido por las profesoras Margarita Alonso Ramos y Nancy Vázquez Vega, han firmado varias publicaciones (algunas de ellas figuran en nuestra bibliografía) que describen la base teórica y los objetivos del futuro *Diccionario de colocaciones y marcadores del español*. Se trata de un diccionario especializado que no solo está destinado a la *comprensión*, sino a la *codificación* de sentidos. A través de lo que sus impulsores denominan “etiqueta discursiva”, se busca describir la función comunicativa de cada uno de los sentidos de un MD. El formato de entrada consta de ocho zonas: caracterización gramatical y funcional, caracterización semántica, etiqueta discursiva, caracterización sintáctica y/o distribucional, caracterización prosódica, funciones léxicas, nota y ejemplos. Como señala Vázquez Veiga (2008: 278-284), “la descripción de los sentidos de un marcador en términos de intenciones o acciones comunicativas está en consonancia con los métodos de enseñanza de lenguas, cuyo objetivo prioritario es capacitar al aprendiz de una lengua para una comunicación real con otros hablantes de esa lengua”. Además,



este diccionario persigue ofrecer también ciertas ventajas en la comparación interlingüística de los MD. Imaginamos que esta obra podría acabar convirtiéndose en una herramienta muy útil en el aula de ELE, si, como sería deseable, se consiguen alcanzar los objetivos que se ha propuesto el equipo de investigadores que ha concebido este diccionario.

- El *Diccionario de partículas modales*. Es un proyecto de diccionario de partículas de modalidad en el que trabaja el grupo de investigación “Pragmagrammatica Peripheria” (Universidad de Zaragoza), dirigido por la profesora María Antonia Martín Zorraquino. Busca ofrecer información categorial y de comportamiento sintáctico de los MD, datos sobre su grado de gramaticalización, una definición de uso (con la distinción de significado/significados básicos y efectos de sentido pragmáticos). Además, se proporcionarán informaciones sobre la incompatibilidad con otras partículas, así como las diferencias con otras de significado semejante (se recogerá con qué otras partículas pueden sustituirse o no).

Sin duda, todos los avances realizados en cada uno de los proyectos de diccionario o diccionarios publicados están colaborando al conocimiento más profundo de una parcela idiomática clave para la codificación y la interpretación de los discursos. En todos ellos subyace un objetivo común respecto del “especial” modo de significar de unas unidades que se caracterizan, como hemos visto, por no representar la realidad extralingüística, lo que exige que sus definiciones lexicográficas atiendan a factores funcionales. Otro factor común es la búsqueda de un significado básico o fundamental para cada partícula del que derivan los valores o matices contextuales.

Tal vez se podría pensar que estos diccionarios no sean de utilidad a los estudiantes extranjeros de nuestro idioma, pero hay que tener en cuenta que en todos ellos se alude a su vertiente aplicada: se insiste en su utilidad para el aprendizaje / enseñanza del español como lengua materna o extranjera, o como material aprovechable para la traducción y para la elaboración de diccionarios bilingües. Por ello, creemos que todas las informaciones que se ofrecen en estos diccionarios, también la que aparece en los más

técnicos, redundarán en que las gramáticas, manuales y diccionarios de español para extranjeros contengan una información más precisa y más completa de las partículas.

### 5.7.3. Diccionarios bilingües

Una vez analizados los diccionarios monolingües de partículas existentes en español, nos ocuparemos de las obras lexicográficas bilingües, tan difíciles de confeccionar y que, hoy por hoy, son más un deseo que una realidad.

Como bien resaltaba Martín Zorraquino (2006a) en una conferencia publicada en las *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, en la elaboración de un diccionario bilingüe resulta muy complicado aportar equivalencias, pragmáticamente adecuadas, de una partícula discursiva concreta en el idioma correspondiente. Esta autora considera que precisamente por esta razón muchos de ellos se limitan a proporcionar información sinonímica, esto es, a aportar una palabra o expresión equivalente en la lengua meta. Esto puede, en un número elevado de casos, confundir al discente o al traductor más que ayudarlo. En su opinión, las dificultades intrínsecas al significado de los MD, que nosotros ya hemos expuesto en apartados anteriores, no se resuelven únicamente proponiendo un equivalente en la otra lengua. Por todo ello, aunque considera que sería utópico exigir una descripción lexicográfica exhaustiva a un diccionario bilingüe general, cree que sería interesante la elaboración de diccionarios bilingües de partículas discursivas, “pues en estas obras se podría ofrecer la información necesaria (ejemplos comentados, rasgos suprasegmentales, efectos de sentido, etc.) para una descripción contrastiva cabal” (Martín Zorraquino, 2006a: 60-61).

Por su parte, Ramón González (2010: 675-676) recoge la existencia de algunos trabajos interesantes llevados a cabo fuera del ámbito hispánico que informan sobre proyectos de diccionarios plurilingües de partículas. Los citamos porque todos ellos tienen la virtud de señalar cuál es el camino a seguir. Son los siguientes:

- Köning y Stark (1991) ofrecen pautas en un interesante artículo para elaborar un diccionario de partículas alemán-inglés.
- Spanoghe (1996) plantea cuestiones teóricas y metodológicas con vistas a desarrollar un diccionario de conectores discursivos trilingüe francés-español-portugués.

- El grupo dirigido por René Métrich, de la Universidad de Nancy II, entre 1990-2002 redactó en francés un diccionario bilingüe alemán-francés de *particules, connecteurs, interjections et autres mots de la communication*. La obra se publicó en cuatro volúmenes que fueron apareciendo cada tres o cuatro años bajo el título *Les Invariables difficiles*. El éxito del diccionario indujo al equipo, con la colaboración de Jörn Albrecht, de la Universidad de Heidelberg, a plantear una profunda revisión y posterior modificación. Es un diccionario completísimo ideado para ayudar a los usuarios en los problemas de comprensión y traducción de las partículas, así como para darles la oportunidad de adquirir un conocimiento más profundo sobre unas unidades tan importantes en la competencia discursiva y pragmática.

#### **5.7.4. Diccionarios dirigidos a estudiantes de ELE**

Quisiéramos terminar este capítulo destacando la necesidad de contar con diccionarios de marcadores discursivos enmarcados en la enseñanza de ELE. En la actualidad, las obras que se dirigen fundamentalmente a estudiantes que deseen iniciarse o perfeccionar su dominio de la lengua española y/o a profesores que se dedican a impartir dicha lengua son de carácter genérico. En consecuencia, las definiciones que encontramos de los MD en estas obras incurren en los errores comunes señalados al inicio de este epígrafe: se limitan a lo estrictamente gramatical y sinonímico. Con todo, veremos que, afortunadamente, en los últimos tiempos se ha trabajado en la elaboración de diccionarios destinados específicamente a estudiantes de ELE que facilitarán mucho la labor docente y serán muy beneficiosas para los aprendices.

Así, Holgado Lage, en su tesis leída en 2014 y todavía inédita, aborda la realización de un diccionario de marcadores discursivos: el DIMAELE (siglas del *Diccionario de marcadores para la enseñanza del español como lengua extranjera*). Este diccionario está destinado a hablantes no nativos de español, estudiantes de cualquier nivel que deseen ampliar su vocabulario y aprender a utilizar correctamente estas expresiones, en muchas ocasiones coloquiales y de difícil asimilación por otros medios. En este diccionario tienen cabida todo tipo de marcadores, incluyendo nexos, operadores

y algunas expresiones que no habían sido recogidas antes en un diccionario destinado a estudiantes de español como segunda lengua.

La base del *DIMAELE* son los diccionarios de marcadores discursivos existentes en la lengua española, en concreto, el *Diccionario de partículas* de Santos. Utiliza dos corpus, el CREA (Real Academia Española, 1997) y el corpus de Davies –siglo XX- (Davies, 2002), para decidir qué marcadores eran susceptibles de ser registrados en el diccionario, basándose principalmente en la frecuencia de uso. El contenido es adaptado en todo momento a su usuario, el estudiante de ELE, teniendo en cuenta elementos como las diferencias culturales, de traducción, los diferentes niveles y las funciones a las que se adscriben los marcadores discursivos descritos. Es el primer diccionario que se realiza con estas características, sin perder de vista el usuario al que se dirige, el estudiante de español como segunda lengua. Por ello, en el diccionario se busca en todo momento la fácil comprensión por parte del usuario estándar, especialmente en la definición, que será lo primero a lo que dicho usuario deba enfrentarse. La autora prefiere dejar de lado, en algunos casos, matices que forman parte del funcionamiento del marcador porque, en su opinión, es más importante que el estudiante pueda comprender y utilizar estos elementos de la forma más cercana a la de un nativo. Las breves definiciones se completan en la entrada con los ejemplos, la información sobre el uso o las variantes del marcador.

Ya se ha mencionado que en el *DIMAELE* no se pierde de vista al estudiante de español y, para ello, esta obra cuenta con algunas características de las que otros diccionarios de marcadores carecen. En primer lugar, todos los marcadores que poseen una entrada propia en el diccionario llevan asignado un nivel y una función. Las partículas pueden adscribirse a uno de los siguientes tres niveles: inicial, intermedio y avanzado. Para elegir el nivel al que se adscribe cada marcador se ha tenido en cuenta el *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

En cuanto a la función, ha realizado una clasificación propia. Finalmente, en los casos en que el marcador produce interferencias entre las lenguas, se hará especial hincapié en intentar evitar que estas diferencias en la traducción produzcan errores. Así por ejemplo, a la hora de definir en el diccionario elementos como *todavía* o *sin embargo*, menciona los problemas que pueden causar al tener formas parecidas en otras lenguas románicas que, no obstante, presentan un significado diferente al de español.

Los elementos con los que cuenta una entrada son: lema, clase de palabra, marcas de uso, definición, ejemplos, uso y cultura, otras variantes (de tipo formal), otras partículas similares, nivel y función.

El *DIMAELE* recoge más de 650 entradas completas, sin tener en cuenta las remisiones. Se incluyen en esta obra marcadores que no aparecen en otras fuentes porque no son considerados como tales. Tal es el caso de las palabras malsonantes, de algunos saludos y de segmentos pluriverbales que otros diccionarios parecen evitar por la dificultad que entrañan. El grupo de marcadores que le ha planteado a la autora un mayor número de dificultades ha sido el de los propios de países hispanohablantes, por tratarse de elementos con los que no existe familiaridad.

En definitiva, con el perfeccionamiento de obras lexicográficas como las presentadas en las páginas precedentes se podrían alcanzar resultados muy fecundos, porque, haciendo nuestra la expresión de Vázquez Veiga (2008: 278), los diccionarios de MD deberían ser un “puente entre las lenguas y las culturas del mundo”. Y lo que no es menos importante, un puente, como poco, entre la versión teórica de la investigación y la práctica o aplicada. A la construcción de ese puente contribuyen en mayor o menor medida los trabajos de lingüística contrastiva que analizaremos en el siguiente apartado.

### **5.8. Las aportaciones de la lingüística contrastiva en el estudio de los marcadores**

Como ya hemos señalado, una disciplina que ayudaría a paliar muchas de las carencias señaladas en los diccionarios es la lingüística contrastiva, rama de la lingüística aplicada que se ocupa de comprobar las desigualdades interidiomáticas con fines prácticos. Sin duda, el contraste minucioso entre marcadores de lenguas diversas beneficiaría no solamente a la descripción lexicográfica, sino también a la traducción. Asimismo, sus aportaciones serían muy provechosas para la didáctica de lenguas. De hecho, la lingüística del contraste ha marcado en la historia de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas un hito sobresaliente.

Hoy por hoy aún faltan muchos estudios pormenorizados que analicen minuciosamente los marcadores en contraste. No obstante, en la última década, como veremos más adelante, se han venido publicando interesantes trabajos de lingüística contrastiva que han proporcionado una información muy valiosa para los campos que

acabamos de mencionar, especialmente para el que más nos interesa aquí, el de la enseñanza de lenguas.

### **5.8.1. La problemática en torno a la traducción de los marcadores discursivos**

La traducción es, sin duda, uno de los aspectos más representativos de la lingüística contrastiva. Para el traductor, encontrar la equivalencia de los marcadores no es tarea fácil, pues hay que determinar qué contenido se traduce: ¿en qué medida pueden encontrarse equivalencias interidiomáticas entre los marcadores?, ¿cómo se solventa en un texto concreto la eventual falta de equivalencia interidiomática entre marcadores del discurso? Y aunque se haya encontrado una equivalencia entre marcadores de distintas lenguas, ¿hay que traducir siempre los marcadores empleados en los textos? Son preguntas todas que flotan en la investigación actual a la espera de respuestas sistemáticas.

Como vemos, el problema de la traducción de partículas es notable, y constituye en la actualidad un importante foco de atención en la bibliografía, aunque casi siempre desde un enfoque descriptivo.

La complejidad de la traducción de los MD reside en que no se pueden traducir literalmente, ya que la importancia de la equivalencia funcional es superior a la de la equivalencia semántica. Por tanto, trasladar los valores discursivos que presentan los MD del texto original al texto meta no es tarea fácil porque “no existen equivalentes perfectos”.

Quizá el problema radique en que el objetivo de un traductor o de un intérprete no es buscar un equivalente, sino lograr crear una representación mental en el lector/oyente a partir de la traducción que le permita realizar las mismas inferencias que si hubiera podido acceder al discurso original. Para ello, como indican Li (2000) y Chen (2005), a la hora de realizar la traducción de estas unidades lingüísticas, es necesario conocer los mecanismos cohesivos y las estructuras de coherencia en ambas lenguas, ya que de esta manera el traductor puede usar de forma correcta y flexible la traducción hacia la lengua de llegada.

A modo de resumen, tomaremos en cuenta las consideraciones de Portolés Lázaro (2002) para esquematizar las principales dificultades que plantea la traducción de marcadores:

- la posibilidad de que no existan en las lenguas marcadores del discurso equivalentes,
- las instrucciones de procesamiento que presentan no son siempre equivalentes a las de los marcadores del discurso de la lengua de llegada,
- aun cuando dos lenguas presentaran marcadores del discurso equivalentes con análogos comportamientos discursivos, el traductor/intérprete debe considerar que tal vez sea preciso en esa lengua utilizar marcadores del discurso, pero también que es muy posible que no sea conveniente guiar las inferencias expresamente con marcadores del discurso, y que las inferencias se consigan mostrar por otros medios.

Si se consiguen solventar estas dificultades, entonces, quizá sean los marcadores del discurso un buen anclaje para conseguir una buena traducción. Ojalá las aportaciones de la lingüística contrastiva que vamos a estudiar en el próximo epígrafe puedan arrojar mucha luz en este camino.

### **5.8.2. Los trabajos de la lingüística contrastiva en el campo de los marcadores discursivos**

En las líneas siguientes vamos a mencionar un grupo bastante extenso de trabajos sobre MD que tienen como base la lingüística contrastiva y se adentran en cuestiones relacionadas con la lexicografía, la traducción o la didáctica de lenguas. Lo hacemos así porque consideramos que sus aportaciones son valiosísimas a la hora de afrontar una reflexión sobre la enseñanza de los marcadores discursivos en el marco de ELE, pues ayudan a evitar errores y a emprender mejoras en la metodología.

En primer lugar aludiremos a un conjunto de investigaciones que se centran en el análisis de marcadores discursivos concretos que aparecen en diccionarios bilingües. Nos referimos al de Calvi y Malpelli, al de Estévez Maraver -ambos publicados en el año 2004- y al de Almeida de Oliveira Lima, 2006.

Calvi y Malpelli estudian el tratamiento lexicográfico en seis diccionarios bilingües italiano-español y español-italiano de los marcadores discursivos *buen, pues y en fin*, mientras que Estévez Maraver analiza las equivalencias de traducción de los conectores aditivos *même y d'ailleurs* que proponen algunos diccionarios bilingües francés-español. Por su parte, Almeida de Oliveira Lima reflexiona sobre las traducciones de *además y encima* en un diccionario español-portugués.

En segundo lugar, destacaremos que se están publicando cada vez más estudios contrastivos de partículas que tienen similitud formal en dos o más lenguas, pero que difieren en su comportamiento distribucional y semántico-pragmático. Nosotros citaremos un par de publicaciones que presentan como una de las lenguas de contraste el español.

Por un lado, el trabajo de Silva Fernandes (2005) quien, basándose en un corpus formado por 200 textos periodísticos, desarrolla un análisis comparativo entre el español peninsular y el portugués brasileño referente al empleo de los marcadores reformuladores.

Por otro lado, contamos también con el trabajo de Muñoz Medrano (2008), quien realiza un estudio contrastivo (español-italiano) de un grupo de marcadores propios de la lengua formal escrita, los conectores aditivos (*y, además, encima, es más, incluso, etc.*), a partir del texto literario. Reflexiona sobre la importancia de ocuparse de estos elementos en la enseñanza de lenguas y acomete su estudio individual comparando su uso en español y en italiano.

A continuación, comentaremos una serie de publicaciones que se centran en el estudio concreto de un marcador. Tienen en común con los anteriores que las partículas elegidas presentan similitud formal entre dos lenguas, en la mayoría de las investigaciones, español e italiano, pero comportamiento funcional distinto. Nos referimos a los trabajos de Flores Acuña (2003), Matte Bon (2006), Fernández Loya (2006), Tanghe y Jansengers (2010), Medina Montero (2010), Dijan Charbit y Pérez (2010) y Solsona Martínez (2012).

En Flores Acuña (2003) se analiza en profundidad la partícula italiana *insomma* y su traducción al español. La autora concluye que, a pesar de su proximidad morfológica con *en suma*, *insomma* comparte con este las instrucciones de base, pero solo algunas posibilidades de empleo, de ahí que *en suma* pueda traducirse siempre por *insomma*, pero no al contrario (Flores Acuña, 2003:43).

Del marcador *insomma* se ocupará igualmente, pero años más tarde, Solsona Martínez (2012) en un trabajo que nace con motivaciones principalmente didácticas, pero que podría incluirse igualmente dentro de la lingüística contrastiva. La autora se sumerge en los distintos niveles del análisis lingüístico para mostrar una presentación clara de las funciones de este marcador como partícula discursiva en el marco de la enseñanza del italiano/L2 a hispanohablantes. Cree que es imprescindible hacerlo así, pues su experiencia docente le permite señalar que los estudiantes de italiano/ L2, a diferencia de la población nativa, que los utiliza ampliamente, los usan muy poco o circunscriben su



empleo a determinados valores. Como ocurría en muchos de los trabajos comentados anteriormente, la autora critica lo que viene siendo una constante en todos ellos: el hecho de que los diccionarios no siempre den al aprendiz la ayuda que necesita, pues no todos ofrecen el significado contextual que haría falta para comprender correctamente el significado y/o no se recogen todos los posibles usos. Igualmente, dedica un apartado al análisis de los efectos de sentido que desarrolla *insomma* y que pone de manifiesto la dificultad para utilizar un elemento de traducción constante como *en suma* o *en resumidas cuentas*.

El marcador italiano *proprio*, utilizado en esa lengua para reforzar o confirmar algún elemento, ha sido estudiado por Matte Bon (2006). El autor se concentra primero en explicar el funcionamiento de esta partícula en italiano, luego analiza el origen de las interferencias entre italiano y español a que da lugar *proprio* y a continuación revisa su tratamiento en diccionarios bilingües y en manuales de gramática. Considera que las informaciones que recogen este tipo de obras sobre esta partícula son insuficientes para describir adecuadamente la operación metalingüística llevada a cabo por *proprio*. Finalmente, presenta una hipótesis sobre su valor central profundo, al mismo tiempo que intenta sistematizar sus posibles traducciones al español. Este autor concluye su trabajo indicando que ha experimentado en sus clases la explicación sobre las funciones de *proprio* y sobre su inserción en el sistema al que pertenece y destaca que esto contribuye a la toma de conciencia de las diferencias de uso con respecto a la lengua extranjera.

En el mismo año, 2006, Fernández Loya acomete un análisis semántico-pragmático del marcador italiano *infatti* y del español *en efecto* intentando establecer sus posibles correspondencias. Para ello analiza la información lexicográfica que de ambas partículas ofrecen diccionarios monolingües generales y diccionarios dirigidos a estudiantes de español e italiano como lenguas extranjeras.

Un análisis comparativo y empírico de los marcadores del discurso españoles derivados de los verbos de percepción (*oye/oiga, mira/mire*) y sus equivalentes italianos (*senti/senta, guarda/guardi*) es el que presentan Tanghe y Jansegers (2010). Los autores no tienen más intención que constatar e investigar algunas tendencias en cuanto a las posibilidades formales y las equivalencias entre los cuatro marcadores. Aspiran, sobre todo, a averiguar cuál es el comportamiento específico de estos marcadores y cómo se interrelacionan. Para ello, comprueban en un corpus paralelo si estos marcadores efectivamente son equivalentes en ambas lenguas.

Medina Montero (2010) realiza el estudio contrastivo español-italiano del marcador conversacional *hombre*. Se ocupa principalmente de analizar su descripción semántica y pragmática, sus usos y valores, y lamenta tener que dejar para otra ocasión cuestiones como su prosodia, su posición en la oración, las combinaciones con otros elementos, etc. Paralelamente, lleva a cabo algunas propuestas de traducción al italiano y dedica unas líneas al tratamiento que recibe *hombre* en algunos diccionarios de uso del español (DRAE, CLAVE, DUE, LAROUSSE, DEA) y en algunos diccionarios bilingües de español e italiano (SAÑE, SCHEPISI, AMBRUZZI, CARBONELL y TAE) para llegar a la conclusión de que, con notables diferencias de precisión en la información ofrecida, ni los unos ni los otros dedican mucha atención a los usos y valores de esta partícula.

El mismo marcador *hombre* es objeto de estudio de Dijan Charbit y Pérez (2010: 51-60), pero dentro de las lenguas francesa y española. Su labor docente en el ámbito de la enseñanza universitaria del francés y de la traducción les permite constatar los problemas de los estudiantes francófonos a la hora de utilizar este marcador, y de los francófonos e hispanoblatantes a la hora de traducirlo. Señalan además que los francófonos no experimentan, en general, la necesidad de incorporar esta partícula a su uso del español. Tal vez la ausencia de una utilización similar para el sustantivo *homme* tenga mucho que ver. Por ello describen el funcionamiento de esta unidad en español y buscan posibles traducciones en los distintos contextos en lengua francesa.

Por su parte, Esther Flores Acuña (cfr. 2003a, 2003b, 2004 y 2007) ha realizado varios trabajos, entre ellos, una tesis doctoral en la Universidad de Málaga codirigida por F. Ruiz Noguera y C. Mata Pastor, en que estudia la traducción del italiano al español y viceversa de varios marcadores discursivos. En todos ellos analiza la información que sobre estos marcadores se presenta en algunos de los diccionarios bilingües más usados por el estudiante italoéspanol de español y valora hasta qué punto los diccionarios bilingües pueden ayudar al estudiante de una lengua extranjera que acude a ellos en busca de apoyo para la realización de tareas de composición escrita o de traducción inversa. En sus calas demuestra que la cercanía morfológica entre marcadores de dos lenguas “traiciona” al lexicógrafo en la medida en que frecuentemente se ofrecen uno o varios supuestos sinónimos, semejantes formalmente, procedimiento que en muchas ocasiones resulta insuficiente y aun erróneo. Y es que la autora deja claro que la equivalencia entre dos unidades lingüísticas de distintas lenguas supone una equivalencia pragmática, es decir,

implica la transposición de todos los aspectos del significado, desde el contenido léxico y la estructura gramatical hasta sus propiedades semánticas y funcionales.

También en el ámbito de la lengua italiana se mueve la investigación de Marra de Acebedo (2010: 143-156), quien realiza un análisis contrastivo de marcadores causales del español (*ya que* y *como*) y del italiano (*giacché* y *siccome*). El objeto de estudio es verificar en qué grado contrastan estos pares de partículas, no desde parámetros de la traducción, sino según sus respectivos contextos de uso en cada lengua. Se analizan las relaciones sintáctico-semánticas y pragmáticas que permiten al hablante de cada una de estas dos lenguas seleccionar una forma u otra de acuerdo con sus objetivos comunicativos y no comunicativos. Se propone como marco teórico para su tratamiento el enfoque cognitivo-prototípico (considera que el objetivo comunicativo, de carácter semántico y pragmático, determina los otros aspectos del lenguaje: la sintaxis, la morfología y la fonética/fonología, que, por lo tanto, no son independientes y autónomos sino motivados por el significado). La reflexión final del estudio gira en torno a dos ejes: el primero, la diferencia existente entre describir una unidad según sus características formales y describirla según sus reglas de uso en un contexto auténtico; y el segundo, las correlaciones y diferencias entre estos marcadores en ambas lenguas.

En lenguas más alejadas se mueven los dos trabajos que vamos a presentar a continuación. Por un lado, Wang, Matamala y Rovira-Esteva (2013: 96-159) hacen un interesantísimo estudio de los marcadores conversacionales en idiomas tan distantes como el español y el chino a partir del subtítulo en dos películas de Pedro Almodóvar: *La mala educación* y *Volver*. Los autores consideran que los MD en chino y español tienen muchas similitudes a pesar de tratarse de lenguas tan distintas. Coinciden en sus características generales, aunque en cuanto a sus características gramaticales pueden presentarse diferencias en función de los sistemas lingüísticos de cada idioma. Por otro lado, Rajic (2013:1-17) realiza un análisis de los conectores consecutivos en serbio y en español con el fin de definir su significado y función y señalar las posibles semejanzas y divergencias en su uso en ambas lenguas.

Más generales y bastante originales son los trabajos de Loureda Lamas (2010) y Jaskot (2011) con los que cerraremos esta relación. El primero publica un artículo en el que presenta una reciente línea de trabajo, con un pie en la pragmática experimental y otro en la traductología –y en la lingüística contrastiva- con el deseo de que sirva para comprobar algunas de las premisas de las que se parte a la hora de definir los marcadores

del discurso. Queda de manifiesto en este trabajo que los MD, debido a su significado de procesamiento, constituyen en procesos de traslación un foco de atención especial para el traductor o el intérprete. Por su parte, Jaskot (2011: 91-100) se atreve a realizar un análisis contrastivo entre el español y el esperanto donde constata que las propiedades gramaticales de los MD en ambas lenguas eran las mismas. Repasa las distintas clases de marcadores para encontrar equivalencias en los dos idiomas y señala que, a la hora de hablar de marcadores conversacionales, el español es la lengua que más casos registra.

Aunque, lo acabamos de ver, poco a poco van apareciendo estudios contrastivos de MD, no disponemos todavía de una bibliografía demasiado amplia. Sería deseable contar con mayor número de contribuciones asentadas en los aspectos más representativos de la lingüística contrastiva, ya que los resultados de este tipo de estudios, como hemos destacado anteriormente, pueden ser de gran utilidad, no solo para la lexicografía (el análisis contrastivo es de suma utilidad para la confección de diccionarios bilingües o monolingües dirigidos a usuarios que están aprendiendo la lengua de referencia como segunda lengua), sino también para la traductología y, sobre todo, para la elaboración de materiales y métodos dirigidos a la mejora de la didáctica del español como segunda lengua.

## **5.9. Conclusiones**

Queremos dejar claro que, cuando describimos aquí los problemas más reseñables relacionados con la enseñanza de los MD, nuestra intención no es, ni muchísimo menos, echar por tierra la labor llevada a cabo por investigadores y profesores especializados en ELE. Al contrario, lo que pretendemos con estas reflexiones es, únicamente, evidenciar la complejidad que entraña la enseñanza-aprendizaje de las partículas discursivas.

Efectivamente, a partir de todas las consideraciones llevadas a cabo en los distintos apartados que configuran este capítulo, podremos fácilmente comprender que todas las carencias expuestas confluyen en el momento de abordar la enseñanza de estas unidades a alumnos extranjeros de nuestro idioma y perjudican clarísimamente el tratamiento que los MC reciben en el aula de ELE. De ahí que la enseñanza de los marcadores discursivos, en general, y los conversacionales, en particular, se haya convertido en un auténtico desafío para los profesores de ELE.

Precisamente por ello, consideramos imprescindible la creación de instrumentos que ofrezcan de manera clara y sencilla unas determinadas pautas de uso de estas unidades. Con esa finalidad surge la propuesta didáctica que presentamos en esta investigación y cuyas líneas maestras serán desgranadas en el próximo capítulo.

## CAPÍTULO 6: LAS LÍNEAS BÁSICAS DE NUESTRA PROPUESTA DIDÁCTICA

### 6.1. Introducción

Hasta ahora hemos defendido una enseñanza explícita en ELE de la naturaleza y funciones discursivas de los marcadores más usados en la conversación coloquial en español, pues entendemos que solo a partir de la explicitación de los usos principales de los MC en la lengua coloquial hablada puede llegar el estudiante extranjero de español a dominar el funcionamiento de estas partículas en nuestro idioma.

Desgraciadamente, tal y como hemos destacado en el capítulo precedente, aunque existen estudios que avalan los beneficios de la instrucción en el uso de los marcadores discursivos; sin embargo, en la enseñanza de ELE se avanza lentamente en el desarrollo de propuestas didácticas concretas, especialmente en el caso de los marcadores conversacionales. De hecho, a día de hoy, no son pocos los profesionales que se topan con muchas dificultades cuando enseñan los marcadores en el aula de ELE. Pensemos, por ejemplo, en lo compleja que esta tarea puede resultar para aquellos docentes no nativos que, probablemente, aprendieron español sin adquirir un dominio correcto de estas unidades.

Por consiguiente, si pretendemos que el docente logre que el alumno mejore su competencia comunicativa por medio del correcto manejo de los MC, será necesario elaborar, partiendo de los estudios teóricos sobre las partículas discursivas y su enseñanza, unas aplicaciones prácticas que ayuden al profesor a enseñar en profundidad el uso de estos elementos, a decidir cuál es el mejor momento para presentarlos y, en definitiva, a solventar los problemas que emerjan en el aula a la hora de abordar el trabajo con los marcadores. En otras palabras, ha llegado el momento de dar el tan anhelado paso de la teoría a la práctica.

Nosotros, tomando como referencia las orientaciones recogidas en el MCER (2002) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) y los estudios monográficos de los expertos en la materia<sup>53</sup>, queremos contribuir a la consecución de ese objetivo con la elaboración de una propuesta didáctica cuya finalidad última es proporcionar un apoyo

---

<sup>53</sup> Fuentes Rodríguez (2010), Briz (2002), Martín Zorraquino (2006), Barjola (2008), Marchante (2008), Ciarra Tejada (2010 y 2016), Re (2010), Corrales Esteve (2011) y Gozalo Gómez (2013), entre otros. Las referencias concretas de los mismos aparecen en la bibliografía.

al profesor en su tarea docente de ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje de los MC. En este sentido, debe quedar claro que dicha propuesta no pretende ser la presentación de una unidad didáctica completa, sino una guía de carácter general y abierto que no va dirigida a ningún grupo de estudiantes de español en concreto. En consecuencia, será el profesor el que la moldee de acuerdo a las necesidades concretas que surjan en el aula, esto es, será él quien, en última instancia, decida con qué marcadores trabajar (sería inútil pretender presentar todos los marcadores conversacionales del español) y qué actividades de entre las propuestas le resultan más convenientes.

Por otro lado, adelantamos aquí que el diseño didáctico que presentamos en estas páginas se inserta en una línea de “enseñanza combinada”, si se nos permite la expresión, en la que se alternan las explicaciones de carácter teórico con la realización de actividades de aplicación. Este tipo de enseñanza es la que echábamos en falta, precisamente, en las propuestas didácticas de los manuales y páginas web. Nuestra idea es que, a la hora de proponer a los estudiantes ejercicios para la práctica de uso de los MC, se deberían presentar antes (o después) explicaciones sobre estas partículas asequibles a los estudiantes y organizadas por niveles de aprendizaje. Eso sí, no se trata, como veremos, de explicar toda la teoría al respecto, ni de convertir la clase en una lección interminable y perfecta describiendo, por ejemplo, todos los usos posibles de los marcadores, sino de fijar la atención en factores que condicionan estos usos: la posición que ocupa el marcador, el contexto en el que aparece, los rasgos prosódicos que lo caracterizan, el grado de formalidad del texto, la combinación o no con otras unidades, etc.

En los próximos epígrafes precisaremos un poco más los objetivos que perseguimos con nuestro diseño didáctico, la secuenciación de los contenidos en relación a los niveles de aprendizaje y su articulación en fases de aprendizaje, la metodología que emplearemos y la tipología de actividades que consideraremos más rentable.

## **6.2. Nivel de enseñanza**

Como hemos venido señalando a lo largo de este trabajo, no todos los niveles son los más idóneos a la hora de enseñar a los alumnos el uso de los marcadores. Es evidente que el tratamiento de las partículas discursivas ha de llevarse a cabo en niveles de enseñanza superiores, si bien no es imposible –es más, puede resultar conveniente– introducir al aprendiz en la comprensión y manejo de los marcadores también en los niveles iniciales e intermedios, pues la instrucción en el aula nos permite insertar la

pragmática desde los niveles más tempranos de aprendizaje. De hecho, existen estudios que permiten afirmar que es posible trabajar con fórmulas rutinarias desde los niveles más bajos, de esta forma se evita el desequilibrio entre el desarrollo gramatical y el pragmático desde el comienzo del proceso de aprendizaje.

Sin ir más lejos, el MCER (2002: §5.2.3.1), en las escalas ilustrativas<sup>54</sup> para medir la competencia de los aprendices de LE, establece que el alumno debe ser capaz, ya en los primeros niveles de aprendizaje, de enlazar palabras o grupos de palabras con marcadores muy básicos como *y*, *entonces* (A1), *pero*, *porque* (A2).

Asimismo, hay que tener en cuenta que algunos estudiosos<sup>55</sup> proponen que sean precisamente los marcadores conversacionales los primeros que los profesores deban introducir en sus clases de los niveles iniciales. En esta línea Nogueira Da Silva (2011a: 346) señala que “para un aprendiz del nivel A1 o A2 de ELE, lo útil, en primera instancia, es el desarrollo de su comprensión y expresión oral en lengua española” y 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, añade esta interesante observación:

(...) 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.

Ahora bien, será, como venimos defendiendo, en los niveles avanzado y superior cuando estas unidades reciban más atención. En efecto, teniendo en cuenta el desarrollo de la competencia discursiva, el MCER propugna que es a partir del nivel B2 cuando el estudiante debe utilizar con eficacia “una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas” y “un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto *nerviosismo* en una intervención larga”. Y será en el nivel C1 cuando se le exigirá al aprendiz que sea capaz de producir “un discurso claro, fluido y bien

---

<sup>54</sup> Aludimos concretamente a la escala referida al desarrollo de la “coherencia y cohesión” que hemos reproducido en el epígrafe 3.4.1 del capítulo tres de nuestro trabajo.

<sup>55</sup> Candón Sánchez (2000), Balibrea Cárceles (2003), entre otros.



estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión” (MCER, § 5.2.3.1.)<sup>56</sup>.

Por otra parte, las indicaciones del PCIC (2006) van en la misma línea, pues ya desde los niveles A1-A2 propone el uso de marcadores, tanto escritos como orales, en los reportorios que se recogen en el capítulo de las *funciones comunicativas* y en el de las *tácticas y estrategias pragmáticas*. Por ejemplo, sugiere unidades como *¿eh?*; *¿no?*; *¿vale?*; *sí*; *claro*; *oiga/oye* para estos niveles iniciales. En estos mismos apartados de los niveles B1-B2, aumenta considerablemente la nómina de marcadores que se proponen. Efectivamente, para estos niveles se introducen partículas tales como: *hombre*; *ah*; *venga*; *por supuesto*; *desde luego*; *claro (que sí/que no)*; *(pues) claro que*; *claro, claro*; *bueno*; *bien*; *vale*; *pues no*; *pues sí*; *pues nada*; *entonces*; *por cierto*; *a propósito*; *desde luego*; *(y) bueno*, *(y) nada*; *anda*; *venga*; *anda*; *oye/mira*; *¿eh?*; *¿no?*; *¿sabes?*; *¿ves?*; *o sea*; *es decir*, *sobre todo*; *por una parte...por otra*; *además*; *en fin*; *total (que)*; *en suma*; *por último*; *en conclusión...* Finalmente, en los niveles superiores, C1-C2, aparecen partículas discursivas o combinaciones de partículas como: *sí*, *hombre*; *¡anda ya!*; *¡Venga ya!*; *oye*, *pues*; *a ver*; *a todo esto*; *y ya está*; *y punto*; *y se acabó...*

En coherencia con la propuesta del MCER y del PCIC, nosotros también secuenciaremos la enseñanza de los marcadores a lo largo de los diferentes niveles de aprendizaje de lenguas, pues estamos absolutamente convencidos de que lo más adecuado sería que el estudiante pudiera ir familiarizándose progresivamente con estas unidades. Así, en los niveles iniciales e intermedio procuraríamos un primer contacto con las partículas discursivas, a las que se les prestaría mucho más tiempo y atención en el nivel B2. Finalmente, estimamos que los niveles superiores, C1-C2 serían los idóneos para profundizar en su conocimiento y, por tanto, en su uso.

Todo esto lo concretaremos en el próximo apartado a través de las fases que estableceremos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **6.3. Objetivos y fases de aprendizaje**

Ya sabemos que el objetivo último de nuestra propuesta didáctica es dirigir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno extranjero para que aprenda a reconocer, usar e interpretar las partículas discursivas correcta y adecuadamente en el

---

<sup>56</sup> Hacemos alusión nuevamente a la escala referida al desarrollo de la “coherencia y cohesión” recogida en el epígrafe 3.4.1 del capítulo tres.

discurso oral de la conversación, pues ello repercutirá en una mejora de su competencia comunicativa en español.

En concreto, lo que nos proponemos es enseñar a los alumnos a:

- disponer de los recursos lingüísticos necesarios para desenvolverse en interacciones sociales sin grandes dificultades;
- identificar los marcadores discursivos de aparición más frecuentes en la conversación coloquial en español;
- correlacionar la aparición de marcadores conversacionales con determinadas estrategias discursivas: reaccionar adecuadamente a las afirmaciones y deducciones que hacen otros hablantes, contribuir al desarrollo de lo que se está hablando, establecer una relación entre su propia contribución y la de los demás hablantes, confirmar la comprensión, invitar a otras personas a que intervengan, etc.;
- utilizar los marcadores como mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez enunciados y construir un discurso cohesionado;
- iniciar, mantener y terminar el discurso adecuadamente, gestionando de modo eficaz los turnos de palabra.

Este proceso de adquisición y activación de los marcadores que pretendemos poner en marcha dependerá de múltiples factores como las habilidades cognitivas de cada estudiante, de su cultura de origen, de su motivación e interés, de los modelos textuales que les proporcionemos, de la práctica continuada, de si hay inmersión lingüística o no, del tiempo del que se disponga, etc. Pero siempre será algo progresivo. Precisamente por ello, consideramos que, para conseguir los objetivos propuestos, habría que seguir, como recomiendan algunas propuestas presentadas en diferentes trabajos<sup>57</sup>, y al igual que se hace con otros contenidos, unas fases, para que el alumno pueda interiorizar progresivamente el funcionamiento de estas unidades. A continuación, presentaremos cuáles son y especificaremos en cada una de ellas objetivos más concretos.

---

<sup>57</sup> Nos estamos refiriendo, en concreto, a las propuestas de Martínez Sánchez (1997) que habla de actividades de reconocimiento, de focalización y puesta en práctica; de Fernández Barjola (2008) que distingue fase de motivación/sensibilización, de reconocimiento, de adquisición de estructuras y la práctica libre; y de Corral Esteve (2008) que recomienda cuatro fases de trabajo: de sensibilización, de reconocimiento, de focalización y de puesta en práctica.

Así pues, nosotros hemos dividido la presentación de los marcadores y la realización de las actividades de aplicación en cinco grandes bloques secuenciados a lo largo de los distintos niveles de aprendizaje. Veamos con más detalle esta articulación:

**a) Fase de *toma de contacto o aproximación*.** Esta primera fase será la más lenta (se prolongará a lo largo de los tres primeros niveles de aprendizaje: A1, A2 y B1) y, por decirlo de alguna manera, la “más superficial”. En ella los estudiantes de español irán familiarizándose progresivamente con los conceptos de conversación (formal/informal), interacción, interlocutores y marcador. Hay que tener muy presente que se trabajará con un grupo reducido de marcadores, concretamente, los que hemos recogido para estos niveles en el cuadro<sup>58</sup> que presentaremos en este mismo apartado, pero un poco más adelante. Asimismo, estas unidades, aparecerán siempre ligadas a las funciones comunicativas habituales en estos niveles (pedir confirmación, expresar acuerdo, responder a una petición o una orden, expresar objeciones, dar permiso, aceptar una propuesta o invitación, dirigirse a alguien, hacer una llamada de atención, reaccionar...). Nuestro objetivo es que identifiquen las partículas seleccionadas, las comprendan, se ejerciten en su uso y, finalmente, sean capaces de mantener conversaciones breves utilizando e interpretando los marcadores discursivos conversacionales apropiados al contexto.

**b) Fase de *motivación y reconocimiento*.** Se desarrollará en el nivel B2 y el centro de interés se situará en la enseñanza del “concepto” de marcador discursivo y en la presentación general de los marcadores conversacionales. La idea es motivar a los aprendientes de español a utilizar estas unidades, cuya existencia ya conocen de manera bastante menos sistematizada por su trabajo con algunas de ellas en los niveles precedentes. Para ello, el profesor deberá esforzarse en hacer conscientes a los estudiantes de la funcionalidad de estas partículas en la conversación espontánea en español y en la importancia que tienen para la comprensión de este tipo de interacciones. Asimismo, deberá hacer hincapié en las posibilidades que su uso les brinda para poder expresar mejor su intención comunicativa y para solucionar problemas de entendimiento que puedan surgir en las comunicaciones reales. Esta fase no es larga, pero es fundamental para la enseñanza eficaz de las partículas discursivas, puesto que no podemos exigirles que sean

---

<sup>58</sup> Elaborado a partir de los presupuestos del PCIC.

capaces de realizar actividades de uso si antes no ha habido una reflexión sobre este tipo de unidades y su utilidad en la lengua meta.

**c) Fase de *focalización y adquisición de estructuras*.** Se llevará a cabo igualmente en el nivel B2 y será, en realidad, una continuidad de la anterior, aunque bastante más larga. Tras haber concienciado a los alumnos de la importancia y la utilidad que tienen estas unidades en el discurso oral espontáneo en español, llega el momento de hacer presentaciones más detalladas de los distintos marcadores (por grupos fundamentalmente, e individualizadas, cuando sea preciso) y proponerles toda una serie de actividades de uso de los mismos en la conversación coloquial que posibilitarán la reflexión por parte de los estudiantes sobre las características (significado, posición, pausas, entonación, relación con el registro de lengua...) y los usos que presentan las distintas unidades. De esta manera comprenderán por qué y para qué se usan en la conversación coloquial y conseguirán dominar este tipo de discurso en español.

**d) Fase de *profundización*:** se desarrollará en un nivel C1, donde los alumnos ya están más capacitados para manejar las cuestiones pragmáticas relacionadas con la lengua objeto de estudio. Sin embargo, puede ser uno de los momentos que presenten más problemas tanto al alumno como al profesor porque se entra en un terreno de matices significativos muy pantanoso. Por tanto, el profesor deberá retomar las explicaciones de estas unidades y deberá estar preparado para aclarar dudas sobre las diferencias entre marcadores de un mismo grupo, así como en relación a otras unidades cercanas en el significado, su posición, su prosodia, la combinación con otras unidades, etc. Asimismo, se volverán a proponer actividades prácticas de uso, que irán desde las más controladas a otras más libres, en las que deberán saber reconocer y utilizar adecuadamente una amplia variedad de formas. El objetivo es que los aprendientes de español, mediante el uso espontáneo de un repertorio variado de unidades, ahonden en el manejo del texto conversacional.

**e) Fase de *práctica libre*.** Esta fase es el colofón de todas las anteriores y se llevará a cabo en el nivel C2. En ella se privilegiará la utilización de los MC en contextos reales de comunicación mediante toda una serie de prácticas de producción “libre” o semiguía en las que los aprendientes de español deben ejercitar, en muchos casos, mediante la introducción de los roles, el uso de los marcadores. El objetivo de las mismas

será que alcancen un dominio de la espontaneidad y la interacción en el texto conversacional a través del conocimiento y uso de las formas y funciones de los marcadores, sus variantes y sus combinaciones. Reforzarán así su aprendizaje y conseguiremos afianzar su capacidad interactiva en la conversación espontánea en español desde una perspectiva más “creativa”, lo que redundará en una mejora de su competencia comunicativa en español.

Reproducimos a continuación el anunciado cuadro que recoge las fases que acabamos de presentar y la relación, organizada en niveles y un poco más amplia que la presentada en el PCIC<sup>59</sup>, de los marcadores en torno a los cuales construiremos nuestra propuesta didáctica. Como podrá comprobarse, la nómina de las partículas discursivas que aquí mostramos, treinta y siete en total, coincide plenamente con la ofrecida en el capítulo 2 de nuestro estudio y creemos que recoge los marcadores de uso más frecuente en el intercambio oral espontáneo en el español de España. Debemos señalar al respecto que no hemos incluido ninguno propio de las variedades del español hablado en los países del centro y sur de América, pues nos resulta inabarcable en un trabajo de las características del nuestro. Pensemos que en esas latitudes se utilizan marcadores (*dale, che, este, ¿viste?, cachai*, etc.) que no se emplean en el español peninsular y viceversa. Por otro lado, existen formas cuyo uso aparece tanto en variedades hispanoamericanas como en el español de España. Sin embargo, las funciones y los usos pueden variar aun coincidiendo la forma. Así, en nuestro repertorio no está incluido un marcador como *che* que se utiliza en algunas zonas de España y en Sudamérica con valores funcionales diferentes, ni el marcador *este*, que no se utiliza en España pero sí en el sur de América, por ejemplo, Argentina. Tampoco recogemos los marcadores *dale* o *¿viste?*, tan habituales en el habla espontánea del cono sur americano y muy similares a los marcadores *vale* y *¿sabes?* de la variedad peninsular; ni el marcador *cachai*, muy usado en Chile y equivalente al *¿entiendes?* del español de España. Esta exclusión no es obstáculo para que en los niveles superiores de aprendizaje se haga consciente al aprendiente de ELE de que está estudiando los marcadores de la variedad peninsular, pero que en una conversación cotidiana, como ocurre con otras parcelas del idioma, encontrará

---

<sup>59</sup> Como indicamos en el capítulo 2, proponemos para su estudio los marcadores más habituales en la conversación coloquial en español, extraídos, principalmente, de Martín Zorraquino y Portolés (1999), del PCIC (2006), de Porroche Ballesteros (2009), Domínguez García (2016) y del *Diccionario de partículas discursivas del español* (en línea).

también formas discursivas diferentes según la variedad del español que esté escuchando en dicha conversación, reflejo de la variedad lingüística y cultural del español en el mundo. Es más, consideramos que sería muy conveniente introducir el conocimiento de algunos usos y variantes de otras comunidades hispanohablantes en los niveles C1 y C2.

NIVELES	FASES	Marcadores conversacionales
A1	Toma de contacto o aproximación	¿No?/ Sí / Sí, sí / ¿Sí? / ¿Eh?
A2		¿Verdad? / Sí, pero... / Sí, claro / ¿Sí? / Vale / Bueno, vale / Bueno, vale, pero... Oiga, oye / Mira, mire / Es que... / Entonces
B1		Claro (que sí/ que no) / ¡Claro, claro! / Bueno / Bueno, venga / Bueno, vale, pero... (Pues ) Bueno, es que... / Mira/ Oye / Vale/ Bueno, vale / ¿Eh? / ¿No? / ¿Verdad? / ¿Sabes? / ¿Entiendes? / ¿Ves? / Entonces / Ya, ya / Claro, claro / Sí, sí / Sí, sí, claro / Sí, ya / ¿Ah sí? / ¿Sí? / Hombre /O sea
B2	Motivación y reconocimiento	(Pues) claro que... / Pues (sí/no) / Pues claro (que sí/no) / ¡Claro que no! / Claro, claro / Pues verás... / ¡Por supuesto! / Por supuesto (que sí /no) / Desde luego / Sí, sí / Sí, claro / Sí / Bien / Vale / Sí, venga, vamos / Fijo / ¡Venga! / ¡Vamos! / ¡Anda! /Ya / Oye (Oiga) / Bueno / Bueno ya, pero... / Bueno, anda / Bueno, sí, pero... / Bueno, vale, pero... / Entonces / Nada, pues que / Pues nada, que/ Bueno, pues nada/ ¿Sabes? / Y nada / Y bueno / En fin / Total (que) / Por cierto / A propósito / Una cosa / Fíjate / Figúrate / Ah / La verdad (es que) / O sea / Digo / Conque /Hombre
	Focalización y adquisición de estructuras	
C1	Profundización	Bueno... / Bueno, pues... /Bueno, bueno... / Bueno / Anda / Vale / Bien / Venga, venga... / Venga, hombre / Vamos, vamos... /Ya / Pues nada / A ver /¿No? / ¿Verdad? / ¿Ves? / Vale / A propósito de / Y ya está / Y punto / Fijo / Naturalmente / No / Fíjate / Figúrate / Ah / Vamos a ver / Que / Es que / La verdad (es que) / O sea /Digo / Total / En fin / Entonces / Conque / Por supuesto / Desde luego / Igual /No / Por lo visto / Oye (oiga)
C2	Práctica libre	Pues... / Pues bueno /Pues bien / Bien / ¡Sí, hombre (sí)! / ¡Anda ya! / ¡Venga ya! / Vale / Veeenga...yaaa / ¡Anda! / Anda que / Nada / ¡Claro! / Oye / ¿No? / A todo esto / Que / O sea / Total / En fin / Entonces /No / Por lo visto / Oye (oiga)

Tabla 26. Relación de los marcadores conversacionales susceptibles de estudio en ELE organizados en niveles y fases de aprendizaje

Salta a la vista que en el cuadro hay unidades (y combinaciones de unidades) que se repiten. Lo que ocurre es que, en consonancia con lo sostenido en los párrafos precedentes, algunas partículas podrán ser presentadas en los niveles A1-A2 y volverán a ser trabajadas, cada vez con más profundidad, en niveles de aprendizaje superiores. Es decir, el profesor de ELE deberá incluir las características y distintas funciones de los MD en el aula poco a poco, de forma sencilla y graduada de manera que el estudiante de ELE los vaya reconociendo en la conversación e incorporando paulatinamente en su proceso de comunicación.

Pongamos por caso el marcador *bueno*, uno de los más polifuncionales en nuestra lengua. Bien, lo más práctico y sensato sería que el docente lo introdujese en un nivel A2, explicando una de sus funciones en la conversación, para luego, en los niveles B1-B2, elegir otra u otras dos o tres funciones frecuentes y sencillas de este marcador. Finalmente, en los niveles C1-C2 comentaría otros casos posibles, los más complejos, ya que, al presentar matices de versatilidad semántica un poco más complicados, exigiría de los aprendientes un mejor dominio de las competencias lingüística y pragmática para comprenderlos en la práctica.

#### 6.4. Enfoque metodológico

Consideramos llegado el momento de plantearnos si, para alcanzar nuestra meta de una manera eficaz, es más conveniente emplear una metodología *deductiva* (*enfoque semasiológico*) o *inductiva* (*enfoque onomasiológico*).

Explicuemos, antes que nada, las diferencias entre ambas perspectivas:

En el aprendizaje **deductivo** (semasiológico), como aproximación a la enseñanza de lenguas, se le proporciona al alumno toda una serie de reglas para su posterior aplicación en el uso normal de la lengua. Así pues, el aprendiente realiza un proceso que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua).

En el aprendizaje de carácter **inductivo** (onomasiológico) 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. Por tanto, el aprendiente 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).

Los expertos no se ponen de acuerdo en cuál es el tipo de aprendizaje más eficaz para las partículas discursivas. Quizás por eso la opinión más generalizada es la combinación de ambos enfoques, aunque también existen autores que se decantan claramente por un tipo de aprendizaje. Este es el caso, por ejemplo, de Serrano Reyes y Holgado Lage (2011) y de Briz Gómez (2002), quienes se muestran partidarios de un enfoque onomasiológico. En efecto, estos autores consideran más eficaz intentar establecer una serie de funciones generales de los marcadores y reconocer que existe una

serie de formas prototípicas que las realizan. Reproducimos a continuación las razones por las que Briz Gómez (2002: 96) se decide por este tipo de enseñanza:

por un lado, hay que tener en cuenta que una misma forma puede actuar con valores diferentes, según el contexto, el entorno sintagmático, la posición, el tono, etc.; luego un análisis semasiológico dificultaría su enseñanza y aprendizaje (recuérdense los problemas que plantea el estudio semasiológico de las preposiciones); por otro, hay que pensar que las funciones pueden tener un carácter universal y no así las formas: en español existe una función modalizadora, pero no existe una categoría de partículas modales, sí reconocidas, por ejemplo, en alemán.

Pues bien, nosotros nos alineamos con la opinión más extendida y, en lugar de decantamos por uno de los dos tipos de aprendizaje, juzgamos que, en el caso de los marcadores conversacionales, se puede trabajar con ambos enfoques, ya que, en realidad, pueden ser entendidos como complementarios. De hecho, Martín Zorraquino (2000: 57), Pons Bordería (2006), Fuentes Rodríguez (2010), Cierra Tejada (2010: 35-41) y Nogueira Da Silva (2011a: 322-323), entre otros, estiman que el estudio de los marcadores se beneficia cuando se considera la doble perspectiva deductiva e inductiva.

Por consiguiente, el modelo que presentamos aquí para el tratamiento de los marcadores discursivos conversacionales en español es una propuesta dinámica e integradora que permite tanto tratamientos semasiológicos (deductivos) como onomasiológicos (inductivos). Para ser más específicos:

En relación con las características y las funciones de los marcadores, pensamos que lo más productivo es que usemos el aprendizaje deductivo. De hecho, el enfoque *semasiológico* es el que hemos aplicado en nuestro trabajo para describir la naturaleza y las funciones discursivas<sup>60</sup> de los marcadores conversacionales seleccionados y es el que emplearemos también en el nivel B2, como veremos más adelante, para ofrecer a los alumnos una presentación general de los marcadores conversacionales. Eso sí, debemos dejar muy claro que en nuestras explicaciones deberá primar el carácter pedagógico sobre el descriptivo, evitando en todo momento la exhaustividad y el uso de un metalenguaje opaco.

Por otro lado, cuando nos enfrentemos al uso contextualizado de los marcadores, para entender qué partícula se escoge en cada caso concreto y por qué, el alumno necesitará meditar sobre la esencia de cada una de las posibilidades que el sistema pone

---

<sup>60</sup> Véase capítulo 2 de este trabajo.



a su disposición, contrastándolas entre sí y analizando los diferentes contextos, esto es, el estudiante extranjero necesitará enfrentar la cuestión desde otra perspectiva, la *onomasiológica*, y reflexionar sobre cómo se usan los marcadores en la conversación coloquial en español. Y la mejor manera de hacerlo, a nuestro entender, es a través de una serie de actividades y ejercicios de aplicación de los MC que impliquen, al menos en su mayoría, un aprendizaje inductivo y que serán siempre un complemento imprescindible de lo anterior.

Y es que, como señala Nogueira Da Silva (2011a: 322):

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 correctamente (...). Dicho en otros términos, algo que el aprendiz descubre con su propio esfuerzo intelectual se memoriza mucho mejor que una explicación por parte del profesor.

En cualquier caso, ha de tenerse nuevamente en cuenta lo que venimos reiterando a lo largo de estas páginas: será el profesor quien decida qué metodología le conviene en función del nivel, de las necesidades de los estudiantes y del tipo de aprendizaje que estos quieran usar, puesto que, acorde al cambio que ha sufrido el papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los últimos años y, como consecuencia, el del profesor, este debe guiarlos para que puedan alcanzar los objetivos, pero siempre desde cierta distancia, permitiendo que tomen sus propias decisiones, tanto sobre su aprendizaje como en contextos concretos de comunicación. Aplicado a la enseñanza de los marcadores (y extrapolable a cualquier otro contenido), los alumnos deben saber qué se espera de ellos, cómo pueden conseguirlo y qué problemas pueden encontrar en el proceso de aprendizaje.

Vamos a especificar en los dos próximos subapartados estas dos vertientes de nuestro proyecto de enseñanza “combinada”<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> En el sentido de que combinaremos la teoría y la práctica y, simultáneamente, la metodología deductiva e inductiva.

#### **6.4.1. La presentación de los marcadores**

Es objetivamente imposible trabajar todos los marcadores conversacionales del español de forma pormenorizada y explícita, por eso, tal y como señalábamos en epígrafes anteriores, a la hora de elaborar el inventario de marcadores conversacionales para nuestra propuesta didáctica, hemos seleccionado aquellos marcadores más habituales en las interacciones orales en español, por tanto, aquellos cuyo conocimiento será más rentable para el estudiante extranjero de nuestra lengua. Aun así, consideramos que es una nómina demasiado amplia, por lo que, como siempre, será el profesor el encargado de elegir, en función de los intereses y necesidades de sus alumnos, con cuáles le interesa trabajar en el aula.

Pues bien, para conseguir que la explicación de estas unidades a los aprendientes extranjeros de nuestro idioma sea clara y coherente, debemos fijar como punto de referencia la perspectiva del alumno y considerar, en consecuencia, las siguientes premisas:

- 1) que el alumno quiere aprender a comunicarse en una lengua sin que para ello tenga que dominar esta disciplina con sus respectivos enfoques y marcos teóricos;
- 2) que los marcadores discursivos, ya lo hemos destacado en capítulos precedentes, no son universales. De hecho, nos encontraremos que algunos marcadores discursivos tienen un uso distinto en la lengua materna del estudiante, que las funciones de estos pueden ser expresadas por otras unidades (elementos no invariables, afijos, formas verbales o nominales) o que incluso pueden no existir;
- 3) que los MC son unidades altamente polifuncionales e, inevitablemente, algunos marcadores van a compartir contextos de uso, en los que la diferencia de significado puede parecer en ocasiones una simple cuestión de matices.

En el primer caso, recordemos que existen una serie de problemas metalingüísticos en torno a los MD (expuestos en el capítulo anterior) que no deben aparecer en abstracto en la clase de ELE (excepto en el caso de estudiantes extranjeros de filología o traducción), ya que no son relevantes como tales conceptos para el aprendiente de ELE, al que no podemos exigir el dominio de estos planos de análisis, pues tiene otro tipo de expectativas y motivaciones en el aula.

En resumidas cuentas, manejar estos conocimientos en el aula no es una tarea fácil para el profesor. En consecuencia, este tendrá que llevar a cabo, ya lo hemos apuntado anteriormente, un ejercicio de síntesis y evitar en todo momento el uso de términos lingüísticos técnicos. Esto es, debería hacer un esfuerzo por usar un metalenguaje comprensible por todos aquellos estudiantes que carecen de formación lingüística y que tendrán, inevitablemente, grandes carencias en el aspecto discursivo. Efectivamente, no se puede pretender que los aprendientes de ELE sepan de memoria los nombres de los grupos a los que pertenecen los marcadores, las características formales y semántico-pragmáticas, los listados de unidades o los diferentes significados y sentidos que pueden presentar. Dicho de otro modo, las explicaciones, tal y como las hemos realizado en el capítulo 2 de este trabajo, irían dirigidas, recordémoslo, a los profesores, pues un conocimiento profundo de las características de las partículas discursivas les ayudará a la hora de solventar las dudas que los estudiantes de español tengan en el uso de unas unidades tan complejas para los no nativos de nuestra lengua, sobre todo cuando se trate de un nivel avanzado de aprendizaje.

En definitiva, lo que los alumnos tienen que interiorizar es que los marcadores suelen constituir estrategias discursivas de cortesía y que, por tanto, su uso en español les permitirá ser menos buscos, pues a través de ellos podrán avisar a su interlocutor de su intención de tomar el turno de palabra, cederlo o interrumpirlo, del deseo de cambiar de tema, de despedirse, de mostrar acuerdo, etc. Es decir, los marcadores deben ser explicados a partir de sus funciones en la comunicación oral espontánea en español.

Por ejemplo, si el profesor emplease la nomenclatura 'enfocadores de alteridad' para referirse a un tipo de marcadores, los estudiantes no entenderían a qué se está refiriendo. De todos modos, puede y debe –a nuestro juicio- hacer hincapié en este conjunto de palabras como aquellas que sirven para cooperar con el interlocutor, manifestar acuerdo con él, pedir su colaboración, etc.

En el segundo caso, recordemos que el uso de marcadores varía de unas lenguas a otras, y cuanto más alejadas estén estas del español, más notables serán las diferencias. En efecto, las personas que provienen de diferentes culturas reaccionan de modo muy variado en las situaciones comunicativas. Así sucede, como señalábamos en el capítulo 4 (epígrafe 4.4.4), en una de las formas de la comunicación oral más habitual en una lengua, la conversación. Recordemos que en el intercambio conversacional tanto hablante como

interlocutor tienen una responsabilidad en el desarrollo de la misma y esta actividad compartida se manifiesta a través de señales verbales y no verbales. Como las señales (entre ellas los marcadores) pueden ser muy diferentes en las culturas, el éxito de la comunicación intercultural depende mucho de su uso correcto. Por ello, el profesor tendrá que esforzarse mucho en enseñar a los estudiantes extranjeros a manejar estas unidades que le van a ayudar a comunicarse de manera correcta en la lengua que están aprendiendo.

Y respecto a la tercera premisa, recordemos que no existe una relación unívoca un marcador-una instrucción, sino que pueden darse varias. De hecho, la polifuncionalidad, ya lo hemos descansado en varias ocasiones a lo largo de esta investigación, está muy marcada en el caso de los marcadores conversacionales. Esto provoca que muchos de ellos sean intercambiables en algunos contextos, lo que no significa que lo sean en todos. Este es el caso, por ejemplo, de los marcadores *o sea* y *bueno*, *¿eh?* y *¿no?*, que resultan permutables en muchos contextos, pero no en algunos muy concretos. Es, por tanto, lógico que un hablante no nativo pueda llegar a confundir el significado de estas partículas y los use como “sinónimos” en determinados contextos donde no lo son. Por eso es tan importante explicar las diferencias entre estos pares de marcadores en contextos de uso comunes, dejando muy claro cuál es el uso y el significado propio de cada una de estas expresiones.

Pues bien, hechas estas puntualizaciones, creemos llegado el momento de sintetizar los factores que hay que tener en cuenta a la hora de presentar las características de los marcadores conversacionales en la clase de ELE:

- **Presentar una clasificación clara y sencilla de los MC.** Como ya valoramos en el capítulo 5 al revisar los manuales de ELE, aunque a priori podría objetarse que entrar en detalles clasificatorios no sería rentable en el aula de ELE, sin embargo, creemos que una clasificación bien fundamentada, donde quedasen establecidos los límites entre grupos de marcadores y, sobre todo, donde se recogiesen las diferencias de uso entre marcadores de un mismo grupo, sería de gran utilidad a los docentes, pues les ayudaría a resolver las dudas que les surgiesen a sus alumnos a la hora de utilizar estas unidades en situaciones reales de comunicación. Al mismo tiempo, también podría ser de gran utilidad con los propios alumnos, especialmente los del nivel C1, siempre y cuando no se emplee una terminología muy especializada.

**- Explicar los marcadores teniendo en cuenta su distribución sintáctica y su relación con la pausa y con el correspondiente acompañamiento de los signos de puntuación.**

**- Señalar los rasgos suprasegmentales relacionados con los marcadores en los distintos contextos de uso.** En este punto hemos de señalar que, de acuerdo con lo que defendemos en esta investigación, no se tratará de la misma manera la prosodia en el nivel B2 que en los niveles C1-C2. En el B2 se pueden abordar sin la profundidad requerida debido a que los estudiantes están peor capacitados que los de niveles superiores para aprender la versatilidad fonética de los marcadores (MCER, 2002: §5.2.1.4). De todas maneras, “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 el de orientar el valor significativo de estos (...). Los matices más complejos quedarán reservados para los niveles superiores (C1-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” (Nogueira Da Silva, 2011a: 392-393).

**- Presentar la tendencia combinatoria de estas piezas discursivas.** De esta manera, el estudiante tendrá la oportunidad de conocer y trabajar, sobre todo en los niveles superiores, las combinaciones más frecuentes en la lengua. Al mismo tiempo podrá aprender a identificar los distintos matices que la unión de una partícula con otra puede suscitar, lo cual puede redundar beneficiosamente en su aprendizaje.

**- Introducir las explicaciones pertinentes respecto a la polifuncionalidad de los MC.** Si la polifuncionalidad de los marcadores discursivos es una realidad en la lengua, su enseñanza explícita en las clases de ELE facilitaría al estudiante la calidad de su aprendizaje. No obstante, hemos de señalar al respecto que consideramos imprescindible realizar una síntesis de los valores pragmáticos de los MD en función del nivel del alumno, aun a riesgo de simplificar un tanto la cuestión. Es decir, señalaremos la función predominante en los niveles A1, A2 y B1 y luego seleccionaremos concienzudamente aquellos casos de polifuncionalidad más asequibles para el alumno del nivel B2. En realidad, aplicar todos los casos en este nivel no tendría sentido desde un punto de vista metodológico y didáctico, pues recordemos que, según el MCER (2002), será en los niveles C1 y C2 cuando el alumno

adquirirá mayor seguridad con respecto al uso de estas partículas y, por tanto, será en este momento cuando esté capacitado para trabajar en profundidad los diferentes contextos en los que los MD se manifiestan con múltiples funciones.

**-Referir las funciones comunicativas de los MC convenientemente contextualizadas.**

**-Explicar las relaciones entre los MC y el registro de lengua.**

**-No confundir marcadores de carácter semántico-pragmático con formas no gramaticalizas o con conectores sintáctico-proposicionales.** En un principio, podría pensarse que esto es secundario para un estudiante extranjero de nuestra lengua, o incluso que esto puede ayudar y simplificar la cuestión al alumno, pues, en un alto porcentaje, nuestros aprendices, como indicábamos anteriormente, no serán expertos filólogos. De hecho, esto es lo que nos encontrábamos con frecuencia en la revisión de gramáticas y, sobre todo, manuales. Sin embargo, la práctica demuestra que no es así, porque el estudiante aprende para qué sirve una partícula discursiva, pero a la hora de emplearla en la comunicación, lo hace en contextos no adecuados, pues no consigue diferenciar a los marcadores de otras piezas lingüísticas que tienen en el uso distinto funcionamiento. Es cierto que esto no siempre es sencillo, ya que en el caso de la distinción entre marcadores y conjunciones, ciertos MD pueden mostrar una doble función: la de unir miembros del discurso y la de unir miembros oracionales.

**-Utilizar siempre la misma denominación para referirnos a los marcadores.** Cabe añadir la misma puntualización que en los casos anteriores: que a los aprendientes de una LE no les ha de importar la terminología usada para designar a los MD, dado que su objetivo es el comprenderlos y utilizarlos correctamente en las situaciones comunicativas en las que se vean involucrados en la lengua meta de su aprendizaje. Sin embargo, estamos absolutamente convencidos de que la unanimidad en la denominación de estas unidades puede evitar muchas confusiones. Por ello nosotros siempre hablaremos de “marcadores” y mantendremos esa denominación en los distintos niveles de aprendizajes.

Como es fácilmente comprobable, en la presentación de los marcadores que llevaremos a cabo en nuestra propuesta didáctica ponemos el énfasis en cuestiones que hemos venido detallando a lo largo de nuestro trabajo y en las que conviene afinar a la hora de considerar y clasificar las partículas propias de la conversación coloquial si lo

que queremos es obtener de ellas, en la clase, la rentabilidad deseada en términos de fluidez oral.

Tendríamos que añadir además que hemos decidido organizar toda esta información por niveles, según puede comprobarse en los cuadros dirigidos a los estudiantes que recogemos en el anexo de este trabajo. Lo hemos hecho así para que sea el profesor el que sepa en qué momento del aprendizaje del estudiante introducir un marcador discursivo y cómo organizar las funciones y formas de los marcadores en cada uno de los niveles (A1 y A2; B1, B2; C1, C2), establecidos conforme, fundamentalmente, a la organización del PCIC y teniendo en cuenta las directrices de MCER. De todos modos, como siempre, es una organización flexible pues, en función del grupo concreto de alumnos, el profesor puede ir seleccionando, según un criterio propio, los contenidos que le interesa presentar en un momento dado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **6.4.2. La tipología de actividades**

Con carácter general señalaremos que en el diseño de las actividades hemos partido de la idea de que estas deben servirnos, principalmente, para la reflexión sobre las características y el uso específico de los marcadores en español, uno de los elementos, entre otros muchos, que componen los textos conversacionales, pero, al mismo tiempo, deben compartir el objetivo común de preparar al alumno para la comunicación espontánea en situaciones reales de uso de la lengua. Dicho de otro modo, hemos perseguido que el tratamiento particular y en profundidad de los marcadores conversacionales dote a los estudiantes de español de las estrategias necesarias para integrarlos posteriormente, de manera correcta, en el discurso conversacional auténtico. Recordemos que nuestra meta como profesores de una segunda lengua es que la interacción del alumno se acerque cada vez más a la de los usuarios competentes del idioma.

Siendo más concretos, hemos intentado ofrecer una tipología de actividades variada y ordenada de un menor a mayor grado de dificultad y que brinde al aprendiente la posibilidad de reconocer, interpretar y producir textos conversacionales adecuados a las distintas situaciones comunicativas. En este abanico, las más sencillas serán, obviamente, actividades en las que el alumno tenga que reconocer y señalar la función comunicativa de los marcadores de una conversación y las más complicadas aquellas en las que tenga que crear y producir (dramatización) conversaciones en las que aparezcan

algunos de los marcadores estudiados y en las que se encontrará, por tanto, en la necesidad de desempeñar diversos roles: solicitante de trabajo, cliente en un bar, conversador telefónico... Obviamente, se verá obligado a manejar las diferencias según el receptor: joven, adulto, en una relación de confianza o no, etc.

Asimismo, nos ha parecido igualmente importante hacer reflexionar al alumno sobre los empleos incorrectos de los marcadores, ofreciéndoles textos originales donde se haya operado alguna alteración por parte del profesor o bien planteándoles actividades en las que tengan que sustituir unos marcadores por otros en un mismo contexto para ver los posibles cambios significativos. Incluso les propondremos algún ejercicio encaminado a que detecten los casos en que una determinada forma lingüística no funciona como marcador. Del mismo modo, trabajarán las combinaciones más frecuentes de los marcadores objeto de estudio con otras unidades y aprenderán a identificar los distintos matices que la unión de una partícula con otra puede suscitar, lo cual puede redundar beneficiosamente en su aprendizaje.

Finalmente, pero no por ello menos importante, hemos concedido mucha relevancia a las actividades en las que el estudiante tenga que descubrir los cambios que introducen en el discurso la distribución de los marcadores y aquellas en las cuales tenga que explicar los efectos de sentido producidos por la entonación o la duplicación del marcador. En este caso, un apoyo fundamental para su desarrollo sería la reproducción de las conversaciones que se proponen.

Como es fácilmente comprobable, a través de las actividades volvemos a focalizar nuestra atención y, sobre todo, la de nuestros alumnos, en las mismas cuestiones que destacábamos en las explicaciones teóricas.

Además, hemos intentado usar siempre textos con un contenido de interés sociocultural para el aprendiz y, siguiendo los consejos de Gozalo Gómez (2013: 9), son auténticos, lo que no quiere decir que sean reales siempre, es decir, “deben ser fieles a los rasgos de la lengua real, guardar relación con las situaciones y los conocimientos de la vida real y permitir al alumno usar la lengua respetando las convenciones y reglas sociales” (Gozalo Gómez, 2013: 9).

Así pues, hemos tomado como base textos conversacionales extraídos de manuales de ELE que nos proporcionan diferentes contextos en los que los MD se manifiestan con múltiples valores. Evidentemente son situaciones ficticias, pero no por ello extrañas a contextos de aplicación reales. Un apoyo fundamental para su desarrollo sería el soporte audiovisual (reproducción de las conversaciones que se proponen).



Además, como no podría ser de otra manera, inmersos como estamos en la era de la tecnología y el mundo de internet, hemos aprovechado algunos géneros discursivos (chat, muro [en comunidades virtuales], correo electrónico [personal, comercial, profesional], wasap, etc.) que se consideran, hoy en día, recordemos lo expuesto en el capítulo 4 de nuestro trabajo al respecto, pertenecientes al discurso conversacional. Hasta los niveles superiores no hemos empleado conversaciones reales que provienen de los medios de comunicación (series de televisión, entrevistas radiofónicas, grabaciones a o de los propios estudiantes...).

## **6.5. Conclusiones**

A lo largo de los distintos epígrafes de este capítulo hemos ido estableciendo los fundamentos de un modelo de intervención didáctica en ELE a través de los distintos niveles de aprendizaje del idioma que no se completará hasta los próximos capítulos, con la carpeta de actividades y los anexos de explicaciones teóricas. Nuestra propuesta no intenta más que ser un soporte teórico-práctico claro y conveniente, imprescindible para suplir el déficit presentado por los manuales y las gramáticas de ELE, y favorecer, en consecuencia, una enseñanza y aprendizaje eficientes de los marcadores conversacionales.

Somos conscientes de que no representa más que un punto de partida, pues, según muchos expertos en la materia, lo más conveniente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los marcadores no sería el trabajo directo con estas unidades, sino la posibilidad de trabajarlos de forma integrada con otros componentes: gramatical, nocional, cultural, etc. Es decir, que se aproveche su aparición en determinados contextos para reflexionar sobre ellos, siendo uno más de los contenidos a considerar, inmerso en un contexto de enseñanza-aprendizaje más amplio, y no que se conviertan en el centro de unidades didácticas.

Sin embargo, nosotros no haremos ni lo uno ni lo otro, pues siguiendo las sugerencias de Corral Esteve (2008: 22), frente a presentar unidades didácticas completas, pondremos a disposición de los profesores una carpeta de actividades, variadas, interesantes y organizadas por niveles, que este pueda usar cuando aparezca un marcador concreto o un grupo de marcadores en el que se quiera centrar la atención. Asimismo, consideramos imprescindible proporcionar una información teórica asequible para los

alumnos, sistematizada en cuadros explicativos e igualmente organizada por niveles, que sirva, como señalábamos anteriormente, de complemento a las actividades.

Lo hacemos así porque estamos convencidos de que este no es el punto final del camino, sino un paso más en el largo y “tortuoso” (también apasionante) viaje que supone enfrentarse a la enseñanza en ELE de unas unidades tan complejas como las partículas discursivas. Consideramos que integrar los marcadores en unidades didácticas es un nivel de concreción posterior al que nosotros nos hemos propuesto en este trabajo.

## CAPÍTULO SIETE: CARPETA DE ACTIVIDADES

### 7.1. Fase de toma de contacto: niveles A1, A2, B1

A continuación se presentan varios ejercicios sencillos para trabajar con un grupo reducido de marcadores. Todos ellos van ligados a algunas funciones comunicativas básicas que se trabajan en estos niveles de aprendizaje. La idea es que los alumnos vayan familiarizándose con el uso de estos MC sin entrar en muchas particularidades. El profesor hará las explicaciones teóricas que considere oportunas recurriendo a los cuadros que se recogen en el Anexo. La recomendación es no extenderse en la teoría, pero sí llamar la atención sobre algún rasgo básico de cada uno de los marcadores como la posición, las pausas o la entonación. Menos alguna excepción de respuesta libre, las actividades son todas ellas dirigidas.

#### NIVEL A1

**1.- EN PAREJAS. Escuchad esta conversación. Luego, siguiendo el modelo, mantened un breve diálogo en el que cada uno de los miembros de la pareja deberá hacer las preguntas necesarias para completar el pasaporte de su compañero.**

Pierre: *Hola, ¿cómo te llamas?*

Paco: *Me llamo Paco, ¿y tú?*

Pierre: *Pierre.*

Paco: *¿De dónde eres?*

Pierre: *Soy francés, de Niza, ¿y tú?*

Paco: *Soy español, de Oviedo. ¿Cómo te apellidas?*

Pierre: *Dufour, ¿y tú?*

Paco: *Álvarez.*

**Nombre:**

**Apellidos:**

**Nacionalidad:**

**País:**

**Fecha de nacimiento:**

- **A continuación, imaginad que habéis perdido vuestro pasaporte y acudís a la policía para denunciar la desaparición del documento. Estableced un pequeño diálogo en el que uno será el policía e intentará comprobar todos los datos que habéis dado al llegar a la comisaría utilizando el marcador *¿no?* o *¿eh?* al final de cada una de las preguntas y el otro deberá confirmar los datos empleando *Sí* o *Sí, sí* en las respuestas. Luego, os intercambiaréis los papeles y mantendréis una nueva conversación.**

**2.- Lee las características de distintas profesiones y escribe a su lado el nombre que le corresponde:**

a) – Tienes que llevar bata.

- Hay que estudiar más de seis años en la universidad.

- Tienes que cuidar enfermos

b) – Tienes que llevar uniforme.

- Hay que trabajar en la calle.

- Tienes que proteger a la gente.

c) - Tienes que enseñar a otras personas.  
- Hay que trabajar mucho.  
- Tienes que tener mucha paciencia.

e) – Tienes que apagar fuegos.  
- Hay que estar en buena forma.  
- Tienes que salvar vidas.

d) – Tienes que estudiar mucho.  
- Hay que juzgar a otras personas.  
- Tienes que ser justo.

f) – Tienes que dibujar muy bien.  
- Hay que trabajar muchas horas.  
- Tienes que diseñar edificios.

g) – Tienes que viajar mucho.  
- Hay que tener buena voz.  
- Tienes que conceder muchas entrevistas.

h) -Tienes que tener mucha imaginación.  
- Hay que trabajar en soledad.  
- Tienes que escribir bien.

- **A continuación se trabajará en parejas. El profesor repartirá unos papeles con el nombre de algunas profesiones a uno de los miembros de la pareja y el otro intentará averiguar de qué profesión se trata por medio de tres preguntas que irán acompañadas por los marcadores *¿no?* o *¿eh?* El otro alumno solamente podrá contestar empleando *sí* y *no* como respuesta.**
- **Finalmente, se repetirá la actividad intercambiando los papeles.**

## NIVEL A2

**1.- En función de la situación comunicativa, elige el marcador apropiado para dirigirte al interlocutor en los siguientes microdiálogos.**

### a) Oye/oiga

1. - ¡\_\_\_\_\_!, *¿es que no ha visto que está el semáforo en rojo?*
- 2.- ¡\_\_\_\_\_, *Fran!, si quieres nos vamos a cenar fuera esta noche.*
- 3.-\_\_\_\_\_, *¿me pone un café?*
- 4.- \_\_\_\_\_, *Paula, ¿puedes acompañarme al médico?*
- 5.- \_\_\_\_\_, *María, he notado que últimamente no hablas mucho conmigo. ¿Pasa algo?*
- 6.- *Hola, Pedro,\_\_\_\_\_ ¡qué alegría verte!*
- 7.-\_\_\_\_\_, *no me había fijado. ¡Qué bonita te ha quedado la casa con la nueva pintura!*

### b) Mira/mire

1. - \_\_\_\_\_, *no le alquilamos el apartamento y se acabaron los problemas.*  
- *Sí, tienes razón, yo creo que será lo mejor.*
- 2.- *¿Dónde puedo encontrar una floristería, por favor?*

- Pues \_\_\_\_\_, salga por esta puerta, y según se sale, gire a la derecha. Al final de esa calle hay una, creo.

3.- \_\_\_\_\_, necesito que me haga una copia de la llave.

4.- Buenos días, \_\_\_\_\_, estoy aquí para hacerle unas preguntas. ¿Le molesta?

- No, no, pasa nada.

5.- \_\_\_\_\_, ven, te presento: este es Rubén, un amigo.

6.- \_\_\_\_\_, no tenemos su talla, pero podríamos pedírsela.

7.- ¿Damos una vuelta?

\_\_\_\_\_, yo no salgo porque ahí fuera hace un frío que pela.

## 2.- Busca excusas convincentes para responder a estos reproches.

a) - ¿Por qué no le has dicho nada a Pedro?

- *Es que*.....

b) - ¡Cómo has podido preguntarle eso!

- *Es que*.....

c) - ¿No te has comprado las botas que tanto te gustaban?

- *Es que*.....

d) - ¡No me lo puedo creer! ¡Otra vez te has olvidado de ir a buscar al niño!

- *Es que*.....

e) - ¿Has traído el plato de las aceitunas?

- *Es que* .....

## 3.- EN PAREJAS. Leed estos anuncios de pisos y comprobad que conocéis todo el vocabulario.

**Zona centro: 75m<sup>2</sup>, dos dormitorios, sin ascensor, amueblado, exterior, ¡muy económico!**

**Zona hospitales: 100m<sup>2</sup>, tres dormitorios, dos baños, garaje, ascensor, calefacción, ¡muy bonito!**

**Plaza Cervantes: 88m<sup>2</sup>, dos dormitorios, dos baños, terraza, garaje, trastero, ascensor, exterior, calefacción, ¡precioso!**

**Avenida Europa: 125m<sup>2</sup>, cuatro dormitorios, dos baños, terraza, buhardilla, calefacción, sin ascensor, ¡muy grande!**

- **Luego, imaginad que uno de vosotros trabaja en una agencia inmobiliaria y el otro está interesado en comprar un piso. El comprador irá preguntando por los distintos pisos y el vendedor le irá contando cómo son, dónde están, qué tienen, etc. con la intención de convencerlo para que lo compre.**
- **Para organizar las preguntas y las respuestas de la conversación deberéis utilizar los siguientes marcadores:**

**Mire** → iniciar el diálogo

**Oiga** → tomar el turno de palabra / asegurarse la atención del interlocutor

**¿No? / ¿Sí?** → comprobar que la información recibida es la correcta

**Sí / Sí, sí / Sí, claro** → dar una respuesta de acuerdo o de confirmación

**Bueno, vale / Sí, pero...** → aceptar con reservas.

#### **4.- HAGAMOS PLANES. Escucha esta conversación entre Javier y Carmen, que están preparando sus vacaciones:**

Javier: *¿Dónde vamos este verano?*

Carmen: *A mí me gustaría ir a la playa.*

Javier: *Pues yo preferiría ir a la montaña.*

Carmen: **Vale**, muy buena idea.

Javier: *¿Iremos en coche o en autobús?*

Carmen: *Yo prefiero ir en coche, es más rápido.*

Javier: **Sí, claro, pero** el autobús es más barato.

Carmen: **Bueno, vale**, ¿dónde vamos a dormir?

Javier: *No sé, ¿qué prefieres: hotel, camping o albergue?*

Carmen: *Prefiero el hotel, pero el albergue es más barato.*

Javier: **Bueno, vale**. Yo llamo al albergue para ver cuánto cuesta y dónde está.

Carmen: **Vale**, yo llamo a la estación de autobuses.

- **Ahora contesta a estas preguntas:**
  - ¿Dónde prefiere ir Juan de vacaciones de Semana Santa? ¿Y Carmen?
  - ¿Cómo prefiere ir Carmen? ¿Por qué?
  - ¿Cómo van a ir?
  - ¿Dónde prefiere dormir Carmen?
  - ¿Dónde van a dormir? ¿Por qué?
  - ¿Para qué va a llamar Juan al albergue?
  - ¿Por qué va a llamar Carmen a la estación de autobuses?

- **A continuación, escribe el nombre de ciudades con las características aquí descritas:**
  - a) Lugar de veraneo. Playas grandes y limpias. Puedes descansar, divertirte y conocer gente de todo el mundo. Por el día puedes tomar el sol y bañarte en el mar o hacer deporte. Por la noche puedes salir y divertirte.
  - b) Los edificios de cristal y acero te hacen pensar en el progreso del ser humano. Las nuevas tecnologías están a tu alcance. Tienes muchas posibilidades de ocio. Te sentirás en una ciudad del futuro.
  - c) Ciudad pequeña y tranquila. Contacto con la naturaleza. Puedes respirar el aire limpio y fresco y practicar deporte al aire libre. Es todo muy sano.
  - d) Ciudades llenas de cultura y tradición. Edificios antiguos, calles estrechas donde el tiempo se para. Al pasear por sus calles viajas al pasado.
- **EN PAREJAS. Cada uno elige una de estas ciudades para pasar sus vacaciones y luego los dos tendréis que negociar cuál sería la mejor opción. Para llegar a un acuerdo, os serán de gran ayuda los marcadores subrayados en el texto de la audición.**

**5.- Escucha los siguientes diálogos en los que el interlocutor A solicita ayuda y el interlocutor B:**

**a) da una respuesta de acuerdo (*Sí, sí, claro*):**

A.- *Por favor, ¿me ayudas a llevar estos libros a la biblioteca?*

B.- *Sí, sí, claro. ¿Dónde los llevas?*

A.- *A la biblioteca.*

**b) expresa acuerdo pero con reservas (*Bueno, vale / Sí, pero / Bueno, vale, pero...*):**

A.- *¿Me prestas tu camisa negra, verdad?*

B.- *Sí, pero está sucia.*

A.- *No importa, ya la lavo yo.*

B.- *Bueno, vale.*

**c) pone excusas (*Mira, es que...*):**

A.- *¿Me ayudas a llevar estas maletas?*

B.- *Mira, es que me duele mucho la espalda y no puedo coger pesos.*

B.- *Está bien, no importa.*

- **En parejas, practicad según el modelo anterior.**

**SITUACIÓN 1:**

**Alumno A**

**- Mañana vienen tus padres de visita. Tienes muchas cosas que hacer y no tienes tiempo. Pídele ayuda a tu compañero para:**

- Comprar unos bombones a tu madre
- Organizar una visita turística por la ciudad
- Limpiar tu habitación
- Planchar la ropa
- Llamar a un buen restaurante para reservar mesa

### **Alumno B**

**- Tu compañero te pide ayuda. Tú puedes ayudarlo a:**

- Comprar un ramo de flores a su madre.
- Organizar una visita turística por la ciudad
- Llamar a un restaurante para reservar mesa

**- No puedes ayudarlo a:**

- Limpiar su habitación porque has quedado con tu novia
- Planchar la ropa porque no planchas bien

### **SITUACIÓN 2:**

#### **Alumno A**

**- Mañana tienes que entregar un trabajo de español y no te da tiempo a acabarlo. Pide ayuda a tu compañero para:**

- Redactar el último capítulo
- Pegar todas las ilustraciones
- Imprimir todo el trabajo
- Fotocopiar todo el trabajo
- Llevar el trabajo al profesor

#### **Alumna B**

**- Tu compañero te pide ayuda. Tú puedes ayudarlo a:**

- Pegar todas las ilustraciones
- Imprimir todo el trabajo
- Fotocopiar el trabajo

**- No puedes ayudarlo a:**

- Redactar el último capítulo porque tu español no es muy bueno todavía.
- Llevar el trabajo al profesor porque no te quieres levantar temprano.

## **NIVEL B1**

**1.- Ante cada una de estas afirmaciones, muestra acuerdo introduciendo un enunciado encabezado por marcadores como *claro o vale* y el desacuerdo parcial o suavizado utilizando otros marcadores como *bueno u hombre*.**



a) - *Juan es muy simpático.*

- \_\_\_\_\_.

- \_\_\_\_\_.

b) - *¿Cenamos en un restaurante italiano esta noche?*

- \_\_\_\_\_.

- \_\_\_\_\_.

c) - *Voy a dejar el trabajo.*

- \_\_\_\_\_.

- \_\_\_\_\_.

d) - *Todos mis amigos me dan la razón.*

- \_\_\_\_\_.

- \_\_\_\_\_.

e) - *Hoy en día los jóvenes son muy egoístas*

- \_\_\_\_\_.

- \_\_\_\_\_.

f) - *Vamos a ver la última película de Almodóvar.*

- \_\_\_\_\_.

- \_\_\_\_\_.

- **A continuación, reproduce los diálogos con tu compañero utilizando la entonación adecuada y realizando las pausas pertinentes. Fíjate en la posición que ocupan estos marcadores en los enunciados que has propuesto como respuesta.**

**2.- ¡EXPLÍCATE MEJOR! No has estado muy afortunado dando consejos o expresando tu opinión, así que será mejor que rectifiques tus palabras. Como se muestra en el ejemplo, utiliza para ello el marcador *o sea*, te será de gran ayuda.**

Ejemplo: - *¡He engordado tres kilos en vacaciones!*

- *Pues no te quejes y ponle remedio, **o sea**, empieza a hacer algo de ejercicio y verás que pronto recuperas tu peso.*

1. - *¡Todo me sale mal últimamente!*

- *¡No te quejes tanto! **O sea**, .....*

2. - *¿Qué te parece la novia de mi hermano?*

- *Muy sosa, **o sea**, .....*

3. - *Me ha dicho que nos prestaría su apartamento para pasar las vacaciones.*

- *¡Cómo puedes ser tan ingenua! **O sea**, .....*

4. - *Voy a solicitar una beca Erasmus para el próximo curso, quiero irme a Londres.*

- *No te la van a dar, **o sea**, .....*

5. - *¡Pedro y Elena están saliendo juntos!*

- *Eres el último en enterarte, **o sea**, .....*

- **Finalmente, fíjate en la posición que ocupa el marcador y reproduce los microdiálogos con un compañero siendo muy respetuoso con las pausas que debes realizar.**

**3.- Utiliza en cada caso el marcador más correcto para dirigirte a tu interlocutor pidiendo su confirmación: ¿eh? (1), ¿no? (4), ¿verdad? (3), ¿ves? (1), ¿sabes? (1). Fíjate en que todos ellos van entre interrogantes y se colocan al final del enunciado.**

a) - *¿Vienes conmigo?,.....*  
- (Mostrar acuerdo)

f) - *Te han descubierto, .*  
- (Corroborar)

b) - *¿Me dejas el ordenador?.....*  
- (Aceptar por obligación o con reservas)

g) - *¿Estás de acuerdo con la elección,..... ?*  
- (Atenuar el desacuerdo)

c) - *¿Qué has comido? Una palmera, .*  
- (Confirmar)

h) - *Ya te has vuelto a caer, .*  
- (Confirmar mostrando objeción)

d) - *¿María ha tenido un niño,.....?*  
- (Confirmar)

i) - *Tres tartas para la fiesta son demasiadas.....*  
- (Mostrar acuerdo)

e) - *Es una peli interesante, .....*  
- (Mostrar desacuerdo de manera atenuada)

j) - *Ahí pone días laborales, .....*  
- (Confirmar)

- Finalmente, completa los diálogos con una intervención en la que utilices marcadores como *claro, sí, bueno, ya, hombre...* que te ayuden a realizar la función comunicativa que aparece entre paréntesis. Una vez terminado el ejercicio, lee los microdiálogos en voz alta con un compañero. Utiliza la entonación correcta en cada caso.

**4.- EN PAREJAS.** Se repartirá a los estudiantes, que trabajarán en parejas, imágenes de actualidad (política, sociedad, deportes, cultura...). Uno de los miembros de la pareja tiene que emitir un comentario (la opinión puede incluir gustos, preferencias, sentimientos, emociones, etc.) sobre dicha imagen. Su afirmación podrá ir acompañada por algún marcador que busque la corroboración de su compañero: *¿verdad?, ¿no?, ¿eh?* El segundo estudiante o bien tendrá que expresar su desacuerdo con la afirmación de su compañero utilizando los marcadores *hombre* o *bueno* o bien se limitará a tomar la palabra para hacer un comentario introducido por el marcador *pues*.

Ejemplo: Ante una imagen de un paisaje otoñal.

Estudiante 1: *¡Me encanta el otoño!*

Estudiante 2: *Pues yo prefiero la primavera.*

**Imágenes propuestas:**





**5.- EN PAREJAS. Completad esta conversación siguiendo las instrucciones recogidas entre paréntesis y usando los marcadores que se proponen y que ya conocéis.**

**¿Sí? / ¿no? / Ya, ya/ ¿sabes?/ Oye / Pues/ Sí / Pues es que / ¿verdad?/ ¡Claro!**

Dos amigas, María y Lucía, están tomando café en un bar. María, al notar que Lucía parece cansada, se preocupa por su salud. Lucía le explica qué le pasa y María le aconseja qué hacer para salir de ese estado.

María: - **(Llamar la atención del interlocutor)** ....., Lucía, *tienes muy mal aspecto, ¿te pasa algo?*

Lucía: - **(Pedir confirmación)** ..... *¿Tú crees? Tengo ojeras,.....* **(pedir corroboración)**. *Y me siento algo fatigada.*

María: - **(Confirmación)** ....., *pareces cansada.*

Lucía: - **(Dar una explicación)** ..... *estoy demasiado ocupada últimamente, .....* **(pedir corroboración)** *Con el trabajo, los niños, los entrenamientos...*

María: - **(Mostrarse de acuerdo)**..... **(Añadir un comentario)** ..... *deberías tomarte un respiro, (solicitar corroboración)*

Lucía: - **(Expresar aceptación neutra)**....., *tienes razón, pero es complicado.*

- **A continuación, escuchad la audición y comprobad si habéis utilizado los marcadores correctamente.**
- **Finalmente, reproducidla utilizando la entonación adecuada.**

## **7.2. Fase de motivación y reconocimiento: nivel B2**

En primer lugar, se propone a los alumnos un trabajo de reflexión sobre las características de las partículas discursivas, sin entrar a analizar unidades concretas, y su importancia en la conversación en español. Para ello utilizaremos un texto conversacional al que seguirían una serie de cuestiones de carácter reflexivo. En un primer momento lo presentaremos sin marcadores e, inmediatamente después, lo volveremos a presentar, pero esta vez con marcadores conversacionales. La intención es que los alumnos sean capaces de apreciar, de manera individualizada, las diferencias entre el uso o no de estas unidades en la lengua que están aprendiendo. También sondearemos cuáles conocen, si los usan o no, etc. Luego, haremos una puesta en común y les pediremos que se fijen en algunas de sus características (posición, entonación, pausas, etc.). Finalmente, intentaremos que los alumnos asignen de manera intuitiva la función que estos marcadores cumplen en la conversación, pues con la mayoría de ellos ya han tenido contacto en las fases de aprendizaje previas.

### **1.- Escucha la siguiente conversación y responde a las preguntas que figuran a continuación:**

Miguel y Juan son dos amigos que se encuentran por casualidad en la calle después de un tiempo sin verse.

Miguel: *Juan, ¡cuánto tiempo sin verte!*

Juan: *Desde que ando preparando las oposiciones salgo muy poco de casa.*

Miguel: *No sabía.*

Juan: *Ya llevo tres meses, pero no estoy muy contento con el temario que he comprado.*

Miguel: *Yo puedo dejarte mis temas. El otro día estuve ordenando en casa y casi los tiro a la basura.*

Juan: *Me haré algunas fotocopias y te los devolveré rápido.*  
 Miguel: *No, no. Te los presto el tiempo que quieras. A mí ya no me hacen falta.*  
 Juan: *Tú ya tienes tu plaza...*  
 Miguel: *El jueves quedamos a la misma hora y te los traigo en el coche, que son muy pesados.*  
 Juan: *Perfecto.*

- **¿La conversación se produce entre conocidos o desconocidos? Justifica tu respuesta.**
- **¿De qué hablan?**
- **¿Crees que se desenvuelven de una manera natural o son un poco bruscos? ¿Por qué?**

■ **Ahora vuelve a escucharla con los cambios que se han introducido:**

Miguel: **Hombre**, Juan, ¡cuánto tiempo sin verte!  
 Juan: **Claro**, es que desde que ando preparando las oposiciones salgo muy poco de casa.  
 Miguel: ¡**Ah**, no sabía que estabas opositando!  
 Juan: **Pues sí**, ya llevo tres meses, pero no estoy muy contento con el temario que he comprado, ¿sabes?  
 Miguel: Pero, **hombre**, yo puedo dejarte mis temas. **Fíjate**, el otro día estuve ordenando en casa y casi no tiro a la basura.  
 Juan: **Bueno vale**, me haré algunas fotocopias y te los devolveré rápido.  
 Miguel: No, **hombre**, no. Te los presto el tiempo que quieras. **Total**, a mí ya no me hacen falta.  
 Juan: **Ya, claro**. Tú ya tienes tu plaza...  
 Miguel: **Venga**, el jueves quedamos a la misma hora y te los traigo en el coche, que son muy pesados.  
 Juan: **Vale**, perfecto.

- **A continuación, completa el cuadro con los marcadores destacados:**

Lo he oído muchas veces	
Conozco su significado	
Lo uso correctamente	
No lo sé usar o no lo conozco	

■ **PUESTA EN COMÚN:**

- **Como podéis comprobar, en el segundo caso, se han introducido marcadores conversacionales:**
  - **¿Qué diferencias encontráis entre la primera versión y la segunda?**
  - **¿Creéis que la presencia de estas unidades hacen más fluido y natural el intercambio?**
- **Fijaos en la posición que ocupan los marcadores y si van delimitados por comas o puntos en la escritura.**

- **A continuación, volved a escuchar la audición del texto y prestad atención a la entonación con que se pronuncian.**

**2.- Fijaos nuevamente en los dos textos del ejercicio anterior. Entre todos, vamos a elaborar un cuadro en la pizarra en el que les asignaremos a los marcadores una función en la conversación en la que aparecen.**

<b>Marcadores que expresan la actitud del hablante</b>	
<b>Marcadores que controlan la conversación y regulan el contacto con el interlocutor</b>	
<b>Marcadores que organizan la conversación</b>	

Tras realizar este trabajo de tipo inductivo para sondear el conocimiento que tienen nuestros alumnos de nivel B2 acerca de los marcadores, procederemos a realizar una presentación teórica sobre estas partículas en general, haciendo una distinción entre aquellas propias de la lengua escrita y aquellas características de la oral. Evidentemente, prestaremos mucha más atención a las últimas. Las explicaciones se irán alternando con la introducción de ejemplos contextualizados y tienen por objetivo complementar todo lo que el alumno haya sido capaz de inferir en los ejercicios anteriores. Utilizaremos en todo momento la denominación “marcador”, recordemos que convendría no cambiarla por otra sinónimica, pues eso produciría confusión en los estudiantes.

## **EMPIEZA SABRIENDO LO QUE VAS A ESTUDIAR:**

Los **MARCADORES** son un conjunto variado de palabras y expresiones cuya misión es unir las distintas partes de un discurso y actuar como guías para poder entender lo que está diciéndose. Por tanto, su uso en español es muy recomendable. Aunque no son piezas obligatorias, gracias a ellas nuestro discurso se vuelve más natural y se acerca al de un hablante nativo.

Para conocerlas un poco más, **TEN EN CUENTA QUE:**

- En ocasiones, es posible que las necesidades comunicativas del hablante exijan la **COMBINACIÓN** de marcadores:
  - *La profesora ha hablado muy bien de ti.*
  - *Anda ya.*

- *Esa chica es trabajadora, inteligente y educada. **Y, además,** es muy simpática.*
- A veces, un marcador puede aparecer REPETIDO:
  - *Tienes que venir más a menudo.*
  - ***Claro, claro.***
- Suelen ir separados del resto del enunciado por PAUSAS:
  - *Es un lugar tranquilo.*
  - ***Hombre,** tranquilo, tranquilo, no es.*
- Pero también existen marcadores integrados en el resto del enunciado, sobre todo en la lengua coloquial:
  - ***La verdad es que** no me apetece nada ir a la fiesta.*
- Tienen libertad posicional, sobre todo los propios de la lengua hablada coloquial:
  - ***Claro,** tú no vas a ir a la fiesta.*
  - *Tú no vas a ir a la fiesta, **claro.***
- **!!!OJO!!!** Los marcadores son palabras habituales en la lengua que ya conoces pero con otros usos. Pueden ser **conjunciones** (*pues...*), **sustantivos** (*hombre...*), **adjetivos** (*claro, bueno...*), **verbos** (*venga, anda, mira, oye...*), **adverbios** (*sí, ya...*), **interjecciones** (*ah, eh...*) que han perdido su significación como tales o **expresiones más amplias fijadas por el uso** (*la verdad, vamos a ver...*). Por tanto, tendrás que prestar MUCHA ATENCIÓN para saber cuándo estas palabras están funcionando o no como marcadores.
- Los marcadores encierran un SIGNIFICADO ABSTRACTO, difícil de explicar. Además, en la lengua hablada un mismo marcador puede adquirir, como veremos más adelante, VARIOS SENTIDOS (polifuncionalidad).
- Aunque no pueden establecerse fronteras infranqueables, hay marcadores característicos de la **lengua coloquial** (*digo, venga, igual, ¿eh?...*) y otros que son más frecuentes en la **lengua formal** (*en consecuencia, por consiguiente, asimismo, por añadidura, por el contrario, no obstante...*).
- En la **lengua hablada** los marcadores discursivos se usan mucho más que en la escrita. Los más utilizados son los propios de la lengua coloquial. No obstante, hay que tener en cuenta que este tipo de marcadores también se utilizan en la **lengua escrita informal** como la que utilizamos para escribir mails a los amigos, en los mensajes de wasap, en los comentarios de las redes sociales, en los foros, etc.

## LOS MARCADORES CONVERSACIONALES

Los **MARCADORES CONVERSACIONALES** son unidades lingüísticas especializadas en facilitar la interacción conversacional, un tipo de discurso oral que se produce y se planifica sobre la marcha y que se suele utilizar para hablar coloquialmente con amigos, familiares, en fiestas, por teléfono, en las redes sociales, etc. Si los usamos correctamente, en muchas ocasiones nos van a permitir evitar malentendidos y establecer una relación de confianza, familiaridad y acercamiento entre hablantes.

En concreto, los MC pueden desempeñar dentro de la conversación tres grandes funciones:

- a) Expresar la actitud del hablante respecto al contenido de las sucesivas intervenciones, destacando su evidencia, el origen del mismo o el grado de aceptación que le merece.
- b) Controlar y regular el contacto e implicar activamente al interlocutor.
- c) Organizar la conversación marcando el inicio o el cierre de la misma, la continuación temática, el cambio de turno de habla, el cambio de tema, la introducción de una aclaración, una corrección o una explicación de lo mencionado previamente, etc.

Habría que destacar que **no es nada fácil** ordenar los marcadores conversacionales por grupos ya que, como sabemos, son unidades polifuncionales, es decir, **estas tres funciones puede cumplirlas un mismo marcador conversacional**. De hecho, si prestáis atención a las explicaciones que se darán a continuación, comprobaréis que hay marcadores que se repiten en distintos apartados.

Veamos un ejemplo de esta polifuncionalidad con el marcador **BUENO**:

- **Expresar la actitud del hablante.** En este caso, el interlocutor B utiliza el marcador *bueno* para indicar que acepta con reservas la propuesta que le hace el interlocutor A:

A.- *¿Te encargas tú de llamar a Ángel?*

B.- **Bueno**, si no puedes hacerlo tú, lo haré yo.

- **Mantener y regular el contacto con el interlocutor.** En este ejemplo en concreto se apela al interlocutor y se utiliza el marcador para tratar de captar su atención:

- **Bueno**, ¿entonces yo qué hago?

- **Organizar la conversación.** En el ejemplo siguiente el hablante B utiliza la partícula para ganar tiempo para pensar, pues dar la opinión que le demanda el hablante A no le resulta fácil:

A.- *¿Qué opinas del cambio en la dirección?*

B.- **Bueno**..., no sé, creo que un cambio siempre puede venir bien.



Para rematar esta fase de motivación y reconocimiento, plantearemos una actividad final en la que los alumnos deberán conversar libremente, sin preparación previa o con una preparación mínima, a partir de unas situaciones reales que se les propondrán. La idea es que no tengan mucho tiempo de pensar y sean lo más espontáneos posible. Estas conversaciones se desarrollarán en pequeños grupos que interactuarán ante el resto de compañeros, quienes serán los encargados de juzgar si estos usan o no los marcadores conversacionales cuando hablan de manera espontánea en situaciones desenfadadas en español. El objetivo es hacer una reflexión crítica sobre el uso que los estudiantes extranjeros de nuestra lengua realizan de estas unidades y lo que creen que estas aportan (o no) a sus discursos.

**3.- PONGÁMONOS A PRUEBA. ¿Usamos los marcadores cuando conversamos en español? ¿Comprobémoslo! Se establecerán varios grupos de trabajo y se le asignará a cada uno una situación a partir de la cual deberán desarrollar una conversación espontánea, sin planificación previa. Finalmente, deberán dramatizarla ante el resto de alumnos, quienes serán los encargados de valorar si sus compañeros están usando o no marcadores conversacionales.**

**Ejemplos:**

- **SITUACIÓN 1:** Dos novios discutiendo acerca de las vacaciones del próximo verano.
- **SITUACIÓN 2:** Vendedor y cliente en un concesionario de coches.
- **SITUACIÓN 3:** En la cola de un supermercado, una señora se te cuela sin pedir permiso y le llamas la atención.
- **SITUACIÓN 4:** Dos amigos decidiendo qué película van a ir a ver al cine.
  
- **Una vez realizada la actividad, se compartirán en gran grupo los resultados obtenidos y se abrirá un debate sobre si los estudiantes de nuestro idioma incorporan realmente los marcadores a sus conversaciones en español y sobre lo que estas unidades pueden aportar a sus intercambios comunicativos.**
  
- **Si fuera necesario, se podrían comparar las conversaciones de los aprendientes con ejemplos de conversaciones reales en las que los estudiantes (extractos de series de televisión, entrevistas en la calle, etc.) se habrán de fijar en cómo los nativos utilizan los marcadores para ver si perciben algún tipo de diferencia en el uso.**

### 7.3. Fase de focalización y adquisición de estructuras: nivel B2

Ha llegado la fase a la que habremos de dedicar más tiempo y atención. En ella se alternarán las explicaciones concretas sobre los marcadores (a través de los cuadros explicativos que recogemos en el Anexo) con un tipo de actividades con las que intentaremos que el discente reflexione sobre las características y los diferentes usos que presentan estas unidades. En esta fase empezaremos a prestar más atención a las cuestiones de polifuncionalidad de marcadores, aprovecharemos para incidir más sobre la entonación, para introducir algunas combinaciones con otros marcadores, para poner de relieve el valor que puede tener la posición que ocupa un marcador y también cuestiones relacionadas con el registro de lengua. De todos modos, habrá que tener siempre presente que son todas ellas cuestiones que volverán a ser tratadas con más profundidad y amplitud en el nivel C1.

Dividiremos las actividades en tres grupos de acuerdo con las tres grandes funciones que hemos establecido para los marcadores conversacionales e irán precedidas de ejemplos contextualizados del uso del grupo de marcadores en cuestión.

#### a) Marcadores que expresan la actitud del hablante:

<b>Marcadores que expresan la actitud del hablante</b>	<b>Expresan evidencia</b>	<i>Claro, fijo (que), seguro, por supuesto, ya te digo, naturalmente...</i>
	<b>Orientan sobre la fuente del mensaje</b>	<i>Por lo que parece, por lo visto, al parecer, digo yo...</i>
	<b>Manifiestan acuerdo (en distintos grados)</b>	<i>Bueno, bien, vale...</i>

#### Veamos su comportamiento a través de algunos ejemplos:

- En el siguiente ejemplo el uso del marcador indica un alto grado de aceptación del interlocutor B a la petición del interlocutor A:

A.- *¿Me acompañas a casa?*

B.- *Por supuesto.*

- El interlocutor B utiliza el marcador *naturalmente* para destacar el carácter evidente de lo comunicado anteriormente por el interlocutor A y para ponerlo al mismo tiempo en relación con la información que el propio interlocutor B introduce a continuación como comentario.

A.- *Me duele mucho la cabeza.*

B.- *Naturalmente, ayer te bebiste hasta el agua de los floreros.*

- **Con el uso del marcador *vale* en esta conversación el receptor expresa su acuerdo (en este caso enfatizado por la repetición del marcador) con lo comunicado por el emisor:**

A.- *Mañana me paso a recogerlo.*

B.- *Vale, vale, sin problemas. Ya estará listo.*

- **En el siguiente microdiálogo el interlocutor B hace uso del marcador *bueno* para suavizar el desacuerdo con el interlocutor A:**

A.- *¿Qué te ha parecido la peli? Es muy buena, ¿verdad?*

B.- *Bueno, las he visto mejores.*

- **En la conversación que te proponemos ahora un interlocutor (A) le pide prestado algo a otro (B). Fíjate en que este no está muy dispuesto a dejárselo, pero acaba cediendo. A través del marcador destacado manifiesta que esa aceptación se hace con reservas.**

A.- *Patrick, ¿le dejas los apuntes a James? El viernes no pudo venir a clase.*

B.- ***Bueno**, pero esta es la última vez que lo hago.*

- **A diferencia del ejemplo anterior, en el que te proponemos ahora, el interlocutor B acepta la propuesta del interlocutor A sin objeciones.**

A.- *¿Te encargas tú de avisar a todo el mundo?*

B.- ***Claro.***

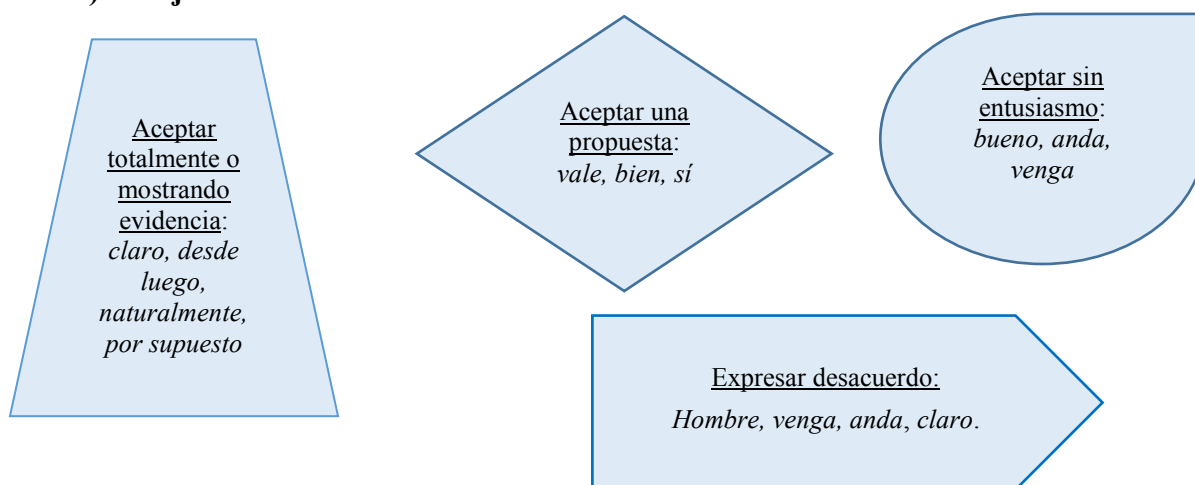
## **AHORA PON EN PRÁCTICA LO QUE HAS APRENDIDO ACERCA DE ESTE TIPO DE MARCADORES:**

Es un grupo de marcadores con el que los alumnos estarán familiarizados, pues la mayoría se estudian asociados a funciones básicas de la comunicación en niveles precedentes. Este será pues un buen momento para añadir alguno más a los ya conocidos y para ver los matices que diferencian a unos de otros y que no los hacen intercambiables en todos los contextos. También aprovecharemos para añadir alguna función más a las ya conocidas. Por ejemplo, veremos casos de marcadores que, además de servir para aceptar (con agrado o sin él), se pueden utilizar para todo lo contrario, es decir, para rechazar airadamente una propuesta.

**1.- Se repartirán tarjetas con grupos de marcadores y la actitud que indican. Luego presentaremos a los alumnos una petición o una aserción y la reacción que deben expresar ante ella mediante el uso de marcadores.**

Por ejemplo, la petición: *¿Me prestas tu camisa blanca?* puede relacionarse con la aceptación no muy entusiástica (*bueno*), con el rechazo rotundo (*venga*) o con la aceptación total (*claro*).

**a) Tarjetas con marcadores:**



**¡OJO! Ten muy presente que a veces un mismo marcador sirve para desempeñar una función y su contraria!** (p.ej. *Claro* para indicar acuerdo y desacuerdo).  
**¿Recuerdas de qué factor depende?**

**b) Peticiones:**

PETICIÓN 1: *¿Me prestas tu camisa blanca?*

REACCIÓN 1: Aceptación no muy entusiástica.

PETICIÓN 2: *Esta semana te encargarás tú de hacer la colada.*

REACCIÓN 2: Expresar desacuerdo.

PETICIÓN 3: *¿Puedo usar tu bolígrafo?*

REACCIÓN 3: Aceptar expresando evidencia.

PETICIÓN 4: *¿Me puedes ayudar a hacer la traducción al español de este texto?*

REACCIÓN 4: Mostrarse de acuerdo.

PETICIÓN 5: *¿Me perdonas? No volverá a ocurrir*

REACCIÓN 5: Aceptación reticente

PETICIÓN 6: *¿Separo la ropa blanca de la de color para poner la lavadora?*

REACCIÓN 6: Expresión de la evidencia.

PETICIÓN 7: *¿Vamos esta tarde al cine?*

REACCIÓN 7: Aceptación total.

**2.- SOMOS COOPERATIVOS. Para contestar afirmativamente puedes utilizar distintos marcadores. Fíjate en los marcadores conversacionales que se emplean como respuesta afirmativa a una misma pregunta y comenta las diferencias que existen entre las respuestas que se proponen.**

- *¿Vienes a la comida de Navidad?*

a) - *Desde luego.*

d) - *Claro.*

b) - *Igual.*

e) - *Por supuesto.*

c) - *Sí.*

- **Para ayudarte escucha las explicaciones que estos profesores de español ofrecen sobre los marcadores que se te presentan como posible respuesta. ¿Sobre cuál habla cada uno?**

**Óscar:** el hablante expresa mediante este marcador una falta de seguridad o de compromiso con lo que dice.

**Pilar:** el hablante utiliza este marcador para expresar acuerdo porque le parece evidente la afirmación o pregunta anterior.

**Ana:** el hablante expresa a través de este marcador la evidencia de su afirmación. Además, le sirve para salir al paso de posibles objeciones por parte del interlocutor.

**Silvia:** el hablante indica acuerdo de manera neutra y cooperativa.

**Beatriz:** el grado de compromiso del hablante con lo que dice es negociable. Normalmente, si repite el marcador o lo combina con otros similares, el hablante expresa acuerdo enfatizado.

- **Finalmente, ¿cuáles crees que son más propios de un registro formal y cuáles de un registro informal?**

**3.- Añade marcadores similares a los que se te sugieren:**

- **Acuerdo total:** *desde luego, por supuesto...*
- **Acuerdo parcial:** *bueno, vale...*
- **Desacuerdo total:** *pues no...*
- **Desacuerdo parcial:** *hombre, ya, pero...*

- **Ahora, introduce los marcadores que has propuesto en estos contextos:**

a.- *¿Te irás de vacaciones?*

- (Acuerdo total)....., *estoy reventado, necesito unos días de descanso en la playa.*

b.- *¿Salimos esta noche de tapitas?*

- (Acuerdo parcial)....., *pero tenemos que avisar a Lucas y María.*

c.- *¿Has convencido a tus padres para que te dejen ir al viaje?*

- (Acuerdo total).....

- d.- *Madrid tiene mucha contaminación.*  
 - (Acuerdo total)....., *sería necesario que se restringiese el tráfico de coches por la ciudad.*
- e. - *Si no te gusta, ¿mañana haces tú la cena!*  
 - (Desacuerdo parcial)....., *tampoco te pongas así.*
- f. - *¿Has leído la última novela de Vargas Llosa?*  
 - *Sí, sí.*  
 - *¡Es fantástica!, ¿verdad?*  
 - (Desacuerdo parcial)....., *yo diría que no es su mejor novela.*
- g.- *¿Te parece bien que mañana vayamos a comer a casa de mis padres?*  
 - (Desacuerdo total)....., *estoy harto de que siempre hagamos lo que a ti te apetece.*  
 - (Desacuerdo parcial)....., *yo solamente preguntaba. Ya iremos otro día, no pasa nada.*

- **Finalmente, lee los microdiálogos con tu compañero poniendo especial interés en las pausas y la entonación.**

**4.- Escucha las siguientes miniconversaciones prestando especial atención a la entonación. A continuación, comenta las diferencias ante lo que comunican las tres posibles respuestas que en cada caso ofrece el interlocutor B:**

1)

A.- *¿Nos vamos?*

B.- *¡Sí, claro! / Hombre, no tengas tanta prisa/ Bueno, vale, pero espera un segundo.*

2)

A.- *¿Ángel y Nuria se comieron todo el plato de verdura?*

B.- *Claro, claro, comieron todo. / Bueno, dejaron un poquito. / Sí, pero no querían.*

3)

A.- *¿Estás mejor de las picaduras?*

B.- *Sí, claro. Aquella crema que me recomendaste me fue muy bien. / Bueno, me pica menos, pero aún me pica. / Hombre, podría estar mejor.*

4)

A.- *¿Has comprado las entradas del concierto?*

B.- *Sí, míralas, ahí están / Sí, claro... / Hombre, claro, ¿te piensas que me iba a olvidar?/*

- **AHORA REFLEXIONA: ¿Serían posibles como respuestas *vale* o *ya, ya* a las preguntas (A) del ejercicio anterior? Justifica tu respuesta.**
- **Para terminar, en parejas, reproducid los diálogos en voz alta utilizando una correcta entonación.**

**b) Marcadores que controlan la conversación y regulan el contacto con el interlocutor:**

Marcadores que controlan la conversación y regulan el contacto con el interlocutor	Llaman la atención del interlocutor y mantienen el contacto.	<i>Mira (mire), oye (oiga), vamos, hombre, la verdad, ¡ah!, ¡eh!...</i>
	Solicitan la cooperación del interlocutor y comprueban el contacto	<i>¿Entiendes?, ¿verdad?, ¿ves?, ¿no?, ¿eh?</i>

**Veamos su comportamiento a través de algunos ejemplos:**

- El interlocutor introduce el marcador al final de su intervención para solicitar una conformidad sobre la hora de la cita que se supone o que quiere darse por supuesta:

*- Quedamos a las seis, ¿vale?*

- El marcador se utiliza para llamar la atención del interlocutor (en este caso, conocido).

*- Oye, Eva, ¿puedes esperar un poco? Así nos vamos juntos.*

- En el siguiente microdiálogo el interlocutor B recurre al marcador *mire* para iniciar la intervención y llamar la atención del interlocutor A (en este caso, desconocido).

A.- *¿Qué desea?*

B.- *Mire, necesitaba otra pieza como esta.*

- En el siguiente ejemplo el hablante utiliza el marcador al final de su intervención para pedir solicitar la confirmación del interlocutor a la pregunta que se le plantea:

*- Te gustó cenar ese restaurante, ¿no?*

**AHORA PON EN PRÁCTICA LO QUE HAS APRENDIDO ACERCA DE ESTE TIPO DE MARCADORES:**

Con este grupo de marcadores vuelve a ocurrir lo mismo que con el grupo anterior, la mayoría de ellos son conocidos por parte de los aprendientes. Por tanto, volveremos a aplicar los mismos criterios de trabajo que con aquellos que sirven, fundamentalmente, para expresar la actitud del hablante en la conversación: irán introduciéndose nuevas funciones y, relacionadas con ellas, se trabajará la entonación, la posición, etcétera.

**1.- Utiliza *venga, anda o vamos* para que la orden no resulten tan brusca:**

- a) Una amiga a otra: *- No pongas esa cara,.....*

- b) Una madre se dirige a su hija camino del colegio: - ..... , *camina más deprisa.*
- c) Un padre a su hijo en casa: - ..... , *ponte a hacer la tarea.*
- d) El marido a su mujer: - *Tienes fiebre, métete en la cama,..... Ya me encargo yo de la cena.*
- e) Un nieto a su abuelo: - ..... , *cómprame un chicle.*

- **A continuación, practica con el compañero. Debes fijarte en la entonación con la que se pronuncian los marcadores y en el hecho de que siempre van entre pausas.**
- **Finalmente, utiliza los mismos marcadores en los mismos contextos para lo contrario: reforzar la orden. ¿Cuál es el factor determinante en el cambio funcional: la posición, la entonación...? ¿En algún caso has sentido la necesidad de sustituir un marcador por otro de significado cercano?**

**2.- ¿Qué dirías tú en las siguientes situaciones? Escucha la audición de los siguientes microdiálogos y luego elige una de las dos respuestas posibles. A continuación, teniendo en cuenta las funciones comunicativas que expresan los marcadores discursivos en cada una de ellas, explica qué diferencias expresivas hay entre la que tú has elegido y la otra.**

1. El marido pone una excusa a su mujer para no salir a cenar - *Me duele la cabeza, creo que no iré a la cena.*

- a) - *Venga, ánimo...*
- b) - *Venga, ¡no empieces!*

2. Un amigo le comenta a otro su confianza en que un tercer amigo acepte sus disculpas: - *Estoy seguro de que esta vez Pedro va a aceptar mis disculpas.*

- a) - *Verás, yo no estaría tan seguro.*
- b) - *Es muy cabezota, no las va a aceptar, ya lo verás.*

3. Una chica le propone un plan a su novio: - *¿Salimos a cenar a un italiano esta noche?*

- a) - *Aaanda, vamos, pero no regresemos muy tarde.*
- b) - *¡Anda!, no tengo otra cosa mejor que hacer.*

4. Un chico le comenta a otro en una fiesta: - *¿Qué buena está la chica de la barra! ¡Vaya cuerpazo!*

- a) - *Oye, cuidadito con lo que dices, que es mi novia.*
- b) - *¡Oye!, ahora que me fijo... ¡Yo la conozco! Va a clases de piano con mi hermana.*

5. Un compañero de piso le recuerda a otro la tarea doméstica que le toca hacer: - *Hoy te toca a ti planchar.*

- a) - *¡Anda!, es verdad. Se me ha había olvidado.*
- b) - *¡Anda, hombre, sí! En eso estaba yo pensando.*



6. Un compañero de clase le vuelve a pedir los apuntes a otro: - *¿Me dejas los apuntes? El otro día no pude ir a clase.*

- a) - *Veeenga, cógelos, pero procura no faltar tanto.*
- b) - *¡Venga, hombre! Siempre andas con excusas.*

7. Una amiga le pregunta a otra lo siguiente: - *¿Vas a asistir al homenaje de Pedro?*

- a) - *Fíjate, ese día tengo cita con el dentista.*
- b) - *No, porque nadie me ha invitado, ¡fíjate!*

8. Un hermano le pide prestado el coche a otro: - *¿Me prestas el coche este fin de semana para ir con María a la playa?*

- a) - *Aaanda, coge las llaves.*
- b) - *Venga sí, a mí la gasolina me la regalan.*

9. Un chico le comenta a un amigo: - *¡Fíjate! Me han ofrecido un buen suelo, casa y dietas de viaje.*

- a) - *Hombre, ¡qué suerte!, no deberías dejar pasar esa oportunidad.*
- b) - *Hombre... Pues yo no me fiaría de lo que te han dicho si no figura en el contrato.*

10. Un compañero le comenta a un comenta a otro: - *Esta casa parece una pocilga.*

- a) - *Bueno, yo no creo que esté tan sucia, pero si te molesta, puedo limpiarla.*
- b) - *¡Bueno! ¿Te crees que no tengo nada mejor que hacer?*

11. Un padre le dice a su hijo: - *Recuerda que mañana te toca a ti cocinar.*

- a) - *Sí, hombre...*
- b) - *Que sí, hombre, que ya me acuerdo.*

- **Luego, reproduce los diálogos con un compañero y reflexiona si la entonación influye en la diferencia funcional.**
- **Para terminar, señala cuáles son las respuestas que te resultan más corteses.**

**3.- En función del contexto comunicativo elige el marcador apropiado para completar las siguientes oraciones.**

**a) Fíjate/fíjese**

**1. Una amiga se queja con otra acerca de que una tercera no la ha invitado a su cumpleaños:**

- *Mañana es su cumpleaños y no me ha invitado a la fiesta, \_\_\_\_\_ .*
- *No te lo tomes a mal, mujer, se le habrá olvidado.*

**2. El secretario de un centro de estudios responde que no tiene la información que una persona le demanda:**

- *¿Se sabe más o menos cuándo empezará el curso de restauración de muebles?*
- *No, es muy pronto. \_\_\_\_\_ , aún no sabemos cuándo saldrán las listas de admitidos en los cursos.*

### 3. Una mujer le comenta al marido una noticia del periódico:

- \_\_\_\_\_, en este artículo dicen que dentro de cincuenta años tendremos una media de cinco grados más de temperatura.
- No le hagas mucho caso a esto del cambio climático, yo creo que no es para tanto.

### b) Verás/verá

#### 1. Unos empleados de un banco se disculpan ante un cliente por no poder darle la información que este le demanda:

- ¿Sabes si voy a recibir algún tipo de compensación por el fondo que he perdido?
- \_\_\_\_\_, lo sentimos mucho, pero en estos momentos no podemos darle esa información.

#### 2. Una madre le anuncia a su hijo que le va a contar algo importante:

- \_\_\_\_\_, no quería preocuparte, pero tienes que saberlo.

#### 3. El médico anuncia a su paciente que va a tener que pasar por quirófano.

- \_\_\_\_\_, hemos intentado solucionar el problema con el tratamiento, pero no va a haber más solución que operar.
- Vaya, no me lo esperaba.
- No se preocupe, es una operación muy simple.

### c) Figúrate/Figúrese

#### 1. Una desconocida le comenta lo siguiente a la persona que va sentada a su lado en el autobús:

- El otro día detuvieron a un vecino mío por cultivar marihuana en la terraza, \_\_\_\_\_.
- ¡Qué barbaridad, no sé a dónde vamos a ir a para en este país!
- Ni que lo diga.

#### 2. Un amigo comparte con otro su sorpresa por el nombramiento como jefe en su empresa de una persona que ambos conocen:

- La empresa va fatal, han nombrado jefe de equipo a Mario, \_\_\_\_\_.
- ¡Anda, pues sí que van mal las cosas!

#### 3. Una amiga comparte con otra su disgusto por una decisión que ha tomado su hijo:

- Hola, Marta. ¿Qué tal tu hijo? Hace tiempo que no lo veo por el barrio.
- ¡Cómo vas a verlo! Se ha ido a vivir con esa chica que conoció en Dinamarca hace dos meses, \_\_\_\_\_.
- No te pongas así, mujer, estas cosas pasan. ¿No ves que son otros tiempos?
- Sí, ya sé, pero a mí el disgusto no me lo quita nadie.

- **A continuación, escucha la audición de los diálogos y comprueba si has acertado o no.**
- **Explica también qué factor ha sido decisivo en la elección de una de las opciones que se te presentan.**
- **Los tres marcadores tienen una función parecida en las conversaciones en que se utilizan. Pero reflexiona: ¿se percibe alguna pequeña diferencia de significado o matiz entre ellos? En ese caso, señala cuál es.**

- Finalmente, piensa también la posibilidad de si alguno de ellos podría ser sustituido por marcadores como *mira/mire, oye/oiga*. En caso de ser posible, habría que hacer alguna modificación en el enunciado. ¿Cuál?

#### 4.- Escucha con atención las frases de la audición:

- A) - *Eso no se toca, ¿entiendes?*
- B) - *Mira, bastantes problemas tengo yo ya como para que vengas con estas chorradas.*
- C) - *No te lo voy a prestar, ¿vale?*
- D) - *Oye, Elena, ¿te pasa algo? No me estás haciendo ni caso.*
- E) - *Venga, date prisa.*
- F) - *Bueno, venga, elige tú.*
- G) - *El novio de Raquel se llama Marco, ¿no?*

- **A continuación, pon:**

- una flecha ↑ si crees que se pronuncia con una entonación ascendente,
- una flecha ↓ si crees que la entonación es descendente y
- una flecha → si crees que se pronuncia con una entonación enfática lineal.

- Luego, vuelve a escucharlas e identifica la función comunicativa que desempeñan los marcadores conversacionales en cada una de ellas.
- Repítelas empleando la entonación adecuada para no distorsionar su significado.
  - ¿En cuáles crees que el emisor resulta cortés y en cuáles se muestra descortés?
  - Finalmente, crea tú pequeños diálogos en los que su uso resulte adecuado y ponlos en práctica con tu compañero.

#### 5.- Explica el uso incorrecto de estos marcadores y, luego, haz los cambios necesarios para que las conversaciones sean pragmáticamente correctas.

a) Un enfermero a un anciano: – *Anda, siéntese en esta silla, estará más cómodo.*

b) Rubén y una amiga están en un bar. Allí se encuentran con Raúl. Rubén le presenta la chica a Raúl y le invita a irse con ellos a una discoteca:

Rubén.- *Hola, Raúl, ¡qué alegría verte!*

Raúl.- *Hola, ¿qué tal todo? Hace tanto tiempo que no nos vemos...*

Rubén.- *Bueno, bien, por aquí ando tomándome algo con María, una amiga de la universidad. Vamos, te la presento, es muy simpática. Íbamos a irnos a bailar un poco a la disco. Si te apetece, nos acompañas.*  
Raúl: *¡Ah, vamos! Yo no tengo ningún plan especial para esta noche.*

**c) Una madre a su hijo camino del colegio:** - *Anda más rápido o llegaremos tarde al colegio.*

**d) Dos amigos llegan a un acuerdo tras una discusión:**

- *Vamos a llevarnos bien y dejarnos de tonterías, ¿no te parece?*

- *Sí, será lo mejor, yo ya estoy harto de discutir.*

**e) Un profesor intenta aclarar unas dudas a su alumno:**

Profesor: - *¿Le ha quedado claras las diferencias entre el uso de subjuntivo y el de indicativo en estos casos?*

Alumno: - *Sí, sí, muy claras.*

Profesor: - *¿Necesita que le aclare alguna duda más?*

Alumno: - *No, venga, gracias por su atención.*

## **6.- EN PAREJAS. Reproducid la siguiente conversación en voz alta con la entonación correcta. A continuación, identificad los marcadores que sirven para señalar la posición que el hablante va adoptando con respecto al interlocutor.**

Un comercial intenta convencer a una señora para que le compre un producto. Esta no parece muy dispuesta a dejarse convencer y se crea cierta tensión entre ambos interlocutores.

**Comercial:** - *Mire, señora, no malgaste más su tiempo y alégrese, porque yo le estoy ofreciendo la solución a todos sus problemas. ¿Polvo? ¡Jamás! No se canse limpiando una y otra vez, y tampoco se conforme con su limpiador de siempre. Sepa que...*

**Señora:** - *Oiga, disculpe, pero tampoco me va tan mal. ¿Y quién le ha dicho a usted que yo tengo problemas?*

**Comercial:** - *Sí, sí, señora, quiero que deje de pensar que su vida es aburrida y que no tiene tiempo para otras cosas.*

**Señora:** - *Oiga, que yo con mi marido y mis hijos me divierto mucho y...*

**Comercial:** - *Sí, ya, eso dicen todas, pero ustedes quieren cambiar; lo sé por experiencia. Por eso, le aconsejo que pruebe...*

**Señora:** - *Oiga, pero si yo no...*

**Comercial:** - *Con la máquina revolución del siglo XXI ya verá cómo no tendrá que molestarse más limpiando y limpiando. Se alegrará de tenerla. Podrá recomendar a sus amigas que hagan lo mismo que usted. Acabará animándolas.*

**Señora:** - *Señor, ¡basta ya! Desde luego, hay que fastidiarse. Estoy intentando decirle que ayer vino otro señor como usted y ya la tengo. ¿Podría parar ya y dejarme en paz que tengo muchas cosas que hacer? ¡Gracias!*

- **Volved a leerla suprimiendo los marcadores y reflexionad sobre las siguientes cuestiones:**

- ¿Estos marcadores se utilizan con frecuencia en este tipo de conversaciones?
- ¿Pensáis que entorpecen la comunicación o, por el contrario, suavizan ciertas intervenciones convirtiéndolas en más corteses?

### c) Marcadores que organizan la conversación:

<b>Marcadores que organizan la conversación</b>	Para iniciar (la conversación, una intervención, etc.)	<i>Bueno, bien, a ver, qué sé yo, no sé, resulta que, mira (mire), oye (oiga), figúrate, fíjate, imagínate, pues...</i>
	Para indicar que se ha recibido la información	<i>Sí, ya, claro...</i>
	Para conservar el turno de palabra (o ganar tiempo para pensar)	<i>Ah, eh, este, (vamos) a ver...</i>
	Para ceder el turno	<i>¿verdad?, ¿no?...</i>
	Para cambiar de tema	<i>A propósito, por cierto, a todo esto...</i>
	Para precisar, matizar, explicar, corregir, rectificar, etc.	<i>Bueno, o sea, vamos, mejor (dicho), eso sí, digo, igual, total ...</i>
	Para resumir lo anterior	<i>Vamos, en fin, bueno, total...</i>
	Para cerrar la conversación	<i>Bueno, total, lo dicho, venga, y nada, en fin, y punto...</i>

### Veamos su comportamiento a través de algunos ejemplos:

- El hablante utiliza el marcador destacado para introducir una información que explica, aclara o concreta lo anterior:

- *No me apetece ir a ver a los tíos. **Mejor dicho**, no puedo porque estoy muy ocupado.*

- En el siguiente ejemplo, se utiliza el marcador para introducir una consecuencia de lo dicho anteriormente:

- *Me tuve dos horas al teléfono contándome todos sus rollos. **Vamos**, que me dejó agotado.*

- En el ejemplo que aquí te proponemos, un hijo le pide una moto a su padre. Este, en lugar de responder a una pregunta que le resulta incómoda, hace uso del marcador *anda* para cambiar de tema y evitar pronunciarse.

A- *Papá, ¿me dejarás sacarme el carnet de moto si apruebo todas en junio?*

B- ***Anda**, ayúdame a doblar la ropa y ya hablaremos.*

- El marcador sirve en este microdiálogo para iniciar la respuesta del interlocutor B una pregunta del interlocutor A y, al mismo tiempo, para llamar su atención sobre el interés de lo que viene a continuación.

A.- *¿Cómo empezasteis con el negocio?*

B.- *Verás, mi abuelo empezó fregando cacharros en el obrador y aprendió el oficio de pastelero. Luego, se le enseñó a mi padre...*

- En el siguiente ejemplo el hablante utiliza el marcador para introducir una explicación:

A.- *¿Para qué te pides mañana un día libre?*

B.- *Es que quería acompañar a mi madre al médico.*

- El hablante utiliza el marcador para marca el término de la comunicación:

- *Venga, hasta luego.*

## AHORA PON EN PRÁCTICA LO QUE HAS APRENDIDO ACERCA DE ESTE TIPO DE MARCADORES:

Es el grupo más numeroso de marcadores y en el que más partículas nuevas aparecen. Por otra parte, también ocurre que volvemos a encontrarnos con marcadores familiares para los alumnos, pero en esta ocasión, hay algunas diferencias respecto a las partículas de los grupos anteriores: aparecerán en muchos casos asociados a funciones comunicativas muy distintas a las que lo estaban en los niveles iniciales e intermedio, enriquecidos en combinaciones con nuevos marcadores, etcétera.

**1.- EXPLÍCATE BIEN. Completa los siguientes microdiálogos con una intervención que introduzca una justificación. Puedes utilizar los marcadores: *la verdad (es que), lo que pasa (es que) o es que.***

a) Una chica a su novio:

- *No sé cómo te las arreglas, pero siempre llegas tarde.*

- \_\_\_\_\_.

b) Un padre a su hija:

- *Has suspendido cuatro asignaturas, ¿no te da vergüenza?*

- \_\_\_\_\_.

c) Un chico a un compañero de clase:

- *¿Por qué has venido andando? Yo podría haberte pasado a recoger con el coche.*

- \_\_\_\_\_ .

d) Un hermano a su hermana:

- *Este cuarto está muy desordenado, eres un desastre.*

- \_\_\_\_\_ .

e) Una amiga a otra:

- *¿Por qué no vienes a la fiesta?*

- \_\_\_\_\_ .

f) Unas amigas le proponen lo siguiente a otra:

- *¿Te vienes con nosotras de viaje a Grecia?*

- \_\_\_\_\_ *me encantaría, pero ahora mismo no puedo.*

g) Una pareja discute:

- *Ya te has vuelto a enfadar.*

- \_\_\_\_\_ *nunca me haces caso.*

- *¿Por qué piensas eso? Yo estoy siempre pendiente de ti.*

- *Sí, claro.*

**2.- ¡ACLÁRATE! Utiliza los marcadores adecuados para precisar, matizar, explicar, corregir, etc. las siguientes oraciones: *digo, vamos, o sea, mejor dicho, bueno...***

a) – *La prensa española, ....., los periódicos en papel, están en crisis.*

- *Sí, hoy la mayoría de la gente se lee los periódicos digitales.*

- *Pues eso, que ya casi nadie compra el periódico. .*

b) – *Pasamos el fin de semana en mi casa de la sierra, ....., en la de mis padres.*

c) – *He aprobado el examen oral, ....., he sacado un 4,5.*

- *Hombre, eso no es aprobar.*

- *Bueno... me ha faltado poco.*

- *¡Tendrás cara!*

d) – *Nos ha ayudado poco, ....., prácticamente nada.*

e) – *No ha querido tomarse un café conmigo, ....., que sigue enfadada.*

f) – *Otra vez se ha venido a comer a casa.*

- *....., que es un gorrón.*

- *Pues sí.*

g) – *Hola, Paco. ¿Qué tal?*

- *Bien, muy bien.*

- *¿Habéis acabado ya las obras?*

- Sí, ya están acabadas. ...., solo nos falta la iluminación del salón.

**h) – Hola, Paula. ¿Qué tal el puente?**

- Ni me hables, tres horas de atasco a la ida, otras tres a la vuelta,....., un horror.

- Bueno, chica, pero ¿os lo habréis pasado bien en la playa?

- Hombre, sí, eso sí.

**i) - ¿Qué te han parecido las medidas económicas del gobierno,....., los recortes?**

- ¿Qué me van a parecer?

- ¡Qué tiempos tan difíciles!, ¿verdad?

- Ni que lo digas.

**j) - Ese chico no acabó sus estudios secundarios y se fue a trabajar con su padre,....., ahora está trabajando en la fábrica de madera.**

**k) - Se han comprado un piso precioso, lo tiene todo: espacioso, luminoso, moderno,....., un lujo.**

**l) - Yo os envidio lo bien que habláis español....., a tí, no.**

**m) -¿Ya le has dicho al jefe que estás embarazada?**

- Mujer, ahora no, es muy pronto,....., cuando esté de cuatro meses, pues ya se lo comento.

**3.- Lee los siguientes chistes. En todos ellos se usa el marcador PUES. Luego, explica cuál es su valor en cada uno de ellos.**

### **Conversaciones de bar:**

**A) Un borracho le comenta a otro:**

- ¿Tú has visto alguna vez a un elefante escondido detrás de una farola?

- **Pues...no**

- ¡Para que veas lo bien que se esconden!

**B) Un cliente le comenta al camarero:**

- Oiga, ¿no le parece extraño que ese caballo le haya pedido un whisky?

- **Pues sí**, muy extraño: ese caballo siempre pide agua mineral sin gas.

**C) Un hombre entra en un bar y el camarero le pregunta**

-Usted me dirá...

- **Pues** no estoy seguro, creo que un metro ochenta o por ahí

**D) Andaba Jesús de Nazaret camino de Jerusalén cuando se encuentra con un amigo que volvía de allí.**

-El amigo le pregunta: ¿A dónde vas Jesús?

-Y Jesús le responde: Voy a Jerusalén a tomar algo.

A lo que el amigo le dice: - **Pues** yo que tú no iría, porque allí te clavan.



## Conversaciones de matrimonio:

### E) Regalo de cumpleaños:

- Mi amor, se acerca mi cumpleaños ¿ya sabes lo que me vas a regalar?
- Si, ¿ves ese mercedes azul de allí?
- ¡Si! ¡No me lo puedo creer!
- **Pues** una bici del mismo color.

Chistes adaptados de: <http://chistes.yavendras.com/>

- **A continuación, completa los diálogos utilizando alguna de estas expresiones con el marcador *PUES*:**

<p><b>Pues</b> no sé qué decirte. <b>Pues</b> hazlo                    <b>Pues</b> sabes lo que te digo... <b>Pues</b> mira, oye... <b>¡Pues</b> sí que estamos bien! <b>Pues</b> ánimate, hombre.</p>
--

#### a) Una conversación telefónica entre amigos que habían planeado unas vacaciones juntos:

- *Hola, soy Miguel.*
- *¡Hola! ¿Qué tal estás?*
- *Bueno... tirando.*
- *¿Y eso?*
- *Tengo una pequeña mala noticia.*
- *¿Cuál?*
- *Es sobre el viaje a Ibiza. Un compañero de trabajo se ha roto una pierna y no puedo cogerme unos días de vacaciones en este momento.*
- *\_\_\_\_\_ ¡Ya iremos en otro momento!*
- *¿Me lo dices en serio? No puedo creerte.*
- *¡Claro, hombre! No hay problema.*

#### b) Una pareja prepara sus maletas para irse de vacaciones:

- *¿Has metido en la maleta los bañadores?*
- *Verás... Es que no los encuentro.*
- *¿Has mirado en su sitio?*
- *¿Cuál es su sitio?*
- *\_\_\_\_\_ .*

#### c) Dos amigos discuten sobre la ayuda solidaria al tercer mundo:

- *¡No me pongas esa cara, David!*
- *Pero si es que lo que estás diciendo es un poco idealista, ¿no te das cuentas?*
- *\_\_\_\_\_, mejor que quedarme tumbado en el sofá como tú...*

d) **En una cafetería dos amigas conversan:**

- *Ayer estuve con Pilar, pero no le dije nada, no me atreví a contarle lo que pasa.*
- \_\_\_\_\_, *es un tema muy delicado.*

e) **En la oficina, hablan el jefe y un empleado:**

- *Martínez, ¿ya ha revisado todas las facturas?*
- *Todavía no he terminado de revisarlas, son muchas...*
- \_\_\_\_\_, *Mañana tenemos que cerrar la contabilidad del mes.*

f) **Un chico llama por teléfono a un amigo que está hospitalizado:**

- *Hola Mario, ¿qué tal vas?*
- *Hola, Jesús. Bueno... bien. Estoy un poco harto de estar todo el día tumbado en esta cama sin hacer nada.*
- *¿Ya sabes cuándo van a darte el alta?*
- *El médico me ha dicho esta mañana, que si todo va bien, me lo dará el próximo viernes...*
- \_\_\_\_\_.

**4.- CAMBIEMOS DE TEMA: Lee estas conversaciones y comprobarás que no tienen mucho sentido. Introduce los marcadores apropiados (a todo esto, por cierto, a propósito, otra cosa...) en el lugar oportuno para que el cambio de tema que se produce en cada una de ellas no sea brusco y pueda seguirse el hilo de la conversación sin problemas.**

a) - *Hola, María, ¿qué tal?*

- *Bien, por aquí, pasando unos días de vacaciones.*

- *Hombre, lo contenta que estará la familia contigo en casa. ¿Desde cuándo vives en París?*

b) - *Sevilla es una ciudad maravillosa.*

- *Ya lo creo. ¿No fue allí donde conociste a Manolo?*

c) - *Ya hemos comprado el vino y la cerveza. Nos falta comprar las patatas y los huevos. ¿Quién se va a encargar de hacer las tortillas?*

d) - *María y Carlos se han comprado un piso.*

- *¿No se iban a casar el mes que viene?*

e) - *En España se come muy bien, tenemos una gastronomía variada. ¿Sabes que los españoles tenemos muchas clases de vino distintas?*

f) - *Ya hemos visto el pretérito perfecto y el imperfecto. El lunes, explicaré el condicional. ¿Cuándo es el examen?*

g) - *Vas al supermercado y traes harina, leche y huevos. Pasa por el centro médico y pide cita para el miércoles a las ocho y media.*

- **Ahora escucha la audición de las mismas y comprueba si tus hipótesis son correctas. Presta especial atención a la posición que ocupa el marcador.**

**5.- DESPÍDETE BIEN. Las siguientes conversaciones están incompletas, pues les falta el final. Léelas y complétalas con las opciones que se presentan a continuación:**

1. - *¿Quedamos entonces en eso?*
  2. - *Bien, ya es hora de volver, se está haciendo tarde.*
  3. - *Ya ha llegado el libro que habías pedido.*  
- *Ah, vale, mañana me paso por la librería a recogerlo.*
  4. - *Hola, ¿qué tal vas? ¿Ya te has operado?*
  5. - *Oye, Mario, ¿estás libre el sábado? Es que organizo una fiesta de inauguración del piso.*  
- *Pues no sé, es que ando muy liado y el sábado preferiría quedarme en casa descansando.*
- a. - **Bueno, pues** ya nos vemos otro día.
  - b. - **Bueno, anda,** piénsatelo y ya me dirás.
  - c. - **Venga, pues entonces** hasta mañana.
  - d. - *Sí, voy bastante bien, **bueno,** el bus se me escapa.*
  - e. - **Vale, venga,** a las seis.

**6.- ORGANIZA ESTA CONVERSACIÓN para conseguir que progrese adecuadamente. Para ello sigue estas pautas:**

**Introduce un marcador para indicar que se llega a un acuerdo tras un desacuerdo previo (ah, bueno), uno para buscar la complicidad con el interlocutor (¿eh?), uno para responder mostrando asentimiento (pues sí), otro para enfatizar el desacuerdo (claro que no), otro para continuar lo dicho (mira), uno para mantener el turno y ganar tiempo para organizar el discurso (a ver), otro para resumir lo dicho (vamos), otro para introducir un comentario (pues), otro para destacar un argumento como menos esperable (y todo) y otro para cambiar de tema (por cierto).**

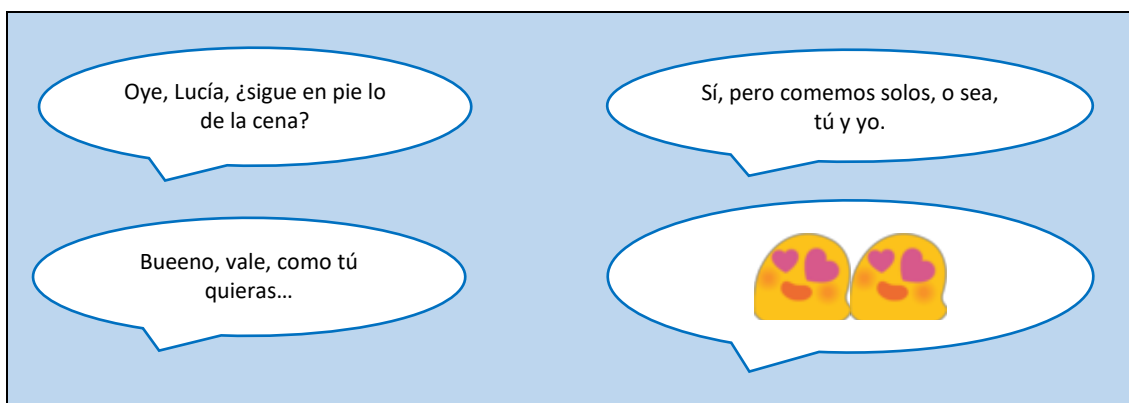
- *Esta semana es terrible; entre las visitas al hospital, la declaración de la renta, los exámenes orales \_\_\_\_\_, no he tenido tiempo ni para respirar.*
- *Precisamente quería preguntarte por lo de los exámenes orales. ¿Ya habéis pensado qué preguntas vais a poner?*
- *Vaya, vaya, ¿me estás pidiendo que te sople las preguntas del examen?*
- *No, no, \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ , lo que te quería preguntar es qué tipo de preguntas son, no las preguntas en concreto, aunque no estaría mal.*
- *\_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ , hay una conversación con el profesor sobre un tema general y luego hacen preguntas cortas en las que se comprueba el nivel de gramática, de vocabulario... , un poco de todo.*
- *\_\_\_\_\_ , resumiendo, un poco de todo, pero no es difícil. \_\_\_\_\_ ¿y ese examen tan duro que ibas a hacer para trabajar en la Biblioteca Nacional?*
- *Ya estás cambiando de tema, \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ no me fue mal, pero hasta dentro de un mes no sé los resultados.*

## ACTIVIDADES FINALES DE LA FASE DE FOCALIZACIÓN Y ADQUISICIÓN DE ESTRUCTURAS (NIVEL B2)

Para finalizar esta fase de aprendizaje, sería bueno proponer a los alumnos alguna actividad final donde se integren todos los marcadores que han ido estudiando por grupos. Nosotros presentamos tres como modelo.

**1.- Busca en las siguientes conversaciones de wasap los marcadores conversacionales que has aprendido e indica su valor.**

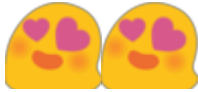
### a) Wasap 1



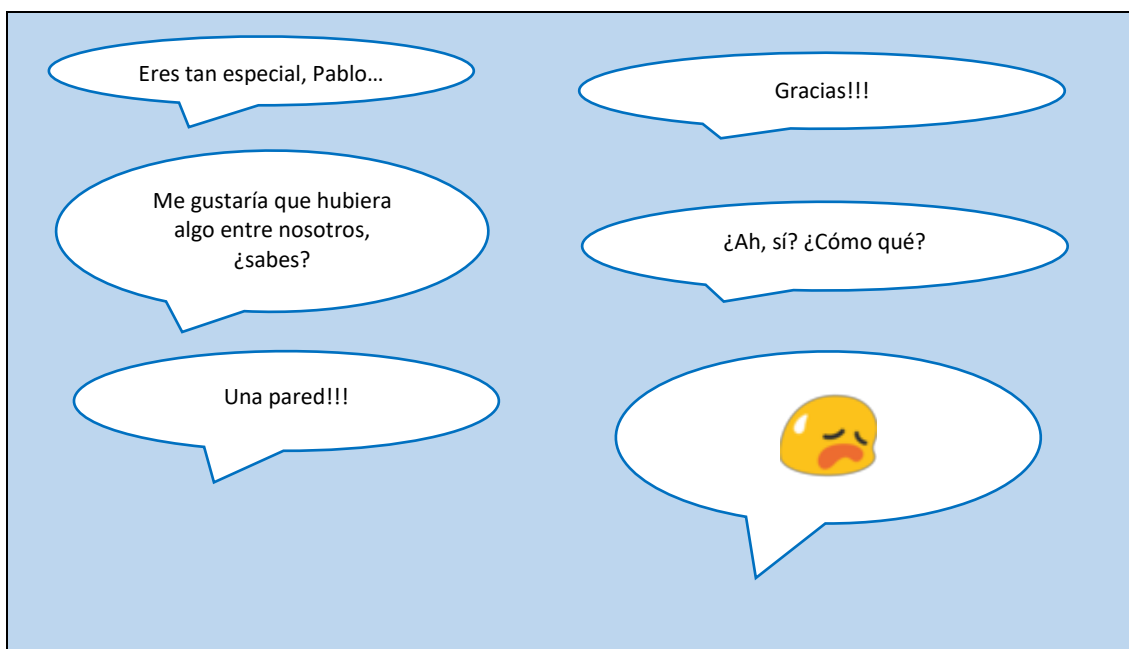
Oye, Lucía, ¿sigue en pie lo de la cena?

Sí, pero comemos solos, o sea, tú y yo.

Bueno, vale, como tú quieras...



### b) Wasap 2




Eres tan especial, Pablo...

Gracias!!!

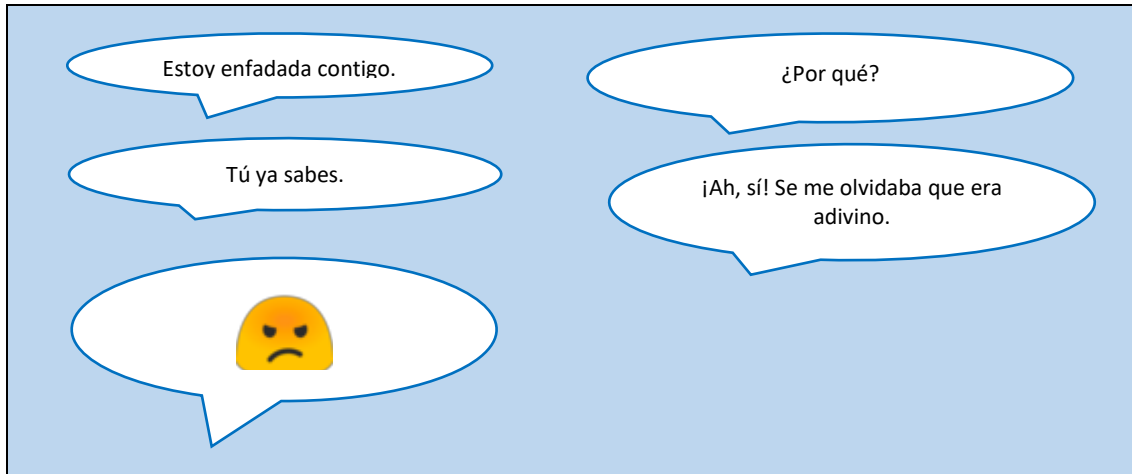
Me gustaría que hubiera algo entre nosotros, ¿sabes?

¿Ah, sí? ¿Cómo qué?

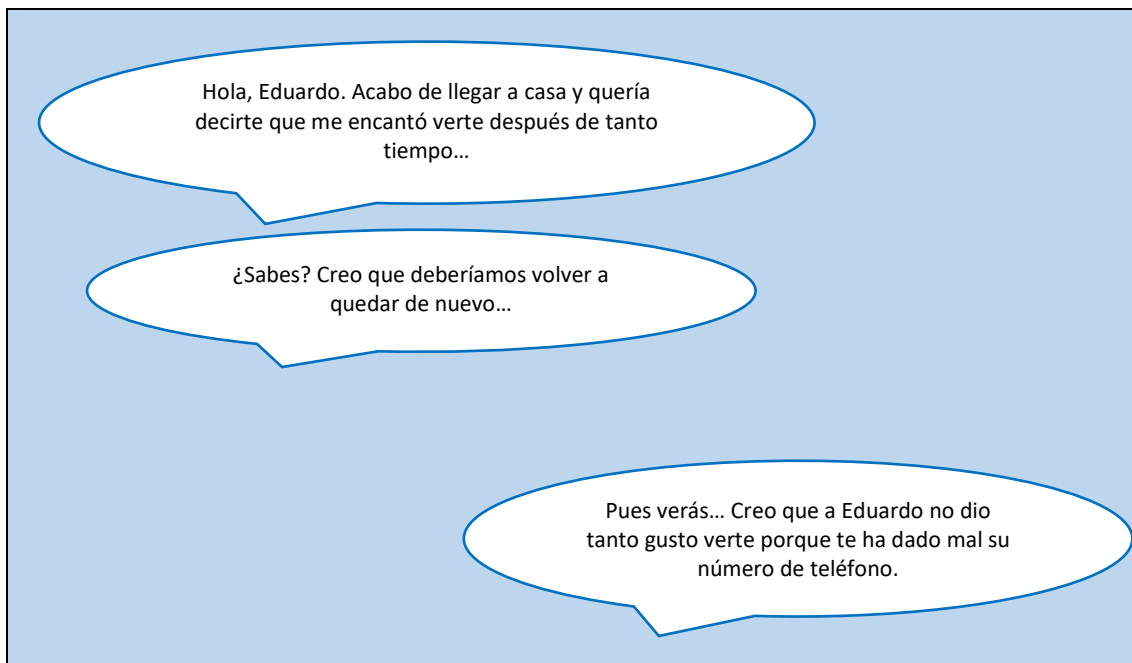
Una pared!!!



**c) Wasap 3:**



**d) Wasap 4**



Conversaciones de wasap adaptadas de: <http://www.xdviral.com/19-conversaciones-de-whatsapp-muy-chistosas/>

**2.- Escucha la siguiente conversación. Luego, fíjate detenidamente en el uso de marcadores discursivos y responde a las preguntas que aparecen a continuación.**

A: - *Hola, Lucía*

B: - *¿Se puede?*

A: - *Sí, sí, pasa, pasa.*

B: - *Bueno, cuéntame, ¿para qué querías verme?*

A: - *No, nada, para charlar y eso.*

B: - *¿Para nada más? No sé, me parece que aquí hay gato encerrado.*

A: - *Hombre, tampoco es eso.*

B: - *Mira, no me vengas con rodeos, ¿me lo vas a contar o no?*

A: - *Sí, claro, total...*

B: - *Bueno, pues empieza cuanto antes, no me vas a tener aquí todo el día.*

A: - *Verás, es que estoy embarazada...*

B: - *¡Enhorabuena, chica! ¡Qué alegría!*

A: - *Gracias, pero...*

B: - *Oye, no te veo nada contenta, me estás preocupando. ¿Hay algún problema?*

A: - *No, no es eso. La verdad es que estoy muy ilusionada.*

B: - *¿Entonces?*

A: - *Es que no quiero que nadie de la empresa se entere todavía, ¿entiendes?*

B: - *Ya. Tienes miedo a tener otro aborto y que empiecen a hacerte preguntas y todo eso, ¿verdad?*

A: - *Eso es, ¿sabrás guardarme el secreto?*

B: - *Por supuesto, cuenta conmigo.*

A: - *Muchas gracias, sabía que me comprenderías.*

B: - *Claro, María, ¿cómo no iba a entenderte?*

**a) Señala marcadores que desempeñen las siguientes funciones en la conversación:**

- Indicar la recepción de la información.
- Llamar la atención del interlocutor.
- Solicitar la cooperación del interlocutor
- Expresar evidencia.
- Introducir una explicación.

**b) ¿Qué marcador utilizarías para expresar que la información se presenta como conocida a través de otros y que no te comprometes con la verdad de lo dicho?**

**c) Ante una petición, señala el marcador que utilizarías para:**

- Expresar una aceptación total a realizar lo que se pide.
- Indicar un rechazo total.
- Manifestar tu actitud de sorpresa.

**d) A continuación, escucha nuevamente la audición de la conversación. Luego, reproducéla con tu compañero prestando especial atención a la correcta entonación de los marcadores y a la realización de las pausas que los acompañan.**

### **3.- Después de escuchar esta conversación, anota los recursos empleados por los hablantes para iniciar o concluir una conversación, cambiar de tema e interrumpir.**

Dos chicos jóvenes se encuentran en la calle. Ruido de autobús. Uno de ellos baja.

Mario. - *Hombre, Paco, ¿qué haces por aquí, de dónde vienes?*

Paco. - *Pues mira, que me he apuntado a un gimnasio aquí en tu barrio.*

Mario. - *Pero si a ti nunca te ha gustado el deporte.*

Paco. - *Ya, pero es que... ¿te acuerdas de Marisa?*

Mario. - *Sí, claro.*

Paco. - *Pues es monitora de musculación.*

Mario. - *O sea que a lo que vienes es a verla.*

Paco. - *No exactamente...*

Mario. - *Oye, y hablando de musculación, ¿qué tal tu espalda?*

Paco. - *Mejor; ya casi no me duele, el deporte me va bien; por eso vengo todos los...*

Mario. - *Venga, corta el rollo, si siempre te gustó Marisa.*

Paco. - *Por cierto, que llego tarde, nos vemos otro día, ¿vale?*

Mario. - *Vale, venga, y que se te dé bien la clase.*

Paco. - *Eso espero.*

Mario. - *Dale recuerdos de mi parte.*

Mario. - *De acuerdo, bueno, te dejo.*

Paco. - *Ya nos vemos por aquí.*

- **A continuación, se vuelve a poner la audición. Luego, en parejas, se les pide que lean el texto con la entonación adecuada y que se corrijan. Seguidamente, se les pide que elijan una de estas situaciones y escriban un diálogo en el que se utilicen los recursos con los que han estado trabajando en las sesiones anteriores:**
  - Dos amigas se reencuentran después de 20 años, las dos se han hecho la cirugía estética y no se reconocen.
  - Dos compañeros de piso recuerdan cómo fue el principio de su convivencia.
  
- **Antes de dramatizarlos, se creará un jurado formado por alumnos. Cuando sus compañeros lean en voz alta sus creaciones, deberán tomar nota de si ponen en práctica, tal y como se les ha pedido, los fenómenos de tareas anteriores. El hecho de que los alumnos intervengan como observadores les permitirá darse cuenta de hasta qué punto los fenómenos objeto de observación forman parte o están ausentes de la producción de sus compañeros.**
  
- **Después de que hayamos comprobado que todos emplean los marcadores que regulan la conversación correctamente y de que expliquen cuál es el funcionamiento discursivo de los mismos, deben representar los diálogos.**

- **REFLEXIÓN FINAL en gran grupo: ¿nos ayuda realmente el uso de marcadores a gestionar nuestras conversaciones en español mejor? ¿contribuyen a evitar los posibles malentendidos?**

#### **7.4. Fase de profundización: nivel C1**

En esta fase trataremos de afianzar, a través de un conjunto de actividades donde deberán seguir reflexionando sobre el uso de distintos marcadores conversacionales, todo lo que los estudiantes de español han aprendido en las fases previas. Asimismo, dado el nivel de aprendizaje en que nos encontramos, será un buen momento para introducir nuevos marcadores y, sobre todo, nuevas funciones de marcadores que ya se conocen. El procedimiento es el mismo, es decir, se alternarán las explicaciones concretas sobre los marcadores (el profesor puede continuar acudiendo a los cuadros recogidos en el Anexo donde la información de cada marcador, recordemos, está organizada por niveles) con un tipo de actividades con las que intentaremos que el discente, con un mayor dominio ya del español, profundice sobre las características y los diferentes usos que presentan los MC. En esta fase el profesor debe estar preparado para aclarar dudas sobre las diferencias entre marcadores similares, acerca de los matices que pueden introducir su posición, su prosodia, la combinación con otras unidades, los casos en que no funcionan como marcadores, etc. Son asuntos que no les resultan ajenos a los estudiantes, pues todos ellos son factores en los que se ha incidido, pero ahora se introducirán explicaciones más complejas, serán más sutiles los matices, etcétera.

Por otro lado, habría que señalar que es la fase en la que se ofrecerá un número más amplio de actividades, casi todas pensadas para solucionar los casos más problemáticos, los que son los causantes de los principales errores en el uso de los marcadores. Evidentemente, cada profesor hará una selección para trabajar las cuestiones que más le interesen en función de las características de su grupo de alumnos, pero todo el trabajo debe ir encaminado a evitar que estos caigan en fallos a la hora de introducirlos en sus propios discursos.

Como nos encontramos ya en un nivel nuevo de aprendizaje, el superior, lo primero que haremos será plantear un par de actividades iniciales para sondear y, al mismo tiempo, reactivar los conocimientos que los aprendientes poseen de los marcadores conversacionales.



Asimismo, haremos a los estudiantes la siguiente advertencia de carácter general:

- Aunque recomendamos el uso de marcadores, cuando la interpretación del enunciado es muy evidente, la presencia del marcador discursivo puede resultar pesada.

*Resulta que la razón la abandonó hace tiempo. En realidad, Paquita vivía completamente atormentada. Lo cierto es que, antes de su crimen, su mente estaba ya enferma. Con todo, nadie lo sospechaba. Por consiguiente, hasta que fue muy tarde.*

(Martí Sánchez, 2003: 8)

- Fijaos en que el texto quedará mucho más claro si eliminamos alguno o todos de los marcadores:

*La razón la abandonó hace tiempo. Paquita vivía completamente atormentada. Antes de su crimen, su mente estaba ya enferma. Nadie lo sospechaba, hasta que fue muy tarde.*

Dicho hecho, pasamos a presentar las actividades iniciales. En primer lugar, utilizaremos un texto de un chat para recordarles que las partículas discursivas propias de la oralidad no son exclusivas de la conversación, sino que se emplean también en algunos discursos espontáneos, pero escritos, ligados a las nuevas tecnologías y muy habituales en nuestro día a día y que, como interacciones que son, comparten muchos rasgos textuales con las conversaciones informales, entre ellos, la abundancia de MC.

En segundo lugar, emplearemos un extracto de una entrevista de radio, donde la conversación es también espontánea, pero requiere un cierto grado de planificación y no resulta, en consecuencia, tan informal.

**1.- Lee la siguiente conversación desarrollada en un chat de estudiantes Erasmus que llegan a España para iniciar el curso escolar y, especialmente, en las palabras destacadas en negrita. Luego, responde a las cuestiones que aparecen a continuación.**

#### CHAT DE ERASMUS EN ESPAÑA

**#Sarah#:** ¡Hola! Soy una estudiante Erasmus de Manchester que busca piso en Sevilla. ¿Alguien conoce a algún estudiante que quiera compartir piso? Llego en un par de semanas a España y estoy un poco preocupada porque no encuentro nada.

**#Andrea#:** ¡Hola, Sarah! **Verás**, yo soy un chico italiano que llegó hace un mes. No te pongas nerviosa porque va a resultarte fácil encontrar un piso si no tienes demasiados reparos en compartir. Yo encontré piso nada más llegar gracias a un anuncio que leí en un tablón de anuncios en la facultad de Ciencias de la Información.

**#Sarah#:** **Vamos a ver**, Andrea, ¿"reparos"? ¿Qué quieres decir con eso? No entiendo. Piensas que soy racista o tengo algún prejuicio religioso, ¿**verdad?**

**#Andrea#:** **No, hombre, no.** Yo me refería a tus preferencias, **o sea**, si buscas solamente pisos con chicas, si no te gusta que haya animales en la vivienda, si prefieres vivir en el centro de la ciudad y **eso.** **Oye**, que no pretendía ofenderte ¿**eh?**

**#Sarah#:** ¡**Ah, bueno!** Te referías a esas cosas, disculpa por ser tan borde. Ya te he dicho que estoy un poquito nerviosa.

**#Andrea#:** **Anda**, no te preocupes. No pasa nada. **A ver si** tienes suerte y encuentras pronto algo.



**#Frida#:** ¡Hola, Sarah! Yo soy Frida, una estudiante alemana que llega la semana que viene a Sevilla, **mejor dicho**, dentro de cuatro días, y estoy tan nerviosa como tú. Tampoco tengo piso. He visitado páginas de internet, he leído miles de anuncios y nada. Nno sé qué hacer.

**#Marie#:** ¡Hola, chicas! ¡Tranquilas! Yo puedo ayudaros. Estuve el año pasado de Erasmus en Sevilla y

conozco a una señora mayor que alquila un piso grande y antiguo a estudiantes universitarios. Puede pasaros su teléfono si os interesa.

**#Frida#:** **Si, sí...** te lo agradecería un montón.

**#Sarah#:** **Bueno**, no sé. A mí me gustaría saber antes qué condiciones tiene el piso, **la verdad.**

**#Marie#:** ¡**Claro**, es normal! **Mira**, el piso está en el casco histórico, muy cerca de La Giralda. Es muy grande y luminoso, pero no tiene ascensor. Tiene cuatro habitaciones y un gran salón, además de cocina y dos baños.

**#Frida#:** **O sea**, que podríamos compartir el piso por lo menos cuatro o cinco personas, ¿**no?**

**#Marie#:** ¡**Sí, sí, por supuesto!** El año pasado vivíamos cinco estudiantes y fue todo fenomenal. Además, nos salió muy bien de precio, ¿**sabes?**

**#Sarah#:** **Ya.** Pero eso es un poco lío, ¿**no?**

**#Marie#:** ¡Qué va! Al contrario, es muy divertido.

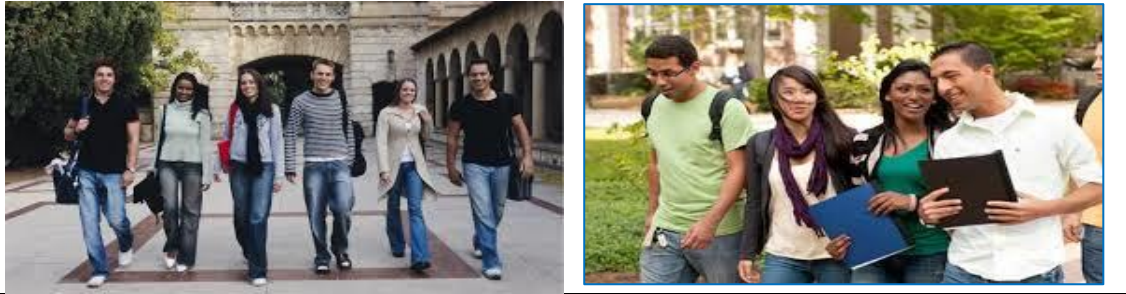
**#Sarah#:** No sé, no sé, yo busco algo mucho más tranquilo.

**#Frida#:** **Pues** si no te importa, me pasas el teléfono, Marie. Yo sí que estoy muy interesada en lo que en el piso. **Por cierto**, tú sabes si podemos obtener alguna ayuda para el alquiler de la Universidad en España.

**#Marie#:** No, no te dan ninguna ayuda. Cuando llegué aquí, fue lo primero que pregunté, **¿sabes?** Porque en mi país existen este tipo de ayudas para los estudiantes universitarios.

**#Frida#:** ¡Ah, vale! ¡Qué lástima! **Es que** en mi país también existen.

**#Marie#:** **Bueno**, voy a desconectarme. Te paso el teléfono, **¿vale?** Que tengas mucha suerte.



- **¿Cuál es el tema del que tratan los participantes en este chat?**
- **¿Quiénes crees que son más cooperativos en la conversación y cuáles menos? Justifica tu respuesta.**
- **Entre dos de ellos, surge un pequeño problema de interpretación, ¿cuál?**
- **Finalmente, ¿se soluciona este malentendido? ¿Crees que las palabras destacadas en negrita contribuyen a esa superación del problema?**
- **¿Conoces este tipo de expresiones? ¿Sabes utilizarlas en español? ¿Lo haces habitualmente? Si es así, seguro que podrás explicar el valor que tienen en el texto.**

2.- Escucha un extracto de la entrevista de radio al escritor español Javier Reverte, que acaba de publicar un nuevo libro, y copia los marcadores que utilizan tanto la entrevistadora como el entrevistado. Luego, vuelve a escucharla y trata de asignarles una función a cada uno de ellos.

**Minuto 02:00-05:02**

Enlace a la entrevista de Javier Reverte (RNE, 12-11-2016):  
[http://mvod.lvlt.rtve.es/resources/TE\\_SNOESU/mp3/6/4/1479034899146.mp3](http://mvod.lvlt.rtve.es/resources/TE_SNOESU/mp3/6/4/1479034899146.mp3)

### **¡MANOS A LA OBRA!**

A partir de aquí empiezan las actividades que tratan aspectos concretos de los marcadores o bien presentan nuevos marcadores o funciones desconocidas de marcadores que les serán familiares a los estudiantes.

**3.- NO TE METAS EN LÍOS. En la vida a veces es mejor no revelar la fuente del mensaje. Transforma las siguientes oraciones utilizando marcadores que sirvan para adjudicar lo dicho a personas desconocidas y así evitar problemas con adjudicaciones directas. Haz todos los cambios que sean necesarios:**

- a) Una amiga le comenta un cotilleo a otra:
- *Lucía me ha dicho que Juan y Carlos se casan el mes que viene.*
  - *No tenía ni idea, a mí no me han dicho ni palabra.*
- b) Un chico le comenta a otro que un amigo común se ha metido en problemas:
- *Los vecinos le han puesto una denuncia a Enrique por molestarlos con la música y las fiestas en casa.*
  - *¡Anda! ¡Qué mal rollo!*
  - *Luis me ha contado que no era la primera vez que le llamaban la atención.*
- c) Dos compañeros de trabajo hablan sobre las negociaciones del nuevo convenio de los trabajadores:
- *¿Ya ha empezado la negociación del nuevo convenio?*
  - *Sí. Manuel me ha comentado que los del sindicato van a pedir un aumento del 2% en el sueldo y cuatro horas menos de trabajo al mes. A ver qué dice la empresa.*
  - *¡Qué ilusos! ¡Con la que está cayendo!*
  - *Hombre, no seas pesimista, algo se podrá sacar.*
  - *Lo dudo.*
- d) Una amiga le comenta a otra que su hermana tiene algunas preocupaciones:
- *Hola, Mónica, ¿qué tal tu hermana?*
  - *Pues bastante preocupada últimamente.*
  - *¿Por qué? ¿Tiene algún problema?*
  - *Claro, ¿no te has enterado? Lleva seis meses en el paro y últimamente todo el mundo comenta que van a cerrar la fábrica donde trabaja mi cuñado.*
  - *¡Menudo problemón! No tenía ni idea.*

**4.- Lee los siguientes microdiálogos, fijate fundamentalmente en las combinaciones de marcadores (no en todas las conversaciones las hay) y pon al lado de cada una de ellas uno de los siguientes símbolos:**

- una flecha ↑ si crees que se pronuncia con una entonación ascendente,
- una flecha ↓ si crees que la entonación es descendente y
- una flecha → si crees que se pronuncia con una entonación enfática lineal.

a) - *¡Anda, papi! Me habías prometido que hoy iríamos al zoo...*  
- *Bueeeeno, vaaaale, vamos...*

b) - *Bueno, pues nada, ya nos veremos otro día con más tiempo...*  
- *¡Venga, hasta luego!*

c) - *¿Me ayudas a poner estos libros en la estantería?*  
- *¡Claro que sí, hombre!*

d) - ¡**Hombreeeee**, Pili! ¡Cuánto tiempo sin vernos! ¿Dónde te habías metido?

- ¡Ay, si yo te contara!

- Cuenta, cuenta...

e) - Yo creo que lo que te voy a contar te va a sentar mal.

- **Hombre**, no sé...

f) - ¿Dónde has estado hasta estas horas?

- **Pueeees... es que** Carlos se ha puesto enfermo, lo hemos llevado al centro de salud y luego....

g) - ¿Estás enfadado?

- ¡**Pues, sí!**

h) - ¡**Pero bueno!** ¿Quién os ha dado permiso para jugar a la pelota en el salón?

i) - **Pero bueno**, lo han decidido así y ya no se puede hacer nada.

- **Ahora comprueba tus hipótesis escuchando las audiciones de los microdiálogos y practica la entonación con tu compañero.**
- **Para terminar, asígnales una función comunicativa.**

**5.- ¿Crees que en los siguientes contextos el cambio de posición del marcador en el enunciado supone un cambio de función? En el caso de que así suceda, ¿lleva asociado algún cambio de entonación?**

- Yo no tengo nada que ver en ese asunto, **oye**...

- **Oye**, yo no tengo nada que ver en ese asunto.

- **Hombre**, no te pongas así....

- No te pongas así, **hombre**...

- **Venga**, siéntate y acaba de merendar.

- Siéntate y acaba de merendar, **venga**.

- **Vamos**, que estoy muy preocupada.

- Que estoy muy preocupada, **vamos**...

- **Claro**, tú nunca has pasado por algo así.

- Tú nunca has pasado por algo así, **claro**.

**6.- Te proponemos una serie de preguntas o afirmaciones para que elijas la respuesta que le corresponde a cada una de ellas.**

1. ¿Crees que estará enfadada?
2. ¿Te acerco con el coche?
3. El mes que viene es el cumpleaños de Marco, ¿no?

4. *¿Tomamos una cerveza?*
  5. *¿Cuántas cervezas compro para la cena?*
  6. *No soporto a tus amigos.*
- a) ***Pues a ver...*** *Cinco cervezas para cinco invitados... ¡veinticinco!*
  - b) ***Pues no lo sé, pero*** *aunque esté enfadada, pienso hablar con ella.*
  - c) ***Pues mira, no.*** *Prefiero ir andando poco a poco.*
  - d) ***Bueno, vale,*** *no llevo dinero, pero si me invitas...*
  - e) ***Vale, pero*** *porque no te caigan bien, no voy a dejar de quedar con ellos.*
  - f) ***No, hombre,*** *yo creo que el mes que viene no es. Es en febrero.*

- **Como la entonación va a ser determinante en su valor, pon al lado de cada una respuesta uno de los siguientes símbolos:**

- a) - una flecha ↑ si crees que se pronuncia con una entonación ascendente,
- b) - una flecha ↓ si crees que la entonación es descendente y
- c) - una flecha → si crees que se pronuncia con una entonación enfática lineal.

- **A continuación, escucha la audición de las microconversaciones y comprueba tus hipótesis.**
- **Finalmente, comprobarás que todas estas combinaciones de marcadores se utilizan para canalizar una actitud del hablante en la conversación, intenta explicar cuál.**

Aunque no existen sinónimos absolutos entre los marcadores, con frecuencia podemos utilizar uno u otro a partir del contexto en el que aparecen. Se ofrece, pues, al aprendiente, la posibilidad de trabajar en varias actividades con marcadores que son cercanos en cuanto a su significado y, por tanto, intercambiables en algunos contextos. Pero no en todos.

Por tanto, se tiene que afinar mucho para establecer las diferencias y las similitudes. Cuando el profesor lo estime oportuno, se puede plantear hacer algún cuadro de similitudes y diferencias entre marcadores (se presenta un modelo en el anexo).

En este tipo de ejercicios tan importante resulta presentar opciones que sean significativamente diferentes (para no confundir el estudiante) como variantes estilísticas de la expresión de la misma idea (para que este vaya aumentando su repertorio particular).

**7. - NO HAY DOS SIN TRES. A partir de los siguientes dúos y, siguiendo el ejemplo que se te ofrece, escribe para qué se usa o qué significa cada uno de ellos. Después crea un contexto de uso adecuado para cada pareja.**

1. Nada / Venga →
2. Vale / Bueno →
3. O sea / Vamos →
4. ¿no? / ¿verdad? →
5. Bueno / Hombre →
6. Claro / Por supuesto →
7. Mira / Oye →
8. A ver / Verás →
9. Eh / Vamos a ver →

- Como en toda pareja hay siempre alguna diferencia, vamos a intentar también encontrar, al menos, una entre cada una de las que se proponen aquí.
- Y ya sabes que, a veces, aparece un tercero en discordia. Eso es lo que tienes que intentar encontrar tú: un tercer marcador para añadir a cada pareja de marcadores.
- Finalmente, pondremos nuestras soluciones en relación con las de nuestros compañeros explicando el porqué de cada una de nuestras decisiones.

**Ejemplo:** Por cierto / A todo esto → para introducir un comentario o cambiar de tema.

- **Contexto:**
  - *Este fin de semana me visitan mis padres. Por cierto, no iré a la fiesta.*
- **Alguna diferencia:** *Por cierto* es un poco más formal que *a todo esto*. Además, es un tanto malicioso y puede resultar un poco agresivo en la conversación.
- **El tercero en discordia:** *A propósito / Otra cosa*

**8.- A veces utilizamos incorrectamente marcadores tan cercanos como los pertenecientes al grupo de los que sirven para buscar la colaboración del interlocutor: ¿eh?, ¿verdad?, ¿no?, ¿ves?, ¿vale?, ¿entiendes?**

- *Esta línea de metro va al aeropuerto, ¿verdad?*
- *Aquí el verano es muy caluroso, ¿verdad?*
- *Bueno, ya os habéis puesto de acuerdo, ¿no?*
- *Anda, qué regalo más chulo, ¿eh?*
- *Ya le has dicho que no iríamos al bautizo, ¿no?*
- *Esta vez llevaré yo el coche, ¿vale?*
- *Si sigues con esa actitud, no vas a ir al viaje de estudios, ¿entiendes? Tu obligación es estudiar y aprobar todas las asignaturas.*
- *No voy a permitir que me levantes la voz una vez más, ¿entiendes?*

- **Escucha las explicaciones del profesor acerca de cada uno de ellos y adivina, por las pistas que te da, de qué marcador en concreto se trata:**

**José Luis:** el hablante se muestra como no seguro de la verdad de lo dicho, de ahí que busque el apoyo del interlocutor, su confirmación, para sentirse más seguro.

**Natalia:** no requiere respuesta y tiene valores opuestos en la conversación. Por un lado, se suele utilizar en contextos problemáticos (discusiones, por ejemplo) para suavizar la confrontación. En estos casos puede ir seguido de explicaciones o justificaciones. Por otro lado, es muy tajante y obliga a una reflexión sin necesidad de respuesta ya que no da lugar a opiniones contrarias.

**Margari:** no requiere una contestación y apela al consenso con el interlocutor. Dependiendo de la entonación, puede ser mitigador de orden o, por el contrario, dar más fuerza a la exhortación.

**Jaime:** solicita respuesta de acuerdo, pero su peculiaridad radica en que establece un juego de compromisos futuros que apunta a la ratificación del mandato, petición o ruego.

**Nerea:** no obliga a obtener respuesta por parte del interlocutor porque se trata más bien de un refuerzo expresivo a las palabras del hablante.

**Ana:** Obliga a obtener respuesta del interlocutor, pues el hablante necesita su ratificación.

**9.- En los siguientes microdiálogos debes sustituir el marcador conversacional destacado por otro que tenga funciones similares. Se ofrecen dos opciones, ¿crees que las dos son posibles o no? En los casos en que la sustitución sea posible, explica si percibes alguna diferencia de significado en el enunciado al realizar el cambio.**

a) **Para comentar:**

- *Entonces, ¿cree que las labores de desescombrec finalizarán hoy?*
- **Bueno**, aún no es posible calcular el tiempo exacto.

*Bien/mire*

b) **Mostrar acuerdo:**

- *No va al viaje porque no tiene dinero...*
- **Claro**.

*Efectivamente/Fijo*

c) **Para obtener corroboración del interlocutor:** – *No va a venir, ¿verdad?*

*¿entiendes?/¿no?*

d) **Atenuar el desacuerdo:**

- *¿Qué te parece si me compro este reloj? Es bonito, ¿verdad?*
- **Hombre**, parece un poco caro.

*La verdad (es que)/Oye*



e) Para resumir lo que acabamos de decir:

- *¿Qué tal el fin de semana en la playa?*
- *Fatal, en la casa no funcionaba el agua caliente, los vecinos organizaron una fiesta hasta las tantas de la noche y no nos dejaron pegar ojo. Para remate, los niños se quemaron con el sol. Total, que hemos terminado muy hartos.*
- *¡Pues vaya!*

*Vamos/Bueno*

f) Pedir corroboración: - *Aquel es tu cuñado, ¿no?*

*¿eh? / ¿verdad?*

g) Para indicar que se ha caído en algo:

- *María y Jorge son novios.*
- *¡Ah, claro! Por eso los vi salir juntos del cine el otro día.*

*¡Ya! / ¡Sí!*

h) Aceptar con reservas:

- *¿Compramos el regalo a medias?*
- *Venga.*

*Vamos / Vale*

**10.- PON MUCHA ATENCIÓN... y elige, entre marcadores que tienen un valor próximo, el más adecuado según el contexto para que la información que se intenta transmitir tenga sentido.**

1.- *Hace frío, ..... ponte el abrigo*

- a) *conque*
- b) *entonces*
- c) *o sea*

2.- *Se te va a escapar el periquito, ..... es mejor cerrar las ventanas.*

- a) *o sea que*
- b) *conque*
- c) *por cierto*

3.- *....., según parece, usted cuenta con una experiencia de tres años en dirección de este tipo de proyectos, ¿no?*

- a) *bueno*
- b) *a ver*
- c) *bien*

4.- *Me parece a mí que esta aspiradora no tiene muchos accesorios, ....., es que solamente tiene dos.*

- a) mejor dicho
- b) total
- c) vamos

5.- *¿Te acuerdas del chico que vino el otro día a la cena? ..... ayer me enteré que está saliendo con María.*

- a) Pues
- b) Igualmente
- c) A propósito

6.- *Hola, Martín, ....., ¡qué alegría verte!*

- a) Oye
- b) anda
- c) Venga

7.- *Entonces, ellas se van contigo en tu coche y nos vemos allí, .....*

- a) ¿vale?
- b) ¿no?
- c) ¿oye?

8.- *No le des más vueltas. Lleva el perro al veterinario. ....., no pierdes nada.*

- a) vamos
- b) digo
- c) total

11.- **Señala la función común que tienen los marcadores que se te indican. A continuación busca contextos de uso donde los siguientes marcadores puedan ser, en efecto, intercambiables.**

**Marcadores:**

- a) *Venga y bueno*
- b) *Vamos y o sea*
- c) *Vale y venga*
- d) *Anda y ah*
- e) *Vamos y total*
- f) *Anda y claro*
- g) *Bueno y anda*

**Función:**

- 1. Introducir una conclusión
- 2. Cambiar de tema
- 3. Manifestar sorpresa
- 4. Despedirse
- 5. Precisar, matizar
- 6. Aceptar con reservas
- 7. Rechazar

12.- **EL QUE TIENE BOCA SE EQUIVOCA.** Te mostramos ahora una serie de conversaciones donde se emplean los marcadores del ejercicio anterior, a veces de manera correcta, a veces de una forma errónea. Fíjate que en cada una de las conversaciones se recoge entre paréntesis un marcador que debería o podría usarse

como sustituto. Tendrás que decidir si es posible o no usar esos marcadores propuestos como sustitutos y explicar por qué razón.

**a) Dos amigos se encuentran en la facultad e intentan concertar una cita para preparar un examen un poco difícil:**

Carlos.- *Hola, Adrián. ¿Qué tal?*

Adrián.- *Regular, ando muy liado preparando el examen de alemán.*

Carlos.- *Anda, no te agobies. Tampoco te creas que yo ando mucho mejor.*

Adrián.- *Oye, ¿pues podríamos quedar un día para prepararlo juntos? ¿Qué te parece?*

Carlos.- *No es mala idea. ¿Qué día te viene bien para quedar?*

Adrián.- **Bueno (Venga)**, a mí me vendría mejor el viernes.

Carlos.- *Perfecto, el viernes nos juntamos y miramos qué podemos hacer.*

No podría utilizarse *venga* en este contexto porque el interlocutor no está aceptando la propuesta del interlocutor, sino que está ganando tiempo para pensar y formular su respuesta. Por ello el único marcador correcto sería *bueno*.

**b) Rubén y una amiga están en un bar. Allí se encuentran con Raúl. Rubén le presenta la chica a Raúl y le invita a irse con ellos a una discoteca:**

Rubén.- *Hola, Raúl, ¡qué alegría verte!*

Raúl.- *Hola, ¿qué tal todo? Hace tanto tiempo que no nos vemos...*

Rubén.- *Bueno, bien, por aquí ando tomándome algo con María, una amiga de la universidad. **Vamos (Venga)**, te la presento, es muy simpática. Ibamos a irnos a bailar un poco a la disco. Si te apetece, nos acompañas.*

Raúl.- *¡Ah, **vamos (vale)**! Yo no tengo ningún plan especial para esta noche.*

En el primer caso, *vamos* y *venga* son equivalentes porque se están utilizando para exhortar al interlocutor. En el segundo caso, no es posible el uso de *vamos* en ese contexto porque ese marcador no sirve para aceptar lo propuesto por el interlocutor, por lo que lo correcto es usar *vale*.

**c) María le comenta a Patricia un rumor que ha escuchado sobre ella:**

María.- *Patricia, ¿es verdad que vas a dejar Medicina?*

Patricia.- *¡**Venga** ya! (¡**Anda** ya!)*

En este caso, el alumno tendrá que llegar a la conclusión de que ambos marcadores son equivalentes en este contexto porque sirven para rechazar lo dicho por el interlocutor.

**d) Paco le comenta a Pilar que dos personas que conocen se han hecho novios.**

Paco.- *¿Sabes que Juan y María han empezado a salir juntos?*

Pilar.- *¡**Ah!** (¡**Anda!**), por eso el otro día los vi saliendo del cine.*

Si el alumno tiene un dominio adecuado de los marcadores, entenderá que los dos son intercambiables en este contexto porque ambos sirven para indicar que caemos en la cuenta de algo que no sabíamos.

**e) Tras charlar un rato, dos amigas se despiden:**

Marta.- *Vamos (Venga)*, me voy, que tengo hora en el dentista y llego tarde.  
Susana.- *Anda (Vale)*, otro día ya nos tomamos un café con más tiempo.

Lo idóneo sería que el alumno cayera en la cuenta de que, en el primer caso, se está utilizando incorrectamente *vamos*, marcador que no sirve para sugerir el cierre conversacional. Lo correcto sería utilizar el marcador *venga* que se propone entre paréntesis. En el segundo caso, debería entender que tampoco es correcto usar *anda* para mostrar conformidad con el interlocutor. Por tanto, debería usarse el propuesto: *vale*.

**13.- SEGUIMOS CON LOS ERRORES. ¿Por qué razones se está haciendo un uso incorrecto de los marcadores en los siguientes diálogos? A continuación, clasifica los errores en alguno de los siguientes cuatro grupos:**

1. Errores ligados a un registro de habla incorrecto.
2. Confusión de un marcador por otro.
3. Mal uso de pausa, entonación, morfología, etc.

**En estos casos, corrige los errores haciendo los cambios que estimes necesarios para que los enunciados sean pragmáticamente correctos.**

**4. Casos en los que el supuesto marcador no lo es.**

- a) - *Oye, por favor, ¿puede decirme dónde queda la oficina de Correos más cercana?*
- b) - *Por lo que parece, ¿quieres otro bombón? Estos de chocolate blanco están muy buenos.*
- c) - *Luis se ha roto una pierna esquiando y está en el hospital.*  
- *¡Vale! Ya te lo había dicho el otro día, ¿no te acuerdas?*  
- *¡Ah, sí, es verdad!*
- d) - *¿Estás ya o tenemos que seguir esperando por ti?*
- e) - *Se dejó llevar por lo visto en clase y suspendió el examen.*
- f) - *Cuando éramos pequeños, aquí había un gran descampado, ¿te acuerdas?*  
- *Fijo.*
- g) - *Se ha portado muy mal conmigo, eso sí, no quiero ni verla.*
- h) - *¿Usted tiene experiencia en el mundo empresarial?*  
- *Bueno, nunca he trabajado, ¿sabes?*
- i) - *Coincidimos en la elección de los vinos a propósito.*
- j) - *No verás lo que te tengo que decir.*
- k) - *Otra cosa no vamos a comer en este restaurante.*
- l) - *¿Qué te parece si invitamos a María al cine esta tarde? ¡Está tan deprimida!*

- *Hombres, podríamos hacer algo más divertido.*
- m) - *¡Que sí, bueno, que sí! Que este año iremos de vacaciones a la playa.*
- n) - *Vamos a ir al cine esta noche.*
- o) - *Voy a ver qué pasa.*
- p) - *¿Qué te ha parecido el concierto?*  
- *Total.*
- q) - *Vamos a ver mañana ese asunto, hoy ya no hay tiempo.*
- r) - *Cada uno va a tener un papel en la función. Tú, María, vas a ser una vagabunda.*  
- *Muy bueno.*
- s) - *Acércame el libro, por favor.*  
- *¿no?*
- t) - *Me ha engañado otra vez, fíjese. ¿No crees que es demasiado?*  
- *Pues mira, mándalo a freír espárragos ya y no te lo pienses más.*

Las actividades que vienen a continuación tienen todas como objeto establecer usos en contexto de algunos marcadores para desarrollar la conciencia del alumno sobre su polifuncionalidad. Este es el nivel, ya lo hemos dicho en numerosas ocasiones, en que esta característica de los marcadores se debe tratar con mayor intensidad y profundidad. Como es lógico, se presentan solamente algunos de los muchos casos que podrían tratarse. Hemos intentado, lo que no quiere decir que lo hayamos conseguido en todos los casos, plantear distinto procedimiento en cada uno de ellos para que no resulten tan repetitivos.

#### **14.- Escucha estos diálogos y completa el cuadro que aparece debajo con la función que expresa el marcador BUENO:**

Transcripción de los diálogos:

##### **Primer diálogo:**

- *Por favor, ¿me podría comentar un poco de qué va el puesto y qué es lo que necesitan?*
- *Bueno, sí. Buscamos candidatos para tres puestos de comercial en nuestro departamento de ventas. Esta es una empresa de juguetes electrónicos.*

##### **Segundo diálogo:**

- *¿Conoces a Pedro?*
- *Aunque me lo hayan presentado, no recuerdo bien su cara.*

- **Bueno**, no importa. Es un tipo muy raro.

**Tercer diálogo:**

- *Este fin de semana quiero ir a la playa, ¿me prestas 150 euros?*
- **Bueno**, eso, ni hablar...

**Cuarto diálogo:**

- *¿No dices que quieres marcharte de casa?*
- **Bueno**, realmente, preferiría quedarme y solucionar las cosas.

**Quinto diálogo:**

- *Si no quieres más cosas me voy, que tengo mucho que hacer.*
- **Bueno**, entonces mañana a las seis, ¿vale?

	Primer diálogo	Segundo diálogo	Tercer diálogo	Cuarto diálogo	Quinto diálogo
<b>Regular el inicio de la conversación</b>					
<b>Mantener el tema de conversación</b>					
<b>Explicar, matizar o corregir lo dicho anteriormente</b>					
<b>Marcar una ruptura temática</b>					
<b>Ganar tiempo para pensar y “planificar” lo que se va a decir</b>					
<b>Cerrar la conversación</b>					
<b>Indicar acuerdo, total o parcial, con algo dicho anteriormente o sobrentendido</b>					
<b>Manifestar desacuerdo</b>					
<b>Atenuar la oposición, la disconformidad, el desacuerdo, con el interlocutor</b>					

**15.- Completa el siguiente cuadro explicativo sobre las distintas funciones de entonces que puede desempeñar en la conversación. Ejemplifica la teoría con los ejemplos que se te proponen a continuación:**

El marcador **ENTONCES** puede desempeñar varias funciones en la conversación coloquial en español. Lo usamos generalmente para **presentar el miembro del discurso que introduce como una consecuencia**

de lo anterior Ej. Nº (.....). También podemos usarlo para **expresar una consecuencia de la intervención del interlocutor** Ej. Nº (.....). En estos casos, a veces puede adquirir valor de reproche o mandato Ej. Nº (.....). Asimismo, **sirve para mantener el hilo discurso entre los enunciados o intervenciones de hablantes diferentes** Ej. Nº (.....). Puede utilizarse incluso para **rellenar las lagunas que amenazan la fluidez en la conversación** Ej. Nº (.....).

No debes confundirlo con el adverbio temporal Ej. Nº (...)

- 1) - *A mí me vuelve loco el jamón...*  
- ¡Perfecto! **Entonces**, compraremos jamón para la cena.
- 2) - *El ambiente se fue caldeando y empezaron a discutir. Entonces, Mario, ni corto ni perezoso, se levantó y se fue.*  
- ¡Anda!
- 3) - *Van a suspender la fiesta de graduación.*  
- **Entonces**, ¿qué ha pasado?
- 4) - *No voy a ir a la fiesta de fin de curso.*  
- ¿**Entonces**?
- 5) - *Mamá, tengo mucho frío.*  
- **Pues entonces**, ponte el abrigo.
- 6) - *Hola, Patricia. ¿Cómo van los preparativos para la boda?*  
- *Ni me hables, está todo a medio hacer. ¡En menudo lío nos hemos metido!*  
- *Al menos, ¿Ya tendréis cerrado el tema del restaurante, no?*  
- *Pues mira, no. Fuimos a reservar el restaurante y nos dijeron que era poca gente para un banquete de boda. Entonces... Claudio se puso nervioso y dijo que estaba harto de los preparativos de la boda, que era una tontería y que estamos muy bien viviendo juntos sin casarnos. Entonces, yo me enfadé también y le llamé 'bruto'. Entonces, acabamos discutiendo y, encima, volvimos si resolver el problema del restaurante.*  
- *Anda, tranquilízate, que al final todo saldrá a la perfección.*  
- ¡Eso espero!
- 7) - *No saldré de fiesta hasta que acaben los exámenes. Hasta entonces, me quedaré estudiando en casa.*

**16.- Escucha estas conversaciones y, siguiendo las pistas que se te proporcionan entre paréntesis, complétalas con las expresiones que se te proponen inmediatamente después:**

**Transcripción de las conversaciones:**

**Primera conversación:**

- ¿Tomamos una cerveza?
- (Aceptación sin reservas)

**Segunda conversación:**

- *Ese año no ganamos el campeonato porque los arbitrajes fueron malísimos.*
- (Rechazo)

**Tercera conversación:**

- ¿Qué te parece si mañana vamos a comer a casa de mis padres?

- (Aceptación con reservas)

#### Cuarta conversación:

- *Oye, Carmen, ¿ya has hecho la traducción de español?*
- *La verdad es que todavía no la he acabado, pero me falta poco.*
- *Yo me he puesto, pero me cuesta mucho.*
- *Bueno, si quieres, podemos quedar un día y te echo una mano.*
- *¡Puf! Te lo agradecería un montón.*
- (Despedida)
- *De acuerdo. ¡Hasta luego!*

#### Quinta conversación:

- *No quiero más, no quiero más.*
- (Atenuar un mandato)

#### Expresiones:

- *Veeenga, vale.*
- *Ven- ga, pues ya me llamas y quedamos un día que nos venga bien a las dos.*
- *¡Venga! No traigo dinero, pero seguro que tú me invitas...*
- *Cómete otra cucharadita, venga.*
- *¡Venga sí, lo que tú digas!*

- Finalmente, fíjate en la entonación y pon al lado de cada marcador uno de los siguientes símbolos:

- una flecha ↑ si crees que se pronuncia con una entonación ascendente,
- una flecha ↓ si crees que la entonación es descendente y
- una flecha → si crees que se pronuncia con una entonación enfática lineal.

### **17.- Escucha la audición de las siguientes conversaciones:**

1. Una chica le comenta a su hermana que se va a vivir con su novio:

- *El mes que viene me voy a vivir con Pierre.*
- *A ver..., ¿no crees que te lo deberías pensar un poco mejor?*

2. Un amigo le comenta a otro que se va a trabajar al extranjero:

- *Me ha salido trabajo en Munich y voy a aceptarlo.*
- *¡Qué bien!*
- *No sé, me cuesta bastante irme de casa.*



- *No te preocupes, hombre, seguro que te adaptas pronto a la vida en Alemania y encuentras amigos pronto.*  
- *A ver...*

3. Un amigo trata de animar a otro:

- *No te preocupes, seguro que tu padre se recuperará pronto.*  
- *A ver...*

4. Un profesor se dirige a sus alumnos: - *A ver chicos, escuchadme un momento, por favor.*

5. Un chico le comenta a otro lo siguiente:

- *Le he hecho un retrato a María y me ha quedado chulísimo.*  
- *A ver, a ver...*

6. Una amiga le comenta a otra:

- *A ver si me dan la beca y el año que viene puedo irme a estudiar a Londres.*  
- *Ya verás que sí, mujer, tranquila.*

7. Un hijo se pone muy pesado con su madre:

Madre: - *Hoy vamos a ir a dar una vuelta al zoo.*

Hijo: - *No, yo no quiero. ¡A mí me apetece ir al cine!*

Madre: - *Ya iremos otro día que esté lloviendo, hombre. Hoy hace mucho sol y me apetece más tomar el aire.*

Hijo: - *¡No! Quiero ir a ver esa peli, quiero ir a ver esa peli...*

Madre: - *A ver si nos quedamos en casa y no vamos a ningún sitio, verás tú.*

8. Tres amigas conversan en casa de una de ellas:

Pilar: - *Últimamente Ángel anda muy raro.*

Begoña: - *¿Raro? ¿A qué te refieres?*

Pilar: - *No sé, llega muy tarde a casa del trabajo, siempre está muy cansado, tiene menos apetito.*

Diana: - *Chica, no te preocupes, estará un poco estresado con el trabajo.*

Pilar: - *Yo creo que no, lo veo pensativo, no me hace caso, ya no salimos nunca a cenar...*

Begoña: - *A ver si te la está pegando con otra.*

Diana: - *¡Vaya! Ya estás tú animando*

Pilar: - *¿Tú crees? Yo también lo había pensado.*

Diana: - *Ni caso, tú no le hagas ni caso a esta mujer.*

9. Una chica a su hermano: *¡Jo, Alberto! ¡Qué barriga se te está poniendo! A ver si haces un poco de ejercicio, chico.*

- **Como has podido comprobar, el hablante está usando en todas el marcador *a ver* (a veces, solo; otras, combinado con otras unidades) con distintas intenciones. Trata de asignarle una función usando en cada caso las pistas que los propios hablantes te ofrecen sobre lo que han querido expresar a través del uso de ese marcador:**

- a) No me estaban prestando atención, he tenido que arreglármelas para que me hiciesen caso.
- b) ¡Ojalá este me haga caso!

- c) Me costaba darle una respuesta, he tenido que pensar mucho lo que quería decirle para que no se molestase.
  - d) ¡A este chico le voy a dar un escarmiento!
  - e) ¡Qué ganas tengo!
  - f) A mí también me parece muy sospechoso.
  - g) ¡Qué remedio!
  - h) He querido que me lo enseñe para verlo con mis propios ojos.
  - i) Soy pesimista y no tengo ninguna confianza en que eso pase.
- **Finalmente, señala qué entonación le corresponde al marcador en cada caso e indica si se pronuncia entre pausas o, por el contrario, se integra en el enunciado en el que se pronuncia.**

**18.- Escucha estas conversaciones y completa el cuadro que aparece debajo con la función que expresa el marcador *anda*:**

**Transcripción de las conversaciones:**

**Primera conversación:**

Lucía: - *Hola, María, ¿qué tal?*

María: - *Yo, muy bien, ¿y tú?*

Lucía: - *¡Genial!*

María: - *¿Y tus estudios?*

Lucía: - *Bien, ya los he acabado y ahora busco trabajo.*

María: - *¿Estudiaste Empresariales, no?*

Lucía: - *Sí, pero busco trabajo de cualquier cosa.*

María: - *¡Anda! Pues yo conozco una empresa donde buscan personas que tengan conocimientos de informática. Estos días están haciendo una selección de personal. Solo tienes que llevar tu currículum, después tendrás que pasar una entrevista.*

Lucía: - *Muchas gracias por la información. Lo llevaré esta misma tarde.*

María: - *A ver si tienes suerte y te cogen.*

**Segunda conversación:**

- *Siempre andas exagerándolo todo, chica, no sé cómo te las arreglas.*
- *Pues anda que tú...*

**Tercera conversación:**

- *Anda, papi, cómprame un helado.*

**Cuarta conversación:**

- *Nunca voy a conseguir aprobar esa asignatura, ya es la segunda vez que me presento.*
- *Anda, no seas tan pesimista. Lo que pasa es que te presentas a los exámenes hecha un manojo de nervios.*
- *¿Tú crees que es ese el problema?*
- *¡Claro, estoy segura!*

**Quinta conversación:**

- *Ellos sabían perfectamente lo que hacían y lo hicieron a propósito.*

- ¡*Anda ya!* Y, además, aunque supiera lo que hacía y lo hicieran a propósito, tenían toda la razón.

FUNCIÓN	Tipo de entonación	Combinación con otras unidades	Primer diálogo	Segundo diálogo	Tercer diálogo	Cuarto diálogo	Quinto diálogo
Animar							
Manifestar sorpresa							
Rechazar							
Atenuar una orden							
Cambiar de tema							
Replicar con agresividad							
Reforzar una orden							
Aceptar con reservas							

**19.- Escucha los siguientes microdiálogos y explica el valor que tiene el marcador *¿eh?* / *eh* en cada uno de ellos:**

- a. - *¿Tienes novio, eh?*
- b. - *No me pongas más hielo, ¿eh?*
- c. - *¿Por qué has llegado tan tarde?*  
- *Eeeeh....pues verás...*
- d. - *¿Quieres otro café?*  
- *¿Eh?*  
- *Que si quieres otro café.*
- e. - *Si a nosotras nos hubieran dejado...*  
- *¿¡eeh!?! ¿De verdad piensas que no hemos tenido libertad para hacer lo que nos viniese en gana?*

- **Quizá pueda servirte de ayuda si expresamos con otras palabras lo que el interlocutor está intentando decirnos con el uso del marcador.**

1. *No hagas eso, por favor.*
2. *Pero, ¿qué estás diciendo?*
3. *No te he oído bien, ¿qué has dicho?*
4. *¡Qué callado te lo tenías!*

5. *Pues ahora me has pillado, no sé qué decirte.*

- **Finalmente, señala qué entonación le corresponde al marcador en cada caso:**
  - una flecha ↑ si crees que se pronuncia con una entonación ascendente,
  - una flecha ↓ si crees que la entonación es descendente y
  - una flecha → si crees que se pronuncia con una entonación enfática lineal.

Ahora viene una batería de ejercicios para cuya realización los estudiantes de español deben poner ya en juego todos los conocimientos que han adquirido a lo largo de su aprendizaje en torno a los marcadores. Cuando sea necesario introducir alguna explicación para su resolución, el profesor recurrirá a los cuadros de marcadores.

**20.- Fíjate en los siguientes microdiálogos y elige la respuesta más adecuada en cada una de las cuestiones que se te plantean. Para ello, presta atención a todos los factores determinantes en tu elección: el significado de los enunciados, las pausas, la entonación, etc.**

1.- El tren no llega. **Una de las réplicas no es correcta. ¿Cuál?**

- a) *La verdad es que podíamos coger un taxi.*
- b) *Lo que pasa es que podríamos coger un taxi*
- c) *Anda, será mejor que cojamos un taxi.*

2.- *Anda, ayúdame a subir la compra.* **¿Qué está haciendo esta persona?**

- a) No ser demasiado cortés al imponer algo
- b) Ser cortés y atenuar un mandato.

3.- Todo el mundo está preocupado porque Luis no ha acudido a la fiesta y tampoco ha llamado para avisar. Tú sales en su defensa. **¿Cuál de estos comentarios es el correcto?**

- a) *La verdad es que siempre hace lo mismo.*
- b) *Lo que pasa es que no habrá podido llamar, no siempre es fácil.*

4.- Tres amigas están de compras en una tienda. Una de ellas se está probando ropa y pregunta cómo le sienta la camisa que se acaba de probar. **¿Quién de estas amigas es más rotunda?**

- a) Lucía: *Te quedaba mejor la otra.*
- b) Lidia: *Bueno, te quedaba mejor la otra.*
- c) Eva: *¡Vamos, hombre! Te quedaba mejor la otra, ni punto de comparación.*

5.- *Por lo visto no es la primera vez que se mete en problemas.* **¿Qué está haciendo esta persona?**

- a) Negar algo.
- b) Disculpar.
- c) Acusar.

6.- Ante una petición para participar en una actividad de la facultad, el interlocutor responde: - *Es el veintiséis, o sea, en vacaciones.* **¿Qué pretende transmitir con esta respuesta?**

- a) Aclarar algo respecto a la fecha elegida para el desarrollo de la actividad.
- b) Rechazar de manera indirecta y cortés la propuesta del interlocutor.

7.- Una amiga le comenta a otra que va a llevar su curriculum a una empresa y la otra le comenta lo siguiente: - *A ver si tienes suerte y te cogen.* ¿Qué está expresando?

- a) Un deseo.
- b) Una sospecha o preocupación.
- c) Una amenaza o advertencia.

8.- Con una rectificación del tipo: - *María y Pili ya tienen las entradas, vamos, digo yo.* ¿Qué expresa el hablante?

- a) Seguridad absoluta.
- b) Deseo de precisar.
- c) Cierta inseguridad.

9.- Llegas a una reunión del sindicato y comentas lo siguiente: - *Por lo visto han echado a Enrique de la fábrica.* ¿Qué quieres decir con este comentario?

- a) Sabes que lo han echado porque lo has visto.
- b) Has oído algo de que han echado a Enrique, pero no lo sabes con seguridad.
- c) Sabes que han echado a Enrique, pero por alguna razón quieres atenuar el efecto de la frase.

10.- En esta conversación: A.- *Tengo que irme, si no llegaré tarde al médico.* / B.- *Bueno, pues ya seguimos hablando otro día.* ¿Qué marcador sería el más adecuado para sustituir a *bueno*?

- a) *Vale*
- b) *Vamos*
- c) *Venga*

11. **Completa esta afirmación con el marcador adecuado. Puede haber más de una opción:** - *La cena es un poco cara, no me siento bien y Javier no puede acompañarme. ...., que me quedo en casa y tan a gusto.*

- a) *Total*
- b) *Vamos*
- c) *Bueno*

**21.- ¡NO ME HAGAS REÍR! Ahora vas a ser tú el que expliques la función que cumplen los marcadores destacados en negrita en los siguientes chistes:**

**a) Matemáticas básicas:**

- **A ver**, hijo, ¿cuánto es 4 por 4?
- Empate
- ¿Y cuánto es 2 por 1?
- Oferta

**b) ¿Muerde?**

Estaba un tipo con un perro a su lado, cuando pasa alguien y le pregunta:

- **Oiga**, ¿su perro muerde?
- No, señor.
- Entonces se anima a pasar, pero el perro lo muerde.

- ¡Mire cómo me dejó! ¿No me dijo que no mordía?
- **Es que** este no es mi perro.

### c) **Ignorante**

Un hombre que tiene mucho dinero decide dedicarse a viajar por el mundo, y como primer viaje se va a Hungría. Cuando vuelve se encuentra con un amigo:

- ¿Qué tal tu viaje por Hungría?
- **Pues** todo muy bonito.
- ¿Y Budapest?
- Una ciudad preciosa.
- ¿Y qué tal con las magiars?
- **Pues...esto...eh**, bien.
  - o Cuando se despide se va a su casa, coge el diccionario y busca la palabra “magiars”, y lee: “mujeres naturales de Hungría”, así que piensa: “vaya, he debido de quedar en ridículo”.
  - o **Total**, que su siguiente viaje es a Portugal, y a su regreso se vuelve a encontrar con su amigo.
- **Hombre**, me dijeron que te fuiste a Portugal.
- **Pues sí**, tenía ganas de ver ese país.
- ¿Y cómo es Lisboa?
- Una ciudad preciosa, su puerto, la zona monumental...
- **Bueno**, ¿y cómo eran las lusas?
- **Eh...hombre**, dentro de su entorno, bien.
  - o Al llegar a su casa coge el diccionario para buscar la palabra “lusas”: “mujeres naturales de Portugal”, y dice: “vaya, he vuelto a hacer el ridículo, pero en la próxima no fallo”.
  - o Como siguiente destino se va a Egipto y a su vuelta, se encuentra de nuevo con su amigo.
- ¿Qué tal las gentes de allí?
- Amables, pero te intentan sacar el dinero vendiendo baratijas.
- Vaya. ¿Y qué tal las pirámides?
- **Pues** me ligué a tres y a dos me las llevé a la cama.

### d) **Regalo con amor**

Esto es un matrimonio celebrando su aniversario de boda. La esposa le pregunta al marido:

- Cariño, ¿qué me has comprado para celebrar nuestro aniversario de bodas?
- Una tumba en el cementerio.

No veas qué bronca... Al año siguiente:

- Cariño, ¿qué me has comprado para celebrar nuestro aniversario de bodas?
- ¡Nada! **Total**, si todavía no has usado lo que te compré el año pasado...

### e) **Viaje por Italia:**

- **Hombre**, Carlos, ¿qué tal tu viaje por Italia?
- Muy bien, estuve en Roma, en Milán y en Temeo.
- ¿Temeo? ¿Nunca había oído hablar de esa ciudad?

- **Pues** es grandísima.
- **¿Sí?**
- **Sí**, y muy famosa.
- ¿Estás seguro de que se llama Temeo?
- ¡**Ah, no!**, perdona, era Torino.

**f) Errores en la nómina**

- Jefe, que este mes me han pagado de menos.
- **Ya, pero** el mes pasado le pagamos de más.
- **Sí**, un error se entiende, pero dos...

Chistes adaptados de:

<http://chistes.yavendras.com/>  
<http://www.1000chistes.com/>

- **A continuación, pondremos las respuestas en común, debatiremos sobre el valor asignado de los chistes y, finalmente, dramatizaremos los diálogos, poniendo especial atención en la correcta entonación de los marcadores y a la realización de las pausas que los acompañan.**

**PRÁCTICA LIBREMENTE LO APRENDIDO:**

Para finalizar, proponemos las actividades más interesantes para este nivel: la interacción guiada, semiguada o libre, donde los estudiantes podrán poner realmente en práctica su manejo de las partículas discursivas propias de la conversación.

La desventaja de una actividad tan guiada como la 22 es que reduce de forma significativa el tiempo de la clase que se dedica a hablar de forma extensa. Pero aunque el alumno hable menos, trabaja más sobre lo que dice, se prepara para escuchar mejor, colabora más y, en definitiva, aprende a conversar con éxito, objetivo último de nuestra propuesta didáctica.

**22.- JUEZ Y PARTE.- Aquí tenéis una serie de guiones. Formad varios grupos. Cada grupo debe escoger uno que leerá para el resto de la clase. Los demás debéis prestar atención a los elementos entonativos y las pausas. A través de un portavoz se emitirá un juicio sobre la lectura de vuestros compañeros.**

- a) **Dos amigos de la facultad se encuentran por casualidad después de muchos años:**

Jacques: ¡*Hola!*

Elizabeth: ¡Ho...! ¡Hola!

Jacques: ¿Eres...Elizabeth?

Elizabeth: Sí.

Jacques: Te acuerdas de mí, ¿verdad?

Jacques: Sí, sí. Estudiamos juntos 1º de carrera.

Elizabeth: ¡Claro que me acuerdo! Recuerdo también que salías con una amiga mía que se llamaba Christine. ¿Qué tal está?

Jacques: Pues... ya lo hemos dejado y tú, si mal no recuerdo, salías con un compañero que se llamaba Frank.

Elizabeth: Sí, pero también hemos cortado.

**b) Son las ocho y media. Dos amigas toman un café en un bar:**

- ¿Qué tal con Jesús?
- Chica, no sé qué decirte. A veces me da la impresión de que le gusto, pero otras...
- A lo mejor, si te decidieras a hablarle claro las cosas te irían mejor, ¿no crees?
- Sí, claro, eso es fácil decirlo, pero... ¿y tú con Miguel? ¿Has adelantado algo?
- No me cambies de tema. Sé que a Jesús le gustas mucho y, como no te espabiles, puede que se vaya con otra. Por ejemplo, sé que a Carmen también le gusta, así que tú verás.
- Bueno, ¿y qué le digo?
- Pues, la verdad, pero desde el principio.
- ¿Y cuándo? ¿Crees que este es un buen momento?
- Todos los momentos son buenos, depende de nosotros, y no olvides que hay un refrán que dice que no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy.
- ¡Pues sí que estás filosófica!

**c) Tres amigos hacen planes para el fin de semana mientras se toman algo.**

- ¿Os parece tomar algo? Yo voy a tomarme un refresco.
- A mí prepárame otro.
- Bueno, pues que sean tres.
- Oye, ¿qué tienes pensado para este fin de semana? A nosotros nos gustaría ir a esquiar. ¿Por qué no te animas y te vienes con nosotros? Llamamos a las chicas y nos vamos todos. Ya sabes que en el refugio hay sitio para todos: nosotros dormimos en una cabaña y las chicas en otra.
- ¿A esquiar? ¿No sería mejor que nos quedáramos tranquilos en casa?
- De verdad que no te entiendo, no puedo comprender que prefieras quedarte en casa.
- En el refugio, sin comodidades, lejos de la civilización, con el frío, con lo bien que se está en casa viendo películas.
- Bueno, ya lo pensaremos, pero tenemos que ponernos de acuerdo.
- Vale, vale.



**d) Nati se dirige al trabajo. De repente, la detiene un chico para hacerle una encuesta:**

- *¡Hola, buenas tardes!, ¿tienes cinco minutitos?*
  - *Es que tengo mucha prisa...*
  - *Son solo cinco minutos para una encuesta...*
  - *Bueno, pero dese prisa, que voy tarde al trabajo.*
  - *¿Cómo se llama?*
  - *Nati.*
  - *Bien, Nati, ¿qué tipo de aficiones tiene usted?*
  - *Ay, pues no sé, me pillas así de sopetón... Leer; sí, leo en el metro cuando vengo al trabajo.*
  - *¿Y qué lees?*
  - *Novelas de aventuras o de intriga.*
  - *¿Y el resto del tiempo? A ver, por ejemplo, cuando sales de trabajar...*
  - *Pues normalmente quedo con los amigos y hablamos, tomamos un café... Si echan algo bueno vamos al cine...*
  - *¿Y los fines de semana?*
  - *Depende; en verano me gusta pasear y escribir... Bueno, me da un poco de vergüenza... escribir poemas.*
  - *¡Ah! Por las noches salgo de marcha a alguna discoteca. Si estoy muy cansada me quedo en casa viendo la tele.*
  - *Bueno, gracias, Nati, hasta luego.*
  - *Vale, me voy que no llego, hasta luego.*
- **Para terminar, se realizará una puesta en común en la que se señalarán los marcadores conversacionales que se utilizan en los distintos diálogos, se comentará la función comunicativa que tienen y se debatirá en torno a la importancia de una correcta entonación de los mismos.**

A continuación se plantean dos actividades, una semiguída (23) y otra casi libre (24) que tienen como objetivo común hacer hablar a los alumnos utilizando los marcadores conversacionales cuyo funcionamiento ya conocen.

**23.- Reacciona de acuerdo con el contexto. En parejas, elegid una de estas situaciones que se describen a continuación y cread pequeños diálogos acordes a ellas. En su elaboración deberéis emplear los marcadores conversacionales que habéis estudiado.**

- Te invitan a una cena y te comprometes a hacer el postre, pero se te quema. Cuando todo el mundo te pregunta por la tarta, tratas de explicar lo ocurrido mitigando tu responsabilidad.

- Una amiga te llama por teléfono para contarte que el domingo irá por primera vez a comer a casa de los padres de su novio. Tranquilízate y expresa cómo actuarías tú en su lugar.
- Tu amigo se siente deprimido porque ha suspendido un examen en la facultad. Trata de consolarlo y dale ánimos para próximos exámenes.

**24.- Representa con tu compañero una de las siguientes situaciones sin prepararla. Tendrás el tiempo justo para repartir los papeles y leerlos antes de empezar a interactuar. RECOMENDACIÓN: ¡No olvides usar los marcadores conversacionales pertinentes!**

### **SITUACIÓN 1:**

#### **ALUMNO A:**

Estás en una fiesta de amigos españoles. Saluda a un(a) amigo/a, pregúntale cómo se encuentra y responde a la presentación que te hace de un(a) chico(a) español (a).

#### **ALUMNO B:**

Estás en una fiesta y eres un(a) amigo(a) español(a) de A. Salúdalo/la, di cómo te encuentras y preséntale a un(a) chico(a) español(a).

### **SITUACIÓN 2:**

#### **ALUMNO A:**

Estás en una recepción de trabajo. Saluda a un cliente, pregunta cómo se encuentra, y reacciona ante la presentación de su compañero de trabajo.

#### **ALUMNO B:**

Estás en una recepción de trabajo. Saluda, di cómo te encuentras y responde a la presentación que te hacen del compañero de trabajo de un cliente.

### **SITUACIÓN 3:**

#### **ALUMNO A:**

Eres un estudiante de español y a tu familia llega un nuevo compañero. Salúdale, preséntate, pregúntale cómo se encuentra y preséntalo al resto de la familia.

#### **ALUMNO B:**

Eres un nuevo estudiante de español. Saluda, preséntate, di cómo te encuentras, responde a la presentación y reacciona ante las preguntas que te formula tu compañero de piso.

## 7.5. Fase de práctica libre: nivel C2

### PRACTICAMOS TODO LO APRENDIDO

Esta fase es colofón de todo lo aprendido en los niveles anteriores. El objetivo principal que tendremos es afianzar la conciencia discursiva de los alumnos, al tiempo que ofreceremos también nuevas oportunidades para poner en práctica los fenómenos aprendidos en los estadios de aprendizaje previos. En consonancia, todas las actividades serán de práctica libre o semiguída, en las que el alumno tendrá que tener mucha iniciativa. Solamente habrá explicaciones o actividades de reflexión si el desarrollo de las propias actividades lo requiere. Por último, debemos indicar que la complejidad de las actividades que se propongan implicará que se desarrollen, en su mayoría, en distintas sesiones de trabajo.

### ¡MANOS A LA OBRA!

**1.- ALLÍ ABAJO:** Utilizaremos esta exitosa serie española de televisión para hacer una primera actividad de “recordatorio”. Los alumnos, que trabajarán en grupos de tres, visionarán dos veces los siguientes extractos del capítulo 15, primera temporada.

a) Minuto 8:58 a minuto 9:58

b) Minuto 37:14 a minuto 38:11

(Enlace: <http://www.atresplayer.com/television/series/alli-abajo/temporada-1/>)

Durante el visionado, tendrán que anotar los marcadores conversacionales que utilizan los personajes y explicar la función de los mismos en el contexto en que aparecen. Luego, se hará una puesta en común en gran grupo y, finalmente, se realizará un tercer visionado para comprobar las hipótesis.

**2.- SITUACIONES INCÓMODAS:** El profesor propondrá en clase una serie de situaciones incómodas que los alumnos tienen que dramatizar. El tiempo de preparación será mínimo porque la idea es que hablen con la máxima espontaneidad posible.

**Situación 1: La última cena**

**Duración: 5 o 6 minutos**

**Lugar: un restaurante**

**2 alumnos**

**Estudiante A:** Llevas con tu novio/a 5 años y nunca has cuidado los detalles. Pero hoy has decidido invitarlo/a a su restaurante favorito. Piensas aprovechar la cena para decirle lo feliz que te sientes a su lado, pese a las discusiones que habéis tenido últimamente, y proponerle ir a vivir juntos.

**Estudiante B:** Tu novio/a, que nunca ha sido muy detallista, te ha invitado a cenar a un restaurante italiano caro. Tú te has quedado muy sorprendida/o porque las cosas no van bien, pero aceptas. Aunque te da un poco de pena, piensas que la cena es una buena ocasión para romper con él/ella de la forma menos dolorosa posible. Tienes que ser muy cuidadosa/o para no herir sus sentimientos.

## **Situación 2: La fiesta de cumpleaños**

**Duración: 8 o 10 minutos**

**Lugar: una cafetería**

**Cuatro alumnos**

**Estudiante A:** Hoy es viernes. Mañana es tu cumpleaños. Has preparado una cena para todos tus amigos pero todavía no les has dicho nada. Piensas que se van a acordar pero quieres comprobarlo, por lo que les propones que te expliquen cuáles son sus planes para este día tan señalado, sin decir nada de tu cumpleaños.

**Estudiante B:** Hoy es viernes. Estás muy contento/a porque mañana te vas a esquiar con un chico/a que te gusta mucho. Estás tomando un café con tus amigos y quieres compartir tu felicidad. Cuéntales tus planes.

**Estudiante C:** Hoy es viernes. Pero tu fin de semana no tiene muy buena pinta. Como no tenías ningún plan, te has ofrecido a cuidar a tu sobrino todo el sábado y parte del domingo. No te apetece nada. Cuéntaselo a tus amigos.

**Estudiante D:** Hoy es viernes y tienes examen de literatura el lunes, pero a ti te apetece salir porque últimamente te has sentido muy presionado. Vas a hablar con tus amigos porque estás a punto de explotar y quieres saber cuáles son sus planes.

## **Situación 3: La acampada**

**Duración: 4 o 5 minutos**

**Lugar: telefónica**

**Dos alumnos**

**Estudiante A:** Te vas de acampada y llamas a un amigo por teléfono para pedirle el material. Tu amigo sabe que eres un poco descuidado y no te lo quiere prestar. Te molestas un poco, pero sigues insistiendo para que te lo deje.

**Estudiante B:** Un amigo se va de acampada y te llama para que le prestes algún material. Sabes que es bastante descuidado y no se lo quieres prestar. Parece que se enfada un poco ante tu negativo y, como trata de convencerte que lo va a tratar bien, acabas aceptando con condiciones.

## **Situación 4: El culpable**

**Duración: 4 o 5 minutos**

**Lugar: en la calle**  
**Tres alumnos**

**Estudiante A:** Eres un conductor que has chocado con otro y le cuentas a la policía que el otro conductor es el responsable del accidente.

**Estudiante B:** Eres el otro conductor implicado en el accidente y rechazas tu culpabilidad en el accidente, tratando de explicar que ha sido el otro conductor el verdadero culpable.

**Estudiante C:** Eres el policía y vas a intentar que los dos conductores no discutan y entren en razón. Luego, tratarás de convencerlos de que cada uno de ellos tiene su parte de culpa e intentarás que realicen un parte amistoso del accidente.

- **Mientras se desarrollan las conversaciones, los alumnos de los otros grupos valorarán el uso de los marcadores por parte de sus compañeros. La reflexión final irá encaminada a considerar si el manejo de las partículas discursivas en una conversación sirve o no para evitar o mitigar los desacuerdos y los malentendidos.**

### **3.- CALLEJEROS: “Los estudiantes extranjeros de español”**

**Vamos a elaborar un reportaje sobre los estudiantes de español. Trabajaremos en grupos de tres personas. Cada grupo entrevistará a otros tantos estudiantes de ELE (niveles B1/B2 o C1/C2) que conozcan y que estén estudiando español en estos momentos. La entrevista no puede exceder los 5 minutos y tiene que desenvolverse en un tono de confianza e informalidad empleado entre personas que ya se conocen. Sería conveniente que se tratasen los siguientes puntos:**

- País de procedencia.
- Motivos por los ha elegido el español.
- ¿Desde cuándo lo estudian?
- ¿Han estado en España o en algún otro país hispanohablante realizando alguna estancia lingüística?
- ¿Saben hablar otros idiomas extranjeros?
- ¿Piensan que el español les será útil en el futuro?

**Una vez realizadas las entrevistas, se procederá al montaje y a la presentación del reportaje en clase. En gran grupo, se analizará el uso de los marcadores conversacionales por parte de los estudiantes extranjeros de nuestro idioma tratando de analizar los siguientes puntos:**

- ¿Usan muchos o pocos?
- ¿Cuáles son los más habituales?
- ¿Están usándolos bien?
- Si los hay, ¿cuáles son los principales errores?

**4.- AQUÍ NO HAY QUIEN VIVA: Usaremos otra serie española de gran éxito para trabajar los marcadores propios de la lengua oral espontánea. Se establecerán grupos de cuatro y a cada grupo se le asignará un pasaje de los siguientes:**

## **Capítulo “Érase un rumor”**

- a) **Minuto 7.30 a minuto 9.27**
- b) **Minuto 26.56 a minuto 28.05**

**Enlace:**

[https://es.video.search.yahoo.com/yhs/search;\\_ylt=A7x9UnqFPe1YAUwAWcC\\_.wt.;\\_ylu=X3oDMTByZmVxM3N0BGNvbG8DaXIyBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNIYwNzYw-?p=%C3%89rse+Un+Rumor%2C+Aqu%C3%AD+No+Hay+Quien+Viva&fr=yhs-elm-001&hspart=elm&hsimp=yhs-001#id=3&vid=abee483f7976ad75c441eafe2479b937&action=view](https://es.video.search.yahoo.com/yhs/search;_ylt=A7x9UnqFPe1YAUwAWcC_.wt.;_ylu=X3oDMTByZmVxM3N0BGNvbG8DaXIyBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNIYwNzYw-?p=%C3%89rse+Un+Rumor%2C+Aqu%C3%AD+No+Hay+Quien+Viva&fr=yhs-elm-001&hspart=elm&hsimp=yhs-001#id=3&vid=abee483f7976ad75c441eafe2479b937&action=view)

## **Capítulo “Érase una emisora pirata”**

- c) **Minuto 21.50 a 26.40**
- d) **Minuto 36.04 a 36.50**

**Enlace:**

[https://es.video.search.yahoo.com/yhs/search;\\_ylt=A2KLqLuKPe1Y7HEA\\_OXk0oIQ;\\_ylu=X3oDMTBncGdyMzQ0BHNiYwNzZWYy2gEdnRpZAM-;\\_ylc=X1MDMTM1MTIwOTcwMARfcgMyBGFjdG4DY2xrBGJjawM5cWg2N2twYmU5NW83JTI2YiUzRDMIMjZzJTNEdXUEY3NyY3B2aWQDOEdEbDNUazRMakdkUk1lbVZ1U1hCd1FBTVRjNExnQUFBQUFBUkMzUwRmcgN5aHMTZWxtLTAwMQRmcjIDc2EtZ3AEZ3ByaWQDNGRGa3BHYNhTR0s3cUFNUHY4ME5qQQRtdGVzdGlkA251bGwEb9yc2x0AzYwBG5fc3VnZwMwBG9yaWdpbgNlcy52aWRlby5zZWYy2gueWFob28uY29tBHBvcwMwBHBxc3RyAwRweXN0cmwDBHFzdHJsAzU2BHF1ZXJ5A8lyYXNIIHVuYSB2ZXogdW5hIGVtaXNvemEgcGlyYXRhLCBBcXXtIE5vIEhheSBRdWllbiB WaXZhBHRfc3RtcAMxNDkxOTQyOTAYBHZ0ZXN0aWQDbnVsbA--?gprid=4dFkpGbxSGK7qAMPv80NjA&pvid=8GDI3Tk4LjGdRMemVuSXBwQAMTc4LgAAAAAAR C3S&p=%C3%89rase+una+vez+una+emisora+pirata%2C+Aqu%C3%AD+No+Hay+Quien+Viva&ei=U TF-8&fr2=p%3As%2Cv%3Av%2Cm%3Asa&fr=yhs-elm-001&hsimp=yhs-001&hspart=elm#id=7&vid=983f01439ec07174bbf237134e2348ef&action=view](https://es.video.search.yahoo.com/yhs/search;_ylt=A2KLqLuKPe1Y7HEA_OXk0oIQ;_ylu=X3oDMTBncGdyMzQ0BHNiYwNzZWYy2gEdnRpZAM-;_ylc=X1MDMTM1MTIwOTcwMARfcgMyBGFjdG4DY2xrBGJjawM5cWg2N2twYmU5NW83JTI2YiUzRDMIMjZzJTNEdXUEY3NyY3B2aWQDOEdEbDNUazRMakdkUk1lbVZ1U1hCd1FBTVRjNExnQUFBQUFBUkMzUwRmcgN5aHMTZWxtLTAwMQRmcjIDc2EtZ3AEZ3ByaWQDNGRGa3BHYNhTR0s3cUFNUHY4ME5qQQRtdGVzdGlkA251bGwEb9yc2x0AzYwBG5fc3VnZwMwBG9yaWdpbgNlcy52aWRlby5zZWYy2gueWFob28uY29tBHBvcwMwBHBxc3RyAwRweXN0cmwDBHFzdHJsAzU2BHF1ZXJ5A8lyYXNIIHVuYSB2ZXogdW5hIGVtaXNvemEgcGlyYXRhLCBBcXXtIE5vIEhheSBRdWllbiB WaXZhBHRfc3RtcAMxNDkxOTQyOTAYBHZ0ZXN0aWQDbnVsbA--?gprid=4dFkpGbxSGK7qAMPv80NjA&pvid=8GDI3Tk4LjGdRMemVuSXBwQAMTc4LgAAAAAAR C3S&p=%C3%89rase+una+vez+una+emisora+pirata%2C+Aqu%C3%AD+No+Hay+Quien+Viva&ei=U TF-8&fr2=p%3As%2Cv%3Av%2Cm%3Asa&fr=yhs-elm-001&hsimp=yhs-001&hspart=elm#id=7&vid=983f01439ec07174bbf237134e2348ef&action=view)

- **Cada grupo visionará, sin sonido, el pasaje asignado dos veces y luego les pediremos a los estudiantes que, grupalmente, escriban el guion que falta usando los marcadores discursivos como uno de los principales recursos de organización de la conversación informal que están llevando a cabo los personajes que aparecen en pantalla.**
- **Luego, dramatizarán las conversaciones construidas delante del resto de alumnos.**
- **Finalmente, todos los alumnos visionarán los pasajes originales para comparar los resultados.**

## CONCLUSIÓN

Ante la escasez de propuestas didácticas concretas para la enseñanza de los marcadores discursivos en la enseñanza de idiomas, en esta investigación hemos tenido a bien crear un proyecto de enseñanza de los marcadores más prototípicamente conversacionales que sea aplicable en ELE y útil tanto para el docente como para el discente y que ayude, por tanto, a mejorar el panorama actual.

Nuestro estudio parte de un repaso a la teoría que durante décadas ha ido generando la investigación acerca de los MD y desemboca, tras un recorrido lleno de escollos, en una aplicación práctica. Aunque han sido muchos los desafíos que hemos afrontado a lo largo del camino, creemos haber llevado a buen puerto este trabajo, cuya meta no era otra que la de contribuir a superar, si no todas, sí muchas de las dificultades que surgen a la hora de enfrentarse a la didáctica de estas unidades.

El primer problema con el que nos hemos topado para llevar a cabo nuestro planteamiento inicial es que, a pesar del auge experimentado a partir de la década de los ochenta de la pasada centuria en la investigación lingüística en torno a los marcadores, aún no disponemos en la actualidad de una sistematización, debido fundamentalmente a la heterogeneidad en las clasificaciones, definiciones y delimitación de unidades y funciones. Todas estas cuestiones sin resolver dificultan de manera evidente la labor del profesor de ELE a la hora de abordar la enseñanza de las partículas discursivas, pues, como no podía ser de otra manera, la lingüística teórica traslada sus problemas a la aplicada, e, inevitablemente, a uno de sus principales campos, la enseñanza de lenguas extranjeras.

Así las cosas, nosotros nos hemos esforzado, en primer lugar, en ofrecer al profesor de español una visión clara del papel de estas unidades en el discurso y hemos tratado de delimitar sus características formales y sus funciones. Con idéntica aspiración, hemos elaborado una clasificación de los MC y hemos presentado, de manera individualizada, las singularidades de los marcadores más habituales en la conversación coloquial en español. Pensemos que cualquier aclaración de un MD se torna compleja cuando pretendemos explicarlo a un estudiante de ELE, por eso nos hemos afanado en poner a disposición del docente una información teórica acerca de las partículas lo más clara y completa posible.

Antes de entrar a fondo en cuestiones de naturaleza didáctica, hemos considerado también conveniente revisar las corrientes dominantes en la enseñanza de lenguas extranjeras durante las últimas décadas. Este repaso nos ha servido para dejar claro que, hoy en día, el principal fin de la enseñanza de una L2 debe ser el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Pues bien, indagando en lo que esto supone en la enseñanza de una lengua, hemos descubierto que las partículas discursivas son “piezas” lingüísticas muy rentables para los estudiantes de ELE, en el sentido de que los MC contribuyen a mejorar la competencia conversacional de los hablantes no nativos de español y, por ende, su competencia comunicativa. En efecto, estas partículas son imprescindibles en la conversación coloquial espontánea, ya que constituyen un conjunto importante de elementos verbales que orientan o marcan muchas de las estrategias que se despliegan en la actividad conversacional. Por ejemplo, hemos visto que regulan el inicio y, sobre todo, la progresión y cierre de los turnos y movimientos que estos contienen y de las secuencias que componen la conversación en general. De igual modo, son indispensables para resolver “problemas” comunicativos ya que, haciendo uso de los marcadores, los interlocutores pueden volver sobre lo anterior, explicar o pedir explicación, aclarar o pedir aclaración, precisar, reordenar su mensaje, etc., si lo creen comunicativamente necesario.

No obstante, pese a esta evidencia, distintos estudios nos han ayudado a confirmar la sospecha inicial de que los estudiantes de ELE no dominan un repertorio suficiente de marcadores discursivos conversacionales, desconocen el uso de estos elementos y, en consecuencia, siguen manifestando temores, inseguridades y carencias en la interacción oral espontánea que les impiden alcanzar un nivel de competencia comunicativa adecuado.

La conclusión alcanzada nos ha conducido a plantear la necesidad de introducir de manera explícita la enseñanza de estas unidades en la dinámica del aula de ELE, lo que, inevitablemente, ha hecho emerger todos los inconvenientes que este planteamiento encierra.

Para empezar, la naturaleza poliédrica que poseen los marcadores discursivos desencadena el surgimiento de enormes problemas metodológicos en el aula, pues cuesta mucho establecer normas o reglas sobre el uso de los marcadores, debido a que es complicado, a veces, fijar sus características (fónicas, morfológicas, sintácticas...). Tampoco se sabe muy bien cómo explicar su significado ni por qué pueden desempeñar funciones, en ocasiones, tan diferentes. Su polifuncionalidad, además, dificulta la



clasificación de estas unidades. Y respecto a su combinatoria, es igualmente complejo explicar las relaciones entre marcadores o de estos con otras palabras. A esto debe añadirse el hecho de que ni los profesores de ELE ni los estudiantes tengan a su disposición materiales (gramáticas, diccionarios, etc.) que les ayuden a comprender el funcionamiento de estas partículas en español. Finalmente, a pesar de que actualmente los marcadores conversacionales son el centro de las investigaciones de muchos expertos de la conversación, en el área de enseñanza-aprendizaje de idiomas, los MC todavía no han recibido la debida atención, ya que, a diferencia con lo que ocurre con los MD propios del discurso escrito, escasean los estudios de carácter teórico y didáctico respecto de la aplicación de estas unidades en las clases de ELE.

Ante esta situación, la necesidad de un trabajo planificado de los MC para el aula se nos hizo, si cabe, más evidente. De hecho, ha sido, precisamente, la observación atenta de todos estos desajustes lo que nos ha permitido establecer una serie de conclusiones que han sido básicas para el diseño de nuestro proyecto didáctico.

Así, hemos estimado que, para trabajar con eficacia estas unidades en el aula de ELE, habría que tener en cuenta los siguientes puntos:

- la obligación de delimitar qué unidades quedemos enseñar;
- la idoneidad de una enseñanza combinada (inductiva y deductiva):
- la necesidad de un aprendizaje progresivo, esto es, que los alumnos reflexionen sobre las unidades antes de exigirles que sean capaces de realizar actividades de uso;
- la creación de actividades significativas y motivadoras que favorezcan su aprendizaje;
- la elaboración de explicaciones teóricas asequibles a los estudiantes extranjeros de nuestro idioma que sean un complemento de los ejercicios. Esto se conseguirá seleccionando y simplificando las características semánticas-pragmáticas y las funciones que debemos presentar.
- la presentación de toda esta información en distintas fases para su correcta asimilación y la secuenciación a lo largo de los distintos niveles.

Hemos considerado que la integración de todos estos aspectos es imprescindible para conseguir que un estudiante extranjero de español obtenga un conocimiento preciso de las partículas discursivas que intervienen en la conversación. Solo de esta manera será

un hablante “competente”, es decir, logrará afrontar con éxito sus interacciones con hablantes nativos.

Aquí termina, pues, nuestro periplo. Esperamos haber resuelto dudas en torno a los aspectos más espinosos que rodean a la enseñanza de estas unidades en ELE. De igual modo, deseamos que la metodología propuesta, planteada sobre una base teórica-práctica, se convierta en una herramienta metodológica valiosa para profesores y aprendientes.

Pero sabemos que queda mucho por sistematizar y que son varios los frentes que permanecen abiertos. Sin ir más lejos, nosotros nos hemos limitado a ofrecer unas explicaciones teóricas y una carpeta de actividades secuenciadas en fases de aprendizaje, que puedan ser usadas cuando aparece en el aula un marcador concreto, pero no hemos integrado la enseñanza de las partículas discursivas en unidades didácticas completas, que sería lo ideal, ni nos hemos planteado su evaluación. Tampoco les hemos prestado atención a las unidades propias de las variedades del español de América.

Por eso deseamos que este trabajo suscite nuevas investigaciones y que enfoques más novedosos e interesantes hagan aportaciones que vayan en la dirección de mejorar la enseñanza de los marcadores conversacionales a los aprendientes de nuestro idioma. Un extranjero que no sepa usar estas unidades, verá mermada su capacidad de participar en una conversación que se desarrolle en español. En consecuencia, no tendrá la oportunidad de integrarse completamente en la vida cultural y social de nuestra comunidad.

## BIBLIOGRAFÍA

### A

ACÍN VILLA, E. (1998): “Los marcadores de función textual “intensificación” *es más, más aún y máxime*”, en M<sup>a</sup>.A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 163-176.

ACÍN VILLA, E. (2000): “*Por cierto, a propósito* y otros digresivos” en *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz*, Madrid: Arco Libros, 59-72.

AGUILAR LÓPEZ, A.M<sup>a</sup>. (2007): “Adquisición de las habilidades orales en L1 y en L2: metodología para su desarrollo”, en E. Balmaseda (ed.), *Las destrezas oral en la enseñanza de L2-LE, Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE*, Universidad de la Rioja, Vol.1, 133-150. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0133.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0133.pdf) [consulta: 20 de agosto de 2014]

AINCIBURU, M<sup>a</sup>.C. (2007): “El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula de ELE”, en E. Balmaseda (ed.), *Las destrezas oral en la enseñanza de L2-LE, Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE*, Universidad de la Rioja, Vol.1, 175-189. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0175.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0175.pdf) [consulta: 5 de octubre de 2014]

ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*, Colección Nebrija y Bello, Rae. Madrid: España-Calpe.

ALBELDA MARCO, M. (2006): “El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros”, en M<sup>a</sup>.A. Castillo Carballo y otros (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 111-119. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0109.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0109.pdf) [consulta: 14 de diciembre de 2012].

ALBELDA, MARCO, M. (en línea): “fijo (que)”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es> [consulta: 05 de marzo de 2016]

ALBELDA, MARCO, M. (en línea): “la verdad (es que)”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es> [consulta: 05 de marzo de 2016]

ALBELDA MARCO, M. y M<sup>a</sup>.J. FERNÁNDEZ COLOMER (2006): “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial”, *MarcoELE: Revista de didáctica* 3, 1-31. Disponible en: <http://www.marcoele.com/num/3/0218f5989b0f06708/coloquial.pdf> [consulta: 07 de diciembre de 2012]

ALBELDA MARCO, M. y M<sup>a</sup>.J. FERNÁNDEZ COLOMER (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arco/libros.

ALMEIDA DE OLIVEIRA, I. (2006): “Conectores argumentativos españoles y portugueses, diferencias, semejanzas y traducción”, *Interlingüística* 17, 83-92,

Disponible en la web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316467> [consulta: 31 de enero de 2015]

ALONSO BELMONTE, I. (2004): “La subcompetencia discursiva”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Tercera Parte: La competencia comunicativa*, Madrid: SGEL, 553-572.

ALONSO RAMOS, M. (2002): “Presentación del *Diccionario de colocaciones y marcadores del español: estructura y objetivos*”, M. Casas Gómez y otros (eds.), *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz, Universidad de Cádiz, Universidad de Alcalá, vol. 2, 47-62. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1388211> [consulta: 14 de junio de 2015]

ALTAMIRANO CEBALLOS, N. (2007): “El español coloquial en los materiales didácticos: una propuesta para la enseñanza de ELE en México”, en E. Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2/LE*, *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de La Rioja, 225-233. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0225.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0225.pdf) [consulta: 15 de octubre de 2014]

ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001): “El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua”, *Revistas Científicas Complutenses: Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 17-42. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110017A/19538> [consulta: 23 de noviembre de 2012]

AMBJOERN, L. (2008): “Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución”, *Revista redELE*, número 13, 1-15. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/207503> [consulta: 12 de diciembre de 2014]

ANDRADE, A.M. de. (2010): “Cortesía y relevancia: marcadores discursivos y la interpretación de brasileños en contacto con muestras del español coloquial”, *I CIPLOM, Congreso Internacional de Professores de Linguas Oficiais do MERCOSUL*, Foz de Iguacu, Brasil, 1-10. Disponible en: <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/adriana-marcelle.pdf> [consulta: 07 de agosto de 2014]

ÁVILA MUÑOZ, A.M. (1998): “Aproximación a la estructura de las secuencias de apertura y cierre en las conversaciones telefónicas en español”, *ELUA, Estudios de Lingüística*, 12, 45-68. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6327> [consulta: 16 de octubre de 2014]

## **B**

BALIBREA CÁRCELES, Á. (2004): “La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE”, en H. Perdiguero y otros (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, Universidad de Burgos, 847-858. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0848.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0848.pdf) [consulta: 3 de noviembre de 2012]

- BALMASEDA MAESTU, E. (2007): “Callando se entiende la gente. La interacción comunicativa con los estudiantes japoneses de español”, en E. Balmaseda (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Logroño, Universidad de La Rioja, 281-297. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0281.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0281.pdf) [consulta: 27 de noviembre de 2014]
- BARRIENTOS CLAVERO, A. (2007): “De la expresión oral a la interacción. Integración y evolución de los contenidos del MCER”, en E. Balmaseda (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE, Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de La Rioja, 323-335. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0323.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0323.pdf) [consulta: 12 de octubre de 2014]
- BARROS GARCÍA, P. (1998): “La clase de conversación y el empleo de los elementos conexivos”, en R. Fente Gómez y otros (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, Universidad de Málaga, 53-60. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0201.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0201.pdf) [consulta: 18 de julio de 2014]
- BEINHAUER, W. (1964): *El español coloquial*, Madrid: Gredos.
- BERENGUER, J.A. (1995): “Marcadores discursivos y relato conversacional”, *Caplletra: revista internacional de filología*, 18, 109-120. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/7386> [consulta: 03 de enero de 2013]
- BERMEJO RUBIO I. y C. FERNÁNDEZ (1998): “No, no, gracias, o del rechazo en la conversación en español”, en A. Celis y otros (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, 135-143, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0133.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0133.pdf) [14 de julio de 2014]
- BERNÁRDEZ SANCHÍS, E. (2004): “Aportaciones de la lingüística del texto”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Primera Parte: Epistemología*, Madrid: SGEL, 199-218.
- BLAKEMORE, D. (1987): *Semantic constraints on relevance*, Oxford, Blackwell.
- BOSQUE I. y V. DEMONTE (coords.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 volúmenes, Madrid: Colección Nebrija y Bello, Espasa.
- BOYERO RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>.J. (2002): *Los marcadores conversaciones que intervienen en el desarrollo del diálogo*, Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- BRAVO, D. y A. BRIZ GÓMEZ (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco Libros.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1997): “Coherencia y cohesión en la conversación coloquial”, *Gramma-Temas*, 2, 9-44. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3204432> [consulta: 16 de diciembre de 2012]
- BRIZ GÓMEZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona: Ariel.

- BRIZ GÓMEZ, A. (2000a): "...y ahora, la gramática de la interacción" en *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz*, Madrid: Arco Libros, 155-172.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2000b): "Las unidades de la conversación" en *RILCE* 16.2, 225-246. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/5284> [consulta: 07 de junio de 2014]
- BRIZ GÓMEZ, A. (2001): "El uso de *o sea* en la conversación", en Josse de Kock (ed.), *Gramática española: enseñanza e investigación*, I, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca 287-318. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012402> [consulta: 17 de febrero de 2016]
- BRIZ GÓMEZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE: un recorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2004): "Aportaciones del análisis del discurso oral", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Primera Parte: Epistemología*, Madrid: SGEL, 219-242.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2006): "Unidades del discurso, partículas discursivas y atenuantes. El caso de *no/tienes razón*", en J. Falk, J. Gille y F. Wachtmeister (coords.), *Discurso, Interacción e identidad. Homenaje a Lars Fant*, Estocolmo, Universidad de Estocolmo, 13-36. Disponible en: <http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/Antonio%20Briz/Antonio%20Briz/Homenaje%20a%20Fant/NO%20SI.pdf> [consulta: 17 de abril de 2016]
- BRIZ GÓMEZ, A. (2008): "Introducción", *Diccionario de partículas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [consulta: 08 de enero de 2012]
- BRIZ GÓMEZ, A. (2012). "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo", 145-189. Disponible en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/1801> [consulta: 11 de diciembre de 2014]
- BRIZ GÓMEZ, A. (en línea): "No", en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [consulta: 12 de mayo de 2016]
- BRIZ GÓMEZ, A. (en línea): "O sea", en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [consulta: 13 de marzo de 2015]
- BRIZ GÓMEZ, A. y A. HIDALGO (1998): "Conectores y estructura de la conversación", en M<sup>a</sup>.A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 121-142
- BRIZ GÓMEZ, A. y M<sup>a</sup>. P. MONTAÑEZ MESAS (en línea): "Eh", en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [consulta: 15 de febrero de 2012]
- BRIZ GÓMEZ, A. y S. PONS BORDERÍA (2010): "Unidades, marcadores discursivos y posición", en Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 327-358.
- BRIZ GÓMEZ, A., J. PORTOLÉS LÁZARO y S. PONS BORDERÍA (coords.) (en línea): *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*. Disponible en: <http://www.dpde.es/>



BUSTOS TOVAR, J.J. (2003): “Análisis del discurso y enseñanza de lengua”, en E. Viseras Soler y otros (eds.), *Actas del VIII simposio de actualización científica y didáctica para profesores de español*, Asociación andaluza de profesores de español “Elio Antonio de Nebrija” y Diputación provincial de Málaga (Área de Educación), 21-42.

## C

CABEDO GÓMEZ, A. y A. HIDALGO NAVARRO (en línea): “Vamos”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [consulta: 21 de noviembre de 2015]

CADIerno, T. (2010): “El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua”, *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, núm. 10, 1-18. Disponible en la web: [http://marcoele.com/descargas/10/cadierno\\_gramatica.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf) [consulta: 29 de noviembre de 2014].

CALDIZ, A. (2012): “Prosodia, polifonía y marcadores del discurso. Un análisis de discurso académico global”, en M<sup>a</sup>.M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 13-23. Disponible en: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32433744/Prosodia\\_polifonia\\_y\\_marcadores\\_de\\_discurso.\\_pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481459529&Signature=Qi4cMpjs%2F7qCgkgLf5aVmVPsftc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DProsodia\\_polifonia\\_y\\_marcadores\\_de\\_discu.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32433744/Prosodia_polifonia_y_marcadores_de_discurso._pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481459529&Signature=Qi4cMpjs%2F7qCgkgLf5aVmVPsftc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DProsodia_polifonia_y_marcadores_de_discu.pdf) [consulta: 30 de diciembre de 2014]

CALVI, M. y G. MAPELLI (2004): “Los marcadores *bueno, pues, en fin* en los diccionarios de español e italiano”, *Artifara: Revista de lenguas y literaturas ibéricas y latinoamericanas*, (4), 14-31. Disponible en: <http://www.cisi.unito.it/artifara/rivista4/testi/marcadores.asp> [consulta: 28 de noviembre de 2014].

CAMPILLOS LLANOS, L. (2014): “Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera”, en *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 58, 23-59. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/45469> [consulta: 19 de octubre de 2014]

CAMPILLOS LLANOS, L., P. GOZALO GÓMEZ y A. MORENO SANDOVAL (2007): “El corpus C-oral-Rom en la enseñanza de ELE”, en E. Balmaseda (ed.), *Las destrezas oral en la enseñanza de L2-LE*, *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE*, Universidad de la Rioja, vol.II, 1115-1128, Universidad de La Rioja. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_1115.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1115.pdf) [consulta: 11 de agosto 2014]

CANDÓN SÁNCHEZ, M<sup>a</sup>.T. (2000): “Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial. Aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua”, en M. Franco y otros (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 149-155. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0147.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0147.pdf) [consulta: 12 de noviembre de 2012]

CARBONERO CANO, P. y J. SANTANA MARRERO (2010): “Marcadores del discurso, variación dialectal y variación social”, en Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 497-521.

CARRANZA, I.E. (2012): “La indiciencia en la interacción y el contraste entre perspectivas teóricas sobre marcadores discursivos”, en M<sup>a</sup>.M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 24-34. Disponible en: [http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts\\_dmsymposium.pdf](http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts_dmsymposium.pdf) [consulta: 30 de diciembre de 2014]

CASADO VELARDE, M. (1991): “Los operadores discursivos *es decir, esto es, o sea y a saber* en español actual: valores de lengua y funciones textuales”, *LEA: Lingüística española actual*, Vol. 13, nº 1, 87-116. Disponible en: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30860425/Casado\\_19910001.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481461105&Signature=RhirjBG5EEemV%2FRG3Agd3E777iW8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLos\\_operadores\\_discursivos\\_es\\_decir\\_esto.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30860425/Casado_19910001.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481461105&Signature=RhirjBG5EEemV%2FRG3Agd3E777iW8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLos_operadores_discursivos_es_decir_esto.pdf) [consulta: 20 de octubre de 2014]

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 M<sup>a</sup>.A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 55-70.

CASADO VELARDE, M. (2000): “Las formas *fulano, mengano, zutano, perengano* y su funcionamiento como ordenadores del discurso” en *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz*, Madrid: Arco Libros, 183-196.

CENOZ IRAGUE, J. (2004): “El concepto de competencia comunicativa”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Tercera Parte: La competencia comunicativa*, Madrid: SGEL, 449-466.

CESTERO MANCERA, A.M<sup>a</sup>. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco Libros.

CESTERO MANCERA, A.M<sup>a</sup>. (2012): “La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro” en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº1, diciembre 2012, 31-62. Disponible en: <http://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/7> [consulta: 01 de noviembre de 2015]

CESTERO MANCERA, A.M<sup>a</sup>. y J. MORENO FERNÁNDEZ (2008): “Usos y funciones de *vale* y *¡venga!* en el habla de Madrid”, *Boletín de Lingüística*, XX/29, 65-84. Disponible en: <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/259145> [consulta: 30 de octubre de 2012]

CHIANG, TSAI-JUNG (2004): “Didáctica de las unidades fraseológicas basada en su componente pragmático”, en M. Martín Sánchez (coord.), *Estudios de pragmatogramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen, 19-38.



CIARRA TEJADA, A. (2010): “¡Claro que sí! Marcadores discursivos conversacionales y su enseñanza en ELE”, en M<sup>a</sup>.M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 35-41. Disponible en: [http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts\\_dmsymposium.pdf](http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts_dmsymposium.pdf) [consulta: 02 de enero de 2015]

CIARRA TEJADA, A. (2016): *Marcadores discursivos conversacionales: análisis de su uso en corpus orales y aplicación didáctica en español como lengua extranjera* (Vol. 394), Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

CORRAL ESTEVE, C. (2009): Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE, *Suplementos marcoELE*, 9, 1-24. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral\\_marcadores.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf) [consulta: 15 de julio de 2016]

CORRAL ESTEVE, C. (2010): “Algunas opciones al uso de la traducción en la enseñanza de los conectores”, en *Las Nuevas Metodologías y sus Aplicaciones Didácticas, Actas del XVII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español*, Ministerio de Educación, 123-138. Disponible en: [http://www.educacion.gob.es/exterio/cenros/salvador/es/publicaciones/XVII\\_seminario\\_09.pdf#page=124](http://www.educacion.gob.es/exterio/cenros/salvador/es/publicaciones/XVII_seminario_09.pdf#page=124) [consulta: 26 de diciembre de 2014]

CORRAL ESTEVE, C. (2011): *Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo*, Universidad de León. Disponible en: <http://buleria.unileon.es/xmlui/handle/10612/818> [consulta: 31 de julio de 2014]

CORTÉS, L. (1998): “Marcadores del discurso y análisis cuantitativo”, en M<sup>a</sup>.A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 143-162.

CORTÉS L. y M<sup>a</sup>. M. CAMACHO (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*, Madrid: Arco Libros.

CUENCA, M<sup>a</sup>.J. (2010): *Gramática del texto*, Madrid: Arco Libros.

CUETO VALLVERDÚ, N. y M<sup>a</sup>.J. LÓPEZ BOBO (2003): *La interjección: Semántica y Pragmática*, Madrid: Arco Libros.

CUEVA LOBELLE, A. (2011): “Los mecanismos de cohesión en el aula de ELE: Los marcadores discursivos”, *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, 3 (1), 149-161. Disponible en: <http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/184/> [consulta: 14 de agosto de 2014]

## D

DE ANDRADE, A.M. (2010): “Cortesía y relevancia: marcadores discursivos y la interpretación de brasileños en contacto con muestras del español coloquial”, en *I CIMPLON, I Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL*, Foz de Iguaçu, Brasil, 1-10. Disponible en:

<http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/adriana-marcelle.pdf> [consulta: 17 de abril de 2015]

DE OLIVEIRA LIMA, I.A. (2008): “La evaluación del tratamiento de los conectores argumentativos en diccionarios español-portugués/portugués-español”, en S. Pastor Cesteros y otros (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua, Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE*, Alicante, 123-130. Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/asele/pdf/18/18\\_0123.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/18/18_0123.pdf) [consulta: 12 de noviembre de 2014]

DÍEZ DOMÍNGUEZ, P. (2010): *Análisis de los marcadores discursivos más usados en el habla de tres estudiantes extranjeros de E/LE nivel C1 tras una estancia de un mes en España*, Memoria de Máster, Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu> [consulta: 20 de diciembre de 2014]

DJIAN CHARBIT, M. & J.V. PÉREZ, (2010): “Ese pequeño gran hombre que no se deja traducir”, en M<sup>a</sup>.M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 51-60. Disponible en la web: <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf> [consulta: 03 de enero de 2015]

DOMÍNGUEZ, M. y ÁLVAREZ, A. (2005): “Marcadores de interacción: un estudio de marcadores en el español hablado en Mérida (Venezuela)”, *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 3 (4), 1-15. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Carmen\\_Luisa\\_Dominguez\\_Mujica/publication/228556417\\_MARCADORES\\_EN\\_INTERACCION\\_UN\\_ESTUDIO\\_DE\\_MARCADORES\\_EN\\_EL\\_ESPANOL\\_HABLADO\\_EN\\_MERIDA/links/00b4953869edd2fe1c00000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carmen_Luisa_Dominguez_Mujica/publication/228556417_MARCADORES_EN_INTERACCION_UN_ESTUDIO_DE_MARCADORES_EN_EL_ESPANOL_HABLADO_EN_MERIDA/links/00b4953869edd2fe1c00000.pdf) [consulta: 01 de marzo de 2016]

DOMÍNGUEZ GARCÍA, M<sup>a</sup>.N. (2010): “Los marcadores del discurso y los tipos textuales”, en Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 359-414

DOMÍNGUEZ GARCÍA, M<sup>a</sup>.N. (2016): “Bueno, pues, es que en fin: ¿Qué marcadores discursivos enseñar?”. *Revista signos*, 49(90), 03-24. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v49n90/a01.pdf> [consulta: 08 de febrero de 2016]

DORTA, J. y N. DOMÍNGUEZ, (2004): “La prosodia y las funciones discursivas de los marcadores del discurso”, en M. Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid: Arco Libros, vol.I, 757-772.

## **E**

EDESO NATALÍAS, V. (2006): “La distancia social y su importancia en la interacción: propuesta para su estudio en clase de ELE”, en A. Álvarez y otros (eds.), *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Asturias, Universidad de Oviedo, 247-257. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0247.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0247.pdf) [consulta: 27 de octubre de 2014]

EDESO NATALÍAS, V. (2007): “¿Qué hacer con las interjecciones en una clase de ELE?”, en E. Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas oral en la enseñanza de L2-LE, Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE*, Universidad de la Rioja, Vol.1, 495-507. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0495.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0495.pdf) [consulta: 14 de octubre de 2014]

ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup>. V. (2004): “Aportaciones de la pragmática” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Primera Parte: Epistemología*, Madrid: SGEL, 179-198.

ESPAÑA VILLASANTE, M. (1996): “Aspectos semántico-pragmáticos de la construcción *es que* en español”, *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 14, 129-147. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/viewFile/DICE9696110129A/12928> [consulta: 04 de noviembre de 2012]

ESTÉVEZ MARAVER, J.M. (2004): “Adverbios conectores aditivos en francés y sus equivalencias en español”, *Cauce* 27, 67-82. Disponible en la web: <http://institucional.us.es/revistas/cauce/27/art5.pdf> [consulta: 31 de enero de 2015]

EZEIZA RAMOS, J. (2007): “El tratamiento de la expresión y la interacción oral en los manuales de ELE. Una perspectiva de síntesis”, en E. Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza de español L2-LE, Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, 525-540, Universidad de La Rioja. Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/asele/pdf/17/17\\_0525.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/17/17_0525.pdf) [consulta: 15 de diciembre de 2014]

## F

FERNÁNDEZ BARJOLA, M<sup>a</sup>.I. (2008): “La enseñanza de los marcadores de reformulación en E/LE”, en I. Olza Moreno y otros (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Pamplona, Universidad de Navarra, 155-167. Disponible en: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31426617/Actas\\_del\\_XXXVII\\_Simposio\\_SEL.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481463302&Signature=hlNdMO3hnKpb1uNaZOX4TpGXbAI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DActas\\_del\\_XXXVII\\_Simposio\\_Internacional.pdf#page=163](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31426617/Actas_del_XXXVII_Simposio_SEL.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481463302&Signature=hlNdMO3hnKpb1uNaZOX4TpGXbAI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DActas_del_XXXVII_Simposio_Internacional.pdf#page=163) [consulta: 05 de mayo de 2016]

FERNÁNDEZ BERNÁNDEZ, C y N. VÁZQUEZ VEIGA (1995): “¿Espontaneidad o planificación? Marcadores textuales en la lengua oral”, *Revistas UDC, LYT* 6-7, 187-195. Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7956> [consulta: 02 de agosto de 2014]

FERNÁNDEZ DEL VISO GARRIDO, M. (2010): “Estudio comparativo de las clasificaciones de los marcadores discursivos en español: el caso de los estructuradores de la información”, en M<sup>a</sup>. M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 72-81. Disponible en la web: <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf> [consulta: 4 de enero de 2015]

FERNÁNDEZ LEBORANS, M.J. (1992): « La oración del tipo “es que...”», *Verba, Anuario Galego de Filoloxía*, vol.19, 223-239. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10347/3186> [consulta: 25 de febrero de 2016]

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1994): “Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera”, en S. Montera Peydró y otros (eds.), *Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación, Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, 267-278, Málaga. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0265.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0265.pdf) [consulta: 09 de diciembre de 2014]

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004a): “La subcompetencia estratégica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Tercera Parte: La competencia comunicativa*, Madrid: SGEL, 573-593.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004b): “Los contenidos estratégicos”, en J. Sánchez e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Quinta parte: Los contenidos*, Madrid: SGEL, 853-878.

FERNÁNDEZ LOYA, C. (2006): “La traducción y el análisis contrastivo de los marcadores de discurso, los casos de *infatti* y *en efecto*”, en A. Cancellier y otros (coords.), *Scrittura e conflitto. Actas del XXI Congreso AISPI*, Madrid, AISPI, Instituto Cervantes, vol. 2, 99-114. Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II\\_08.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II_08.pdf) [consulta: 13 de febrero de 2015]

FERNÁNDEZ SILVA, C. (2011): “El uso de los conectores contraargumentativos. Un estudio comparativo de monografías escritas por hablantes nativos y no nativos de español”, en J. de Santiago Guervós y otros (eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, 323-334, Salamanca. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0323.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0323.pdf) [consulta: 23 de noviembre de 2014]

FERNÁNDEZ SONEIRA, A.M<sup>a</sup> (2011): “Los mecanismos de coherencia y cohesión en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE: Una perspectiva intratextual”, en J. de Santiago Guervós y otros (eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, 335-348, Salamanca. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0335.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0335.pdf) [consulta: 24 de agosto de 2014]

FIGUERAS, C. (2000): “Diferencias en el comportamiento discursivo de los marcadores reformuladores explicativos en español”, en: M. Franco Figueroa y otros (eds.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, vol.1, 257-270, Málaga, Universidad de Cádiz. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0255.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0255.pdf) [consulta: 02 de marzo de 2016]

FIGUERAS, C. (2001): “Reflexiones en torno a las estrategias de reformulación parafrástica en la oralidad y la escritura”, en M<sup>a</sup>.A. Martín Zorraquino y otros (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, 297-309, Zaragoza, Universidad de Zaragoza. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0297.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0297.pdf) [consulta: 07 de agosto de 2014]

FLORES ACUÑA, E. (2001-2002): “Los diccionarios bilingües como herramientas de referencia para estudiantes avanzados de español como lengua extranjera”, *Lenguas modernas* 28-29, 191-203. Disponible en la web: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=156588977> [consulta: 19 de enero de 2015]

FLORES ACUÑA, E. (2003a): “La traducción de los marcadores del discurso en italiano y español: el caso de *insomna*”, *TRANS: Revista de Traductología* 7, 33-45, Disponible en la web: [http://www.trans.uma.es/Trans\\_7/t7\\_33-45\\_EFlores.pdf](http://www.trans.uma.es/Trans_7/t7_33-45_EFlores.pdf) [consulta: 2 de febrero de 2015]

FLORES ACUÑA, E. (2003b): *Los marcadores de reformulación: Análisis aplicado a la traducción español/italiano, de “en fin” y “de hecho”*, Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga [Tesis doctoral]. Disponible en: [www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/barbero/FloresAcuña\\_tesisdoctoral.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/FloresAcuña_tesisdoctoral.pdf) [consulta: 13 de febrero de 2014]

FLORES ACUÑA, E. (2004): “Sobre la traducción al italiano del marcador *de hecho*”, en M. Villayandre (coord.), *Actas del V Congreso de Lingüística General, Madrid, Arco/Libros*, vol.2, 1033-1046. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1088352> [consulta: 08 de febrero de 2014]

FLORES ACUÑA, E. (2007): “Los marcadores de control de contacto en el español hablado contemporáneo: estudio contrastivo español/italiano”, en F. San Vicente (ed.), *Partículas = Particelle: estudios de lingüística contrastiva español-italiano*, Bologna: CLUEB, 2007, 217-232. Disponible en: <http://www.torrosa.it> [consulta: 10 de febrero de 2015]

FOLKESSON, E. (2014): “Bueno... ¡hombre! ¡Qué conversación!: Un estudio sobre los marcadores discursivos conversacionales en los libros de enseñanza en Suecia”. *DIVA, Digitala Vetenskapigla Arkivet*, 1-28. Disponible en: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:724411/FULLTEXT01.pdf> [consulta: 17 de agosto de 2016]

FONCUBIERTA MURIEL, J.M. (2007): “Ejercicios para el desarrollo de la comprensión audiovisual, la expresión y la interacción oral mediante el uso de las nuevas tecnologías”, en E. Balmsaeda (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de ASELE*, vol. II, 1145-1150, Logroño, Universidad de La Rioja. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_1145.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1145.pdf) [consulta: 11 de octubre de 2014]

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1995): “Polifonía y argumentación: Los adverbios de verdad, certeza, seguridad y evidencia en español”, *LEXIS*, vol.XIX, nº1, 59-83. Disponible en: <http://www.revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/5781> <http://revistas.pucp.edu.pe> [consulta: 09 de noviembre de 2014]

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1996): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid: Arco/Libros.



FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1998): “*Vamos*: un conector coloquial de gran complejidad”, en M<sup>a</sup>.A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 177-192.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2000): “El uso de *pero* en la conexión de párrafos”, en *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz*, Madrid: Arco Libros, 333-348.

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 Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 689-746.

## G

GALÁN RODRÍGUEZ, C. (1998): “La dimensión explicativa y deóntica de los conectores *o sea* y *es decir*”, *Anuario de estudios filológicos*, 21, 85-104. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/LaDimensionExplicativaYDeonticaDeLosConectoresOSea-58923.pdf> [consulta: 16 de febrero de 2016]

GALLARDO PAÚLS, B. (1993): “La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones”, *Contextos* XI/21-22, 189-220. Disponible en: <http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/1802/08.-Beatriz.Gallardo.pdf?sequence=1> [consulta: 02 de enero de 2013]

GALLARDO PAÚLS, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia: Episteme. Disponible en: <http://textosenlinea.com.ar/academicos/Analisis%20conversacional%20y%20%20pragmatica%20del%20receptor.PDF> [consulta: 28 de diciembre de 2014]

GALUÉ, D. (2002): “Marcadores conversacionales: un análisis pragmático”, *Boletín de Lingüística*, 18, 27-48. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/347/34701802.pdf> [consulta: 13 de noviembre de 2012]

GARCÉS, M.P. (en línea): “Por cierto”, en A. BRIZ GÓMEZ, J. PORTOLÉS y S. PONS (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [consulta: 24 de febrero de 2016]

GARCÍA GARCÍA, M. (2004): “La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de ELE”, *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, (12), 105-112. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/07garcia.pdf> [consulta: 24 de noviembre de 2012]

GARCÍA GARCÍA, M. (2005): “La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera”, *Lingüística en la Red*, II. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/24639> [consulta: 26 de octubre de 2015]

GARCÍA GARCÍA, M. (2007): “La enseñanza de la competencia conversacional”, *Frecuencia-L: Revista de Didáctica del español como Lengua Extranjera*, 33, 16-21. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515679> [25 de noviembre de 2015]

GARCÍA GARCÍA, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didácticas*. Tesis

doctoral. Universidad de Alcalá de Henares. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/6508>

GARCÍA TORRES, D.L. (2010): “Marcadores discursivos. Elementos convenientes en el discurso”, *Revista lingüística aplicada*, 7, Junio-Noviembre 2010, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México, 1-10. Disponible en: [http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07\\_art08.htm](http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art08.htm) [consulta: 23 de marzo de 2014]

GARRACHANA CAMARERO, M. (1998): “La evolución de los conectores contraargumentativos: la gramaticalización de *no obstante* y *sin embargo*”, en M<sup>a</sup>.A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 193-212.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>.C. (1999): “Gramática y conversación: mecanismos de coherencia”, en T. Jiménez Juliá y otros (eds.), *Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y Gramática*, *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 617-624. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0620.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0620.pdf) [consulta: 30 de octubre de 2014]

GARRIDO RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>.C. (2000): “Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia”, en M. Franco Figueroa y otros (eds.) *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como lengua extranjera*, *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 323-330. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0321.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0321.pdf) [consulta: 22 de mayo de 2013]

GARRIDO RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>.C. (2004): *Conectores contraargumentativos en la conversación coloquial*, León: Universidad, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. (2011): “Operaciones metalingüísticas del marcador discursivo *hombre*”, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (12), 7. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/12/gavino-marcador\\_hombre.pdf](http://marcoele.com/descargas/12/gavino-marcador_hombre.pdf) [consulta: 17 de octubre de 2012]

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. (2012): “Marcadores conversacionales en español actual”, en A. Cassol y otros (eds.), *Il dialogo. Lingue, letterature, linguaggi, culture*, *Actas del XXV Convegno AISPI* (Napoli, 18-21 febbraio 2009), 195-204. Disponible en: [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:3Fbh8lzCr94J:scholar.google.com/+Los+marcadores+conversacionales+&hl=es&as\\_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:3Fbh8lzCr94J:scholar.google.com/+Los+marcadores+conversacionales+&hl=es&as_sdt=0,5) [consulta: 22 de febrero de 2015]

GILLE, J. (2006a): “*Este hombre se debe de mover, vamos*: un primer acercamiento a los apéndices conversacionales”, en *XVI Congreso de Romanistas Escandinavos*, Department of Language and Culture, Roskilde University, 1-14. Disponible en: <http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/8428/1/Artikel56.pdf> [consulta: 25 de septiembre de 2013]

GILLE, J. (2006b). “*Iraq, y cosas así*: los apéndices conversacionales en español coloquial”, *Moderna Språk*, 100(1), 157-166. Disponible en: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A360064&dswid=RUC> [consulta: 19 de septiembre de 2013]

GÓMEZ MANZANO, P. (2000): “Gramática y uso de la lengua en textos coloquiales, periodísticos y literarios”, en *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz*, Madrid: Arco Libros, 419-434.

GÓMEZ TORREGO, L. (1997): Gramática didáctica del español, Madrid: SM.

GONZÁLEZ C., A. MENESES y V. UNDA (2000): “Análisis de la relación entre estructuras sintácticas y marcadores discursivos en la conversación semiespontánea de adolescentes santiaguinos. Formulación de un proyecto de investigación”, *Onomázein* 5, 333-345. Disponible en: <http://www.acuedi.org/ddata/4102.pdf> [23 de febrero de 2014]

GONZÁLEZ LEDESMA, A. (2010): *Los marcadores del discurso en el corpus C-Oral-Rom: anotación, pragmática, estrategias computacionales de etiquetado y aplicaciones a otros campos*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4606/30699\\_gonz%20E1lez\\_ledesma\\_ana.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4606/30699_gonz%20E1lez_ledesma_ana.pdf?sequence=1) [consulta: 03 de mayo de 2013]

GONZÁLEZ PÉREZ, R. (2010): “Sobre la historia de algunos marcadores confirmativos en español: la creación de *Por supuesto* y su contraste con *Desde luego*”, en M<sup>a</sup>.M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 89-101. Disponible en: [http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts\\_dmsymposium.pdf](http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts_dmsymposium.pdf) [04 de enero de 2015]

GONZÁLEZ RAMOS, E. (2004): “*Por lo visto*: marcador de evidencialidad y sus valores pragmáticos en el español actual”, *Interlingüística*, (15), 665-674. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1180241> [consulta: 19 de febrero de 2016]

GONZÁLEZ RAMOS, E. (2005): “*Por lo visto* y *al parecer*: comparación de dos locuciones modales epistémicos de evidencialidad en español actual”, *Interlingüística*, (16), 541-554. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/PorLoVistoYAlParecer-2514244.pdf> [consulta: 20 de febrero de 2016]

GONZÁLEZ RUIZ, R. (2010): “Los marcadores del discurso y su tratamiento lexicográfico”, en Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 617-688.

GOZALO GÓMEZ, P. (2013). “El marcador discursivo *Bueno*: Análisis y propuesta didáctica”, *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, (7), 7-18. Disponible en: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1165> [consulta: 18 de abril de 2016]

GOZALO GÓMEZ, P. y M. MARTÍN RODRÍGUEZ (2008): “El marcador discursivo *hombre* y su tratamiento en el aula de E/LE”, *redELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 14. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20258> [consulta: 20 de octubre de 2012]

GRANDE ALIJA, F.J. (2005): “La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales”, en A. Álvarez y otros (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 332-342. Disponible en:



[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0332.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0332.pdf) [17 de octubre de 2012]

GRAS MANZANO, P. (en línea): “Igual”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [05 de abril de 2016]

GRAS MANZANO, P. (en línea): “Venga”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [14 de enero de 2013]

GRAS MANZANO, P. (en línea): “Y todo”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [28 de febrero de 2016]

GRAS MANZANO, P., F. POLANCO MARTÍNEZ y M. SANTIAGO BARRIENTOS (2007): “Forma, función y evolución del marcador conversacional "venga" en español”, en *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004, 1621-1636, Arco Libros. Disponible en: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30998680/2007\\_venga\\_ling\\_gral.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481572360&Signature=%2FmCddkQAH8XkVTYjEVqiNhoO3So%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DForma\\_funcion\\_y\\_evolucion\\_del\\_marcador\\_c.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30998680/2007_venga_ling_gral.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481572360&Signature=%2FmCddkQAH8XkVTYjEVqiNhoO3So%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DForma_funcion_y_evolucion_del_marcador_c.pdf) [consulta: 15 de enero de 2013]

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2004): “La subcompetencia pragmática”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Tercera Parte: La competencia comunicativa*, Madrid: SGEL, 533-552.

## ℥

HERRERO INGELMO, J.L. (2012): “Total, ¿para qué?: un resumidor singular”, en *Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la lengua*, Santiago de Compostela, 14-18 de septiembre de 2009, 229-2238, Meubook. Disponible en: <http://diarium.usal.es/joluin/files/2013/12/totalherrerrosantiago2009.pdf> [consulta: 08 de febrero de 2016]

HIDALGO NAVARRO, A. (2010): “Los marcadores y su significante: en torno a la interfaz marcadores-prosodia”, en Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 61-92.

HIDALGO NAVARRO, A. (2015): “Prosodia y partículas discursivas: sobre las funciones de atenuación, intensificación como valores (des) corteses en los marcadores conversacionales”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 62, 76-104. Disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/47907> [consulta: 03 de marzo de 2016]

HOLGADO LAGE, A. (2010): “El diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de E/LE: problemas específicos de los hablantes de otras lenguas románicas”, en M<sup>a</sup>.M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 123-133, en: <http://www.textosenlinea.com.ar/monografias/Posta%20y%20De%20una%20-%20Gustavo%20Rojas.pdf> [consulta: 8 de enero de 2015]

HUANG, YUEN-HUA (2004): “Operadores pragmáticos”, en M. Martín Sánchez (coord.), *Estudios de pragmatografía para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen, 69-90.

## I

INSTITUTO CERVANTES (1997): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/andamiaje.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm) [consulta: 18 de mayo de 2014]

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, B1-B2*, vol. 2, Madrid: Biblioteca Nueva.

## J

JASKOT, M.P. (2012): “Marcadores del discurso en español y esperanto. Breve estudio contrastivo con ejemplos del corpus del español hablado en Granada”. J. A. Moya Corral y E. Waluch-de la Torre (eds.), *Español hablado. Estudios sobre el corpus PRESEEA-Granada*, Varsovia: Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia, pp. 25-36.

JORGENSEN, A.M. y J.A. MARTÍNEZ LÓPEZ (2007): “Los marcadores del discurso del lenguaje juvenil de Madrid”, *Revista Virtual de Estudos da Linguagem, ReVEL*, Vol. 5, nº 9, 1-18. Disponible en: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_9\\_los\\_marcadores\\_del\\_discurso\\_del\\_lenguaje\\_juvenil\\_de\\_madrid.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_los_marcadores_del_discurso_del_lenguaje_juvenil_de_madrid.pdf) [18 de noviembre de 2014]

## K

KOVACCI, O. (1999): “El adverbio”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1: *Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid: Espasa-Calpe, 705-786.

## L

LA ROCCA, M. (2011): “Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010)”, *Redele*, nº 21, 1-38. Disponible en: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/28284660/00820113012157.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481667724&Signature=zcvdp0Iwwz58z1EO10DFj6%2BM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLos\\_marcadores\\_del\\_discurso\\_en\\_los\\_manua.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/28284660/00820113012157.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481667724&Signature=zcvdp0Iwwz58z1EO10DFj6%2BM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLos_marcadores_del_discurso_en_los_manua.pdf) [consulta: 03 de noviembre de 2014]

LANDONE, E. (2007): “La clasificación de los marcadores del discurso y su valor operativo”, en: *Atti del XXIV Congresso dell'Associazione Ispanisti Italiani "Metalinguaggi e metatesti"*, 431-440. Disponible en: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39228308/Landone.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1475925796&Signature=kFPLuLGWBXRWyXeYIIQ8MicCdrw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa\\_clasificacion\\_de\\_los\\_marcadores\\_del.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39228308/Landone.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1475925796&Signature=kFPLuLGWBXRWyXeYIIQ8MicCdrw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_clasificacion_de_los_marcadores_del.pdf) [consulta: 23 de septiembre de 2015]

LANDONE, E. (2009): *Los marcadores del discurso y cortesía verbal en español* (Vo.116), Berna: Peter Lang.

LANDONE, E. (2012): “El alcance interpersonal de los marcadores del discurso en la dinámica conversacional: el ejemplo de la cortesía verbal”, *Verba* 39, 301-313. Disponible en: <http://www.usc.es/revistas/index.php/verba/article/view/878> [consulta: 13 de agosto de 2016]

LEONETTI, M. y M<sup>a</sup>.V. ESCANDELL (2004): “Semántica conceptual/semántica procedimental”, en M. Villayandre (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid, Arco/Libros, vol.2, 1727-1738. Disponible en: <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Semantica%20conceptual%20y%20procedimental.pdf> [consulta: 29 de octubre de 2015]

LINDQVIST, H. (2006): "El desarrollo de marcadores discursivos en español L2 en el transcurso de un semestre de estudios en España", en *XVI Congreso de Romanistas Escandinavos*, Departement of Language and Culture, Roskilde University, 1-17. Disponible en: <http://rudar.ruc.dk/handle/1800/8475> [consulta: 24 de marzo de 2016]

LLAMAS SÁIZ, C. (2004): “La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión”, en: H. Perdiguero y otros (eds.), *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, Universidad de Burgos, 694-707. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0695.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0695.pdf) [consulta: 21 de noviembre de 2014]

LLAMAS SÁIZ, C. (2010): “Los marcadores del discurso y su sintaxis”, en Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 183-240.

LLAMAS SÁIZ, C. y C. MARTÍNEZ PASAMAR (2002): “Valoración del programa *Hot potatoes* en su aplicación a la enseñanza de los marcadores del discurso”, en: A.M<sup>a</sup> Gimeno Sanz (ed.), *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza de ELE*”. *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 577-586. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/12/12\\_0577.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0577.pdf) [consulta: 19 de noviembre de 2014]

LLAMAS SÁIZ, C. y C. MARTÍNEZ PASAMAR (2007): “*Hombre, enseñar español no es tan fácil*. La enseñanza del enfocador de alteridad *hombre*”, en E. Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de La Rioja, tomo II, 749-763. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0749.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0749.pdf) [16 de octubre de 2012]

LLOPIS CARDONA, A. (en línea): “¿Verdad?”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [29 de febrero de 2016]

LLORENTE ARCOCHA, M<sup>a</sup>.T. (1996): *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

LÓPEZ SERENA, A. y M. BORREGUERO ZULOAGA (2010): “Los marcadores del discurso y su variación lengua hablada vs. lengua escrita”, en Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 415-497.

LÓPEZ VÁZQUEZ L. Y H. OTERO DOVAL: “El español académico: el marcador discursivo *bueno* y sus aplicaciones en la enseñanza de ELE”, en A. Vera Luján y otros (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*, Comillas, 2009, vol. II, 669-682. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/20/20\\_0669.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0669.pdf) [consulta: 21 de abril de 2016]

LOUREDA LAMAS, O. (2000): “Sobre un tipo de marcadores de enumeración en español actual”, *RILCE* 16.2., 325-342. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/5327> [consulta: 31 de mayo de 2014]

LOUREDA LAMAS, O. (2010): “Marcadores del discurso, pragmática experimental y traductología: horizontes para una nueva línea de investigación (I)”, *Pragmalingüística* 18, 74-107. Disponible en: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/10192> [consulta: 21 de abril de 2014]

LOUREDA LAMAS, Ó y E. ACÍN VILLA (coords.) (2010a): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros.

LOUREDA LAMAS, Ó y E. ACÍN VILLA (2010b): “Preámbulo: Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso en español”, en Ó. Loureda y E. Acín (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 7-60.

## M

MALLARINO, M.D.R.U. (2005): “Conectores y contrastividad: el caso de *pues*”, en *L'insula del Don Chisciotte Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche, Actas del XXIII Congreso de La Associazione Ispanisti Italiani (AISPI)*, Palermo, 563-578. Disponible en: [http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Marcadores/Uribe%20Mallarino,%20Marcador%20pues.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Marcadores/Uribe%20Mallarino,%20Marcador%20pues.pdf) [consulta: 04 de mayo de 2016]

MAPELLI, G. (2006): “La gestión de los turnos de palabra”, en M. Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León, Universidad de León, 1143-1158. Disponible en: <http://fhyc.unileon.es/SEL/actas/Mapelli.pdf> [consulta: 02 de abril de 2014]

MARCHANTE CHUECA, P. (2008): *Practica tu español: marcadores del discurso*, Madrid: SGEL.

MARCOS MARÍN, F.A. (2004): “Aportaciones de la lingüística aplicada”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Primera Parte: Epistemología*, Madrid: SGEL, 25-42.

MARRA DE ACEBEDO, L. (2010): “Análisis contrastivo del uso de los conectores causales del español y del italiano desde un enfoque cognitivo-prototípico”, en M<sup>a</sup>.M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 143-156. Disponible en: [http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts\\_dmsymposium.pdf](http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts_dmsymposium.pdf) [consulta: 09 de enero de 2015]

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2003): *Construcción e interpretación de discursos y enunciados: los marcadores*, Madrid: Edinumen.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (coord.) (2004a): *Estudios de pragmatogramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2004b): “El enriquecimiento pragmático de la gramática (pragmagramática) en la E/LE”, en M. Martín Sánchez (coord.), *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen, 7-18.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2008): “La hipótesis de la subjetivización en la pragmaticalización/gramaticalización de los operadores pragmáticos”, *Paremia* 17, 79-90. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6888/Hip%C3%B3tesis%20subjetivi%C3%B3n.pdf?sequence=1> [consulta: 22 de noviembre de 2014]

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2011): “Los conectores discursivos (entre los otros marcadores discursivos y los otros conectores)”, *LinRED*, 9, 1-37. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10017/24169> [consulta: 29 de septiembre de 2016]

MARTÍ SÁNCHEZ, M., I. PENADÉS MARTÍNEZ y A.Mª RUIZ MARTÍNEZ (2008): *Gramática española por niveles*, Madrid: Edinumen.

MARTÍN BUTRAGUEÑO, P. (2003): “Hacia una descripción prosódica de los marcadores discursivos. Datos del español en México”, en E. Herrera Zendejas y P. Martín Butragueño (eds.), *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas*, México, El Colegio de México, 1-30. Disponible en: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/29498528/BUtragueno\\_-\\_Marcadores\\_discursivos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481910965&Signature=oQ180h1gJH7ETWLU1NN36B%2B6v28%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DButragueno\\_-\\_DescripcionProsodicaMarcado.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/29498528/BUtragueno_-_Marcadores_discursivos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481910965&Signature=oQ180h1gJH7ETWLU1NN36B%2B6v28%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DButragueno_-_DescripcionProsodicaMarcado.pdf) [consulta: 28 de enero de 2012]

MARTÍN ZORRAQUINO, Mª.A. (1998a): “Estructura de la conversación y marcadores del discurso en español actual”, en M. Casas y Mª.D. Muñiz (eds.), *IV Jornadas de Lingüística*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 223-265. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=815512> [consulta: 19 de octubre de 2012]

MARTÍN ZORRAQUINO, Mª.A. (1998b): “Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical”, en Mª.A. Zorraquino y E. Montolio Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 19-53.

MARTÍN ZORRAQUINO, Mª.A. (1999): “Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual”, en T. Jiménez Juliá y otros (eds.), *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, A Coruña, Universidad de Santiago de Compostela, 25-56. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0028.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0028.pdf) [consulta: 09 de octubre de 2014]

MARTÍN ZORRAQUINO, Mª.A. (2006a): “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE”, en Mª.A. Carballo Castillo y otros (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 53-70. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0051.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf) [consulta: 17 de noviembre de 2012]



- MARTÍN ZORRAQUINO, M<sup>a</sup>.A. (2006b): “Los marcadores del discurso en español: balance y perspectivas para su estudio”, en: M. Casado Velarde y otros (eds.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*, Madrid: Arco Libros, vol1., 43-63.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M<sup>a</sup>.A. (2010): “Los marcadores del discurso y su morfología”, en Ó. Loureda y E. Acín, (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 93-182.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M<sup>a</sup>.A. y E. MONTOLÍO DURÁN (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M<sup>a</sup>.A. y J. PORTOLÉS LÁZARO (1999): “Los marcadores del discurso”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid: Espasa-Calpe, 4051-4213.
- MARTÍNEZ, H. y C.L. DOMÍNGUEZ (2006): “Análisis prosódico de algunos marcadores discursivos en el habla de Mérida, Venezuela”, *LEA*, XXVIII/2, 247-264. <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/hernan.martinez/publicaciones/An%El%lisis%20pros%F3dico%20de%20algunos%20marcadores%20discursivos%20en%20el%20habla%20de%20M%EA9rida,%20Venezuela.pdf> [consulta: 09 de noviembre de 2012]
- MARTÍNEZ H., L. URDANETA y C.L. DOMÍNGUEZ (2003): “Estudio fonético-sintáctico de algunos marcadores discursivos: propuesta de formalización para desambiguarlos automática o informática”, *Lengua y habla*, n<sup>o</sup>8, 1-16. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4003973> [consulta: 01 de noviembre de 2014]
- MARTÍNEZ, J. A. (1994): *Cuestiones marginadas de gramática española*, Madrid, Istmo.
- MARTÍNEZ CAMINO, G. y T. LABRADOR GUTIÉRREZ (2004): “Enseñar el uso de los marcadores del discurso a través de los anuncios de televisión”, en H. Perdiguero y otros (coords.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjeras, Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Burgos, 187-199. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0188.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0188.pdf) [consulta: 19 de octubre de 2014]
- MARTÍNEZ GELBES, S. (2003): “La partícula "eh" y la Teoría de la Relevancia: Un ejemplo de contenido procedimental”, *Estudios filológicos*, (38), 157-177. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132003003800010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132003003800010) [consulta: 1 de julio de 2016]
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. (1997): *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ-CARRILLO, M<sup>a</sup> C. (2009): “Enseñar a conversar: principios teóricos de un enfoque comunicativo de la competencia conversacional en E/LE”, en A. Barrientos Clavero (coord.), Vol. 2, *El profesor de español LE-L2, Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, Cáceres, 619-632. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0619.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0619.pdf) [consulta: 20 de marzo de 2014]
- MATTE BON, F. (2004): “Los contenidos funcionales y comunicativos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Quinta Parte: Los contenidos*, Madrid: SGEL, 811-852.

- MATTE BON, F. (2006): “Usos de *proprio* en italiano y sus traducciones al español: la *bilógica* como clave para el análisis contrastivo y el estudio de las interferencias”, *Studi in ricordo di Carmen Sánchez Montero*, vol.1, 219-245, L’Archivio istituzionale dell’Ateneo, Università degli studi di Trieste. Disponible en: [https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/7931/1/Matte\\_Bon.pdf](https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/7931/1/Matte_Bon.pdf) [consulta: 18 de febrero de 2015]
- MAZZARO D. y E. TADEU (2005): “Los marcadores del discurso en la enseñanza ELE: propuestas y análisis de actividades”, en M. Cibeles y otros (coords.), *Actas del XVII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*, Ministerio de Educación y Ciencia de España y Consejería de Educación de Brasil, 175-188. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/da6e82cf-78d2-43d3-94bb-0274c68ef816/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/seminario/xviiseminario09.pdf> [consulta: 12 de diciembre de 2014]
- MAZZARO, D. y DE MARINS COSTA, E. G. (2008): “Los conectores en el aula de E/LE: propuestas de actividades”, en *Actas del V Simposio Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera José Carlos Lisboa*, Río de Janeiro, Instituto Cervantes, 2008, 487-496. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2008/5\\_0\\_mazzaro-goettenauer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/5_0_mazzaro-goettenauer.pdf) [consulta: 12 de octubre de 2016]
- MEDINA MONTERO, J.F. (2010): “El marcador discursivo *hombre* en la enseñanza del español a itálofonos: análisis y propuestas de traducción (I)”, en: A. Vera Luján y otros (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*, Cantabria, Comillas, vol. 2, 740-761. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/20/20\\_0739.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0739.pdf) [consulta: 19 de febrero de 2015]
- MELÉNDEZ QUERO, C. (2011): “La construcción del discurso en la clase de español lengua extranjera: los marcadores de acuerdo”, en: J. de Santiago Guervós y otros (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, Castilla y León, Salamanca, vol. 1, 605-620. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0605.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0605.pdf) [10 de marzo de 2016] [consulta: 07 de agosto de 2015]
- MENESES, A. (2000): “Marcadores discursivos en el evento *conversación*”, *Onomázein, Revista de Lingüística y Traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 5, 315-331. Disponible en: <http://www.acuedi.org/ddata/4101.pdf> [consulta: 22 de enero de 2014]
- MESA ARROYO, M<sup>a</sup>.P. (2008): “Un acercamiento a las gramáticas de español como lengua extranjera”, *Revista redELE*, número 12, 1-27. Disponible en: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=16833](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16833) [consulta: 13 de octubre de 2014]
- MIQUEL LÓPEZ, L. (2004): “La subcompetencia sociocultural”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Quinta Parte: Los contenidos*, Madrid: SGEL, 511-532.
- MÓCCERO, M<sup>a</sup>.L. (2010): “Las preguntas confirmatorias como indicadores de posicionamiento intersubjetivo”, *Estudios filológicos* 45, 67-78. Disponible en:

[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S007117132010000100006&script=sci\\_arttext&tln\\_g=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S007117132010000100006&script=sci_arttext&tln_g=pt) [consulta: 27 de mayo de 2014]

MOLINER, M. (1998): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos (versión en CD-Rom). (DUE)

MONTAÑEZ MESAS, M.P. (2007): “Marcadores del discurso y posición final: La forma ¿eh? en la conversación coloquial española”, *ELUA*, 21, 1-20. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/9941> [consulta: 23 de enero de 2013]

MONTAÑEZ MESAS, M.P. (2009): “La posición discursiva: una propuesta para el estudio de los marcadores discursivos en la clase de E/LE”, *Revista de Foro de profesores de E/LE*, vol. 5, 1-9. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6571> [consulta: 27 de octubre de 2004]

MONTAÑEZ MESAS, M.P. (2015): *Marcadores discursivos conversacionales y posición final. Hacia una caracterización discursiva de sus funciones en unidades de habla*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. Disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/49617> [consulta: 24 de septiembre de 2016]

MONTOLÍO DURÁN, E. (1998): “La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos”, en M<sup>a</sup>.A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 93-120.

MORENO GARCÍA, C. y M. TUTS (2007): “Mírame que te estoy hablando. Los niveles de comunicación y de interacción en la clase de ELE”, en E. Balmaseda (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2/LE, Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de La Rioja, 1193-1207. Disponible en: <https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=M%C3%ADrame+que+te+estoy+hablando.+Los+niveles+de+comunicaci%C3%B3n+y+de+interacci%C3%B3n+en+la+clase+de+ELE%E2%80%9D%2C+&btnG=&lr=> [consulta: 13 de octubre de 2014]

MUÑOZ MEDRANO, M<sup>a</sup>.C. (2008): “Uso contrastivo de los marcadores discursivos (español-italiano) a partir del texto literario”, en M. Caterina Ruta y otros (eds.), *L'Insula de Don Chisciotte, Atti del XXIII Convegno AISPI*, Madrid, 391-407. Disponible en: [http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Marcadores/Mu%C3%B1oz%20Medrano\\_%20Marcadores.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Marcadores/Mu%C3%B1oz%20Medrano_%20Marcadores.pdf) [consulta: 10 de noviembre de 2014]

MURILLO ORNAT, S. (2010): “Los marcadores de discurso y su semántica”, en *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 241-280.

## N

NOGUEIRA DA SILVA, A.M. (2009): “El tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de español con fines específicos”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* XIX, 107-120. Disponible en: <http://www.educacion.es/exterior/br/es/home/index.shtml> [consulta: 15 de enero de 2014]

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. (2010a): “La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos”, *redELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 19. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20263> [02 de febrero de 2014]

NOGUEIRA DA SILVA, A.M. (2010b): “Introducción de los marcadores del discurso en los manuales de ELE de nivel B2 usados en Brasil”, *Revista MarcoELE*, 10. Disponible



en: [http://marcoele.com/descargas/10/nogueira\\_marcadores.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/nogueira_marcadores.pdf) [consulta: 21 de febrero de 2014]

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. (2011a): *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*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Disponible en: [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110547/1/DLE\\_Nogueira\\_da\\_Silva\\_Messias\\_A\\_Ense%C3%B1anzaDeLosMarcadores.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110547/1/DLE_Nogueira_da_Silva_Messias_A_Ense%C3%B1anzaDeLosMarcadores.pdf)

NOGUEIRA DA SILVA, A.M. (2011b): “La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), 57-83. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-ense%C3%B1anza-de-los-marcadores-del-discurso-del-espa%C3%B1ol-en-relacion-con-los-generos-y-secuencias-textuales> [consulta: 05 de noviembre de 2014]

## O

ORTEGA OLIVARES, J. (1998): “Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua”, en R. Fente Gómez y otros (eds.), en *El Español como lengua extranjera: aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE, Málaga*, 9-20. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2863631> [consulta: 30 de octubre de 2014]

## P

PADILLA GARCÍA, X.A. (en línea): “Vale”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [consulta: 28 de enero de 2013]

PADILLA GARCÍA, X.A. (en línea): “Y punto”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [consulta: 22 de noviembre de 2015]

PATRICIA DA SILVA, C.A. (2004): “Ordenación de los marcadores discursivos para la E/LE”, en M. Martín Sánchez (coord.), *Estudios de pragmatología para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen, 39-68.

PEÑALVER CASTILLO, M. (2009): “Los marcadores conversacionales. Aspectos pragmáticos y discursivos”, *Moenia, Revista Lucense de Lingüística e Literatura*, MO/015, núm. 15, 233-244. Disponible en: <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5661/12%20Pe%C3%B1alver%20Castillo.pdf?sequence=1> [consulta: 11 de noviembre de 2012]

PEREIRA, D.I. (2001): “Análisis acústico de los marcadores *a ver, bueno, claro, vale, ¿cómo?* y *ya*”, *Onomazein*, 24, 85-100. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3816361.pdf> [consulta: 03 de noviembre de 2012]

PÉREZ ÁLVAREZ, B. E. y G. PATIÑO SÁNCHEZ (2014): “De los marcadores a la marcación en el discurso”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 59, 119-147. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/46711> [consulta: 09 de julio de 2016]

PINAR, A.G.: “La inclusión de los contenidos del PCIC en los cursos de conversación”, Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2011/20\\_investigaciones\\_12.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/20_investigaciones_12.pdf) [consulta: 16 de noviembre de 2014]

PINILLA GÓMEZ, R. (2004a): “Las estrategias de comunicación”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Segunda parte: El proceso de aprendizaje*, Madrid: SGEL, 435-448.

PINILLA GÓMEZ, R. (2004b): “La expresión oral”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Segunda parte: El proceso de aprendizaje*, Madrid: SGEL, 879-898.

POBLETE BENNET, M<sup>a</sup>.T. (1997): “Los marcadores discursivo-conversacionales en la construcción del texto oral”, *Onomazein*, 2, 67-81. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/7762/000177998.pdf?sequence=1> [consulta: 08 de septiembre de 2014]

POBLETE BENNET, M<sup>a</sup>.T. (1998): “Los marcadores discursivo-conversacionales más frecuentes en el español de Valdivia (Chile)”, *Estudios filológicos*, 33, 93-103. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17131998003300007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131998003300007) [consulta: 01 de octubre de 2014]

POBLETE BENNETT, M<sup>a</sup>.T. (1999a): “Distribución de marcadores discursivos en distintos tipos de discurso”, *Onomazein*, 4, 53-75. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/7816> [consulta: 25 de octubre de 2012]

POBLETE BENNETT, M<sup>a</sup>.T. (1999b): “La cohesión de los marcadores discursivos en distintos tipos de discurso”, *Estudios Filológicos*, 34, 165-180. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S007117131999003400012&script=sci\\_arttext&tln\\_g=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S007117131999003400012&script=sci_arttext&tln_g=pt) [consulta: 02 de octubre de 2014]

POBLETE BENNETT, M<sup>a</sup>. T. y G. CEPEDA (2006): “Cortesía verbal y modalidad: Los marcadores discursivos”, *Revista Signos*, 39 (62), 357-377. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342006000300002](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300002) [consulta: 03 de octubre de 2014]

POLANCO MARTÍNEZ, F. (2013): “*Vino mucha gente, buena bebida, buena música... vamos, que fue genial*: La función de la partícula que en enunciados recapitulativos: el caso de <vamos/vaya, que + enunciado verbal> en español coloquial”, *Onomazein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (28), 128-142. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4733953> [consulta: 29 de enero de 2016]

POLANCO MARTÍNEZ, F. (2014): “Variación funcional y polisemia en la descripción de marcadores conversacionales en español peninsular: el caso de *vaya*”, *Revista Española de Lingüística*, 44(2), 131-164. Disponible en: <http://sel.edu.es/rsel/index.php/revista/article/view/128/118> [consulta: 29 de abril de 2016]

PONS BORDERÍA, S. (1998a): “Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro informal de la lengua”, *Cuadernos de Filología, Anejo XXVII*, Valencia: Universitat de València. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Salvador\\_Borderia/publication/257311389\\_Conexión\\_y\\_conectores/links/0c960524e823ca7b52000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Salvador_Borderia/publication/257311389_Conexión_y_conectores/links/0c960524e823ca7b52000000.pdf) [consulta: 17 de diciembre de 2013]

PONS BORDERÍA, S. (1998b): “Oye y mira o los límites de la conexión”, en M<sup>a</sup>.A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 213-228.

PONS BORDERÍA, S. (2003): “Que inicial átono como marca de modalidad”, *ELUA, Estudios de Lingüística*, n<sup>o</sup>17, 531-545. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6191> [consulta: 25 de febrero de 2016]

PONS BORDERÍA, S. (2006): “From pragmatics to semantics: *esto es* in formulaic expressions”, *Acta Linguistica Hafniensia*, 38(1), 180-206. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Salvador\\_Borderia/publication/233297943\\_From\\_Pragmatics\\_to\\_Semantics\\_esto\\_es\\_in\\_Formulaic\\_Expressions/links/00b49532cd1cb52d38000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Salvador_Borderia/publication/233297943_From_Pragmatics_to_Semantics_esto_es_in_Formulaic_Expressions/links/00b49532cd1cb52d38000000.pdf) [consulta: 04 de marzo de 2016]

PONS BORDERÍA, S. (2008): “La combinación de marcadores del discurso en la conversación coloquial: interacciones entre posición y función”, *Estudos Linguisticos 2*, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 141-159. Disponible en: [http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n2\\_fulltexts/2h%20salvador%20borderia.pdf](http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n2_fulltexts/2h%20salvador%20borderia.pdf) [consulta: 14 de diciembre de 2012]

PONS BORDERÍA, S. (en línea): “Bueno”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es> [consulta: 29 de enero de 2013]

PONS BORDERÍA, S. (en línea): “Claro”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es> [consulta: 01 de febrero de 2013]

PONS BORDERÍA, S. (en línea): “Vale”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es> [consulta: 04 de febrero de 2013]

PONS RODRÍGUEZ, L. (2010): “Los marcadores del discurso en la historia del español”, en Ó. Loureda y E. Acín, E. (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 523- 616.

PONS H. y J.L. SAMANIEGO (1998): “Marcadores pragmáticos de apoyo discursivo en el habla culta de Santiago de Chile”, *Onomazein, Revista de Lingüística y Traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile* 3, 11- 25. Disponible en: <http://www.acuedi.org/ddata/4047.pdf> [consulta: 25 de abril de 2014]

PORROCHE BALLESTEROS, M. (1989): “La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español para extranjeros”, en R. Fente Gómez y otros (eds.), *El español como lengua extranjera: aspectos generales, Actas del I Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, 255-264. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0403.pdf](http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0403.pdf) [consulta: 07 de noviembre de 2012]

PORROCHE BALLESTEROS, M. (1997): “Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en F. Moreno Fernández y otros (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 651-660. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0649.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0649.pdf) [consulta: 10 de noviembre de 2014]

PORROCHE BALLESTEROS, M. (1998): “Sobre algunos usos de *que, si y es que* como marcadores discursivos”, en M<sup>a</sup>.A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 229-242.

PORROCHE BALLESTEROS, M. (2009): *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*, Madrid: Arco Libros.

PORTOLÉS LÁZARO, J. (1989): “El conector argumentativo *pues*”, *Dicenda, Cuadernos de Filología Hispánica*, (8), 117. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/viewFile/DICE8989110117A/13291> [consulta: 02 de mayo de 2016]

PORTOLÉS LÁZARO, J., (1998a): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

PORTOLÉS LÁZARO, J. (1998b): “La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso”, en M<sup>a</sup>.A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 71-91

PORTOLÉS LÁZARO, J. (1998c): “Dos pares de marcadores del discurso: *en cambio y por el contrario; en cualquier caso y en todo caso*”, en M<sup>a</sup>.A. Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 243-264.

PORTOLÉS LÁZARO, J. (2000): “El origen de los marcadores y la deixis discursiva”, en *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz*, Madrid: Arco Libros, 773-782.

PORTOLÉS LÁZARO, J. (2002): “Marcadores del discurso y traducción”, en M.T. Fuentes Morán y J. García Palacios (eds.), *Texto, terminología y traducción*, Salamanca: Almar, 145-167.

PRADA, J.J. (2002): *Marcadores del discurso en español: análisis y representación. Master Thesis*. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/2922>

## Q

QUINTERO RAMÍREZ, S. (2016): “Marcadores discursivos en el blog de José Ramón Fernández. *Lingüística y Literatura*, (70), 47-69. Disponible en: <http://search.proquest.com/openview/c75a0b5318eff553a8eeef88bf959af8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1806345> [consulta: 04 de septiembre de 2016]

## R

RE, A. (2010): “Conversación y marcadores en el aula de E/LE: los casos de *bueno, pues y hombre*”, Trabajo fin de máster, Universidad de Salamanca, *RedELE*, n°13. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2012/memoria\\_Master/Antonio-Re.html](http://www.mecd.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2012/memoria_Master/Antonio-Re.html) [consulta: 13 de marzo de 2015]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2002): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Disponible en: <http://www.rae.es/>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009a): “El adverbio y el grupo adverbial”, en G. Rojo (coord.), *Nueva gramática de la lengua española*, vol. 2, Madrid: Espasa Libros, 2285-2394.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009b): “La interjección. Sus grupos sintácticos”, en G. Rojo (coord.), *Nueva gramática de la lengua española*, vol. 2, Madrid: Espasa Libros, 2479-2523.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Corpus de referencia del español actual [en línea]. Disponible en: <http://corpurae.es/creanet.hlm>

RIGUAL, C. C. (2015): “La traducción de los marcadores discursivos en la versión doblada española de la serie: *Il commissario Montalbano*”, *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, 235-261. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_CFIT.2015.v22.50960](http://dx.doi.org/10.5209/rev_CFIT.2015.v22.50960) [consulta: 9 de diciembre de 2016]

RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2009): “Estudio sobre las funciones pragmadiscursivas de ¿no? y ¿eh? en el español hablado”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47/1, 83-101. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832009000100005&script=sci\\_arttext&tlng=e](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832009000100005&script=sci_arttext&tlng=e) [consulta: 06 de febrero de 2013]

ROJO, G. (coord.) (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, 2 volúmenes, Madrid: Espasa Libros.

ROMERO AGUILERA, L. (2009): “La gramaticalización de verbos de movimiento como marcadores del discurso: el caso de *vamos*”, *Res Diachronicae*, 5, 2006, 46-56, en: <http://www.ajihle.org/resdi/docs/Numero5/Parte2Art4.pdf> [consulta: 09 de noviembre de 2014]

RUBIO LASTRA, M. (2007): “Contenidos para la clase de conversación en ELE. Propuesta de un programa de estudios a partir de la estructura conversacional”, *Frecuencia-L: Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 23, 9-15. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515671> [consulta: 26 de octubre de 2015]

RUBIO LASTRA, M. (2008): “Creación del Corpues Oral del Español en Taiwán (COET): primeros textos”, *Linred: lingüística en la Red*, (6), 21, 1-40. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/24409> [consulta: 25 de octubre de 2015]

RUIZ FAJARDO, G. (1998): “Una propuesta para la enseñanza de los rituales de la conversación para alumnos de español avanzados”, en R. Fente Gómez y otros (eds.), *El español como lengua extranjera: Aspectos generales, Actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del I Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, 264-268. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0413.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0413.pdf) [consulta: 10 de noviembre d 2012]

RUIZ GURILLO, L. (en línea): “Por lo visto”, en A. Briz Gómez, J. Portolés y S. Pons (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es> [consulta: 22 de febrero de 2016]

## S

SALO-LEE, T. (2000): “Estrategias conversacionales en los manuales de ELE y su aplicación en el aula”, en M. Franco Figueroa y otros (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, Universidad de Cádiz, 621-628. Disponible en:



[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0617.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0617.pdf) [consulta: 25 de julio de 2016]

SÁNCHEZ LOBATO J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, S.U. (en línea), “Naturalmente”, en A. BRIZ GÓMEZ, J. PORTOLÉS y S. PONS (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es> [consulta: 17 de marzo de 2016]

SAN MARTÍN NÚÑEZ, A. (2011): “Los marcadores interrogativos de control de contacto en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile”, *Boletín de filología*, 46(2), 135-166. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-93032011000200006&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-93032011000200006&script=sci_arttext&tlng=pt) [consulta: 28 de febrero de 2016]

SANTOS RÍOS, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones.

SANZ SANZ D. y L. BERZOSA LAFUENTE (1998): “El funcionamiento de los marcadores discursivos en la enseñanza del español a extranjeros”, en K. Alonso y otros (dirs.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 769-774. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0767.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0767.pdf) [consulta: 31 de octubre de 2012]

SCHIFFRIN, D. (1987): *Discourse markers*, Cambridge, Cambridge University Press.

SECO, M. O. ANDRÉS y G. RAMOS (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid, Aguilar (DEA).

SERRANO, M<sup>a</sup>.J. (1997): “Marcadores discursivos en español: acerca de *la verdad y pues*”, *BFUCH, Boletín de Filología*, vol. 36, 265-286. Disponible en: <http://www.nuevosfoliosbioetica.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewArticle/21501> [consulta: 22 de octubre de 2014]

SERRANO REYES, P. (2010): “Análisis contrastivo de los marcadores de los marcadores conversacionales *bueno* y *vale* como iniciadores de intervención”, en M<sup>a</sup>.M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 226-236. Disponible en: [http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts\\_dmsymposium.pdf](http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts_dmsymposium.pdf) [consulta: 10 de enero de 2015]

SERRANO REYES, P. y HOLGADO LAGE, A. (2011): “El texto coloquial en la clase de español L2/LE: Explotación orientada a la enseñanza-aprendizaje de los marcadores conversacionales”, en J. de Santiago Guervós y otros (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, Castilla y León, Salamanca, vol. 1, 427-438. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419413> [consulta: 29 de agosto de 2016]

SILVA FERNANDES, I.V. (2005): “Estudio comparativo de los marcadores del discurso en el español y en el portugués: el caso de los reformuladores en la prensa escrita”, *Inteligüística*, 16 (2), 1019-1028. Disponible en: <http://Dialnet>

[EstudioComparativoDeLosMarcadoresDelDiscursoEnELEs-2514918.pdf](#) [consulta: 5 de noviembre de 2014]

SILVA FERNANDES, I.V. (2010): “Los marcadores discursivos a partir de una perspectiva retórico-enunciativa: cómo surgen los efectos de sentido”, en M<sup>a</sup>.M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 237-247. Disponible en: [http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts\\_dmsymposium.pdf](http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts_dmsymposium.pdf) [consulta: 13 de enero de 2015]

SIQUEIRA LOUREIRO, V.J. (2004): “La enseñanza/aprendizaje de los marcadores del discurso en la clase de ELE”, en P. Benítez Perez y otros (coords.), *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para extranjeros: teoría y práctica*, Instituto Cervantes de Río de Janeiro, 323-330. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147904> [consulta: 29 de agosto de 2016]

SOLÍS GARCÍA, I. (2013): “La toma de posición del enunciador por medio de los operadores *claro, desde luego y por supuesto*”, *Archivum*, LXIII, 333-356. Disponible en: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/RFF/article/view/10247> [consulta: 09 de marzo de 2016]

SOLSONA MARTÍNEZ, S. (2012): “Funciones discursivas del marcador *insomma* en la enseñanza del italiano L2 a hispanohablantes”, *Cuadernos de Filología Italiana*, 18, 45-74. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/38164> [consulta: 20 de febrero de 2015]

SOTO BARBA J. y Y. ROLDÁN (2002): “Marcadores discursivos en el habla urbana y rural de la provincia de Ñuble”, *Onomazein*, 7, 87-94. Disponible en: <http://www.acuedi.org/ddata/4120.pdf> [consulta: 27 de abril de 2012]

SPERBER D. y D. WILSON (1995 [1986]): *Relevance: communication and cognition* (2<sup>a</sup> ed.), Oxford, Blackwell.

## T

TANGHE, S. y M. JANSEGGERS (2010): “Los marcadores del discurso derivados de los verbos de percepción: un estudio contrastivo español-italiano”, en M<sup>a</sup>.M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 248-257. Disponible en: [http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts\\_dmsymposium.pdf](http://www.uni-heidelberg.de/md/iaz/mdrl/bookofabstracts_dmsymposium.pdf) [consulta: 12 de enero de 2015]

TOLEDO, D.G, E.P. VELÁZQUEZ y M.R. MONTAÑO (2014): “Los marcadores del discurso y la competencia comunicativa del profesor de lenguas”, *Plurilingua*, 10 (2) 1-16. Disponible en: <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/docs/v10/2/Toledo-Velazquez-Montano.pdf> [consulta: 14 de noviembre de 2015]

TORRENT-LENZEN, A. (2009): “Polifonía de las emociones: estudio pragmático sobre la función emotiva de las partículas modales en castellano, catalán y rumano”, *Estudis romànics*, 31, 7-34. Disponible en: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000068%5C00000055.pdf> [consulta: 20 de noviembre de 2014]

TRICÁS PRECKLER, M. (1994): “Interpretar los conectores / transferir la argumentación”, *Puntoycoma, Boletín de la traducción española de la CEE*, 26, 4. Disponible en: <http://europa.eu.int/comm/translation/bulletins/puntoycoma/26/pyc263.htm> [consulta: 25 de febrero de 2015]

## U

ÚCAR VENTURA, P. (2007): “La interrupción del turno de palabra en algunas obras del teatro español contemporáneo”, en E. Balmaseda (ed.), *Las destrezas oral en la enseñanza de L2-LE, Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE*, Universidad de la Rioja, vol. 2, 1035-1046. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_1035.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1035.pdf) [consulta: 23 de octubre de 2014]

UNDA, V. (2000): “Conceptualización del evento comunicativo conversación”, *Onomazein*, 5, 301-313. Disponible en: <http://www.acuedi.org/ddata/4100.pdf> [consulta: 07 de noviembre de 2014]

UNDA, V. (2002): “La dinámica del turno del evento comunicativa conversación: propuesta metodológica”, *Onomazein*, 7, 35-54. Disponible en: <http://www.acuedi.org/ddata/4117.pdf> [consulta: 16 de octubre de 2014]

UNDA, V. (2003): “Hacia una descripción del rol discursivo ejercido por los participantes de una conversación polilógica del español de Santiago de Chile”, *Onomazein*, 8, 19-41. Disponible en: <http://www.acuedi.org/ddata/4143.pdf> [consulta: 13 de octubre de 2014]

## V

VÁZQUEZ VEIGA, N. (1994): “Una aproximación a algunos marcadores con función textual de resumen, conclusión y cierre”, *Estudios de lingüística: ELUA*, (10), 349-390. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6396> [consulta: 07 de mayo de 2016]

VÁZQUEZ VEIGA, N. (1996): “Los marcadores discursivos en las obras lexicográficas”, *Revista de Lexicografía*, Vol.II, 133-149. Disponible en: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5391/RL\\_27.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5391/RL_27.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [consulta: 11 de noviembre de 2014]

VÁZQUEZ VEIGA, N. (2000): “Los marcadores discursivos en el Diccionario de colocaciones y marcadores del español”, en *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress, EURALEX 2000*, Stuttgart, Germany, 761-771. Disponible en: [http://www.euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex2000/087\\_Nancy%20VAZQUEZ%20VEIGA\\_Los%20marcadores%20discursivos%20en%20el%20Diccionario%20de%20colocaciones%20y%20marcadores%20del%20espanol.pdf](http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2000/087_Nancy%20VAZQUEZ%20VEIGA_Los%20marcadores%20discursivos%20en%20el%20Diccionario%20de%20colocaciones%20y%20marcadores%20del%20espanol.pdf) [consulta: 30 de noviembre de 2014]

VÁZQUEZ VEIGA, N. (2003): *Marcadores discursivos de recepción*, Colección Lucus-Lingua, Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones da Universidad de Santiago de Compostela.

VÁZQUEZ VEIGA, N. (2008): “Las etiquetas discursivas en un diccionario de marcadores pragmáticos: un puente entre lenguas”, en *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas en el mundo, Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 278-284. Disponible en:



<https://pdfs.semanticscholar.org/e0f5/59548cb49d707ea1a272f4f814cf91d704e8.pdf>  
[consulta: 11 de agosto de 2014]

VÁZQUEZ VEIGA, N. (en línea): “Ah”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> [consulta: 23 de abril de 2016]

VÁZQUEZ VEIGA, N. (en línea): “Total”, en A. Briz Gómez, J. Portolés Lázaro y S. Pons Bordería (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es> [consulta: 04 de mayo de 2016]

VERA LUJÁN, A. y M. BLANCO RODRÍGUEZ (2014): *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.

VEZ JEREMÍAS, J.M. (2004): “Aportaciones de la lingüística contrastiva”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Primera Parte: Epistemología*, Madrid: SGEL, 147-164.

VIGARA TAUSTE, A.M<sup>a</sup> (1992): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid: Gredos.

VIGARA TAUSTE, A.M<sup>a</sup> (1994): “Las expresiones de función fática en la enseñanza de español a extranjeros”, en S. Montesa y A. Garrido (eds.), *Español para extranjeros: Didáctica e investigación, Actas del II Congreso Nacional de ASELE.*, Málaga, 299-312. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0297.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0297.pdf) [consulta: 08 de agosto de 2014]

VV.AA. (2002): “Diccionario de la lengua española para estudiantes del español”, Madrid: Espasa-Calpe.

VV.AA. (2002): “Diccionario de español para extranjeros”, Madrid: SM.

## W

WANG, Y.C, A.MATAMALA y S. ROVIRA-ESTEVA (2013): *Los marcadores conversacionales en el subtítulo del español al chino: análisis de “La mala educación” y “Volver” de Pedro Almodóvar*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/record/115355> [consulta: 17 de enero de 2015]

WILSON, D. y D. SPERBER (2004): “La teoría de la relevancia”, *Revista de investigación Lingüística*, 7, 233-283. Disponible en: <http://revistas.um.es/index.php/rii/article/view/6691> [consulta: 26 de octubre de 2015]

### **Manuales de ELE y materiales didácticos complementarios consultados:**

LÓPEZ, M.R. (1999): *Hablemos en clase*, Madrid: Edinumen.

RODRÍGUEZ, M. (2003): *El español por destrezas (Escucha y aprende)*, Madrid: SGEL.

ROLLÁN, M. y M. RUIZ DE GAUNA (2002): *Comunicando, comunicando, funciones comunicativas en situaciones cotidianas*, Madrid: Edinumen.

VV.AA. (1998): *Dual, expresión oral: Pretextos para hablar*, Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía.

VV.AA. (2000): *Cumbre, nivel medio*, Madrid: SGEL.

- VV.AA. (2004): *Gente 1. Nueva Edición. Curso de español para extranjeros. (Libro del alumno)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2004): *Gente 1. Nueva Edición. Curso de español para extranjeros. (Cuaderno de ejercicios)*, Barcelona; Difusión.
- VV.AA. (2004): *Gente 1. Nueva Edición. Curso de español para extranjeros. (Libro del profesor)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2004): *Gente 2. Nueva Edición. Curso de español para extranjeros. (Libro del alumno)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2004): *Gente 2. Nueva Edición. Curso de español para extranjeros. (Cuaderno de ejercicios)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2004): *Gente 2. Nueva Edición. Curso de español para extranjeros. (Libro del profesor)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2004): *Gente 3. Nueva Edición. Curso de español para extranjeros. (Libro del alumno)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2004): *Gente 3. Nueva Edición. Curso de español para extranjeros. (Cuaderno de ejercicios)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2004): *Gente 3. Nueva Edición. Curso de español para extranjeros. (Libro del profesor)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2004): *Aula 1. Curso de español. (Libro del alumno)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2004): *Aula 2. Curso de español. (Libro del alumno)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2004): *Aula 3. Curso de español. (Libro del alumno)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2004): *Aula 4. Curso de español. (Libro del alumno)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2005): *Nuevo español sin fronteras 3*, Madrid: SGEL.
- VV.AA. (2006): *Sueña 2 (Libro del alumno)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- VV.AA. (2006): *Sueña 2 (Libro del profesor)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- VV.AA. (2006): *Sueña 2 (Cuaderno de ejercicios)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- VV.AA. (2006): *El ventilador*, Barcelona: Difusión
- VV.AA. (2007): *Sueña 3 (Libro del alumno)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- VV.AA. (2007): *Sueña 3 (Libro del profesor)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- VV.AA. (2007): *Sueña 3 (Cuaderno de ejercicios)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- VV.AA. (2007): *Sueña 4 (Libro del alumno)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- VV.AA. (2007): *Sueña 4 (Libro del profesor)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- VV.AA. (2007): *Sueña 4 (Cuaderno de ejercicios)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- VV.AA. (2007): *En gramática, avanzado B2*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- VV.AA. (2008): *Dominio C*, Madrid: Edelsa.
- VV.AA (2010): *Exprésate, Actividades de expresión oral para la clase de ELE*, Madrid: SGEL.
- VV.AA. (2013): *¡Dale al DELE! (B2)*, Madrid: enClave-ELE.

- VV.AA. (2013): *¡Dale al DELE! (C1)*, Madrid: enClave-ELE.
- VV.AA. (2014): *Aula 5 Internacional, B2.2., (Libro del alumno)*, Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2014): *Nueva Español en marcha 4, B2, (Libro del alumno)* Madrid: SGEL
- VV.AA. (2014): *Método 4 de español, B2, (Libro del alumno)*, Madrid: Grupo Anaya, S.A.

### **Páginas de Internet consultadas:**

- <http://cvc.cervantes.es/aula/didactiRed/didactiteca/> [Archivo de actividades de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes]
- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades\\_ave/aveteca.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/aveteca.htm) [Archivo de actividades de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes]
- <http://www.profedele.es/profesores/cortos-aula-ele-propuestas/> [Página para la consulta de propuestas didácticas en ELE]
- <http://www.dpde.es> [Diccionario de partículas discursivas del español]
- <http://formespa.rediris.es/> [Espacio web para profesores de español como lengua extranjera]
- <http://marcoele.com> [Revista de didáctica de español como lengua extranjera]
- <http://www.todoele.net> [Espacio web para profesores de español como lengua extranjera]
- <http://chistes.yavendras.com/> y <http://www.1000chistes.com/> [Páginas web que recogen chistes en español]
- <http://www.xdviral.com/19-conversaciones-de-whatsapp-muy-chistosas/> [Página web que recoge conversaciones de wasap graciosas]
- [http://mvod.lvlt.rtve.es/resources/TE\\_SNOESU/mp3/6/4/1479034899146.mp3](http://mvod.lvlt.rtve.es/resources/TE_SNOESU/mp3/6/4/1479034899146.mp3) [Enlace a la entrevista de Javier Reverte]
- <http://www.atresplayer.com/television/series/alli-abajo/temporada-1/> [Enlace al capítulo 15, primera temporada, de la serie *Allí abajo*]
- [https://es.video.search.yahoo.com/yhs/search;\\_ylt=A7x9UnqFPe1YAUwAWcC..wt.;\\_ylu=X3oDMTByZmVxM3N0BGNvbG8DaXIyBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNIYwNzYw-?p=%C3%89rse+Un+Rumor%2C+Aqu%C3%AD+No+Hay+Quien+Viva&fr=yhs-elm-001&hspart=elm&hsimp=yhs-001#id=3&vid=abee483f7976ad75c441eafe2479b937&action=view](https://es.video.search.yahoo.com/yhs/search;_ylt=A7x9UnqFPe1YAUwAWcC..wt.;_ylu=X3oDMTByZmVxM3N0BGNvbG8DaXIyBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNIYwNzYw-?p=%C3%89rse+Un+Rumor%2C+Aqu%C3%AD+No+Hay+Quien+Viva&fr=yhs-elm-001&hspart=elm&hsimp=yhs-001#id=3&vid=abee483f7976ad75c441eafe2479b937&action=view) [Enlace al capítulo “Érase un rumor” de la serie televisiva *Aquí no hay quien viva*]
- [https://es.video.search.yahoo.com/yhs/search;\\_ylt=A2KLqIuKPe1Y7HEA\\_OXk0Q;\\_ylu=X3oDMTBncGdyMzQ0BHNIYwNzZWZFY2gEdnRpZAM-;\\_ylc=X1MDMTM1MTIwOTcwMARfcgMyBGFjdG4DY2xrBGJjawM5cWg2N2twYmU5NW83JT12YiUzRDMlMjZzJTNEdXUEY3NyY3B2aWQDOEdEbDNUazRMakdkUk1lbVZ1U1hCd1FBTVRjNExnQUFBQUFBuMzUwRmcgN5aHMTZWxtLTAwMQRmcjIDc2EtZ3AEZ3B2aWQDNGRga3BHYNhTR0s3cUFNUHY4ME5qQQRtdGVzdGlkA251bGwEbl9yc2x0AzYwBG5fc3VnZWZwMwBG9yaWdpbgNlcy52aWRlby5zZW](https://es.video.search.yahoo.com/yhs/search;_ylt=A2KLqIuKPe1Y7HEA_OXk0Q;_ylu=X3oDMTBncGdyMzQ0BHNIYwNzZWZFY2gEdnRpZAM-;_ylc=X1MDMTM1MTIwOTcwMARfcgMyBGFjdG4DY2xrBGJjawM5cWg2N2twYmU5NW83JT12YiUzRDMlMjZzJTNEdXUEY3NyY3B2aWQDOEdEbDNUazRMakdkUk1lbVZ1U1hCd1FBTVRjNExnQUFBQUFBuMzUwRmcgN5aHMTZWxtLTAwMQRmcjIDc2EtZ3AEZ3B2aWQDNGRga3BHYNhTR0s3cUFNUHY4ME5qQQRtdGVzdGlkA251bGwEbl9yc2x0AzYwBG5fc3VnZWZwMwBG9yaWdpbgNlcy52aWRlby5zZW)

[FyY2gueWFob28uY29tBHBvcwMwBHBxc3RyAwRwcXN0cmwDBHFzdHJsAzU2BHF1ZXJ5A8lyYXNlIHVuYSB2ZXogdW5hIGVtaXNvcnEgcGlyYXRhLCBBcXXtIE5vIEhheSBRdWllbiBWaXZhBHRfc3RtcAMxNDkxOTQyOTAyBHZ0ZXN0aWQDbnVsbA--  
?gclid=4dFkpGbxSGK7qAMPv80NjA&pvid=8GDI3Tk4LjGdRMemVuSXBwQAMTc4LgAAAAARC3S&p=%C3%89rase+una+vez+una+emisora+pirata%2C+Aqu%C3%AD+No+Hay+Quien+Viva&ei=UTF-8&fr2=p%3As%2Cv%3Av%2Cm%3Asa&fr=yhs-elm-001&hsimp=yhs-001&hspart=elm#id=7&vid=983f01439ec07174bbf237134e2348ef&action=view](https://www.youtube.com/watch?v=FyY2gueWFob28uY29tBHBvcwMwBHBxc3RyAwRwcXN0cmwDBHFzdHJsAzU2BHF1ZXJ5A8lyYXNlIHVuYSB2ZXogdW5hIGVtaXNvcnEgcGlyYXRhLCBBcXXtIE5vIEhheSBRdWllbiBWaXZhBHRfc3RtcAMxNDkxOTQyOTAyBHZ0ZXN0aWQDbnVsbA--?gclid=4dFkpGbxSGK7qAMPv80NjA&pvid=8GDI3Tk4LjGdRMemVuSXBwQAMTc4LgAAAAARC3S&p=%C3%89rase+una+vez+una+emisora+pirata%2C+Aqu%C3%AD+No+Hay+Quien+Viva&ei=UTF-8&fr2=p%3As%2Cv%3Av%2Cm%3Asa&fr=yhs-elm-001&hsimp=yhs-001&hspart=elm#id=7&vid=983f01439ec07174bbf237134e2348ef&action=view)

[Enlace al capítulo “Érase una vez una emisora de radio” de la serie televisiva *Aquí no hay quien viva*]

**ANEXO: CUADROS EXPLICATIVOS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS MARCADORES DIRIGIDOS A LOS ALUMNOS**

NIVELES		<b>CLARO</b>	
<b>A1-A2</b>		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
<b>B1-B2</b>	<b>C1-C2</b>	<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>a</i> y alargamiento vocálico en la segunda sílaba ( <i>Claroo</i> ). Presenta tonema descendente (↓).	- Puede ocupar por sí mismo un turno de palabra (con tonema suspensivo) y es habitual que se repita.
		- Se sitúa, habitualmente, en posición inicial de su miembro de discurso y va entre pausas.	- Se combina con otras unidades: <i>sí, no, pues, pero, y, porque, que...</i>
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		Crea un ambiente de cercanía, familiaridad y complicidad en la conversación. El grado de compromiso del hablante con lo que dice es negociable. Por tanto, favorece y señala un intercambio más fluido y armonioso.	
<b>A1-A2</b>		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Indicar acuerdo</b> Enfatizado cuando aparece repetido o combinado con <i>sí</i> o <i>pues</i> .	
<b>B1-B2</b>		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- <b>Atenúa una objeción</b> Combinado frecuentemente con <i>pero</i> .	
		- <b>Expresa una consecuencia evidente</b>	
<b>C1-C2</b>	- <b>Indica desacuerdo</b> (subida del tono de la voz, seguida del descenso tonal con final suspensivo). Enfatizado cuando aparece repetido o combinado con <b>no</b> .		
	<b>VARIANTES/COMBINACIONES FRECUENTES</b>		
	- <i>¿Está claro?</i> → <b>expresa orden o advertencia.</b>	- <i>¡Ah, claro!</i> → <b>indica que se ha comprendido, recordado o caído en la cuenta de algo relacionado con el mensaje precedente.</b>	
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>		
		<i>Fijo</i> (registro coloquial) / <i>Desde luego, naturalmente, por supuesto...</i> (registro formal)	

Tabla 27. Características del marcador *claro*

NIVELES		<b>FIJO (QUE)</b>	
<b>B1-B2</b>		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
<b>B1-B2</b>	<b>C1-C2</b>	<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>i</i> de <i>fijo</i> (tonema descendente) y va entre pausas.	- Puede ocupar por sí mismo un turno de palabra y es habitual que se repita.
		- Presenta libertad de posición (inicial, intercalado o al final).	- Se combina con otras unidades: <i>que, pero...</i>
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		Expresa énfasis y un elevado grado de compromiso del hablante con lo que dice sin implicar a los demás interlocutores.	
		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	

<b>B1-B2</b>	- <b>Reafirma e intensifica lo dicho</b> (afirmación, propuesta, ofrecimiento o suposición)
<b>C1-C2</b>	<b>VARIANTES MÁS FRECUENTES</b>
	<i>De fijo, en fijo</i> (propias del español de América, pero poco frecuentes en el peninsular)
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>
	<i>Seguro, claro</i>

Tabla 28. Características del marcador *fijo (que)*

NIVELES		<b>YA</b>	
<b>B1-B2</b>	<b>C1-C2</b>	Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Ocupa posición inicial fija (de intervención o de respuesta).	- No es raro que ocupe por sí solo turno de palabra o que se repita.
		- Puede combinarse con <i>pero</i> o <i>sí</i> .	
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		Tiene un valor neutro que puede convertirse en síntoma de falta de cooperación o de desinterés por participar en la conversación por parte del receptor (este puede dar a entender su frialdad mediante esta partícula).	
<b>B1-B2</b>		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Indica recepción neutra del mensaje</b> (sin mostrar acuerdo o desacuerdo)	- <b>Expresa asentimiento o aceptación</b> (en estos casos puede utilizarse también para cambiar el tema de la conversación).
<b>C1-C2</b>		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- <b>Indica que se ha caído en la cuenta de algo.</b>	- <b>Indica objeción</b> (habitualmente combinado con <i>pero</i> ).
		- <b>Manifiesta incredulidad</b> (de manera irónica). Puede ir combinado con <i>venga, anda, sí</i> .	
		<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
		No tiene	
		<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
		<i>Sí</i>	

Tabla 29. Características del marcador *ya*

NIVELES		<b>SÍ</b>	
<b>A1-A2</b>		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
<b>B1-B2</b>	<b>C1-C2</b>	<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Tiene habitualmente una entonación enunciativa, aunque con ciertos valores la tiene interrogativa.	- Es frecuente que ocupe por sí solo turno de palabra o que se repita.
		- Se combina frecuentemente con otras partículas cercanas en significado: <i>claro, por supuesto, naturalmente...</i> También con otras como <i>pues, pero, que, ah...</i> que le aportan distintos matices.	
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		Es bastante neutra y cooperativa.	
<b>A1-A2</b>		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Indica recepción del mensaje</b>	- <b>Respuesta de acuerdo, confirmación o adecuación</b> (para que resulte convincente y cortés con frecuencia se

		repite o se combina con otras partículas: <i>claro, vale...</i> )
B1-B2	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
	- <b>Expresa objeción</b> (habitualmente combinado con <i>pero</i> )	- <b>Reafirma o intensifica un elemento</b> (antepuesto o pospuesto). Puede combinarse con la conjunción <i>que</i> .
	- <b>Sirve para pedir confirmación o acuerdo del interlocutor</b> (en este caso se pronuncia con entonación interrogativa y es habitual que aparezca combinado con <i>ah</i> : <i>¿ah, sí?</i> )	
C1-C2	- <b>Manifiesta incredulidad.</b> Debe repetirse y pronunciarse con alargamiento de vocal ( <i>Siii</i> )	- <b>Rechaza una proposición.</b>
		- <b>Mostrar una actitud escandalizada.</b> Se pronuncia con modalidad exclamativa: <i>¡Desde luego!</i>
	<b>VARIANTES/COMBINACIONES FRECUENTES</b>	
	<i>Que sí</i> → revela síntomas de gran paciencia ante una pregunta que se supone innecesaria.	
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
	<i>Ya</i>	

Tabla 30. Características del marcador *sí*

<b>NIVELES</b>	<b>DESDE LUEGO</b>		
B1-B2	Propio del registro formal y escrito, también puede usarse en la conversación (→ oral, coloquial)		
B1-B2	C1-C2	<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Se pronuncia habitualmente con entonación descendente (↓) y entre pausas. En algunos contextos puede tener una entonación ascendente (↑) o suspensiva (...).	- Puede ocupar por sí mismo turno de palabra.
		- Posición variable: inicial, intercalada o final.	- Se combina frecuentemente con <i>que, sí, no</i> o con <i>pero</i> .
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
Expresa un compromiso fuerte del hablante con lo dicho y permite orientar con mayor convicción el acuerdo entre los participantes en la conversación. Se emplea eficazmente para darle la razón al interlocutor, pero también puede suscitar discrepancias.			
B1-B2	<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>		
	- <b>Pone de relieve lo evidente de lo que se dice.</b>	- <b>Intensifica el acuerdo o el desacuerdo</b> (suele ir acompañado por <i>sí</i> o <i>no</i> ).	
C1-C2	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>		
	- <b>Introducir una concesión</b> (habitualmente acompañado por <i>pero</i> )	- <b>Introduce un comentario negativo</b> Se pronuncia en este caso con entonación ascendente (↑) o suspensiva (...).	
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>		
	No tiene		
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>		
	<i>Naturalmente, por supuesto, claro...</i>		

Tabla 31. Características del marcador *desde luego*

NIVELES	<i>NATURALMENTE</i>	
C1-C2	Propio del registro formal y escrito, también puede usarse en la conversación (→ oral, coloquial)	
	<b>RASGOS FORMALES</b>	
	- Se pronuncia con doble acento de intensidad: en la segunda <i>a</i> de <i>natural</i> - y en la <i>-e</i> primera de <i>-mente</i> . Presenta contorno melódico con anticadencia (↑) y aparece entre pausas.	- Puede constituir por sí solo turno de palabra.
	- Goza de gran movilidad posicional: inicial, intercalada o final.	- Se combina con la conjunción <i>que</i> (también, <i>que sí</i> , <i>que no</i> ), también con <i>pero</i> .
	<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
	Su uso demanda un nivel alto de cooperación entre los interlocutores, pues el hablante expresa que lo afirmado es evidente o se puede deducir de forma natural de los hechos. A veces puede resultar tajante y por tanto, algo ofensivo para el interlocutor. Pero también puede desencadenar estrategias que creen un ambiente de cordialidad con el interlocutor.	
	<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
	- <b>Indica confirmación intensificada</b> (o que es más tajante de lo esperable por el interlocutor).	- <b>Destaca lo dicho por el hablante como algo incuestionable.</b>
	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
	- <b>Introduce una conclusión que se deduce de forma natural de los hechos.</b>	- <b>Atenúa una afirmación que al receptor le pudiera resultar ofensiva.</b>
	- <b>Salir al paso de una posible objeción</b> (acompañado con <i>pero</i> )	
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
No tiene		
<b>MARCADORES CERCANOS</b>		
<i>Desde luego, por supuesto, natural...</i>		

Tabla 32. Características del marcador *naturalmente*

NIVELES	<i>POR SUPUESTO</i>		
B1-B2	Propio del registro formal y escrito, también puede usarse en la conversación (→ oral, coloquial)		
B1-B2	C1-C2	<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Admite el sufijo superlativo <i>-ísimo</i> .	- Puede ocupar por sí solo turno de palabra.
		- Tiene gran movilidad: posición inicial, intercalada o final, siempre entre pausas.	- Se combina con <i>que</i> ( <i>que sí</i> o <i>que no</i> ), <i>pero</i> .
<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>			
Al expresar el grado máximo de convencimiento del hablante y orientarse a la esfera de ambos interlocutores, se utiliza mucho para anticipar el acuerdo entre los interlocutores del intercambio conversacional.			
B1-B2	<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>		
	- <b>Confirmar</b> (en respuesta).	- <b>Reforzar lo dicho.</b>	
C1-C2	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>		
	- <b>Contraponer lo evidente a lo sostenido por el hablante</b> (habitualmente combinado con <i>pero</i> ).		
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>		
	No tiene		
<b>MARCADORES CERCANOS</b>			
<i>Desde luego, naturalmente, claro...</i>			

Tabla 33. Características del marcador *por supuesto*



NIVELES	<b>IGUAL</b>	
C1-C2	Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
	<b>RASGOS FORMALES</b>	
	- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>a</i> .	- Puede ocupar por sí solo turno de palabra.
	- Ocupa posición inicial, sin movilidad, y sin ir entre pausas.	- Puede combinarse con <i>pues</i> , <i>sí</i> o <i>no</i> .
	<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
	En muchas ocasiones crea un clima de cordialidad en la conversación, pero también puede tener usos irónicos y, por tanto, producir desencuentros con el interlocutor.	
	<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS NORMALMENTE?</b>	
	- <b>Expresa falta de seguridad o de compromiso por parte del hablante.</b>	- <b>Atenúa enunciados que pueden resultar agresivos para el destinatario.</b>
	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
	- <b>Sirve para justificarse y adelantarse a posibles críticas.</b>	- <b>Replica al interlocutor</b> (de manera irónica).
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
	No tiene	
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
<i>Lo mismo, a lo mejor, tal vez.</i>		

Tabla 34. Características del marcador *igual*

NIVELES	<b>NO</b>	
C1-C2	<b>RASGOS FORMALES</b>	
	- Se pronuncia con una inflexión descendente (↓) de carácter no final (semicadencia) y va entre pausas.	- Puede aparecer repetido, pero no puede funcionar de manera aislada o independiente, pues en ese caso sería el simple adverbio <i>no</i> de negación y rechazo.
	- Suele aparecer en posición inicial (con menos frecuencia, tras otro marcador). Ocasionalmente, puede ir en posición intermedia.	- Se combina con otros marcadores: <i>claro, por supuesto, sí, pero, además, si</i>
	<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
	Es un marcador que no solo de la razón, sino que resta tensiones, salva objeciones, minimiza tensiones, etc. Por tanto, se utiliza frecuentemente en la conversación como un atenuante cortés. Aparece sobre todo en casos en que se presupone la existencia de obstáculos, de elementos de conflicto, de problemas o dudas, afecten o no al interlocutor.	
	<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
	- <b>Para tomar el turno introduciendo el acuerdo con el interlocutor.</b>	- <b>Negar las opiniones, valoraciones, etc. del interlocutor.</b>
	<b>¿LO PODEMOS HACER POR ALGO MÁS?</b>	
	- <b>Atenúa una oposición o recriminación.</b>	- <b>Formula, rectifica, añade o modifica la construcción</b> (en estos casos aparece en posición medial).
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
	No tiene.	
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
	Es difícil señalar un marcador cercano.	

Tabla 35. Características del marcador *no*

NIVELES		<b>POR LO VISTO</b>	
		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
C1-C2		- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>o</i> de <i>visto</i> . Se pronuncia con anticadencia (↑) y va entre pausas.	- Aunque no es lo más frecuente, puede ocupar por sí mismo turno de palabra. No favorece la duplicación.
		- Tiene una gran versatilidad distribucional, pues puede ocupar posición inicial, medial o final.	- Puede combinarse con <i>sí</i> y <i>no</i> .
			<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>
			Puede provocar cierto distanciamiento con el interlocutor, pues con su uso el hablante resulta a veces agresivo o irónico. Es decir, puede crear una atmósfera poco cordial y ofender.
			<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>
			- <b>Para manifestar que no estamos seguros de lo que decimos porque no hemos comprado por nosotros mismos las informaciones. Nuestras fuentes son las opiniones de los demás o las apariencias.</b>
			<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>
			- <b>Manifestar que lo dicho es fruto de una deducción personal.</b>
			- <b>Expresar precaución ante lo que se dice.</b>
			- <b>Mostrar desacuerdo, reprochar, ironizar o burlarse.</b>
		<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
		No tiene.	
		<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
		<i>Al parecer</i>	

Tabla 36. Características del marcador *por lo visto*

NIVELES		<b>BUENO</b>	
A1-A2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
B1-B2	C1-C2	- Con carácter general, podría decirse que se pronuncia con cierta elevación tonal para luego caer suavemente en la segunda sílaba. No es infrecuente el alargamiento de la primera sílaba y suele aparecer entre pausas. No obstante, presenta muchas variantes en su pronunciación, lo que incide directamente en su función.	
		- Puede ocupar turno de palabra por sí solo y puede aparecer repetido	
		- Ocupa normalmente posición inicial, aunque también puede aparecer en posición medial.	- Se puede combinar con otros marcadores muy frecuentes en la lengua hablada como <i>pues</i> , <i>pero</i> , <i>oye</i> , <i>vale</i> , <i>venga</i> , <i>hombre</i> , <i>nada</i> , <i>ah...</i>
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		En muchos contextos aporta matices de cooperación con el interlocutor, lo que favorece una atmósfera de cordialidad en el uso de la conversación.	
A1-A2		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Expresar acuerdo, total o parcial</b> (el tono de voz suele mantenerse en niveles bajos, sobre todo si el acuerdo es parcial).	
B1-B2		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- <b>Expresar aceptación resignada</b> (el tono de voz suele en niveles bajos).	- <b>Atenuar el desacuerdo</b> (arranca con un tono alto, pero disminuye rápidamente en la primera sílaba,

		para recuperar parcialmente a lo largo de la sílaba siguiente).
C1-C2	<b>Iniciar, continuar</b> (mantener el tema de la conversación) <b>y concluir una conversación.</b>	- <b>Expresar sentimientos</b> (alegría, sorpresa, enfado, impaciencia, vacilación, duda).
	- <b>Expresar desacuerdo</b> (suele pronunciarse con una elevación de la voz en relación con el resto de los elementos que lo rodean y, frecuentemente se duplica o triplica. Cuando la partícula se reitera, el tono de la voz va descendiendo en cada palabra y suele terminar en tonema de suspensión).	
	<b>Ganar tiempo para pensar y planificar lo que se va a decir.</b>	- <b>Cambiar de tema.</b>
		- <b>Explicar, matizar o corregir lo dicho anteriormente.</b>
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
	No tiene.	
<b>MARCADORES CERCANOS</b>		
<i>Bien</i> → es más formal y más neutra que <i>bueno</i> . Produce menos efectos de sentido en la conversación, admite gradación y se usa menos en la conversación.	Dado que adquiere muchos valores en la conversación, es difícil establecer otras partículas discursivas similares. Dependerá de los contextos de aparición y del valor que adquiera en los mismos. Por ejemplo, en los casos en que indica aceptación, podría ser intercambiable con <i>vale</i> .	

Tabla 37. Características del marcador *bueno*

<b>NIVELES</b>		<b>VALE</b>	
<b>A1-A2</b>		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
B1-B2	C1-C2	<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>a</i> , va entre pausas y presenta un contorno melódico marcado por una cadencia (↓). Su entonación es variable y de ella depende muchas veces los distintos valores que adquiere en la conversación.	- Puede constituir por sí mismo turno de palabra o aparecer repetido.
		- Frecuentemente aparece en posición inicial, aunque tampoco es raro en posición medial o final.	- Se combina con otras partículas como: <i>bueno, bien, pues, venga, anda, pero...</i>
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		En la mayoría de sus usos crea un clima de cordialidad con el interlocutor, aunque, dependiendo fundamentalmente de la entonación con que se pronuncia, puede resultar agresivo.	
<b>A1-A2</b>		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Aceptar o mostrar conformidad.</b>	
<b>B1-B2</b>		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- <b>Aceptar por obligación o con reservas</b> (suele ir acompañado de alargamiento vocálico y, a veces, tonema de suspensión).	- <b>Pedir confirmación</b> (con entonación interrogativa y posición final de enunciado).

C1-C2	- <b>Recriminar o advertir.</b> Se pronuncia con elevación de la intensidad, alargamiento vocálico y disminución de la velocidad de habla. Es habitual que vaya entre interrogantes y en posición final de enunciado.	
	- <b>Despedirse</b> (es un pre-cierre de la conversación).	- <b>Reprochar con ironía.</b>
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
	No tiene.	
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
En un marcador con tantos matices expresivos, es difícil encontrar un equivalente. Dependerá del contexto de aparición.		

Tabla 38. Características del marcador *vale*

NIVELES		<b>HOMBRE</b>	
B1-B2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
B1-B2	C1-C2	<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Se pronuncia con elevación tonal de la primera sílaba y descenso final desde un tono elevado en réplicas que implican sorpresa, alegría, etc. y cadencia o suspensión en la segunda sílaba con alargamiento de la vocal final en el caso de que la réplica indique disconformidad. Va entre pausas.	- Puede formar turno de palabra por sí mismo y aparece, con bastante frecuencia, duplicado.
			- Va siempre en singular y se emplea con hombres y mujeres indistintamente.
			- Libertad de posición.
		- Se combina con otras partículas discursivas que, son, en muchas ocasiones, las que intensifican determinados valores de <i>hombre</i> : <i>pero, pues, venga, anda, bueno, sí, no, claro, vamos, ya...</i>	
<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>		Imprime un tono amistoso a la conversación y crea un ambiente de cercanía, familiaridad, complicidad, etc. con el interlocutor. Puede utilizarse para dirigirse a hombres y mujeres.	
B1-B2		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Atenúa la disconformidad con el interlocutor.</b> ( <i>Pues, hombre – Hombre, sí, pero...</i> )	- <b>Atenúa una actitud imperativa que moleste al oyente.</b> ( <i>Vamos, hombre – Venga, hombre – Anda, hombre...</i> )
		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
	- <b>Expresar acuerdo.</b> ( <i>Claro, hombre – Pues claro, hombre – Hombre, claro – Hombre, por supuesto – Que sí, hombre, que sí...</i> )	- <b>Expresar sorpresa</b> (con entonación exclamativa)	
C1-C2	- <b>Sirve para negar, oponerse, contradecir, rechazar algo, reprochar, mostrar disgusto.</b> Muestra entonación exclamativa y suele combinarse con otras partículas: <i>Sí, hombre – Hombre, sí - , hombre, no – que no, hombre, que no – Venga, hombre – Anda, hombre...</i>	- <b>Refuerza una orden.</b>	
	- <b>Rectifica lo dicho.</b>	- <b>Reafirma lo dicho</b> (al mismo tiempo ayuda a continuar el discurso).	
	- <b>Retardar el discurso y ganar tiempo para pensar.</b> ( <i>Hombre, pues...</i> )		

	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>
	No tiene.
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>
	En un marcador con tantos matices expresivos, es difícil encontrar un equivalente. Dependerá del contexto de aparición.

Tabla 39. Características del marcador *hombre*

<b>NIVELES</b>		<b>MIRA</b>	
<b>A1-A2</b>		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
<b>B1- B2</b>	<b>C1- C2</b>	<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>i</i> y va entre pausas.	- No forma turno de palabra por sí solo y no se duplica.
		- Va colocado en posición inicial (se intercala cuando actúa como enfatizador).	- Suele combinarse con <i>oye</i> o <i>que</i> .
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		Habitualmente, favorece el acercamiento entre los interlocutores, creando una atmósfera cordial; pero también, otras veces, pueden crear un tono cortante, tajante, amenazador, etc., orientando el discurso de forma airada.	
<b>A1-A2</b>		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Iniciar el diálogo o la intervención.</b>	
<b>B1-B2</b>		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- <b>Mostrar desacuerdo o malestar de forma atenuada.</b>	
<b>C1-C2</b>		- <b>Recriminar o advertir de manera tajante.</b>	- <b>Continuar el discurso.</b>
<b>A1-A2</b>		<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
		<i>Mire</i> → es su variante expresiva de formalidad.	
<b>C1-C2</b>		<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
		<i>Oye/oiga</i> (se sitúan en el ámbito del interlocutor)	

Tabla 40. Características del marcador *mira*

<b>NIVELES</b>		<b>OYE</b>	
<b>A1-A2</b>		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
<b>B1- B2</b>	<b>C1- C2</b>	<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>o</i> y con entonación ascendente (↑). Va entre pausas.	- Puede ir repetido.
		- Gran movilidad posicional: inicial (la más habitual), medial o final. En muchas ocasiones, es la posición la que determina su valor.	- Es habitual que se combine con <i>mira, y, pero, bueno, pues...</i>
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		Favorece el acercamiento entre los interlocutores, favoreciendo la complicación entre ellos; pero también pueden resultar, en algunos contextos, amenazador para el interlocutor	
<b>A1-A2</b>		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Tomar el turno de palabra o iniciar el diálogo</b> (posición inicial).	- <b>Asegurarse la atención del interlocutor.</b>
<b>B1-B2</b>		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- <b>Atenuar una orden</b> (posición inicial o final).	- <b>Mostrar desacuerdo o malestar de forma atenuada</b> (posición inicial).

C1-C2	- <b>Intensificar o mostrar sorpresa</b> (posición final).	- <b>Recriminar o advertir de manera tajante</b> (posición inicial y, muchas veces, duplicado).
	- <b>Introducir un nuevo tema</b> (posición inicial o medial), rechazando, a veces, el cierre de la conversación.	
A1-A2	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
	<i>Oiga</i> → es su variante expresiva de formalidad.	
C1-C2	<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
	<i>Mira/mire</i> (se sitúan en el ámbito del hablante)	

Tabla 41. Características del marcador *oye*

<b>NIVELES</b>		<b>VERÁS</b>	
<b>B1-B2</b>		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
B1-B2	C1-C2	- Suele emplearse con entonación descendente (↓) y pausa cortante.	- No suele formar grupo por sí mismo ni es habitual la reduplicación.
		- Es frecuente en posición inicial. Cuando se coloca en posición final, suele adquirir el valor de advertencia.	- Se combina habitualmente con <i>pues, es que...</i>
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		- Suele crear una atmósfera de cordialidad.	
<b>B1-B2</b>		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Anuncia como muy importante para el oyente lo que va a decir el hablante.</b>	
<b>C1-C2</b>		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- <b>Introducir enunciados reactivos de oposición a lo emitido por el otro interlocutor, de justificación o explicación.</b>	
		- <b>Retardar la respuesta.</b>	
<b>B1-B2</b>		<b>VARIANTES/COMBINACIONES FRECUENTES</b>	
		<i>Verá</i> → variante que usa en contextos de formalidad.	
<b>C1-C2</b>		<i>Verás como sí/no, ya verás, ya lo verás</i> → se emplean en enunciados reactivos de rechazo. Son réplicas enfáticas en las que se suele realizar una predicción negativa.	
		<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
		<i>Oye, fíjate...</i> (se sitúan en el ámbito del interlocutor)	

Tabla 42. Características del marcador *verás*

<b>NIVELES</b>		<b>FÍJATE</b>	
<b>B1-B2</b>		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
B1-B2	C1-C2	- La entonación puede ser neutra o exclamativa, dependiendo de los contextos. Va entre pausas.	- Puede constituir turno de palabra e incluso repetirse.
		- Tiene movilidad distribucional: inicial, medial o final.	- Puede combinarse con, <i>que, si</i> o <i>y</i> .
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		Suele usarse como marca enfática (la información que se transmite se considera muy importante) y de complicidad con el interlocutor (intenta el emisor que este se involucre en lo que le dice).	
<b>B1-B2</b>		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	

	- <b>Llamar la atención del interlocutor sobre una información poco esperada o sorprendente.</b>
C1-C2	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>
	- <b>Mostrar admiración o extrañeza</b> (entonación exclamativa). - <b>Introduce una objeción o un hecho poco esperado.</b>
B1-B2	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>
	<i>Fijese</i> → variante que usa en contextos de formalidad.
C1-C2	<i>Fíjate si</i> → <b>Intensificar antes de introducir una consecuencia.</b>
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>
	<i>Figúrate</i>

Tabla 43. Características del marcador *fíjate*

<b>NIVELES</b>		<b>FIGÚRATE</b>	
B1-B2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
B1-B2	C1-C2	- Es frecuente su aparición con entonación exclamativa.	- Puede constituir por sí solo turno de palabra.
		- Aparece en posición inicial, medial o final.	- No suele combinarse con otras partículas.
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		- Busca la complicidad con el interlocutor, por lo que suele dotar a la conversación de un carácter amigable.	
B1-B2		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS NORMALMENTE?</b>	
		- <b>Apela al interlocutor para compartir con él su emoción (sorpresa, extrañeza, valoración...)</b>	
		<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
		<i>Figúrese</i> → variante que se usa en contextos de formalidad.	
C1-C2		<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
		<i>Imagínate</i>	

Tabla 44. Características del marcador *figúrate*

<b>NIVELES</b>		<b>¿VES?</b>	
B1-B2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
B1B2	C1-C2	- Habitualmente va con entonación interrogativa, pero también puede aparecer con entonación neutra.	- Puede constituir por sí mismo enunciado.
		- Tiene mucha movilidad, pues puede ocupar posición inicial, medial o final.	- No se combina con otras partículas.
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		En términos generales, su uso favorece la cooperación de hablante y oyente en la conversación. Tiene en algunos contextos una función atenuadora, por ejemplo, de órdenes y críticas. Pero también puede constituir estrategias de confrontación, pues puede utilizarse para presionar a un interlocutor reticente a responder o para intensificar agresivamente la fuerza de lo dicho.	
B1-B2		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS NORMALMENTE?</b>	
		- <b>Presenta lo dicho como algo acertado, evidente. Muchas veces adquiere un valor de reproche.</b> No requiere respuesta.	
		<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
		No tiene.	
C1-C2		<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
		<i>¿sabes?, ¿entiendes?</i>	

Tabla 45. Características del marcador *¿ves?*

NIVELES		<i>¿SABES?</i>	
B1-B2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Presenta interrogación interrogativa (ascendente), pero también puede aparecer con entonación neutra. De hecho, la entonación va a ser un factor determinante en su significado.	- No constituye por sí mismo turno de palabra.
		- Goza de movilidad en el enunciado.	- No se combina con otras unidades.
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		- El uso de este marcador permite crear un clima de confianza con el oyente, o bien, por el contrario, marcar también cierta acritud en la relación con el interlocutor.	
B1-B2		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS NORMALMENTE?</b>	
		- <b>Busca la atención, participación y complicidad del interlocutor.</b> No requiere respuesta.	
C1-C2		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- <b>Refuerza una protesta, orden, recriminación, advertencia</b> (cuanto más marcada es la elevación del tono, más agresivo resulta. Puede llegar a usarse con un tono irónico).	
		<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
		No tiene.	
		<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
		<i>¿ves?, ¿entiendes?</i>	

Tabla 46. Características del marcador *¿sabes?*

NIVELES		<i>¿ENTIENDES?</i>	
B1-B2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
B1-B2	C1-C2	- La entonación puede ser enunciativa o interrogativa (más o menos marcada). De hecho, la entonación puede ser determinante del valor del marcador en un determinado contexto.	- No constituye por sí mismo turno de palabra.
			- Suele ocupar posición final de enunciado.
			- No se combina con otras partículas.
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		- Apela al interlocutor con distintas intenciones: de amabilidad o de acritud.	
B1-B2		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Comprobar que el interlocutor comprende lo que el hablante acaba de decir</b> (al mismo tiempo, se trata de que sigue manteniendo su atención). No requiere respuesta.	
C1-C2		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- <b>Se emplea para buscar la complicidad o comprensión del interlocutor</b> (se pronuncia con intensidad débil y tono bajo).	
		- <b>Expresar cierta acritud del hablante hacia el interlocutor</b> (se pronuncia con intensidad fuerte y tono alto)	
		<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
		No tiene.	
		<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
		<i>¿ves?, ¿sabes?</i>	

Tabla 47. Características del marcador *¿entiendes?*



NIVELES		¿NO?	
A1-A2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
B1-B2	C1-C2	RASGOS FORMALES	
		- Siempre va con entonación interrogativa.	- No puede constituir turno de palabra por sí mismo.
		- Puede ocupar posicional medial o final (que es la más habitual). Muchas veces la posición es determinante para su función.	- No se combina con otros marcadores.
		VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS	
		- Se utiliza como estrategia para ayudar a mantener y promover una buena interacción verbal y social entre los interlocutores por medio del consenso, el contacto y el refuerzo expresivo de lo dicho.	
A1-A2		¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?	
		- <b>Pedir la comprobación o corroboración del interlocutor</b> (posición final). <b>Lo “obliga” a contestar.</b>	
B1-B2		¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?	
		- <b>Controlar el contacto</b> (posición final o medial). Si se abusa de su uso puede acabar convirtiéndose en un elemento innecesario (expletivo).	
C1-C2		- <b>Reprochar</b> (posición final).	
		VARIANTES/COMBINACIONES FRECUENTES	
		¿o no? →	- <b>Indicar impaciencia o disgusto</b> (aparece en preguntas directas).
			- <b>Solicitar confirmación.</b>
		MARCADORES CERCANOS	
		¿verdad? (obliga a contestar), ¿eh? (no obliga a contestar)	

Tabla 48. Características del marcador ¿no?

NIVELES		¿VERDAD?	
A1-A2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial/formal)	
B1-B2	A1-A2	RASGOS FORMALES	
		- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>a</i> y se utiliza siempre con entonación interrogativa. Va entre pausas.	- No constituye turno de palabra por sí mismo.
		- Suele ocupar la posición final de enunciado, propiciando así el cambio de turno. Puede aparecer en algún caso en posición medial e, incluso, en posición inicial (esto ocurre cuando se combina con otras unidades).	
		- Puede combinarse con otras unidades: <i>¿verdad que sí?/ ¿verdad que no?</i> y <i>¿verdad que...?</i> (en este último caso conlleva la posición inicial de enunciado). Y puede también ir acompañado por un vocativo, que se refiere siempre al interlocutor.	
		VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS	
		- Su búsqueda de la cooperación, la comprensión y la complicitad, le convierten en un instrumento eficaz para asegurar la relación hablante-oyente, el mantenimiento del contacto y el acuerdo necesario para la interacción.	
A1-A2		¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?	
		- <b>Apela al oyente solicitando, de manera atenuada, una confirmación de lo dicho.</b>	
		- <b>Comprobar que se ha escuchado bien o para asegurarse de un dato.</b>	
		¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?	

B1-B2	- <b>Llamar la atención del oyente sobre la información comunicada previamente.</b>
	- <b>Mostrar complicidad con el interlocutor.</b>
C1-C2	- <b>Para usurpar el turno de palabra de manera educada.</b>
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>
	No tiene.
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>
	<i>¿no?</i> (obliga a contestar), <i>¿eh?</i> (no obliga a contestar)

Tabla 49. Características del marcador *¿verdad?*

NIVELES		<i>EH/¿EH?</i>		
A1-A2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)		
B1-B2	C1-C2	<b>RASGOS FORMALES</b>		
		- En la mayoría de los casos se pronuncia con acento de intensidad en la <i>e</i> . Suele presentar tonema ascendente (↑) de tipo interrogativo y va entre pausas. Pero también puede presentar tonema de suspensión o exclamativo. De hecho, su prosodia es determinante en sus valores.	- Aunque no es lo más habitual, puede constituir por sí solo turno de palabra. Asimismo, puede aparecer reduplicado.	
		- Tiene gran movilidad, factor este que determina también, junto con la prosodia, su significado.	- No se combina con otras partículas.	
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>		
		- El uso de este marcador permite crear un clima de confianza con el oyente, o bien, por el contrario, marcar también cierta acritud en la relación con el interlocutor. Simultáneamente, puede proporcionar cierto énfasis o cierta atenuación a lo que se dice.		
A1-A2		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>		
		- <b>Corroboración o ratificación de la información</b> (posición final y supone cambio de turno). <b>No “obliga” a contestar.</b>		
B1-B2		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>		
		- <b>Pedir aclaración o repetición de información no entendida o no comprendida adecuadamente</b> (constituye por sí mismo turno de palabra).	- <b>Mantener el turno de palabra</b> (ganar tiempo para pensar). Pierde la entonación interrogativa, adquiere tonema de suspensión y se pronuncia con alargamiento vocálico (eeeeh).	
C1-C2		- <b>Reafirmar al propio hablante</b> (posición medial, no supone cambio de turno).	- <b>Mostrar disconformidad con alguien</b> (aparece solo como turno)	
		- <b>Expresar complicidad con el interlocutor</b> (entonación interrogativa, puede presentar alargamiento vocálico y suele aparecer al final de la intervención del hablante, aunque también puede concurrir en posición intermedia).	- <b>Advertir o reforzar advertencias</b> (se pronuncia con tonema de exclamación o de suspensión y puede situarse al inicio o al final del enunciado).	
		- <b>Reforzar un agradecimiento</b> (final del enunciado, entonación neutra).	- <b>Atenuar un mandato</b> (final de enunciado, entonación interrogativa).	
	<b>VARIANTES/COMBINACIONES FRECUENTES</b>			
		<i>Sí ¿eh?</i> →	- <b>Muestra el acuerdo y la alianza con el interlocutor.</b>	
	<i>No ¿eh?</i> →	- <b>Recriminación o advertencia</b> (con elevación de la intensidad,		

		alargamiento vocálico y, a veces, disminuyendo la velocidad del habla).
	<i>Conque sí, ¿eh?</i> →	- <b>Muestra sorpresa y desacuerdo con lo dicho o hecho por el interlocutor.</b>
	<b>MARCADORES CERCANOS</b> <i>¿no?, ¿verdad?</i> → obligan a contestar	

Tabla 50. Características del marcador *eh/¿eh?*

NIVELES		<i>AH</i>	
<b>B1-B2</b>		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
<b>RASGOS FORMALES</b>			
<b>B1-B2</b>	<b>C1-C2</b>	- Predomina la pronunciación con intensidad fuerte y tono alto. Presenta un contorno melódico delimitado por una cadencia y va entre pausas.	- Puede constituir turno de palabra por sí mismo.
		- Ocupa posición inicial (o intercalado, a modo de paréntesis, en algunas funciones).	- Puede combinarse con otros marcadores: <i>sí, ya, claro, vale, por supuesto, bien, bueno...</i>
<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>			
Se puede utilizar para cooperar con el interlocutor y para colaborar en la construcción de la conversación (permite pedir clarificaciones, hacer reparaciones, etc.)			
<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS NORMALMENTE?</b>			
- <b>Indicar que se ha recibido el mensaje del interlocutor</b> (sería continuativo).			
- <b>Ganar tiempo para pensar</b> (es un empleo retardatorio y el marcador se emite con frecuencia con alargamiento vocálico).			
- <b>Manifestar sorpresa</b> (normalmente combinado con <i>sí</i> o <i>pues</i> y con entonación exclamativa o interrogativa).			
- <b>Introduce ocurrencias repentinas</b> (se pronuncia con intensidad muy fuerte y tono muy alto). El hablante puede intercalarlo en cualquier punto del enunciado, funcionando en muchos casos a modo de paréntesis.			
- <b>Señalar que nos percatamos de algo que no comprendíamos/no sabíamos/no habíamos notado</b> (se emite con intensidad débil y tono bajo).			
<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>			
<b>B1-B2</b>		- <b>Mantener el turno de palabra.</b>	- <b>Manifestar que no se tiene intención de tomar la palabra.</b>
		- <b>Tomar la palabra o añadir algo a lo que se acaba de decir.</b>	- <b>Marcar el cambio de tema</b> (a la vez que indica que se ha recibido el mensaje del interlocutor).
	<b>C1-C2</b>	- <b>Manifestar que se ha llegado a un acuerdo tras un desacuerdo previo</b> (combinado frecuentemente con <i>bueno</i> o <i>bien</i> , se pronuncia con entonación ascendente y no hay pausa entre ambas partículas. Si hay pausa entre ambas y alargamiento vocálico en <i>bueeeno</i> , se añade un matiz de desengaño, complicidad, enfado, etc.).	- <b>Enfatizar el acuerdo o el desacuerdo</b> (frecuentemente se pronuncia con entonación descendente y combinado con otras partículas: <i>ah sí, ah no, ah claro, ah vale...</i> ).
		- <b>Manifestar incredulidad</b> (se pronuncia con alargamiento vocálico).	
<b>VARIANTES FRECUENTES</b>			

	No tiene.
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>
	En un marcador con tantos matices expresivos, es difícil encontrar un equivalente. Dependerá del contexto de aparición.

Tabla 51. Características del marcador *ah*

<b>NIVELES</b>		<b>VENGA</b>	
<b>B1-B2</b>		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
<b>B1-B2</b>	<b>C1-C2</b>	- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>e</i> . En la mayoría de los usos presenta una entonación descendente.	- Se puede repetir y puede constituir por sí solo turno de palabra. En este último caso, se pronuncia con entonación exclamativa.
		- Suele ocupar posición inicial, pero también se documenta en posición final.	- Se combina frecuentemente con otros marcadores para enriquecer sus matices significativos: <i>hombre, vale, vamos...</i>
<b>B1-B2</b>		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		Utilizando esta partícula podemos ser corteses (restando importancia a una situación negativa, atenuando una orden, etc.), pero también podemos ser descorteses, al rechazar o dicho o propuesto por el interlocutor.	
		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Aceptar lo dicho o propuesto por el interlocutor.</b>	- <b>Aceptar con obligación o con ciertas reservas</b> (suele pronunciarse con alargamiento vocálico en la primera sílaba).
		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- <b>Se rechaza lo dicho o propuesto por el interlocutor.</b>	- <b>Reforzar o atenuar una orden</b> (para el refuerzo, se emplea un tono alto; para atenuar, un tono bajo).
		- <b>Despedirse</b>	
		<b>VARIANTES/COMBINACIONES FRECUENTES</b>	
<b>C1-C2</b>		<i>Venga hombre →</i>	- <b>Intentar que el destinatario se aproxime al punto de vista el hablante.</b>
			- <b>Restar importancia a la situación negativa en el que se encuentra el destinatario.</b>
		<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
		Es difícil encontrar un equivalente, dependerá del contexto de aparición.	

Tabla 52. Características del marcador *venga*

<b>NIVELES</b>		<b>VAMOS</b>	
<b>B1-B2</b>		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	

B1- B2	C1- C2	- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>a</i> , tonema descendente (por lo general, cadencia o semicadencia) y va necesariamente entre pausas.	- En ocasiones se construye con <i>que</i> y se combina con <i>pero</i> , <i>anda</i> , <i>hombre</i> , <i>porque</i> ... Es frecuente hallar estas combinaciones en construcciones inacabadas (suspendidas).
		-Tiene gran versatilidad funcional: posición inicial, medial o final.	- Puede aparecer como turno de palabra y a veces se reduplica.
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
Sirve para invitar al interlocutor a compartir el punto de vista del que habla, al tiempo que el hablante refuerza su imagen positiva, ya sea para subrayar algo que no crea discordia con el oyente, ya sea para atenuar el sentido de aquello que puede originar un desacuerdo. Por ello suele crear un clima de buena disposición entre los interlocutores, aunque a veces puede comportarse de manera totalmente contraria y ser fuente de conflicto al introducir en el discurso la ira, el enfado, la protesta, etc.			
<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>			
B1-B2	- <b>Precisa (total o parcialmente) lo que precede o lo que sigue, para atenuar lo dicho o la situación (tonema de suspensión) o para introducir una idea de síntesis o un argumento más fuerte o relevante.</b>		- <b>Colabora en la progresión del discurso en casos de titubeo.</b>
	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>		
C1-C2	- <b>Subraya la intención del hablante</b> (normalmente se combina con otras partículas o se reduplica). Puede expresar: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Enfado/protesta.</b></li> <li>b) <b>Exhortación.</b></li> <li>c) <b>Rechazo.</b></li> <li>d) <b>Asombro.</b></li> </ul>		
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>		
	No tiene.		
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>		
	Encontrar un marcador próximo depende un poco del contexto de aparición.		

Tabla 53. Características del marcador *vamos*

<b>NIVELES</b>		<b>ANDA</b>	
<b>B1-B2</b>		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
<b>RASGOS FORMALES</b>			
B1- B2	C1- C2	- Lleva acento en la primera <i>a</i> . Aparece entre pausas. A veces puede llevar alargamiento vocálico.	- En alguna ocasión puede constituir turno de palabra por sí solo y se puede repetir.
		- Tiene versatilidad distribucional, pues puede ocupar posición inicial, medial o final.	- Suele combinarse con otros marcadores como <i>hombre</i> , <i>ya</i> o <i>vamos</i> . También con la conjunción <i>que</i> .
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
- Es un marcador que permite superar conflictos en la conversación al permitir cambiar de tema con facilidad. Pero puede tener dos funciones distintas en la conversación: por un lado, pretende, en actitud cortés, convencer al interlocutor; por el otro, se impone al oyente, en actitud descortés de rechazo.			
<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>			

B1-B2	- <b>Se invita o se estimula.</b>	- <b>Se realiza una petición</b> (en muchas ocasiones en realidad convierte una orden o mandato en petición). En estos casos puede utilizarse también para <b>cambiar de tema.</b>
C1-C2	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
	- <b>Aceptar con reservas</b> (muchas veces puede ir seguido de una objeción con <i>pero</i> ). Llevo acento y alargamiento en la segunda <i>a</i> : andáaa.	- <b>Se expresa asombro, sea real o fingido</b> (se combina con segmentos nominales o expresiones malsonantes).
	- <b>Se rechaza lo dicho o lo propuesto por el emisor</b> (en muchas ocasiones aparecerá repetido o acompañado por otros marcadores).	- <b>Se introduce una réplica</b> (con cierta agrevisidad). Es muy normal que anda vaya precedido de <i>pues</i> y combinado con <i>que</i> . Su pronunciación es ascendente y lleva marca expresa de suspensión.
	- <b>Se enfatiza</b> (anda se combina con la conjunción <i>que</i> y a veces también con <i>ni nada</i> ).	
B1-B2	<b>VARIANTES/COMBINACIONES FRECUENTES</b>	
	<i>Ande</i> → variante para el tratamiento de respeto.	
	<i>Anda que si</i> → se advierte de un riesgo.	
C1-C2	<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
	En un marcador con tantos valores expresivos, es difícil establecer un marcador cercano. Dependerá de la función que desempeñe en cada contexto.	

Tabla 54. Características del marcador *anda*

NIVELES	<b>A VER</b>	
	Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
C1-C2	<b>RASGOS FORMALES</b>	
	- Se pronuncia normalmente con entonación descendente y va seguido de pausa (que puede ser más o menos cortante). En algunos usos tiene entonación ascendente. Es habitual también que vaya acompañado de tonema de suspensión.	- Puede formar turno de palabra por sí solo.
	- Ocupa posición inicial de enunciado.	- Puede ir acompañado por otros marcadores ( <i>bueno, a ver...</i> )
	<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
	- Está teñido de valores (des)corteses, lo que puede provocar malentendidos en el desarrollo de la conversación. Debe tenerse en cuenta que puede llegar a ser descortés e indicar falta de respeto hacia el interlocutor.	
	<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
	- <b>Se usa para pedir, mandar o preguntar de un modo más o menos directo</b> (con actitud de dominio o confianza).	
	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
	- <b>Atenuar un desacuerdo con el interlocutor o expresar duda</b> (antecede a una respuesta o comentario).	
	- <b>Expresar incertidumbre</b> (suele formar enunciado por sí solo y va marcado por tonema de suspensión).	- <b>Mostrar resignación.</b>
- <b>Mantener el turno y ganar tiempo para pensar y organizar o reorganizar el discurso</b>	- <b>Pedir ver algo</b> (entonación ascendente rematada con una especie de suspensión).	

	<b>VARIANTES/COMBINACIONES FRECUENTES</b>	
	- <i>A ver si</i> →	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Expresar un deseo o propósito.</b></li> <li>- <b>Introducir una amenaza o advertencia.</b></li> <li>- <b>Introducir una sospecha o preocupación.</b></li> <li>- <b>Incitar a otro a hacer algo.</b></li> <li>- <b>Formular una propuesta.</b></li> </ul>
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
	<i>Vamos a ver</i>	

Tabla 55. Características del marcador *a ver*

<b>NIVELES</b>	<b>VAMOS A VER</b>	
<b>C1-C2</b>	Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
	<b>RASGOS FORMALES</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El marcador tiene una entonación descendente y se pronuncia seguido de pausa, muchas veces, cortante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No constituye turno de palabra por sí mismo y no suele repetirse.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ocupa posición inicial, salvo en los casos de reformulación, en que ocupa posición intermedia. En este caso, no termina en entonación descendente ni le sigue pausa larga.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede combinarse con <i>porque, pero, bueno...</i></li> </ul>
	<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede servir para atenuar en situaciones interactivas conflictivas, lo que resulta cortés, o también para imponerse o imponer algún comportamiento o actuación al interlocutor. En este segundo caso es áspero y puede introducir conflictividad en la conversación.</li> </ul>	
	<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Atenuar o anticipar una pregunta o respuesta dubitativa</b> (señala una disposición positiva del hablante hacia los interlocutores, pues señala su disposición a negociar).</li> </ul>	
	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mostrar desacuerdo o enfatizar la opinión propia.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Introducir una nueva enunciación más adecuada a la intención del hablante</b> (ocupa posición medial y no tiene entonación descendente ni le sigue pausa larga).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mantener el contacto</b> (mientras el hablante gana tiempo para pensar y organizar su discurso).</li> </ul>	
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
No tiene.		
<b>MARCADORES CERCANOS</b>		
<i>A ver</i>		

Tabla 56. Características del marcador *vamos a ver*

<b>NIVELES</b>	<b>PUES</b>	
<b>B1-B2</b>	Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
	<b>RASGOS FORMALES</b>	

B1-B2	C1-C2	- Carece de acento de intensidad. Habitualmente se pronuncia con un descenso tonal (↓) y muestra alargamiento vocálico.	- No constituye turno de palabra por sí mismo y no se repite.
		- Ve limitada su movilidad, pues suele encabezar el enunciado. No lleva pausa. Solamente cuando tiene valor continuativo o consecutivo, evita la posición inicial y va seguido de pausa.	- Es frecuente que aparezca combinado con marcadores como <i>bueno, bien, claro, hombre, mira...</i> También con la conjunción <i>que</i> o con los adverbios <i>sí</i> y <i>no</i> .
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		- Es un marcador sumamente cooperativo que destaca por tener usos corteses en la conversación, pues puede utilizarse como estrategia lingüística para salir del paso y no entrar de lleno en una respuesta comprometida que genere conflictos en la conversación con el interlocutor. En este sentido, permite imprimir de cordialidad, simpatía, moderación, etc., lo dicho. Sin embargo, a veces también puede servir para canalizar rechazo, ironía, queja... y en esos casos es agresivo.	
		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
B1-B2	- <b>Para responder a una pregunta o replicar a una afirmación.</b> Expresa distintos matices: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar un tipo concreto de información.</li> <li>• Expresar asentimiento.</li> <li>• Expresar disconformidad u objeción.</li> </ul>		- <b>Formular una respuesta vacilante</b> (permite ganar tiempo para organizar el discurso y expresar correctamente las ideas).
	<b>¿SE PUEDE USAR PARA ALGO MÁS?</b>		
- <b>Introducir un comentario.</b>			
- <b>Mantener el hilo discursivo y recuperar el tema</b> (se intercala en el discurso y suele ir seguido de una pausa de duración mayor, con mantenimiento del tono).			
- <b>En una oración exclamativa puede expresar: enfado, queja, protesta, rechazo, ironía...</b>		- <b>Expresar consecuencia</b> (va intercalado).	
- <b>Indicar el cierre de una narración o intervención.</b>			
<b>VARIANTES/COMBINACIONES FRECUENTES</b>			
C1-C2	<i>Pues bien →</i>		- <b>Recapitular e introducir una información que es más relevante para el hablante</b> (posición inicial y entonación descendente. Va precedido de pausa marcada y seguido de pausa cortante).
	<i>Pues nada →</i>		- <b>Iniciar, reanudar o finalizar el relato de algo que el hablante no parece valorar mucho.</b> Es habitual cuando la conversación decae y no ha mucho que decir.
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>		
No tiene.			

Tabla 57. Características del marcador *pues*

NIVELES	<b>POR CIERTO</b>
B1-B2	Propio de la conversación (→ oral, coloquial) y del registro formal escrito.
	<b>RASGOS FORMALES</b>



B1- B2	C1- C2	- Se pronuncia con acento de intensidad en la e de <i>cierto</i> y entonación descendiente. Va seguido de pausa.	- No forma turno de palabra por sí mismo y no se repite.
		- Presenta gran movilidad de posición, pues puede ir al principio, en el medio o al final del enunciado.	- No se combina con otras partículas, en todo caso, puede ir acompañado por la conjunción y o por la conjunción <i>que</i> .
<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>			
A veces puede servir para canalizar ironía y en ese caso resulta agresivo.			
<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>			
- <b>Introducir una ocurrencia repentina.</b>			
<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>			
- <b>Introducir una crítica maligna de manera disimulada o asuntos cuya importancia el hablante quiere que pase desapercibida.</b>			
<b>VARIANTES FRECUENTES</b>			
No tiene			
<b>MARCADORES CERCANOS</b>			
<i>A propósito, a todo esto, otra cosa...</i>			

Tabla 58. Características del marcador *por cierto*

<b>NIVELES</b>	<b>QUE</b>	
C1-C2	Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
	<b>RASGOS FORMALES</b>	
	- Es átono y puede aparecer con modalidad enunciativa, exclamativa o interrogativa.	- No constituye por sí mismo turno de palabra y no se repite.
	- Se presenta siempre en posición inicial del miembro que introduce.	- Puede combinarse con los adverbios <i>sí</i> o <i>no</i> en las réplicas.
	<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
	Cuando canaliza órdenes, protestas, reproches... puede ser descortés.	
	<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
	- <b>Para comentar.</b>	
	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
	- <b>Para manifestar desacuerdo, protesta o reproche</b> (con entonación enunciativa o exclamativa).	- <b>Para replicar.</b>
		- <b>Para narrar el discurso ajeno.</b>
	- <b>Para expresar una orden</b> (con entonación enunciativa o exclamativa).	- <b>Para enfatizar.</b>
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
	No tiene	
<b>MARCADORES CERCANOS</b>		
No tiene		

Tabla 59. Características del marcador *que*

<b>NIVELES</b>	<b>ES QUE</b>	
A1-A2	Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
	<b>RASGOS FORMALES</b>	
	- El verbo <i>ser</i> aparece acentuado y tiende a formar una unidad fónica con <i>que</i> .	- Puede constituir un turno de palabra por sí solo, con tonema de

B1- B2	C1- C2	Normalmente, lleva tonema de cadencia, aunque en algunos usos requiere el de anticadencia o, incluso, el de suspensión.	suspensión y puede aparecer negado.
		- Es habitual al inicio del enunciado, pero hay casos en que puede ocupar una posición medial.	- A veces aparece precedido por algún elemento en la oración, sea sintagma ( <i>yo, el caso...</i> ) u oración de relativo ( <i>lo que pasa, lo que ocurre, lo que sucede...</i> ). También puede combinarse con <i>y, sí o cómo</i> .
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		- Al servir para justificarse o excusarse de algo, el marcador desencadena muchas veces estrategias de cortesía.	
A1-A2		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Introducir una explicación-justificación.</b>	
B1-B2		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- <b>Atenuar el rechazo, el desacuerdo o la petición.</b>	- <b>Interrumpir el turno de palabra de manera justificada o el desarrollo lógico de la conversación de manera cortés.</b>
C1-C2		- <b>Manifestar sorpresa o enfado, reprochar, pedir explicaciones</b> (en este caso puede utilizarse en oraciones interrogativas).	- <b>Retomar el hilo del discurso tras alguna digresión o rodeo previo</b> (aparece precedido por <i>la verdad, el caso, la cosa...</i> )
		- <b>Anular una creencia del interlocutor y descartar una posible justificación</b> (aparece la construcción negada).	- <b>Ganar tiempo para pensar.</b>
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>		
	- No tiene		
<b>MARCADORES CERCANOS</b>			
		- Como tiene muchos valores expresivos, es difícil encontrar un marcador cercano. Dependerá más bien del contexto de aparición.	

Tabla 60. Características del marcador *es que*

<b>NIVELES</b>		<b>LA VERDAD (ES QUE)</b>	
		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
B1- B2		<b>RASGOS FORMALES</b>	
	C1- C2	- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>a</i> de <i>verdad</i> y con un tonema de cadencia. Va entre pausas.	- No puede constituir por sí solo turno de palabra.
		- Aparece habitualmente en posición final del miembro del discurso al que pertenece, aunque también puede ocupar la posición inicial. Aunque es menos frecuente, también es posible de que aparezca en posición medial.	- Aparece a menudo acompañando a partículas como <i>pues, porque, bueno</i> . Asimismo puede combinarse con <i>y, sí, no...</i>
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		Favorece estrategias de cortesía y contribuye a crear un ambiente cordial en la conversación.	
B1-B2		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Destaca la veracidad de lo dicho, así como el compromiso sincero del hablante al decirlo.</b>	- <b>Refuerza la posición o justificación del hablante, y evita responsabilidad sobre lo dicho</b> (se combina frecuente mente con <i>es que</i> o <i>porque</i> ).

	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
C1-C2	- <b>Atenúa la opinión del hablante</b> (es muy frecuente que se combine con <i>pues</i> o <i>bueno</i> ).	- <b>Ratifica y refuerza el acuerdo con el interlocutor.</b>
B1-B2	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
	- <i>La verdad es que</i>	
	- <i>La verdad sea dicha</i> (culto)	
C1-C2	<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
	<i>En verdad, de verdad, sinceramente.</i>	

Tabla 61. Características del marcador *la verdad (es que)*

<b>NIVELES</b>		<b>O SEA</b>	
B1-B2		Propio del registro formal y escrito y también frecuente en la conversación (→ oral, coloquial).	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
B1-B2	C1-C2	- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>e</i> de <i>sea</i> . Se caracteriza por un tonema descendente o suspendido y, generalmente, por una pausa anterior y, a veces, pausa posterior. También puede llevar tonema ascendente en algunos contextos.	- No constituye por sí solo turno de palabra y no se repite.
		- Suele presentarse en posición inicial o final. También se ha documentado en posición final.	- Frecuentemente se combina con la conjunción <i>que</i> .
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		- Al servir para aclarar, explicitar, rectificar, reinterpretar... puede utilizarse para limar asperezas en la conversación, especialmente en situaciones problemáticas en las que, por ejemplo, la imagen propia o ajena puede quedar afectada.	
		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
B1-B2		- <b>Modificar lo anteriormente dicho.</b>	- <b>Presenta un elemento como equivalente a lo anterior</b> (tiene un carácter de precisión).
		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
C1-C2		- <b>Presentar el enunciado en que aparece como una consecuencia o conclusión de todo o de parte de lo dicho anteriormente.</b>	- <b>Pedir una explicación o solicitar confirmación</b> (ocupa posición inicial y puede llevar entonación interrogativa).
		- <b>Rechazar de manera indirecta y cortés una pretensión del interlocutor.</b>	- <b>Mantener el uso del turno de palabra.</b>
		<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
		<i>Oséase</i> →	Su uso es más escaso. Su uso es propio del registro formal, pero también, en el popular dialectal. Sirve incluso como elemento lúdico.
		<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
		<i>Esto es, es decir</i> → en el registro formal.	
		<i>Mejor dicho</i> → en el registro coloquial (también en el discurso escrito periodístico). Este marcador sirve para corregir no tanto el contenido sino la forma en que se ha transmitido el mensaje.	

Tabla 62. Características del marcador *o sea*

NIVELES		<b>DIGO</b>	
B1- B2	C1- C2	Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Le precede una pausa. Si va en posición medial, tiene entonación ascendente. En posición final, la entonación es descendente.	- No forma turno de palabra por sí mismo y no se repite.
		- Suele ocupar posición medial o final.	- Se puede combinar con los adverbios <i>bien</i> o <i>mal</i> .
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
Puede utilizarse para rectificar y, por tanto, evitar malentendidos a lo largo de la conversación.			
B1-B2	<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>		
	- <b>Introducir una nueva formulación que anula lo dicho anteriormente como no adecuado a la intención comunicativa del hablante.</b>		
C1-C2	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>		
	- <b>Ayudar a retomar algo dicho o darle fuerza a la enunciación.</b>		
	<b>VARIANTES/ COMBINACIONES FRECUENTES</b>		
	<i>Digo bien (bien digo)</i> → se utiliza para confirmar la veracidad de un dato que el hablante acaba de emitir y sobre el que se sospecha que pudiera parecer exagerado, inexacto, etc. Se pronuncia con entonación descendente y suele ir seguido de la reiteración del dato al que se alude.		<i>Digo mal</i> → sirve para aludir a la precisión, exactitud o verdad del contenido que se acaba de transmitir. Se pronuncia con entonación descendente y pausa cortante.
	<i>Digo yo (que)</i> → se usa principalmente para atenuar la opinión que el hablante acaba de emitir y va en posición final habitualmente. Antepuesto, presenta la opinión del hablante. Siempre va entre pausas. Puede ir combinado por <i>vamos</i> . Variantes menos gramaticalizadas serían: <i>diría yo, diríamos o diríamos más, digamos, no digamos</i> .		
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>		
	Depende del valor que adquiera en la conversación.		

Tabla 63. Características del marcador *digo*

NIVELES		<b>TOTAL</b>	
B1- B2	C1- C2	Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
		- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>a</i> . Va delimitado, generalmente, por una pausa interior y, a veces, pausa posterior. Su entonación dependerá del contexto de uso en que aparezca, de hecho, es un factor determinante para establecer su significado. Presenta tonema de semicadencia, o semianticadencia. Se construye a veces con tonema de suspensión.	- Es raro que constituya por sí solo como turno de palabra. Cuando eso ocurre, aparece con tonema de suspensión. No se repite.
		- Tiene variedad distribucional, su posición, como la entonación, depende del contexto de uso en que aparece y es un factor también que condiciona su significado.	- Puede combinarse con la conjunción <i>que</i> y con los marcadores <i>pues, bueno</i> , y con <i>para nada (total, para nada)</i> ...
B1-B2	<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>		
	- <b>Presenta el miembro en el que aparece como una conclusión de todo o de parte de lo dicho anteriormente. Además, introduce una valoración de todo lo anterior. En ocasiones se utiliza para cambiar de tema.</b>		
		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	

C1-C2	- Presenta el miembro del discurso en el que aparece como un argumento reforzado a través del cual se apoya o cuestiona la conclusión o lo que se mantiene anteriormente de manera implícita o explícita. En estos casos sirve para manifestar cierto pesimismo.	
	VARIANTES FRECUENTES	
	No tiene.	
	MARCADORES CERCANOS	
	<i>En conclusión, en definitiva, en fin, o sea (que), en consecuencia, en resumen, a lo que iba, etc.</i>	<i>Al final y al cabo, a fin de cuentas, a decir verdad, la verdad, después de todo, etc.</i>

Tabla 64. Características del marcador *total*

NIVELES		<b>EN FIN</b>	
B1-B2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
B1-B2	A1-A2	- Se pronuncia con entonación descendente y va entre pausas.	- No es habitual, pero puede formar turno de palabra por sí solo. Cuando esto ocurre, suele ir acompañado de tonema de suspensión.
		- Tiene variedad distribucional, aparece en cualquier posición.	- Puede combinarse con <i>pero, o, y, que...</i>
B1-B2		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- Marca una nueva formulación que se ajusta más a la intención del hablante.	- Introduce una conclusión o resumen.
C1-C2		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- Indica cierre de una serie o enumeración.	- Expresa resignación.
		- Introduce un cambio de tema.	- Introduce el cierre de la conversación.
		- Para ganar tiempo para pensar o que va a exponer.	
		VARIANTES FRECUENTES	
		No tiene	
		MARCADORES CERCANOS	
		<i>Total</i>	

Tabla 65. Características del marcador *en fin*

NIVELES		<b>ENTONCES</b>	
A1-A2		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
B1-B2	C1-C2	- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>o</i> y con entonación ascendente (↑).	- Puede ocupar él solo un turno de palabra como pregunta o pronunciado con tonema de suspensión.
		- Aparece al inicio sin pausa o tras el primer segmento de la oración, entre pausas. No admite la posición final a no ser que la oración sea muy corta.	- Puede combinar con <i>pues, y o pero</i> .
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		Puede utilizarse en ocasiones con un valor impositivo al interlocutor.	
A1-A2		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- Presenta el miembro del discurso que introduce como una consecuencia del anterior.	

	<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
<b>B1-B2</b>	- <b>Extraer una consecuencia de la intervención del interlocutor</b> (muchas veces adquiere valor de reproche o mandato).	
<b>C1-C2</b>	- <b>Mantener el hilo discursivo, entre enunciados o intervenciones de hablantes diferentes.</b>	- <b>Rellena las lagunas que amenazan la fluidez de la enunciación.</b>
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
	No tiene	
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
Depende del valor que adquiera en los distintos contextos en que pueda aparecer.		

Tabla 66. Características del marcador *entonces*

<b>NIVELES</b>		<b>CONQUE</b>	
		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
<b>B1-B2</b>	<b>C1-C2</b>	- Ocupa siempre posición inicial o medial de enunciado, en este caso siempre tras pausa marcada. Se integra siempre entonativamente en el enunciado que introduce.	- Puede aparecer acompañado por expresiones más o menos lexicalizadas, del tipo <i>conque ya sabes, conque ya ves, ¡conque esas tenemos!</i>
<b>B1-B2</b>		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Introduce una inferencia del enunciado anterior.</b>	
		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	
		- <b>Introducir inferencias de la situación o del contexto.</b>	
<b>C1-C2</b>		<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
		No tiene	
		<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
		<i>Luego, así (es) que, de modo/manera/forma/suerte que, por consiguiente, en consecuencia, por ende, consecuentemente, etc.</i> Todos ellos son más habituales en la lengua formal escrita.	

Tabla 67. Características del marcador *conque*

<b>NIVELES</b>		<b>NADA</b>	
		Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
		<b>RASGOS FORMALES</b>	
<b>B1-B2</b>	<b>C1-C2</b>	- Se pronuncia con acento de intensidad en la primera <i>a</i> de <i>nada</i> .	- No forma turno de palabra por sí mismo.
		- Puede aparecer en posición inicial, final o intercalado. Va siempre entre pausas.	- Aparece frecuentemente combinado con <i>pues, pero</i> y <i>que</i> .
		<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
		Muchas veces quita fuerza al inicio de la intervención del hablante, como atenuativo o forma de cortesía o inseguridad.	
<b>B1-B2</b>		<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
		- <b>Iniciar una intervención.</b>	
		- <b>Cerrar el discurso</b> (se coloca al inicio o al final del enunciado y aparece combinado con la conjunción <i>y</i> , con <i>pues</i> o <i>más</i> , lo que le aporta más énfasis: <i>Pues nada, y nada más...</i> ).	
		<b>¿LO PODEMOS USAR PARA ALGO MÁS?</b>	

C1-C2	- <b>Mantener el turno</b> (suele combinarse con <i>pues</i> o <i>pero</i> y aparecer intercalado).	- <b>Marcar un giro enunciativo</b> (suele ir acompañado con <i>pues</i> e intercalado, seguido de pausa).
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
	No tiene	
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
No tiene		

Tabla 68. Características del marcador *nada*

NIVELES	<b>Y PUNTO</b>	
	Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
	<b>RASGOS FORMALES</b>	
C1-C2	- Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>u</i> de <i>punto</i> . Generalmente, no presenta un contorno melódico propio, sino que se integra en el del miembro discursivo al que acompaña.	- Siempre se sitúa en la posición final.
	<b>VALORES SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
	- Es un marcador muy propio de contextos de reproche o advertencia y, a menudo, se usa como forma de imposición del hablante, con valor descortés. Puede resultar tajante y crear una atmósfera poco cordial.	
	<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
	<b>Marcar una aseveración tajante, con la que el hablante expresa que no admite objeción.</b>	
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
	<i>Punto, punto final, y punto pelota, y punto en boca, y punto y seguido.</i>	
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
<i>y ya está</i>		

Tabla 69. Características del marcador *y punto*

NIVELES	<b>Y TODO</b>	
	Propio de la conversación (→ oral, coloquial)	
	<b>RASGOS FORMALES</b>	
C1-C2	Se pronuncia con acento de intensidad en la primera <i>o</i> de <i>todo</i> . En la mayoría de sus usos se integra en el contorno melódico del miembro de discurso que le precede.	
	- Se sitúa en posición final de su miembro de discurso.	
	- No suele combinarse con otras unidades, pero puede comparecer con otras dos partículas de significado afín: <i>hasta</i> e <i>incluso</i> . En esos casos, cada marcador ocupa su posición habitual: <i>hasta</i> e <i>incluso</i> ocupan la posición inicial del miembro del discurso en el que aparecen, mientras que <i>y todo</i> ocupa la posición final.	
	<b>¿PARA QUÉ LO USAMOS GENERALMENTE?</b>	
	- <b>Destaca el miembro del discurso como un argumento menos esperable a otros posibles y, por tanto, más fuerte.</b>	- <b>Destaca un argumento menos esperable y muy fuerte para llegar a una conclusión que posteriormente se rechaza.</b>
	<b>VARIANTES FRECUENTES</b>	
	No tiene	
	<b>MARCADORES CERCANOS</b>	
<i>Hasta, incluso, con valor escalar; y eso, con valor de cierre.</i>		

Tabla 70. Características del marcador *y todo*

	<i>Venga</i>	<i>Anda</i>	<i>Vamos</i>
<b>Género</b>	Conversación	Conversación	Conversación
<b>Registro</b>	Coloquial	Coloquial	Coloquial
<b>Posición</b>	Libertad de movimientos (es más habitual al principio).	Libertad de movimientos	Libertad de movimientos
<b>Pronunciación</b>	Se pronuncia con acento de intensidad en la <i>e</i> . Entonación descendente (↓) Va entre comas.	Lleva acento en la primera <i>a</i> . A veces puede llevar alargamiento vocálico.	Se pronuncia con acento en la <i>a</i> . Normalmente, tiene una entonación descendente (↓). A veces se pronuncia en suspensión (...) Va entre comas.
<b>Otros rasgos</b>	Puede repetirse y puede constituir enunciado independiente (en ese caso va entre signos de exclamación).	Puede repetirse y puede constituir enunciado independiente	Puede repetirse y puede constituir enunciado independiente.
<b>Combinación con otras unidades</b>	<i>Hombre, anda, ya, bueno...</i>	<i>hombre, ya, vamos, que.</i>	<i>Hombre, anda, pero, que...</i>
<b>Funciones</b>	Aceptar con reservas (alargamiento vocálico en la primera sílaba)	Aceptar con reservas	X
	Animar	Animar	Animar
	Rechazar (entonación ascendente ↑)	Rechazar	Rechazar
	Aceptar sin reservas	X	X
	Reforzar o atenuar una orden	X	X
	Despedirse	X	X
	X	X	Reformular
	X	X	Ganar tiempo para pensar
	X	Hacer una petición	Mostrar enfado, protesta o asombro.
	X	Cambiar de tema	X
X	Expresar asombro	X	
X	Replicar con agresividad	X	

Tabla 71. Ejemplo de un cuadro de similitudes y diferencias entre marcadores con valores cercanos

	<b>Marcador X</b>	<b>Marcador Y</b>	<b>Marcador Z</b>
<b>Género</b>			
<b>Registro</b>			
<b>Posición</b>			
<b>Pronunciación</b>			
<b>Otros rasgos</b>			
<b>Combinación con otras unidades</b>			



<b>Funciones</b>			

Tabla 72. Plantilla para la elaboración de un cuadro que explique las similitudes y diferencias entre marcadores con valores cercanos