

**Faculté de philosophie, arts et lettres**

# **Los marcadores del discurso en narraciones orales de E/LE**

Análisis comparativo de la interlengua de aprendices francófonos con el habla nativa y sus implicaciones didácticas

Autrice : Olivia Crasset

Promotrice : Barbara De Cock

Année académique 2018-2019

Master [120] en langues et littératures modernes, orientation générale à finalité didactique



# Los marcadores del discurso en narraciones orales de E/LE

---

Análisis comparativo de la interlengua de aprendices francófonos  
con el habla nativa y sus implicaciones didácticas

Autrice : Olivia Crasset

Promotrice : Barbara De Cock

Année académique 2018-2019

Master [120] en langues et littératures modernes, orientation générale  
à finalité didactique

Antes que nada, deseo agradecer a mi tutora, la Prof.<sup>a</sup> Barbara De Cock, por darme la oportunidad de acercarme a este tema, así como por su disponibilidad y sus valiosos consejos a lo largo de la realización de este trabajo de fin de máster.

También quiero agradecer especialmente a los investigadores Pedro Gras, Patricia Galiana y Elisa Rosado, quienes me ayudaron y guiaron en el vasto campo del estudio de los marcadores discursivos, a través de su trabajo y conferencias enriquecedoras.

Finalmente, quiero darles las gracias a todas las personas que me han apoyado, de una forma u otra, durante estos meses de investigación, análisis, y redacción final. En particular, mil gracias a mis lectoras por su inestimable ayuda en la corrección de este trabajo, a mis amigos y amigas, así como a mi familia por su apoyo imprescindible.

## Résumé

---

En linguistique, de nombreux articles et monographies sont dédiés à l'analyse du discours et des éléments sous-jacents à sa construction. Les marqueurs discursifs sont l'un des outils permettant la structuration du discours oral et écrit. Cependant, la diversité des approches théoriques dans l'étude de ces expressions a engendré une multitude de définitions et de classifications tantôt complémentaires, tantôt contradictoires, ce qui complique leur intégration dans l'enseignement. Ainsi, les apprenants d'une langue étrangère rencontrent des difficultés à maîtriser ces marqueurs aussi bien dans la communication écrite qu'orale.

Ce mémoire s'inscrit donc à la fois dans le domaine de la linguistique et dans celui de la didactique des langues étrangères. Il s'intéresse à l'utilisation des marqueurs du discours en espagnol par des apprenants francophones à travers l'analyse contrastive d'un corpus de locuteurs natifs et d'un corpus d'étudiants d'espagnol comme langue étrangère de niveau avancé. Les productions analysées dans le cadre de cette étude sont des narrations orales. Le premier but recherché est de comparer le discours des apprenants avec celui des natifs, afin de distinguer les problèmes que peuvent rencontrer les francophones dans l'utilisation des marqueurs du discours dans un récit oral. Le second objectif principal est, à l'aide des résultats de l'analyse, de créer une série d'activités didactiques pour faciliter la pratique et finalement l'acquisition de certains marqueurs essentiels dans la narration orale.

**Mots clés :** marqueurs du discours, narration orale, analyse contrastive de corpus, didactique de l'espagnol comme langue étrangère (E/LE)

## Lista de las abreviaturas, tablas y figuras

---

### Abreviaturas

MD(s): Marcador(es) discursivo(s)

E/LE: Español como lengua extranjera

CAP: Corpus Audiovisual Plurilingüe

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

L1: Lengua materna

L2: Lengua segunda o adicional

LE: Lengua extranjera

### Tablas

Tabla 1: Descripción de las habilidades en el manejo de turnos de palabra según el nivel del MCER (2002, pág. 84)

Tabla 2: Perfil lingüístico de las informantes (corpus de aprendices)

Tabla 3: Frecuencia general de los MDs en los tres grupos de hablantes

Tabla 4: Detalle de las frecuencias de MDs en las narraciones no nativas

Tabla 5: Frecuencia de MDs por macrofunciones en los tres grupos de hablantes

Tabla 6: Formas y funciones de los MDs proposicionales

Tabla 7: Formas y funciones de los MDs estructurales

Tabla 8: Formas y funciones de los MDs modales

Tabla 9: Frecuencia de pausas oralizadas y de MDs en los tres grupos de hablantes

Tabla 10: Ejemplo de ejercicio para la fase de puesta en práctica

### Figuras

Gráfico 1: Comparación de las frecuencias nativas y no nativas de los MDs más recurrentes

## Tabla de contenidos

Agradecimientos.....	
Lista de las abreviaturas, tablas y figuras.....	
1. Introducción .....	1
2. Marco teórico .....	7
2.1. El estudio de los marcadores del discurso .....	7
2.1.1. Definiciones de los MDs .....	8
2.1.2. Principales características formales y funcionales .....	14
2.1.3. Conclusiones en vista del análisis del corpus no nativo.....	18
2.1.4. Propuesta teórica escogida para el análisis .....	19
2.2. Los MDs en las narrativas orales.....	22
2.2.1. Los MDs orales del español .....	22
2.2.2. El género del relato oral .....	24
2.3. Los MDs en E/LE.....	26
2.3.1. Adquisición de los MDs en LE .....	26
2.3.2. El tratamiento de los MDs en los documentos de referencia y los materiales didácticos.....	28
3. Metodología .....	33
3.1. Descripción de los corpus.....	33
3.1.1. El Corpus Audiovisual Plurilingüe .....	33
3.1.2. El corpus de aprendices francófonos de E/LE .....	34
3.1.3. Límites del estudio .....	36
3.2. Análisis de los MDs en los corpus nativos y no nativos .....	37
3.2.1. Selección de las formas .....	37
3.2.2. Categorización de los marcadores.....	39
3.3. Análisis contrastivo de la interlengua.....	40
4. Resultados del análisis .....	41

4.1.	Análisis del uso de los MDs .....	41
4.1.1.	Comparación general: Frecuencias de uso .....	41
4.1.2.	Análisis detallado: Repertorios de formas y funciones .....	46
4.1.3.	MDs interactivos .....	66
4.2.	Análisis de otras estrategias discursivas .....	68
4.2.1.	Pausas oralizadas .....	69
4.2.2.	El caso del cambio de código .....	71
4.3.	Usos atípicos y singulares.....	75
4.4.	Conclusiones.....	78
5.	Implicaciones pedagógicas.....	81
5.1.	La enseñanza de los MDs en el aula de E/LE: resumen teórico y metodológico.....	81
5.2.	Propuestas didácticas: una secuencia sobre el relato oral y los MDs .....	83
5.2.1.	Fase de sensibilización .....	86
5.2.2.	Fase de reconocimiento .....	86
5.2.3.	Fase de focalización .....	87
5.2.4.	Fase de puesta en práctica .....	88
6.	Conclusión.....	91
7.	Bibliografía.....	97
8.	Anexos.....	105

# 1. Introducción

---

*Bueno, pues nada...* Hoy día son muchos los artículos y las monografías de lingüística que abordan el espinoso tema del conjunto de expresiones que enlazan y estructuran el discurso tanto oral como escrito. “Conectores”, “partículas”, “operadores discursivos”, “marcadores pragmáticos” o “marcadores del discurso” son unas de las varias apelaciones empleadas para denominar esta categoría que no encaja en las tipologías de la sintaxis tradicional (Nogueira da Silva, 2011, págs. 28-29). Efectivamente, elementos como *entonces, pues, por lo tanto* e incluso *oye* o *vamos* suscitan el interés de los lingüistas por su papel particular que actúa más allá de la simple oración, al contrario de las clases tradicionales de la gramática (i.e. sustantivos, preposiciones, verbos, adverbios, etc.). En realidad, la categoría de los marcadores discursivos es muy heterogénea. En función de la clasificación consultada, puede abarcar tanto adverbios y locuciones adverbiales (*además, desde luego*), conjunciones y locuciones conjuntivas (*pero, así que*), interjecciones (*hombre*), verbos (*sabes*), como expresiones más complejas (*o sea*) (Martín Zorraquino, 2005, pág. 54).

Sin embargo, los expertos no concuerdan ni en el repertorio de formas que incluir en la categoría ni en su definición, consideraciones que varían según la perspectiva teórica de los investigadores (Borreguero Zuloaga, 2015, págs. 151-152). Pons Bordería (1998, págs. 33-39) recopila no menos de setenta definiciones de los marcadores discursivos, unas veces complementarias, otras contradictorias, partiendo de enfoques teóricos distintos. Por ejemplo, para unos lingüistas, se trata principalmente de los nexos o conectores uniendo dos elementos discursivos (oraciones o sintagmas) y contribuyendo así a la cohesión textual, y consecuentemente a la coherencia global del discurso. Otras clasificaciones también incluyen formas que señalan la actitud del hablante, bien sea hacia el mensaje expresado, hacia el interlocutor o hacia la situación comunicativa en la cual se encuentra. De manera general, se reconoce el papel funcional y facilitador de estas unidades, que funcionan como guías interpretativas, en la comprensión del mensaje (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, pág. 4057; Borreguero Zuloaga & Loureda Lamas, 2013, págs. 182-183).

En las últimas décadas, el tema de los marcadores discursivos ha hecho correr ríos de tinta no solo en el ámbito de la lingüística, sino también en el de la didáctica de idiomas (Torre Torre, 2017, pág. 3). Hoy en día, es comúnmente admitido que dominar un idioma sobrepasa el conocimiento de sus reglas gramaticales y de su léxico. De hecho, los currículos y materiales didácticos actuales están elaborados en virtud del desarrollo de la competencia comunicativa

de los aprendices, muchas veces poniendo énfasis en la acción del propio hablante como preconiza el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002).

Esta competencia comunicativa comprende conocimientos y aptitudes lingüísticos (i.e. léxicos, sintácticos y fonológicos), sociolingüísticos (en relación con las convenciones socioculturales del uso de la lengua) y pragmáticos (relativos al uso funcional de la lengua). La competencia pragmática, entre otras cosas, implica el dominio del discurso oral y escrito (MCER, 2002, págs. 13-14). Así, los marcadores discursivos resultan ser parte integrante de los contenidos pragmáticos que un aprendiz tiene que asimilar y manejar para poder desenvolverse en un idioma extranjero. Como indican Martí Sánchez y Fernández Gómiz (citados por Meléndez Quero, 2016, p. 89), son recursos esenciales en la construcción y comprensión de un texto oral o escrito. Juegan un papel significativo en la interpretación de un mensaje a nivel pragmático, ya que permiten facilitar el procesamiento de la información comunicada. En otras palabras, se podría prescindir de ellos, pero el mensaje resultante podría ser más difícil de entender o incluso se perdería una parte de su contenido (Torre Torre, 2017, pág. 5). Además, según Martí Sánchez y Fernández Gómiz, “la competencia en el uso de estos marcadores es signo de madurez lingüística y comunicativa” (citados por Meléndez Quero, 2016, p. 89). Por ejemplo, son considerados señales de fluidez en la producción oral, junto con otros rasgos como el ritmo de habla y la frecuencia de pausas llenas (Crible, Degand, & Gilquin, 2017, pág. 69).

Con todo, la adquisición de los marcadores del discurso sigue siendo un importante desafío para los aprendices de una lengua extranjera. Las múltiples definiciones y clasificaciones diferentes que se pueden encontrar en la bibliografía, junto con la escasa fiabilidad de la traducción de estas formas en otro idioma, son unos de los obstáculos que dificultan su enseñanza-aprendizaje (Guil, 2015, pág. 375; Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016, pág. 3). Corral Esteve (2009, págs. 2-3) también apunta la falta de contextualización y la caracterización superficial de la presentación de estas unidades en los materiales didácticos. Frente a estas constataciones, se han diseñado varios estudios para intentar, por un lado, investigar el proceso de adquisición de los marcadores por los aprendices de una lengua extranjera y, por otro lado, proponer métodos concretos para su enseñanza. Según Galiana, Gras y Rosado (2019, pág. 1), uno de los límites de estos trabajos de índole didáctico es que parten, en su mayoría, de la misma clasificación de marcadores, a saber, la taxonomía propuesta por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro en la *Gramática descriptiva* (1999). Por lo tanto, muchas veces dejan de lado ciertos aspectos que no se estudian en esta tipología, por ejemplo, los marcadores orales no prototípicos de la conversación (Galiana, Gras, & Rosado, 2019, pág. 1).

De esta manera, se puede constatar que quedan lagunas por colmar en el vasto campo de los marcadores del discurso y de su didáctica, sobre todo respecto al estudio del proceso de su adquisición y a los métodos más eficaces para fomentarla (Torre Torre, 2017, págs. 2-3).

Este trabajo de fin de máster pretende aportar su grano de arena en este ámbito, enfocándose en el uso de los marcadores propios del español hablado por hablantes nativos y no nativos. En la misma línea que el estudio llevado a cabo por Galiana et al. (2019) con aprendices neerlandófonos, se tratará de establecer una comparación del lenguaje nativo con el no nativo (también llamado *interlengua*), para intentar destacar las posibles dificultades de los aprendices francófonos en su utilización de los marcadores discursivos en un género textual particular, el de las narrativas orales.

Así, este trabajo persigue un doble objetivo, a la vez lingüístico y didáctico: primero, describir el uso de marcadores discursivos en relatos orales por aprendices francófonos frente al modelo nativo en el mismo tipo de situación comunicativa; y segundo, a partir de los resultados del análisis contrastivo, diseñar una serie de actividades para practicar estas unidades en el aula de Español como Lengua Extranjera.

Las preguntas de investigación que regirán el presente estudio son las siguientes:

*¿Cuáles son los marcadores discursivos empleados por los aprendices francófonos y por los hablantes nativos en sus narraciones orales? En particular, ¿cómo se puede describir el repertorio de los no nativos en comparación con el de los nativos, con respecto a la frecuencia de uso y a la variedad de formas y funciones?*

*¿Cuáles son las implicaciones didácticas que se pueden extraer de los resultados del análisis? En particular, ¿cuáles son los marcadores problemáticos<sup>1</sup> que se pueden enseñar a aprendices francófonos en una secuencia didáctica sobre el relato oral?*

En cuanto a los posibles resultados, se puede esperar una frecuencia general de marcadores menor en los relatos no nativos que en los nativos. También se puede suponer que los aprendices utilizarán ciertos marcadores de manera excesiva, probablemente unidades simples o similares a una forma en francés, por lo cual su repertorio será menos variado que el nativo.

---

<sup>1</sup> Se utiliza el término “problemático” para designar los marcadores que parecen causar dificultades de uso para los aprendices según los resultados del análisis de corpus.

Para comprobar estas hipótesis y contestar las preguntas de investigación, el método que se ha elegido sigue la metodología del estudio de Galiana et al. (2019), y consiste en un análisis contrastivo de dos corpus. El primero, el Corpus Audiovisual Plurilingüe (CAP, Payrató & Fitó, 2008) recopilado en la Universidad de Barcelona, sirve de corpus de referencia para el habla nativa. Proporciona un material audiovisual (los vídeos de las grabaciones y su transcripción) en tres idiomas, i.e. castellano, catalán e inglés, producido por un grupo de doce hablantes trilingües. Para este estudio, se han escogido los textos correspondientes a un género discursivo particular, la narración oral de carácter monológico, realizados por las informantes de L1 castellano y por las informantes bilingües, cuyas lenguas maternas son el catalán y el castellano. Acerca de los datos no nativos, se ha constituido un corpus audiovisual con aprendices francófonos del español, quienes realizaron una tarea oral semejante a la del CAP. Para el análisis propiamente dicho, los marcadores han sido analizados y clasificados según un enfoque teórico que se fundamenta en una concepción amplia de la marcación del discurso, ante todo basada en la propuesta de Cuenca (Lavale Ortiz, 2006; Cuenca, Marín, Romano, & Porto, 2011; Cuenca, 2013).

Este trabajo se estructura en seis grandes partes. Este primer capítulo de introducción ha presentado la problemática tratada, los principales objetivos y las preguntas de investigación, las hipótesis que se han planteado, así como el método que se seguirá para el análisis.

En el segundo capítulo, se presentarán las bases teóricas a partir de las cuales se llevará a cabo el análisis. Se expondrán primero varios acercamientos de diferentes ramas de la lingüística en el estudio de los marcadores con el fin de determinar la propuesta de definición y de clasificación más relevante para este trabajo (sección 2.1.). En segundo lugar, se comentará el tratamiento de estas unidades más específicamente en el español hablado y en el género de las narrativas orales (sección 2.2.). La tercera y última sección (2.3.) se enfocará en la problemática de los marcadores discursivos en la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE de aquí en adelante), examinando los resultados de una serie de estudios sobre la adquisición de estos elementos, así como el lugar y la importancia que se les otorga en los documentos de referencia y los manuales didácticos.

El tercer capítulo se encargará de explicitar la metodología de trabajo escogida. Primero, se describirán los dos corpus estudiados, así como los límites que presentan (sección 3.1.). Segundo, se detallarán los métodos de selección y de categorización de los marcadores analizados (sección 3.2.). Por último, se considerarán algunos aportes metodológicos relevantes del Análisis Contrastivo de la Interlengua (Contrastive Interlanguage Analysis).

Los resultados del análisis se proporcionarán y se comentarán a lo largo de la cuarta parte, dividida en cuatro secciones. La primera consistirá en el propio análisis del uso de los marcadores por los hablantes nativos y no nativos, centrado en la frecuencia de uso y en la variación de las formas y funciones de los repertorios de ambos grupos. La sección 4.2. estudiará otras estrategias presentes en los corpus que juegan un papel en la planificación y estructuración del discurso. En la sección 4.3., se comentarán algunos casos difíciles de clasificar, a saber, usos atípicos o imprecisos de los aprendices, así como algunas expresiones más complejas que aparecen singularmente en las narraciones nativas. Finalmente, se recapitularán en la sección 4.4. los resultados más significativos del análisis contrastivo con vistas al segundo gran objetivo del trabajo.

Este resumen servirá de base para el quinto capítulo, el cual tratará de las implicaciones pedagógicas de los resultados del estudio. Partiendo primero de varias aportaciones teóricas y metodológicas sobre la enseñanza de los marcadores en E/LE (sección 5.1.), se propondrán diferentes ejercicios para trabajar estas unidades en el marco de una secuencia didáctica enfocada en los relatos orales (sección 5.2.).

El último capítulo presentará las principales conclusiones del trabajo y formulará las futuras pistas de investigación que se pueden plantear en el ámbito del estudio y de la enseñanza de los marcadores discursivos del español, no solamente para aprendices francófonos.



## 2. Marco teórico

---

### 2.1. El estudio de los marcadores del discurso

La emergencia de la pragmática supuso un nuevo paradigma en los estudios lingüísticos, llevando el centro de estudio del nivel oracional al nivel supraoracional (Nogueira da Silva, 2011, pág. 28). Al contrario de la gramática tradicional, cuyo objeto de análisis se limita a la oración y su sintaxis (Casado Velarde, 1997, pág. 13), la perspectiva de la pragmática permitió desarrollar el estudio del texto o discurso, considerando la influencia del contexto en las estructuras (Fuentes Rodríguez, 2018, pág. 7). Las unidades básicas del discurso son los enunciados, que pueden ser definidos como “un acto de habla expresado en un contexto determinado y dirigido a un oyente. Puede estar formado por una oración, varias, un sintagma o incluso una palabra. Tiene completitud semántica y entonativa.” (Fuentes Rodríguez, 2018, pág. 12). Analizar enunciados requiere, por lo tanto, tomar en cuenta los elementos de la situación comunicativa, i.e. el contexto y los participantes, que influyen en la selección de las unidades léxicas, estructuras sintácticas y otros recursos de la construcción del discurso (Fuentes Rodríguez, 2018, pág. 7).

Entre otras cosas, en este ámbito de la pragmática ha emergido el análisis de los procedimientos lingüísticos y extralingüísticos que participan en el significado del discurso. Dentro de este conjunto de recursos se encuentran unidades no tradicionalmente examinadas en la sintaxis oracional: los denominados “marcadores discursivos”, “operadores pragmáticos” o “conectores”. El estudio de estos elementos se ha extendido a través de numerosas perspectivas teóricas de la lingüística moderna, como el Análisis del discurso, la Lingüística del texto o el Análisis Conversacional (Nogueira da Silva, 2011, pág. 28). De estas investigaciones resulta una profusión de términos, definiciones y clasificaciones que se solapan, se complementan o se contradicen, impidiendo su comprensión global (Pons Bordería, 1998, págs. 13, 19; Borreguero Zuloaga, 2015, pág. 151). En este trabajo, se utilizarán las expresiones “marcadores del discurso” y “marcadores discursivos” (MDs de aquí en adelante), que parecen ser las más neutras y abarcadoras (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999, pág. 4057; Nogueira da Silva, 2011, pág. 29). En la tradición lingüística anglosajona, la apelación “discourse markers”, popularizada por Schiffrin (1987), representa una amplia clase funcional, que engloba elementos verbales y no verbales. La tradición europea suele utilizar el término “marcador discursivo” como hiperónimo, que abarca subconjuntos como los conectores y otras clases pragmáticas (Pons Bordería, 1998, pág. 15).

A continuación, se estudiarán algunas de las definiciones y caracterizaciones de estas unidades discursivas a la luz de diversas aportaciones teóricas en el campo de los MDs en español.

### 2.1.1. Definiciones de los MDs

Como se ha dicho anteriormente, la teoría y el análisis de los marcadores se puede abordar desde distintos enfoques. En la bibliografía española, se pueden identificar tres grandes corrientes teóricas: gramatical, textual y pragmática.

#### 2.1.1.1. *Perspectiva de las Gramáticas*

Antes de que se desarrollaran los trabajos y avances teóricos en el campo de los MDs, estas unidades solían causar problemas de teorización y sistematización desde el ámbito de la gramática tradicional. Así, muchas gramáticas tradicionales no coinciden en qué sección de la sintaxis integrarlos y cómo designarlos, ya que no constituyen una clase de palabras propia en el sentido gramatical clásico (Nogueira da Silva, 2011, pág. 34). Por ejemplo, Pons Bordería (2000, págs. 193-195) subraya que las relaciones sintácticas tradicionales no bastan para explicar ciertos nexos que se producen en el discurso oral coloquial. Según Nogueira da Silva (Nogueira da Silva, 2011, págs. 31-34), las obras de Gili Gaya y de Alcina-Blecua realizaron en su época (primera y segunda mitad del siglo XX, respectivamente) un avance en la regularización teórica de estas unidades extraoracionales. Estos autores reconocen, entre otras características de los MDs, su alcance fuera de la oración, su heterogeneidad categorial y sus aspectos semánticos particulares (en el sentido de que expresan un contenido funcional, secundario al contenido principal de la oración).

Unas décadas más tarde se publicó una de las mayores aportaciones de la bibliografía española en el campo de los MDs, a saber, el capítulo de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro en la *Gramática descriptiva de la lengua española*, cuyo objetivo es describir de manera sistemática los marcadores del discurso en español (1999, pág. 4056). Sin embargo, los autores reconocen de entrada que esta empresa descriptiva está limitada por obstáculos que se oponen a una total sistematización de esta clase. Como lo han destacado la mayoría de los lingüistas que se enfrentan a esta tarea, los marcadores discursivos representan una categoría heterogénea

y abierta, por lo cual resulta imposible establecer una lista exhaustiva y uniforme de dichos elementos (1999, pág. 4056). Así las cosas, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro analizan una serie de unidades que reúnen bajo la categoría de marcador según características gramaticales y semánticas que comparten entre sí. Primero, definen los marcadores como:

unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional —son, pues, elementos marginales— y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (pág. 4057).

Se puede formular que la propuesta de categorización presentada en el capítulo de la *Gramática descriptiva* se enmarca en el ámbito de la pragmática, ya que la definición de un marcador está enfocada en su papel comunicativo a nivel del discurso (véase punto 2.1.1.3). Además, los autores listan una serie de propiedades gramaticales, tales como la fijación morfológica, la posición sintáctica o las marcas de entonación, que definen como criterios para seleccionar las unidades que van a integrar en sus categorías de MDs. Así, el grado de gramaticalización determina la inclusión de *sin embargo*, *en cambio*, *no obstante* y *eso sí* como marcadores, más precisamente como conectores contraargumentativos, y la exclusión de las combinaciones *más/menos aún* como conectores aditivos por su falta de fijación gramatical (pág. 4061). Después, con el fin de clasificar y describir los marcadores del español, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro se basan en sus aspectos semánticos (detallados más adelante, ver punto 2.1.2.4), que definen en cierta medida sus funciones en el discurso. Los autores destacan así cinco grandes grupos de MDs en función de su papel comunicativo más amplio: los estructuradores de la información, los conectores, los reformuladores, los operadores argumentativos y los marcadores conversacionales. Cada grupo se subdivide entre distintos tipos de marcadores según su función discursiva específica, por ejemplo, los conectores pueden ser aditivos, consecutivos o contraargumentativos (págs. 4080-4082). Sin embargo, cuando nos acercamos a los marcadores prototípicos de la oralidad, observamos que esta clasificación los distingue del resto, agrupándolos en una categoría, los “marcadores conversacionales”, y en cuatro subgrupos. La taxonomía propuesta por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, que separa en la teoría los MDs orales del resto, resultaría poco relevante a la hora de identificar y analizar las formas presentes en nuestros corpus, constituidos únicamente por narrativas orales.

### 2.1.1.2. *Perspectiva textual*

Según Casado Velarde, los “marcadores u operadores discursivos (partículas)” forman parte de los recursos lingüísticos de un idioma que juegan un papel en la cohesión de un texto (1997, pág. 18). El autor adopta la perspectiva de la Gramática del texto, la cual se encarga de describir los fenómenos idiomáticos<sup>2</sup> que permiten la construcción de textos en un determinado idioma (a nivel supraoracional, al contrario de la gramática tradicional). Así pues, este lingüista enmarca la definición de los MDs en su papel textual: son elementos que aportan cohesión a un texto, junto con otros procedimientos como la repetición, la elipsis o la sustitución pronominal. La cohesión remite a todas las funciones lingüísticas señalando relaciones entre elementos textuales, y contribuye a la coherencia general (de las ideas) de un texto (Casado Velarde, 1997, págs. 17-21).

En su obra, Casado Velarde trata de determinar cuáles son los marcadores útiles para desempeñar un papel particular en la construcción de un texto cohesivo y coherente (1997, pág. 35). Por lo tanto, su categorización está basada en las funciones textuales de los MDs, tales como la “afirmación”, “causalidad” o “matización” (págs. 36-38), e indica para cada función los marcadores posibles para su realización. Un marcador puede, entonces, encontrarse en varias categorías. El autor también subraya el carácter heterogéneo de los MDs en cuanto a su categoría gramatical, que varía por ejemplo entre conjunciones, interjecciones, y locuciones adverbiales y prepositivas, así como su invariabilidad por ser casi totalmente lexicalizados (pág. 31), tal y como se ha estudiado en Martín Zorraquino y Portolés Lázaro. Además, destaca dos problemas definicionales, a saber, la posibilidad para muchas unidades de realizar varias funciones (véase punto 2.1.2.6.) y la de actuar tanto en el marco oracional como transoracional, lo cual engendra la dificultad de determinar el significado primario de un marcador (pág. 31).

Aunque esta perspectiva textual puede revelarse útil para tener una mejor comprensión de los recursos que intervienen en el proceso de construcción de un texto, ya sea oral o escrito, la lista de funciones textuales que propone Casado Velarde no resulta ser una herramienta eficaz a la hora de analizar y comparar el uso de MDs por nativos y no nativos. Si bien partir de las funciones hacia las formas permite abarcar ciertas unidades que tradicionalmente no se habrían incluido como MD, se necesita una categorización menos detallada y más clara. Asimismo,

---

<sup>2</sup> Es decir, las funciones gramaticales o lexicales propias a un idioma, en oposición a las funciones textuales, que son abstractas e independientes de cualquier sistema lingüístico (Casado Velarde, 1997, pág. 12).

como se comentará más adelante (punto 2.1.1.3.), no existe una lista fija y unánime de las funciones discursivas, que dependen del enfoque teórico escogido (Borreguero Zuloaga, 2015).

Otra aportación que se puede integrar en la Lingüística textual es la de Fuentes Rodríguez. La autora rechaza la idea de una oposición entre gramática y pragmática, que impide establecer las reglas y construcciones de la gramática subyacente a todo texto. Aboga por la existencia de una “macrosintaxis”, es decir, una sintaxis del discurso, tanto oral como escrito (Fuentes Rodríguez, 2017, pág. 6). Su propuesta consiste en dar cuenta de las construcciones y estructuras sintácticas del enunciado y del discurso a partir de un enfoque lingüístico-pragmático y macrosintáctico (Fuentes Rodríguez, 2017). Para la lingüista, el discurso es una entidad organizada, realizada en contexto y constituida por mecanismos cohesivos (ante todo los MDs, pero no únicamente) (2018, pág. 12). A diferencia de perspectivas más tradicionales, como la de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro que definen los MDs como elementos marginales, el enfoque de Fuentes Rodríguez es más bien inclusivo, considerando estas unidades como parte integrante de una sintaxis del discurso (la macrosintaxis) (2017, pág. 7).

En su trabajo, subraya dos elementos que hasta ahora no se han mencionado, pero que son relevantes para nuestro análisis de marcadores: 1) la distinción entre conector y operador (2009, págs. 12-13), y 2) la influencia del tipo discursivo (denominado “superestructura”) en la organización del texto (i.e. de las unidades superiores a la oración, la “macroestructura”) y en la selección de los elementos oracionales (de la “microestructura”) (Fuentes Rodríguez, 2018, pág. 13). En relación con el primer punto, Fuentes Rodríguez identifica dos categorías dentro del conjunto de marcadores, a saber, los operadores y los conectores. Los considera como clases de palabras pertenecientes a la macrosintaxis, que coexisten con las clases gramaticales tradicionales (de la microsintaxis), pero que presentan rasgos sintácticos y funciones pragmáticas en el discurso (Fuentes Rodríguez, 2017, pág. 14). Por un lado, los conectores funcionan como nexo entre dos (partes de) enunciados. Precisan la relación entre estos elementos, la cual puede ser de tipo argumentativo (p. ej. adición, causa, contraste), formulativo (p. ej. reformulación) u organizativo (p. ej. inicio, continuación, cierre). Por otro lado, los operadores están relacionados con la “inscripción del hablante en su discurso” y el alcance de su efecto se limita al propio enunciado (2017, págs. 14-15). En su clasificación, la autora añade, pues, los valores modales de ciertos MDs que Casado Velarde no había explícitamente incluido.

Su aportación también hace hincapié en el impacto del tipo de texto (o género discursivo), en el texto producido y, más precisamente, en la elección de las formas cohesivas que permiten construir este texto (entre las cuales están los MDs), lo cual se ha de guardar en mente a la hora de analizar el uso de MDs en corpus distintos (véase el punto 2.2.2.).

### *2.1.1.3. Perspectiva semántico-pragmática*

Las bases teóricas de esta perspectiva fueron ofrecidas por varios estudios pioneros desde los puntos de vista de la Teoría de la Argumentación y de la Relevancia (Nogueira da Silva, 2011, págs. 49-50). Según la primera, los MDs sirven para organizar los enunciados en el plano argumentativo, es decir, rigen las relaciones lógico-semánticas que hay que interpretar entre los enunciados unidos por estos MDs. La Teoría de la Relevancia define la función primaria de los MDs como guías de las inferencias permitiendo la buena interpretación y comprensión del mensaje por el oyente. Así, el uso de un marcador en un contexto particular restringe las posibles vías de interpretación del enunciado (Pons Bordería, 1998, págs. 13-14). Hoy día, la mayoría de las definiciones bajo el enfoque semántico-pragmático concuerdan en el papel funcional de los MDs y en su significado mayoritariamente procedimental, como instrucciones para la interpretación textual y argumentativa del enunciado (Nogueira da Silva, 2011, pág. 50). Este significado funcional implica que no aportan información de carácter denotativo/referencial, sino únicamente operacional/procedimental. En otras palabras, no están integrados en la estructura proposicional del enunciado (Pons Bordería, 1998, pág. 49).

En esta línea semántico-pragmática se enmarca la propuesta de Borreguero Zuloaga (2015), aunque con ligeras modificaciones. Defiende la necesidad de una concepción del término marcador discursivo que sea a la vez amplia y delimitada, para poder distinguir un MD de otra unidad desempeñando las mismas funciones discursivas. En efecto, la definición funcional del enfoque semántico-pragmático permite incluir formas que cumplen este papel inferencial y facilitador de la interpretación discursiva, pero que, según la lingüista, no pertenecen a la propia categoría de MDs (por ejemplo, las interjecciones). Agrega que, al igual que en las definiciones de la Lingüística textual, los marcadores discursivos funcionan a nivel supraoracional (2015, págs. 152-153, 165). Para la autora, este criterio es diferenciador de los MDs frente a otras categorías, especialmente para una misma forma que puede actuar tanto en el plano de la oración como del discurso. Así, la forma y pertenece a la categoría de las

conjunciones cuando coordina elementos oracionales, mientras que es un MD cuando relaciona información discursiva (pág. 152). La autora discierne tres macrofunciones (interaccional, metadiscursiva y cognitiva) según los planos en los cuales actúan los MDs (el eje de la alteridad, discursividad y semántica) (pág. 160). No obstante, el repertorio de las funciones principales de los MDs varía mucho de un lingüista a otro y de la orientación teórica adoptada (Borreguero Zuloaga & Araceli López, 2011, págs. 177-178). Borreguero Zuloaga y Araceli López incluso agregan que “con cada nueva teoría del lenguaje que se gestó se abrirá la posibilidad de atribuirles nuevas funciones.” (2011, pág. 177). En efecto, la interpretación de las funciones de un MD se realiza en relación con el plano/ámbito discursivo en el cual se sitúa el investigador (p. ej. a nivel del texto, del discurso, del acto de habla, etc.), por lo cual las clasificaciones de los marcadores resultantes dependen también de la perspectiva teórica escogida en el estudio (Landone, 2012, pág. 432).

#### *2.1.1.4. Conclusiones acerca de las definiciones*

El estudio de los marcadores discursivos se ha llevado a cabo desde varios acercamientos teóricos, que han desarrollado múltiples concepciones del término más o menos amplias, las cuales no siempre concuerdan entre sí (Pons Bordería, 2008, pág. 1413). Ahora bien, como lo reconocen Borreguero Zuloaga y Loureda Lamas (2013, págs. 182-183), hay un consenso entre la mayoría de los expertos sobre el carácter funcional de la categoría de los MDs, aunque no sobre su denominación propia, el repertorio de formas que recoge, ni tampoco sobre los tipos de funciones que desempeñan (incluyendo la función conectiva, inferencial, argumentativa, interaccional y modal (Pons Bordería, 2008, pág. 1413)).

A pesar de las divergencias terminológicas y clasificatorias, hemos observado que se dibujan dos líneas de teorización sobre el papel primario de los MDs, que es, en el plano supraoracional, de 1) articular, conectar y organizar enunciados o elementos de enunciados según una perspectiva textual, y 2) guiar la interpretación de un enunciado según una perspectiva semántico-pragmática. Supone, por lo tanto, la existencia de una base definitoria del concepto de marcador, a partir de la cual divergen las clasificaciones y los repertorios de los MDs, dependiendo de la perspectiva teórica adoptada. En cualquier caso, los límites de esta categoría no son fijos, sino siempre discutibles (Pons Bordería, 2008, pág. 1413).

A continuación, se examinarán algunos de los criterios generalmente utilizados para describir los MDs y distinguirlos de otras categorías con funciones discursivas.

### 2.1.2. Principales características formales y funcionales

Cabe señalar dos observaciones con respecto a la caracterización de los marcadores discursivos. En primer lugar, los rasgos listados para definir los MDs no son comunes a todas las unidades de este grupo, sino que son prototípicos, es decir, no es necesario que una forma cumpla con todos los requisitos mencionados como para ser considerada MD. En segundo lugar, al tratarse de una categoría funcional que agrupa elementos de clases gramaticales dispares, la descripción formal de los marcadores (i.e. sus propiedades morfológicas y sintácticas) en ningún caso es suficiente o viable para definir esta categoría (Borreguero Zuloaga, 2015, págs. 153, 155).

#### 2.1.2.1. Características fónicas

Según Pons Bordería (1998, pág. 49), los MDs pueden ser átonos o tónicos, estos últimos con una curva entonativa particular y entre pausas. Martín Zorraquino y Portolés Lázaro mencionan su delimitación entre pausas (habitualmente señalada por comas en la escritura), así como su entonación no enfática (1999, págs. 4064-4065). Para Fuentes Rodríguez, la disposición parentética, i.e. entre pausas, es una característica distintiva de los MDs frente a las conjunciones, aunque sólo es prototípica y no exclusiva de todos los MDs (p. ej. *es que* no está seguido por una pausa) (2018, págs. 28, 32-33).

Ciertas unidades pueden también experimentar una reducción fónica en su uso discursivo, en comparación con su realización cuando cumplen una función relativa a su categoría de origen (gramatical o lexical). Este fenómeno se observa sobre todo en los marcadores frecuentes de la oralidad (*amos* o *cucha*), pero no afecta las formas monosilábicas (*sí*, *bien*) ni las propias del registro formal (*no obstante*) (Borreguero Zuloaga, 2015, págs. 155-156).

Cabe subrayar que ciertos aspectos prosódicos tienen la capacidad de cumplir funciones discursivas del mismo modo que los MDs. Rasgos suprasegmentales como la entonación, el alargamiento vocálico/duración silábica y la delimitación por pausas pueden por sí solos marcar

el discurso, sin estar asociados a un marcador en concreto (Nogueira da Silva, 2011, págs. 40-41). Cuando aparecen combinados con un MD, pueden incluso determinar o matizar su significado. Por ejemplo, *bueno* puede representar aceptación, desacuerdo o tomar otros valores según la entonación con la cual se pronuncia (pág. 40). Para Nogueira da Silva, estas características prosódicas no son superfluas en el análisis del discurso oral, ya que “se trata de elementos que, aunque vacíos de contenido semántico original, tienen, indiscutiblemente, su valor como estrategias discursivas que determinan el sentido de los MD lexicalizados, lo que, por consiguiente, ayuda en el proceso de construcción del sentido del discurso.” (págs. 41-42).

### 2.1.2.2. Aspectos morfológicos

Como ya se ha mencionado, la invariabilidad es un aspecto que caracteriza la mayoría de los MDs y que los distingue de las unidades que aceptan posibilidades de flexión y de combinación con otros elementos lingüísticos, como complementos o modificadores (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, págs. 4059-4060). Según este criterio, los autores aceptan *por consiguiente* como MD mientras que excluyen *por este motivo* de su estudio (el cual puede utilizarse con complementos y recibir flexión: *hasta por estos pequeños motivos*) (pág. 4060). Ahora bien, no es un criterio estricto, puesto que algunos marcadores provenientes de formas verbales pueden aceptar variaciones en persona, como las formas *oye/oiga* (Borreguero Zuloaga, 2015, pág. 156). Esta particularidad remite al proceso de gramaticalización de los MDs, que no siempre presentan el mismo grado de fijación gramatical (véase punto 2.1.2.4.).

### 2.1.2.3. Sintaxis de los MDs

Una característica fundamental que ya se ha señalado es el ámbito de actuación de los MDs, el cual se sitúa fuera de la oración. La mayoría de los lingüistas concuerdan en que los marcadores pertenecen al nivel supraoracional, dado que no realizan funciones dentro de la estructura de la oración (Pons Bordería, 1998, pág. 49). Por consiguiente, su eliminación no afecta la inteligibilidad del enunciado (Borreguero Zuloaga, 2015, pág. 156).

Otro criterio, que sirve para diferenciar los marcadores de las conjunciones según Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999, pág. 4062), es su posición en la oración y, en concreto, su movilidad sintáctica. Si bien algunos marcadores suelen situarse preferentemente en posición

inicial, la mayoría pueden desplazarse con cierta flexibilidad en varios sitios de la oración, al contrario de las conjunciones.

También se puede listar una serie de propiedades sintácticas y distribucionales, como la imposibilidad de coordinación (pero sí de combinación) entre marcadores, de negación de un marcador, o de su puesta en énfasis en una perífrasis de relativo (Pons Bordería, 1998, pág. 50; Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, págs. 4066-4067). Asimismo, los marcadores presentan distintos grados de independencia sintáctica en relación con el sintagma en el que aparecen. En particular, el tipo de marcadores que los autores denominan “conversacionales” parecen gozar de una autonomía que les permite ocurrir solos en un enunciado o turno de palabra (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, pág. 4068). Esta diferencia probablemente remite a la distinción que establece Fuentes Rodríguez entre los conectores (relacionantes entre dos enunciados) y operadores (marcas de ilocución o modalidad en un enunciado) (2018, págs. 28-29).

#### 2.1.2.4. *Semántica de los MDs*

Acerca del significado de los marcadores, se dibujan dos propuestas entre los especialistas a partir de la Teoría de la Relevancia.

La primera, expuesta en Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999, pág. 4072), sugiere que los MDs han perdido su significado léxico inicial, por lo cual solo tienen un significado de procesamiento. Actúan como guías semánticas ayudando al receptor a realizar las inferencias necesarias para entender el enunciado. Se debe recordar que esta propiedad representa la función principal de los MDs desde una perspectiva semántico-pragmática.

En la segunda propuesta, menos radical según lo explica Borreguero Zuloaga (2015, pág. 159), los MDs han sufrido una reducción, más bien que una pérdida total, de su significado conceptual después de un proceso parcial de desemantización. Durante este proceso, los MDs también experimentan cambios morfosintácticos y funcionales. Este fenómeno, también llamado gramaticalización o pragmatización según el enfoque adoptado (Traugott, 2007, pág. 150), permite la evolución de una unidad léxica en un marcador (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, pág. 4060). Este proceso es gradual, pero según esta segunda propuesta, nunca se termina completamente, lo cual impide, por ejemplo, la conmutación (intra- o interlingüística) de MDs en distintos contextos (Borreguero Zuloaga, 2015, pág. 159).

Efectivamente, como subraya Pons Bordería, un conector no puede desempeñar cualquier función, dado que “las palabras que lo componen, sobre todo en el caso de las locuciones, seleccionan un número limitado de oficios. (...) La relación entre formas y funciones estaría (de)limitada por el significado de los componentes de cada conector” (2000, pág. 213). Otra consecuencia de este proceso gradual de desemantización es la subjetiva inclusión o exclusión de ciertas unidades con un menor grado de gramaticalización para constituir la categoría de los MDs (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, págs. 4060-4061), lo cual representa otra dificultad a la hora de establecer listas de MDs para la enseñanza-aprendizaje de E/LE.

Otra consideración esencial a la hora de explicar la semántica de los MDs es la influencia del contexto a nivel pragmático. Así, un marcador puede adquirir un nuevo valor semántico o *sentido*, en relación con su *significado* de origen, en cada situación discursiva concreta en la que aparece (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, pág. 4078). Como el significado del marcador determina en gran medida sus funciones discursivas, los marcadores presentando varios valores semánticos son polifuncionales, característica típica de los MDs (véase el punto siguiente). Esta explicación de la semántica de los MDs aplica el principio de monosemia (Pons Bordería, 2008). Según este último, un marcador tiene un significado primario, alrededor del cual giran otros significados variables en función del contexto, que se actualizan en cada uso discursivo concreto (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, pág. 4078).

Por último, existen algunas variables que pueden determinar, matizar o influir en la semántica de un marcador. Estas variables son de carácter fonológico (véase punto 2.1.2.1.) y sintáctico. Acerca de las últimas, la posición sintáctica del MD, ante todo inicial o final, “puede producir ciertos efectos de sentido” (Nogueira da Silva, 2011, pág. 38). Por ello Borreguero Zuloaga y Araceli López (2011) denuncian el enfoque lexicocentrista de ciertas descripciones de MDs, que establecen repertorios de marcadores centrándose únicamente en su forma y sus funciones (o valores semánticos), aislados del enunciado en el que aparecen. Para las autoras, criterios como la entonación o la posición sintáctica son informaciones relevantes para la descripción adecuada de los MDs, puesto que también participan en la construcción del sentido del marcador. A esta laguna contextual se añade la borrosa delimitación de las funciones que desempeñan los MDs, ya que depende del plano discursivo considerado y del enfoque teórico adoptado por el lingüista. En conclusión, las autoras proponen un método de descripción de los MDs que parte de las funciones para ver qué elementos las realizan y en qué contextos. Su propuesta es relevante para mejorar los repertorios bilingües de MDs, puesto que permite

destacar los contextos en los cuales unos MDs reconocidos como equivalentes no pueden, en realidad, ser intercambiados (Borreguero Zuloaga & Araceli López, 2011, pág. 202).

#### 2.1.2.5. *Polifuncionalidad*

La polifuncionalidad de los MDs remite al hecho de que 1) una misma función discursiva puede estar realizada por distintas formas y que 2) un mismo marcador puede desempeñar varias funciones (Nogueira da Silva, 2011, pág. 43). En este último caso, Thörle identifica (2016, pág. 119) dos tipos de polifuncionalidad de los MDs. Primero, un mismo marcador puede cumplir diferentes funciones según el contexto enunciativo en el que se está empleando. Segundo, la misma ocurrencia de un marcador, entonces en el mismo enunciado, puede realizar más de una función discursiva simultáneamente. Borreguero Zuloaga (2015, pág. 162) se refiere a estos dos tipos de polifuncionalidad como la polifuncionalidad pragmática y la sintagmática, respectivamente. Con respecto a esta última, Pons Bordería añade que el análisis del valor del MD depende del plano del discurso en el que se sitúa. Cita el ejemplo de *pero* que puede indicar oposición y desacuerdo, según actúa en un plano dialógico (función de desacuerdo relativa a la interacción) o monológico (oposición en la argumentación) (Pons Bordería, 2000, pág. 213).

Una consecuencia directa de este carácter polifuncional es, como ya se ha señalado en el apartado anterior, la casi imposibilidad de vincular una función precisa (o un significado fijo) con un marcador. Por lo tanto, implica tener en cuenta el contexto comunicativo para describir los MDs.

#### 2.1.3. Conclusiones en vista del análisis del corpus no nativo

Al igual que para las definiciones y categorizaciones, la lista de características para describir los MDs no crea la unanimidad entre los lingüistas. Como se ha comentado varias veces a lo largo de este capítulo, los repertorios de MDs resultantes (formas, funciones y descripciones suplementarias) dependen fuertemente de la orientación teórica y metodológica del investigador. En este sentido, Fuentes Rodríguez (2009, pág. 18) afirma que el estudio de los marcadores discursivos es una “ciencia de prototipos y multidimensional”. Su visión coincide con la de Pons Bordería (1998), quien llega a definir el prototipo del marcador a partir de un conjunto de definiciones sacadas de la bibliografía sobre los MDs. De manera general,

también concuerda con la reflexión de Degand, Cornillie y Pietrandrea (2013, págs. 2-3) sobre el carácter prototípico de la mayoría de las categorías lingüísticas, que no siempre presentan delimitaciones claras e inequívocas.

Para el presente análisis comparativo de los MDs en un corpus de nativos y uno de no nativos, se necesita una concepción lo suficientemente amplia del término marcador como para no pasar por alto fenómenos verbales (e incluso no verbales) empleados para marcar el discurso. Por un lado, pueden surgir elementos que nunca se han considerado marcadores, pero que sí operan como tales en cierto género discursivo o textual (Nogueira da Silva, 2011, pág. 35). Por otro lado, algunos de los criterios listados anteriormente pueden mostrarse poco relevantes o difíciles de aplicar al discurso de los aprendices, quienes pueden producir usos atípicos en relación tanto con la forma como con la función del MD. Así, en su estudio de los inicios de turno en conversaciones en francés L2, Thörle (2016, págs. 138-139) concluye que los aprendices explotan una variedad de recursos verbales, que asocian con indicios prosódicos y no verbales de una manera dinámica e inestable, la cual no siempre corresponde al lenguaje nativo.

A continuación, se detallará la perspectiva adoptada para la identificación y clasificación de las unidades discursivas analizadas en este trabajo.

#### 2.1.4. Propuesta teórica escogida para el análisis

El presente estudio se basa en gran parte en la teorización de Cuenca sobre el concepto de marcador y de la marcación del discurso. Su propuesta parte de los principios siguientes: 1) la aprehensión de la conexión y de las unidades conectivas desde una perspectiva abarcadora (Lavale Ortiz, 2006); y 2) la distinción entre la conexión y la modalidad, como dos funciones realizadas por elementos de categorías distintas y presentando límites borrosos (Cuenca, 2013).

En primer lugar, su interpretación del término “marcador discursivo” se fundamenta en la definición de la conexión, para la cual adopta una visión global e integradora. Se entiende como “un mecanismo de cohesión que permite unir partes del texto. La conexión se establece entre dos constituyentes oracionales o textuales” (Lavale Ortiz, 2006, pág. 343). Entonces, para Cuenca, el concepto abarca tanto los usos oracionales como los discursivos, y se diferencia entre la conexión intraoracional, i.e. elementos oracionales unidos por un conector indicando

su relación sintáctico-semántica, y extraoracional, i.e. entre dos oraciones o elementos textuales con un conector señalando su relación semántico-pragmática. En este último caso, los marcadores pueden o bien explicitar la relación semántica entre los elementos unidos, o bien guiar la producción e interpretación de los enunciados. Sus funciones, pues, son de dos tipos, uno proposicional (expresando las relaciones lógicas entre los contenidos proposicionales) y otro metalingüístico o procedimental (proporcionar instrucciones e inferencias para la interpretación) (Lavale Ortiz, 2006, págs. 344-346).

A partir de esta consideración teórica de la conexión, Cuenca identifica diferentes nexos, a saber, las conjunciones, que señalan principalmente las relaciones sintácticas a nivel oracional, pero también las relaciones semánticas o pragmáticas a nivel textual para ciertas conjunciones (*pero, y*), así como los conectores parentéticos. Éstos últimos expresan relaciones de conexión típicamente textual y a veces oracional, indicando ante todo significados lógico-argumentativos (i.e. adición, disyunción, contraste y consecuencia). Son elementos de diversas clases gramaticales, generalmente adverbios que han sufrido un proceso de gramaticalización y que se comportan distintamente en el discurso. Por ejemplo, tienen un carácter parentético a nivel de la sintaxis y de la entonación, pueden combinarse con otros conectores o conjunciones, y gozan de una movilidad en el enunciado (Lavale Ortiz, 2006, págs. 344-345). Cuenca (2013, pág. 196) añade el caso especial de los conectores pragmáticos, también parentéticos, pero que pueden expresar valores tanto conectivos o estructurales como modales. Los conectores parentéticos están empleados más frecuentemente en textos formales escritos, mientras que los conectores pragmáticos suelen aparecer en textos orales (Cuenca & Marín, 2012, pág. 2215).

Para entender mejor la categorización de marcadores propuesta por Cuenca, hay que precisar que está basada en una perspectiva de prototipos. Según esta visión, cada categoría lingüística está definida por las propiedades compartidas entre sus constituyentes, y está formada por elementos prototípicos y periféricos. No existe, por lo tanto, una separación nítida entre los distintos grupos categoriales (Lavale Ortiz, 2006, pág. 346). Este punto de vista coincide con la idea del continuum o de la “escala de adscripción” avanzada por Pons Bordería (1998, pág. 11). En función de las características que un elemento presenta, el autor juzga de su pertinencia a la categoría y lo sitúa más o menos cerca del “centro categorial”, i.e. el prototipo de conector. En la misma línea, Cuenca dibuja los límites, aunque borrosos, de las clases de conectores y de la conexión en sí. En efecto, las fronteras entre la conexión intraoracional y extraoracional también pueden revelarse difusas (Lavale Ortiz, 2006, pág. 347). Esta situación resulta problemática a la hora de estudiar los MDs en un corpus, ya que estos límites confusos

influyen tanto en la selección de las unidades como en su análisis. Por ejemplo, para distinguir entre ambos ámbitos de actuación de un conector se necesita aclarar el concepto mismo de oración, lo cual lleva a consideraciones teóricas suplementarias (Pons Bordería, 1998, pág. 64). Como solución a este problema definitorio, Pons Bordería propone una justificación metodológica de tipo operacional para su estudio, a saber, la inclusión de todos los usos de los conectores (tanto oracionales como extraoracionales), excepto los casos gramaticales obvios (por ejemplo, el *que* relativo) (Pons Bordería, 1998, pág. 64).

El segundo principio esencial de la propuesta de Cuenca es su distinción entre los marcadores discursivos y los marcadores modales (MMs). La diferencia primaria que la autora determina entre ambos tipos de marcadores se sitúa en la misma línea que la distinción de Fuentes Rodríguez entre los denominados *conectores* y *operadores* (véase el punto 2.1.1.2.). Así, los MDs sirven para conectar, en su sentido más tradicional y estricto, o estructurar dos (elementos de) enunciados, mientras que los MMs operan en un enunciado, modificando su acto ilocutivo (Cuenca, 2013, pág. 193).

En su intento de delimitación de los marcadores discursivos y modales, Cuenca (2013) toma como punto de partida la consideración que la marcación del discurso y de la modalidad son funciones que pueden ser desempeñadas por varias clases de palabras. Sin embargo, la identificación de estas unidades y su categorización en una u otra función no es inequívoca. La autora demuestra esta ambigüedad a través del análisis de algunos marcadores del catalán con carácter híbrido, es decir, que pueden encontrarse en ambas categorías según el uso. Por ello Cuenca las sitúa en un continuo, con características oscilando entre dos polos, uno prototípicamente modal y otro prototípicamente estructural (o conectivo), lo cual permite integrar los casos con límites borrosos en una zona intermedia. En la extremidad del polo estructural, se encuentran las conjunciones y los conectores parentéticos, que representan los MDs prototípicos según la autora. Acercándose al valor modal, pero aún enseñando propiedades estructurales, están los que Cuenca ha denominado conectores pragmáticos. En el otro lado de la escala están las interjecciones, las partículas modales y por último los adverbios modales. La autora resalta el caso particular de las conjunciones y de los adverbios modales, que actúan típicamente a nivel oracional. Según el enfoque elegido, pueden ser excluidos o integrados en los recursos discursivos de la marcación del discurso y de la modalidad.

En la misma línea que los trabajos de Cuenca, este estudio adopta una definición amplia de los marcadores que incluye los valores conectivos y estructurales, así como los valores modales, a partir de una concepción abarcadora de la conexión oracional y extraoracional. El detalle de los métodos de selección y de clasificación de los MDs, basados en las teorías previamente tratadas, se explicita en el punto 3.2.

## 2.2. Los MDs en las narrativas orales

Después de examinar las teorizaciones y categorizaciones generales de los marcadores del discurso, nos centramos ahora en algunas aportaciones relevantes de las teorías enfocadas en el ámbito del español hablado.

### 2.2.1. Los MDs orales del español

Portolés Lázaro explica que una de las diferencias entre géneros orales y escritos se sitúa en el mayor y más directo acceso a la información contextual en la oralidad. Por ende, los textos escritos necesitan explicitar cada pista contextual o guía procedimental necesarias para la buena comprensión del mensaje. El uso de una mayor cantidad de marcadores discursivos sería, pues, característico de los textos escritos (Nogueira da Silva, 2011, pág. 55). Pons Bordería (2000, pág. 193) agrega que, por el carácter inmediato de la oralidad, los recursos cohesivos de una conversación no planificada no son iguales a los de un texto escrito. Se puede suponer, entonces, que existen marcadores más frecuentes en el discurso oral y otros más prototípicos del discurso escrito (Portolés Lázaro, en Nogueira da Silva, 2011, pág. 55).

Así, el estudio del español oral coloquial, enfocado sobre todo en el género de la conversación, ha permitido desvelar ciertas constantes de la gramática subyacente al discurso oral. Según Briz Gómez (1998, pág. 165), la organización del discurso conversacional obedece a reglas de alternancia de turnos y de coherencia interna, siguiendo reglas de encadenamiento sintáctico, semántico y pragmático. Una de las estrategias cohesivas de la conversación es el uso de MDs, o “conectores pragmáticos”, como los denomina Briz Gómez (1998, pág. 165). El autor coincide con la mayoría de las definiciones en que el ámbito de actuación de estos conectores ha de ser el discurso y no la oración. Sin embargo, agrega que la distinción entre el nivel monológico (las intervenciones de un mismo hablante) y dialógico (los intercambios entre dos interlocutores) es fundamental a la hora de estudiar estas unidades, ya que su análisis está

afectado según actúan en uno u otro nivel. Por ejemplo, Montserrat (2005, pág. 81) observa ciertas diferencias entre monólogos y diálogos en el uso de marcadores en catalán y en inglés. En resumen, las funciones de los MDs están determinadas según factores léxicos, fónicos y estructurales. Así, la naturaleza del discurso oral (monológico o dialógico), la posición del marcador en el enunciado, y el tipo de enunciado en el que aparece (reactivo o iniciativo, de apertura o cierre de la conversación) son una serie de elementos que influyen en el valor del marcador en el discurso (Briz Gómez, 1998, págs. 174, 176).

Las funciones primarias de los conectores pragmáticos que Briz Gómez (1998) destaca son la función argumentativa y metadiscursiva. La primera consiste en marcar la relación argumentativa entre dos enunciados y guiar las inferencias de estos, mientras que la segunda sirve para organizar y estructurar la actividad formulativa, además de controlar el desarrollo de la conversación en sí. Pons Bordería (2000), desde una perspectiva más amplia de la marcación del discurso, completa esta clasificación con los valores de modalidad (indicios de las actitudes del hablante) y de control del contacto (regulación de la interacción).

Además, al contrario de otras teorías basadas en géneros escritos, la perspectiva conversacional tiene en cuenta los recursos tanto lingüísticos como extralingüísticos que participan en la coherencia del discurso conversacional. Entre otros elementos están los marcadores, que Nogueira da Silva (2011, pág. 54) divide entre lingüísticos y extralingüísticos, i.e. “gestos, posturas y recursos paralingüísticos que coactúan con elementos lexicales y con otros marcadores verbales en la construcción del sentido del texto hablado”. Estas estrategias se refieren al lenguaje corporal (mirada, postura, gestos, expresiones faciales, etc.). Dentro de los marcadores lingüísticos, el autor distingue los verbales de los no verbales, es decir, los rasgos prosódicos, tales como las pausas, los alargamientos vocálicos, la entonación enfática o los cambios de ritmo. Todas estas marcas no verbales pueden cumplir funciones conectivas, modales e interactivas, del mismo modo que los marcadores discursivos “tradicionales” (Nogueira da Silva, 2011, págs. 53, 58-59). En particular, Briz Gómez (1998, págs. 90-95) insiste en el papel de las estrategias fónicas en la organización y estructuración del discurso, por ejemplo, la entonación, la pausa<sup>3</sup>, los alargamientos fónicos<sup>4</sup>, o la pronunciación enfática.

---

<sup>3</sup> Debido al carácter espontáneo de la conversación, la pausa adquiere importancia para la planificación de la interacción, además de su papel primario de delimitación de los enunciados (Briz Gómez, 1998, pág. 92).

<sup>4</sup> Pueden ser o bien externos al enunciado, como apoyo para la planificación del discurso, o bien internos al enunciado, con un papel reforzador del contenido expresado (Briz Gómez, 1998, pág. 94).

Esta perspectiva conversacional ha permitido tres avances teóricos y metodológicos: 1) darse cuenta de la necesidad de diferenciar el plano monológico del dialógico a la hora de analizar las funciones de un marcador<sup>5</sup>, 2) destacar valores de MDs relacionados con la interacción (p. ej. de control del contacto), y 3) considerar marcas para- y extralingüísticas como relevantes en la marcación del discurso. Este último punto es interesante para el análisis del corpus de no nativos estudiado en este trabajo, ya que emplean con frecuencia pausas y pausas oralizadas (de tipo *mm*, *em*). Con todo, puede que este enfoque no sea suficiente para dar cuenta de todos los fenómenos y usos que pueden surgir en las producciones de los corpus que se van a analizar. No se trata de conversaciones naturales y espontáneas, sino más bien de narraciones monológicas inscritas en un contexto interactivo (aunque se producen expresamente muy pocas reacciones por parte del oyente). El apartado siguiente se centra, pues, en ciertos aspectos de los relatos en las conversaciones que pueden ser relevantes para este trabajo.

### 2.2.2. El género del relato oral

Un rasgo característico del español coloquial en la conversación es la presencia de “secuencias de historia” o “relatos conversacionales” (o dramatizados) a carácter textual (Briz Gómez, 1998, pág. 81; Baixauli Fortea, 2000, pág. 81). Según Baixauli Fortea (2000), estos relatos se caracterizan, entre otras cosas, por su carácter referencial (en el relato predomina la aserción y la información), temporal-causal (los enunciados del texto narrativo están conectados principalmente por relaciones temporales y causales), y su carácter dialógico o interaccional (la narración monológica se enmarca en el contexto interactivo de una conversación). Presentan, por lo tanto, rasgos de los dos tipos de texto, la narración y la conversación. Por ejemplo, los relatos siguen en gran medida las estructuras narrativas tradicionales, i.e. entre otras, situación inicial, nudo y resolución, adaptándose al mismo tiempo al contexto interactivo en el cual se enmarcan, es decir, respetando ciertas condiciones como la coherencia temática y la informatividad o criterio de interés. Asimismo, la situación de interacción influye en la estructura del relato en el hecho de que se espera la participación activa del oyente en la historia, a través de turnos colaborativos, de retroalimentación o de indicaciones fáticas (*claro*), entre otros. En el caso de las narraciones que se estudiarán, si bien son relatos de carácter monológico sobre experiencias personales, inscritos en un contexto interactivo con la entrevistadora, no

---

<sup>5</sup> Por esta razón hemos decidido separar los usos monológicos de los dialógicos (denominados “MDs interactivos”) en el presente análisis contrastivo.

surgen en un contexto espontáneo, sino más bien experimental en entrevistas semidirigidas. Este contexto particular puede, en consecuencia, influenciar las estructuras producidas por las informantes. Por ejemplo, las reacciones del entrevistador en ambos corpus fueron expresamente limitadas para intervenir lo menos posible en la propia narración monológica, lo cual restringe las marcas de interacción.

Ahora bien, se puede suponer que las producciones de los corpus estudiados van a integrar la mayoría de los rasgos estructurales y lingüísticos de estos relatos conversacionales, ya que se pide a las informantes construir un texto narrativo y cohesivo. Una de las estrategias de cohesión para este tipo de relato es, por supuesto, el empleo de marcadores del discurso. Baixauli Fortea (2000, págs. 92-96) indica que en los relatos conversacionales son frecuentes los marcadores estructuradores, para organizar la información de la historia, así como los metadiscursivos de control de contacto, relativos al contexto interactivo y usados para controlar la atención del oyente y comprensión del mensaje (función fática). También aparecen marcadores señalando las relaciones temporales-causales típicas de la estructura narrativa (p. ej. *entonces, luego, después*). Estos tres tipos de marcadores corresponden respectivamente a las tres grandes categorías establecidas por Cuenca, a saber, los MDs estructurales, modales y proposicionales.

Otro rasgo típico que podría ser destacable en el presente análisis son los pasajes de discurso reproducido, ya sea en estilo directo, más frecuente en el registro coloquial, o indirecto. Briz Gómez (1998, pág. 82) lista una serie de recursos específicos utilizados para señalar las distintas intervenciones de los personajes, tales como el uso de verbos de lengua (especialmente *decir*), ciertos marcadores (*pues*), o las pausas.

Como indica Montserrat (2005, pág. 54), los marcadores discursivos en el lenguaje oral no resultan de un uso arbitrario, sino que dependen en cierta medida a la vez del contexto interaccional y del género discursivo. De hecho, a través del estudio de los valores de los marcadores *well* y *but* en narrativas orales, Norrick (2001) concluye que, de manera general, los MDs pueden desempeñar funciones especiales en un tipo de discurso particular, que no corresponden con sus otros usos discursivos reconocidos. En consecuencia, antes de llevar a cabo un análisis comparativo de MDs, se ha de determinar el tipo de texto y de situación comunicativa en el que surgen para poder analizarlos y compararlos de manera adecuada en corpus semejantes.

### 2.3. Los MDs en E/LE

Después de examinar en detalle los marcadores discursivos desde distintos acercamientos, se puede fácilmente imaginar la dificultad que representan en la enseñanza-aprendizaje de una Lengua Extranjera (designada de aquí en adelante como LE o L2). Su significado procedimental y no referencial, la falta de definición clara y de un repertorio de formas y funciones unánime impiden su buena comprensión e implementación en clase (Guil, 2015, pág. 375). Además, no se pueden encontrar correspondencias directas entre MDs de distintos idiomas, bien sean próximos o lejanos en sus tipologías (Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016, pág. 3). Ahora bien, su utilidad como recurso de organización discursiva, a nivel textual e interaccional, es incontestable para el desarrollo de la competencia comunicativa tanto en L1 como en L2 (Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016, pág. 1).

A continuación, se detallan algunos resultados de la investigación actual sobre la adquisición de MDs en una lengua extranjera y en español como LE (punto 2.3.1.), así como el estado de su presentación e introducción en los currículum y materiales E/LE (punto 2.3.2.).

#### 2.3.1. Adquisición de los MDs en LE

Según Galiana et al. (2019, págs. 1-2), todavía faltan estudios sobre la adquisición de los marcadores del discurso en lenguas extranjeras, lo cual contrasta con el acuerdo unánime entre expertos sobre su papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa (p. ej. a nivel de la fluidez del discurso) y pragmática (p. ej. a nivel de estrategias de cortesía).

El conjunto actual de investigaciones sobre los MDs en la interlengua de los aprendices concuerda en la presencia de MDs incluso desde los niveles iniciales de aprendizaje de la LE. Guil (2015, pág. 373) indica que los MDs son relevantes y necesarios desde los niveles más básicos, como lo atesta la presencia de marcas discursivas de diferentes tipos (interjecciones, formas simples o correspondientes con L1 u otra LE, pausas llenas, etc.) en el discurso oral no nativo analizado. Otros estudios revelan que, aunque los MDs pueden encontrarse en niveles inferiores con una frecuencia relativamente alta, el repertorio de formas es limitado y poco variado (Thörle, 2016, pág. 118). Asimismo, Thörle (2016, pág. 118) observa en su estudio que los aprendices principiantes utilizan unidades polifuncionales y poco específicas ayudándose de pistas contextuales, como su posición y rasgos prosódicos, para precisar su función en el enunciado.

En general, las primeras formas adquiridas son unidades fonéticamente ligeras o similares a formas de la L1 (Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016, pág. 3). También se adquieren más fácilmente los marcadores simples que tienen una capacidad comunicativa esencial (p. ej. desarrollar ideas) y que han sido enseñados de manera explícita. Los aprendices tienen tendencia a sobreutilizar ciertos de estos MDs y a generalizar sus usos en demasiados contextos (Galiana, Gras, & Rosado, 2019, pág. 3).

Después de estudiar un corpus de conversaciones telefónicas en francés L2, Thörle nota que, a lo largo del proceso adquisicional, el repertorio no nativo se vuelve más amplio y se especifica en términos de funciones. La autora explica que “learners use discourse markers in turn openings at different stages of acquisition. However, at higher levels, more *forms* appear that are used in a *functionally* more differentiated way.” (Thörle, 2016, pág. 133). Entonces, la frecuencia y variedad de MDs aumenta con el nivel de competencia. Así, en los niveles intermedios y avanzados, se observa generalmente un uso mayor de formas lexicales funcionando como marcadores (principalmente conectores) y de marcas de cortesía. Este progreso adquisicional es, sin embargo, mucho más lento que en otras áreas lingüísticas (i.e. léxica y morfosintáctica) (Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016, pág. 3).

Aijmer (2004), en su estudio comparativo del lenguaje oral informal de estudiantes suecos de inglés avanzado y de nativos, constata que la diferencia entre nativos y no nativos no se sitúa en la frecuencia general de MDs, sino en la frecuencia de marcadores individuales y en las funciones que realizan. En relación con la frecuencia, la autora nota que algunas formas aparecen únicamente en las producciones no nativas (*I don't know*) o nativas (*you see*). Con respecto a las funciones, los estudiantes emplean marcadores de aproximación para expresar su inseguridad o hesitación en su planificación discursiva, mientras que los nativos los utilizan más bien con funciones interpersonales, relacionadas con la preservación de la imagen (“face-saving”) o con la cortesía (Aijmer, 2004, pág. 182).

Otra diferencia notable entre nativos y no nativos es el uso de ciertos recursos, tales como las pausas oralizadas, los verbos de pensamiento o las combinaciones de MDs, como estrategias de soporte en la planificación del discurso. Es típico de los aprendices, incluso de niveles avanzados, recurrir a este tipo de estrategias para compensar deficiencias en su competencia discursiva o lagunas en su repertorio de MDs (Galiana, Gras, & Rosado, 2019, pág. 2). De hecho, se ha advertido la existencia de un fenómeno de “fossilización pragmática” con respecto al uso de MDs a nivel léxico, prosódico o funcional, responsable de usos

infrecuentes o inusuales, e incluso de formas inexistentes en la interlengua de los aprendices (Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016, pág. 3). Esta fosilización es el resultado, según Romero Trillo, de la enseñanza descontextualizada que reciben generalmente los aprendices de una LE. Adquieren, pues, “a simplified and context-free register of the target language with no explicit relationship between form and function in most cases”, de ahí la necesidad para el docente de insistir en las funciones de los MDs en el discurso (Romero Trillo, 2002, pág. 771).

Para terminar, el impacto de la inmersión lingüística no parece haber sido estudiado de manera explícita. Guil (2015, pág. 375) nota cierta influencia positiva de la inmersión para estudiantes hispanófonas de italiano L2 en su uso de MDs y de otros recursos que facilitan la gestión de la conversación.

### 2.3.2. El tratamiento de los MDs en los documentos de referencia y los materiales didácticos

#### 2.3.2.1. *Los MDs en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

En el MCER, parece que el énfasis está puesto en el conocimiento y buen empleo de los conectores necesarios para la cohesión y la expresión de relaciones lógicas (MCER, 2002, págs. 120-122). Su concepción de los MDs sería, por lo tanto, parecida a la perspectiva de la Lingüística Textual. Se menciona el uso de conectores sobre todo en la descripción de los aspectos relativos a la coherencia del discurso tanto oral como escrito. Así, el MCER provee un apartado dedicado a las competencias pragmáticas, dentro de las cuales se integra la competencia discursiva<sup>6</sup>, la competencia funcional y organizativa. Uno de los rasgos de esta competencia discursiva es la coherencia y cohesión, cuyos descriptores integran el uso de conectores desde los niveles básicos. Para los niveles A1 y A2, se requiere del alumno que sea capaz de enlazar sintagmas (palabras o grupos de palabras) con conectores sencillos y frecuentes (*y, entonces, pero, porque*). No se detallan formas en concreto para los niveles superiores, salvo que se supone una frecuencia y una variedad de conectores y mecanismos de cohesión cada vez mayores (pág. 122). Esta presentación de los MDs, únicamente basada en su aspecto conectivo, no establece la distinción tradicional entre sus usos oracionales y discursivos

---

<sup>6</sup> Definida como la capacidad de organización, estructuración y ordenación de oraciones para lograr coherencia en el discurso (MCER, 2002, pág. 120).

(Torre Torre, 2017, pág. 6). Además, no se especifica el conocimiento de marcadores de naturaleza modal para manejar y desenvolverse en las interacciones. En el apartado “Estrategias de interacción” (MCER, 2002, págs. 83-85), sólo se explica de manera general y poco precisa las habilidades que se requieren para mantener una interacción de manera adecuada en función del nivel de lengua (por ejemplo, “utilizando una expresión apropiada”, “el repertorio lingüístico apropiado”, véase Tabla 1).

TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)	
C2	Como C1.
C1	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.
B2	Interviene adecuadamente en la discusión, utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Inicia el discurso, toma la palabra adecuadamente, y termina la conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases típicas (por ejemplo, «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que va a decir.
B1	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.
A2	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.

Tabla 1: Descripción de las habilidades en el manejo de turnos de palabra según el nivel del MCER (2002, pág. 84)

### 2.3.2.2. *Los MDs en el Plan Curricular del Instituto Cervantes*

Basándose en las pautas definidas en el MCER, el Plan Curricular (PCIC) desarrolla los contenidos lingüísticos del español para la realización de los objetivos comunicativos relacionados con cada nivel de lengua (Torre Torre, 2017, pág. 10). Los MDs se mencionan en la sección “Técnicas y estrategias pragmáticas”, cuyo propósito es:

ofrecer un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes de español para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica. (PCIC, Técnicas y estrategias pragmáticas. Introducción, 1997-2019)

Se les dedica un lugar explícito (“Marcadores del discurso”) en el apartado relacionado con la construcción e interpretación del discurso de la sección previamente citada. Están clasificados

entre conectores, estructuradores de la información, reformuladores, operadores discursivos y controladores del contacto. Estas categorías están subdivididas de acuerdo con funciones discursivas más precisas, para las cuales se proporciona una lista de marcadores adaptados a los diferentes niveles del MCER y generalmente acompañados por frases de ejemplo. Sin embargo, no se provee más indicaciones contextuales o discursivas que podrían facilitar la comprensión y el uso de los MDs, como la distinción entre género hablado y escrito. Tampoco se especifican los registros formales e informales, excepto en algunas ocasiones para las cuales se menciona el rasgo coloquial. Además, según Torre Torre (2017, pág. 14), algunas formas, principalmente los marcadores orales, están recogidas bajo otras apelaciones que “marcador”, lo cual puede causar confusión para los creadores de materiales E/LE y, por lo tanto, cierta marginación de este tipo de MDs en los manuales. Por otro lado, la autora subraya que se incluyen elementos que no suelen estar considerados MDs y que no se adscriben a la propia definición de marcador proporcionada en el PCIC (p. ej. *ni...ni..., sin ir más lejos*) (pág. 16). Estos dos problemas ocurren también en la sección tratando de los géneros discursivos, que dedica una parte a los elementos constitutivos de distintos tipos de textos (descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo). Si bien se establece aquí el vínculo entre los marcadores y los géneros discursivos en los cuales más prototípicamente aparecen, la presentación resulta una vez más confusa e incompleta (Torre Torre, 2017, pág. 20).

### 2.3.2.3. *Los MDs en los materiales didácticos de E/LE*

Finalmente, nos acercamos brevemente a la introducción de los marcadores discursivos en los manuales E/LE a la luz del trabajo de Nogueira da Silva (2010), quien analiza manuales de nivel B2 empleados en Brasil.

Primero, nota que los manuales introducen categorizaciones de MDs muy diferentes, presentándolos junto con otras formas que no cumplen funciones discursivas. Las clasificaciones que proponen se basan o bien en el ámbito textual, enfocando su papel de conectores lógico-semánticos, o bien en el ámbito discursivo, más allá de la sintaxis oracional. Si bien la mayoría de los materiales siguen el enfoque comunicativo recomendado en el MCER, las actividades presentadas carecen de teorización o explicaciones de uso de los MDs (p. ej. de su distribución o de las funciones que desempeñan en ciertos contextos).

Segundo, la etapa de puesta en práctica de los conocimientos se hace ante todo en la escritura, dejando de lado el discurso oral. Por último, el mayor problema destacado en estos manuales es la falta de distinción entre las diferentes categorías funcionales de los marcadores. Estos últimos aparecen mezclados en la misma unidad, lo cual puede provocar confusión para los aprendices.

A modo de conclusión, a pesar del reconocimiento del papel fundamental de los MDs en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, el tratamiento de estas formas en los documentos de referencia todavía muestra algunas carencias que se desplazan en los propios materiales y manuales de la enseñanza del español como LE. Parece interesante, por lo tanto, conducir un análisis comparativo de los MDs en producciones nativas y no nativas con el fin de destacar cómo se materializan estas deficiencias en la interlengua de los estudiantes.



### 3. Metodología

---

En este capítulo, se detallan los aspectos metodológicos relativos al presente estudio. En el apartado 3.1., se describen los corpus de referencia para el análisis contrastivo y los límites que presentan. En la sección 3.2., se explicitan los métodos prácticos usados para la selección y clasificación de los marcadores discursivos. El último punto 3.3. trata de las cuestiones relacionadas con el análisis contrastivo de la interlengua de aprendices y del lenguaje nativo.

#### 3.1. Descripción de los corpus

Para el análisis comparativo del lenguaje nativo y no nativo, se han recogido los datos de dos corpus: el Corpus Audiovisual Plurilingüe (CAP) (Payrató & Fitó, 2008) para las producciones nativas; y un corpus realizado en el ámbito del presente trabajo con estudiantes francófonas de Español como Lengua Extranjera.

##### 3.1.1. El Corpus Audiovisual Plurilingüe

El CAP (Payrató & Fitó, 2008) está constituido por una serie de textos orales producidos por doce informantes en tres idiomas distintos (360 textos totales). Las informantes son mujeres jóvenes de entre 18 y 30 años, estudiantes de segundo ciclo en la Universidad de Barcelona. De este grupo de informantes, cuatro tienen el castellano como lengua materna, cuatro son catalanohablantes y cuatro son bilingües castellano-catalán<sup>7</sup>. Produjeron cinco tipos de textos diferentes (i.e. narrativo, descriptivo, expositivo, instructivo y argumentativo) en castellano y en catalán (como L1 o L2), así como en inglés (como L3). Para cada texto, los entrevistadores siguieron dos métodos de elicitación diferentes: experimental y experiencial. La diferencia entre ambos reside en la manera de estimular la producción. En el primer caso, se hace a partir de materiales diversos (fotos, mapa, etc.), mientras que en el segundo caso se motiva la narración por medio de preguntas sobre experiencias vividas por la informante. Las entrevistas fueron semidirigidas, es decir, con poca intervención del entrevistador excepto para prolongar la producción. Fueron todas grabadas con una cámara de video, que permite observar tanto a la informante como al entrevistador.

---

<sup>7</sup> En la descripción de los resultados del análisis, se han empleado los términos “monolingües” para las hablantes nativas de L1 castellano y “bilingües” para las hablantes nativas de L1 castellano y catalán.

Las producciones que se analizan en este trabajo son narraciones personales, elicítadas de manera experiencial, acerca de una situación en la cual la informante ha experimentado algún tipo de peligro o riesgo, o en la cual ha sentido miedo. Se examinan los datos producidos por las cuatro informantes castellanohablantes y las cuatro bilingües, quienes narraron relatos de aproximadamente 1 a 5 minutos, produciendo un total de unas 2 966 palabras (para unos 16'35'' de grabación). Las convenciones de transcripción de los textos se encuentran en el Anexo 1.

### 3.1.2. El corpus de aprendices francófonos de E/LE

Para este estudio comparativo, se ha creado un corpus similar al CAP con las producciones de aprendices francófonos de Español como Lengua Extranjera. El grupo de informantes se compone de ocho mujeres jóvenes de entre 20 y 22 años, estudiantes en tercer año del primer ciclo de estudios en Lenguas Modernas en la facultad de Filosofía, Artes y Letras de la Universidad Católica de Lovaina. Su lengua materna es el francés, aunque dos de ellas también tienen otra L1. Todas cursan por lo menos otra lengua moderna en el marco de sus estudios (inglés), pero algunas también estudian o han estudiado otros idiomas, como el neerlandés, el italiano, o el alemán. La mayoría de las aprendices están estudiando el español desde hace tres, cuatro o cinco años. Según la prueba de nivel del Instituto Cervantes<sup>8</sup> que realizaron poco después de las grabaciones, las estudiantes pueden cursar el nivel C1, lo cual significa que han alcanzado el nivel B2. De las ocho informantes, tres vivieron una temporada más o menos larga en un país hispanohablante a través de un programa de intercambio. Hemos distinguido a una estudiante cuyo nivel de español es visiblemente superior (casi bilingüe), ya que vivió tres años en una ciudad de España por razones familiares, y ha estudiado español desde hace siete años. Sus datos se analizarán de manera diferenciada cuando fuera necesario. La Tabla 2 presenta un cuadro resumen de las informaciones acerca del dominio lingüístico de las informantes.

---

<sup>8</sup> Centro Virtual Cervantes. “Aula Virtual de Español”, disponible en [https://ave.cervantes.es/prueba\\_nivel/default.htm](https://ave.cervantes.es/prueba_nivel/default.htm) (última consulta el 28 de junio de 2019).

Número de informante	Lengua(s) materna(s)	Lenguas adicionales <sup>9</sup>	Prueba de nivel Años de estudio (castellano)	Estancia en país hispanohablante
I01-RC	francés	neerlandés (B2) inglés (B2) español (B1.2/B2)	C1.3-C1.4 3 años y medio	sí: Bolivia (Tarija), 11 meses
I03-JB	francés	inglés (B2) español (B2) neerlandés (B1.2)	C1.1-C1.2 5 años	no
I04-MR	francés	inglés (B2) español (B2)	C1.3-C1.4 4 años	sí: España (Sevilla), 5 meses
I05-CD	francés	español (C2) inglés (C1) italiano (B2)	C1.4 7 años	sí: España (Huelva), 3 años
I06-AM	francés	inglés (B2) neerlandés (B1) alemán (A1/A2) español (B2)	C1.1-C1.2 3 años	sí: México (Tuxtla Gutierrez), 13 meses España (Benitatchell), 2 meses
I07-HC	francés	neerlandés (B2) inglés (B2/C1) español (B1/B2)	C1.3-C1.4 SIELE: C1 (CO y EO) 4 años	no
I08-JKP	jemer (Camboya), francés	inglés (B2) español (B1/B2)	/ 5 años	no
I09-NT	árabe, francés	inglés (B2) español (B2) neerlandés (B1)	C1.3 - C1.4 3 años	no

Tabla 2: Perfil lingüístico de las informantes (corpus de aprendices)

El tipo de texto producido por las informantes y el método de elicitación son idénticos a los del CAP. Efectivamente, para poder analizar de manera fiable dos corpus, es necesario asegurarse de que los datos sean comparables, por lo tanto, se ha de estudiar producciones semejantes en cuanto al modo y al género (Gilquin, 2001, pág. 99). Como se ha comentado anteriormente (en el punto 2.3.), los marcadores discursivos en el lenguaje oral pueden variar según el contexto interaccional y el género discursivo en el cual se encuentran (Montserrat, 2005, pág. 54). Además, el grado de emotividad y de espontaneidad de un texto es otro factor que influye en la variedad y la frecuencia de los MDs, así como en las funciones que ejercen en el discurso (Cuenca, Marín, Romano, & Porto, 2011). Por lo tanto, se pidió a las informantes

<sup>9</sup> Nivel de competencia estimado por las propias informantes.

que contaran el mismo tipo de narración que las informantes nativas, es decir, una experiencia personal de riesgo, peligro o miedo. Asimismo, se grabaron las sesiones con cámara de vídeo, y se transcribieron los datos siguiendo el modelo de convenciones del CAP<sup>10</sup> (véase Anexo 2). Los relatos realizados tienen una duración variando entre 1 minuto 30 y 7 minutos, produciendo unas 3 645 palabras (para un tiempo total de grabación de casi media hora). Las sesiones grabadas se llevaron a cabo en el mes de mayo de 2018.

Cada sesión se desarrolló en un contexto informal entre la entrevistadora y la informante. Las estudiantes participaron en las entrevistas sin saber con antelación la tarea que se les iba a proponer, excepto que era una actividad de E/LE, oral y grabada. Primero, se les pidió que rellenaran una ficha con informaciones personales acerca de sus estudios y de su dominio lingüístico (ver Anexo 3). Luego, la entrevistadora introdujo la actividad precisando que se trataba de un relato de una experiencia personal. Durante la narración, la entrevistadora intervino lo menos posible, limitándose a reaccionar de manera verbal (*sí, claro*) o no verbal (*mhm mhm*, gestos) y, cuando fuera necesario, instar a la informante a seguir su relato con preguntas suplementarias.

### 3.1.3. Límites del estudio

Este análisis de corpus presenta algunas limitaciones que se exponen a continuación.

Primero, se ha de tomar en cuenta que el tamaño de los dos corpus analizados es bastante pequeño (8 informantes en ambos casos y un total de unas 6 600 palabras). Se necesitaría un estudio con mayor alcance para corroborar los resultados obtenidos en este trabajo.

En segundo lugar, las variables que se han controlado en este análisis de corpus son las lenguas maternas de las informantes (por ejemplo, en el caso particular de las hablantes nativas bilingües castellano-catalán), las lenguas adicionales que conocen, su edad, así como su contexto y nivel de educación. Ahora bien, en el corpus de las aprendices, la variable del nivel de competencia resulta particularmente difícil de medir y de evaluar de manera exacta y objetiva, debido a la variedad de factores que pueden influir. Por lo tanto, puede haber divergencias de nivel entre las estudiantes, que destacan sobre todo en la destreza oral. Además, el efecto de la inmersión lingüística no ha sido examinado, ya que es una variable difícil de

---

<sup>10</sup> Se realizaron ligeras adaptaciones, por ejemplo, en cuanto a las pausas silenciosas que no se pudieron medir.

controlar. Con todo, se intentó encontrar un grupo de aprendices con un nivel relativamente uniforme, en este caso, estudiantes del mismo curso de la carrera universitaria de Lenguas Modernas. Todas obtuvieron el nivel C1 en la prueba del Instituto Cervantes, que indica el próximo nivel que las informantes podrían empezar a cursar. Esta prueba comporta preguntas “tipo test” de gramática, vocabulario, comprensión auditiva y lectora, pero no incluye la destreza de expresión oral. Para dar cuenta de las posibles diferencias de nivel entre las estudiantes, se intentará mencionar los casos de aprendices mostrando usos divergentes o atípicos en comparación con el resto del grupo.

Por último, se ha de guardar en mente que existe cierto margen de interpretación subjetiva en el análisis de marcadores, especialmente para los casos ambiguos (p. ej. MDs actuando en varios planos y cumpliendo varias funciones simultáneas). En el punto 3.2., se explicitan los métodos y procesos de análisis para una mayor claridad y transparencia.

### 3.2. Análisis de los MDs en los corpus nativos y no nativos

En esta sección, se comentan los aspectos prácticos relativos a la selección y la categorización de los marcadores analizados en los corpus. El análisis se enmarca principalmente en los fundamentos teóricos de Cuenca (2013) detallados en el punto 2.1.4.

#### 3.2.1. Selección de las formas

En primer lugar, cabe indicar que, en un trabajo de análisis de MDs, el repertorio de formas escogidas tiene que ser coherente con los objetivos del estudio (Pons Bordería, 1998, pág. 58). Nuestra selección e inclusión de unidades en la categoría de MDs se basa en una concepción amplia del término, en el sentido de que se integran ciertos elementos no tradicionalmente reconocidos como MDs, pero también lo suficientemente restringida como para delimitar un repertorio de formas asequible para encajar con nuestros objetivos didácticos. En otras palabras, no se trata de lograr un inventario extenso y exhaustivo, sino más bien representativo del uso de los MDs en el lenguaje nativo y no nativo para el género discursivo estudiado.

Así, hemos seleccionado los MDs según un criterio operacional y funcional, esto es, partiendo de los usos y funciones de marcación del discurso en contexto y no de una lista de

formas preestablecida. En efecto, ciertos elementos pueden tomar valores de marcación del discurso, aunque no se hayan considerado como marcadores anteriormente. Por ejemplo, se han incluido algunas fórmulas fraseológicas recurrentes en el lenguaje no nativo (*o algo así, cómo se dice*), siguiendo la propuesta de Galiana et al. (2019). Estas expresiones, inusuales y atípicas en el español nativo, son interesantes de analizar puesto que aparecen como entidades fijadas que desempeñan una función precisa en el discurso no nativo (típicamente la de duda). Constituyen, por lo tanto, estrategias presentes en la interlengua de las aprendices para realizar funciones discursivas en sus narraciones, y a veces, para compensar la falta de recursos lingüísticos en la lengua meta. Sin embargo, se han mantenido aparte los casos de fórmulas erróneas (desviaciones de un marcador) usadas por las estudiantes, así como algunas expresiones más complejas, que pueden tomar cierto valor de marcación del discurso, pero que resultan difíciles de clasificar como MD (en parte porque siguen en un proceso de gramaticalización menos avanzado). Aun en la misma línea que el estudio de Galiana et al. (2019), también se han analizado fenómenos discursivos particulares, además de los MDs: las pausas lexicalizadas y los casos de cambio de código. Como se ha explicado en los puntos 2.1.2.2. y 2.2.1., los aspectos prosódicos (i.e. pausas, alargamientos, entonaciones, etc.) son relevantes en el estudio del discurso oral. Nos hemos centrado en las pausas oralizadas en particular, junto con los casos especiales de “code-switching”, ya que son elementos que pueden jugar un papel importante en la construcción del discurso no nativo, como estrategias compensatorias de los estudiantes para enfrentarse a la tarea de comunicación (Thörle, 2016, págs. 138-139; Galiana, Gras, & Rosado, 2019, pág. 2).

Si bien en la mayoría de las investigaciones sobre los MDs se descartan las formas actuando a nivel oracional, este estudio considera tanto los usos oracionales como extraoracionales de los MDs en el análisis, al igual que propone Cuenca (2013). Esta elección metodológica se justifica con el hecho de que incluso los marcadores con función proposicional en la oración constituyen recursos de marcación del discurso, y que, además, pueden representar potenciales casos ambiguos. De este modo, se evitan cuestiones problemáticas de distinción entre los ámbitos oracional y discursivo (Pons Bordería, 1998, pág. 64). Por ejemplo, las conjunciones *pero* e *y* pueden actuar en ambos niveles, y el contexto no siempre es lo suficientemente claro como para distinguirlos de manera inequívoca. Dividir los planos de actuación y excluir los usos oracionales no se puede hacer sin dejar de lado algunos marcadores que operan en una zona gris entre el nivel proposicional y discursivo (Montserrat, 2005, pág. 76). No obstante, hemos decidido no tomar en cuenta ciertos usos sintácticos (p. ej. el *que*

relativo y completivo) ni algunas preposiciones y locuciones preposicionales (p. ej. *después de*, *para*), puesto que son casos inequívocos de uso puramente gramatical. Por razones prácticas de delimitación del inventario de formas, tampoco hemos analizado las formas desempeñando ciertas de las funciones proposicionales que sí se analizan en Cuenca, Marín, Romano y Porto (2011), a saber, la expresión de la manera, comparación, condición, ejemplificación y del lugar.

Recordemos también que el género discursivo estudiado en este trabajo es el de las narraciones orales de carácter monológico, por lo cual no se han incluido los marcadores que surgen a raíz de la interacción directa entre la hablante y el entrevistador o la entrevistadora. Sin embargo, se han encontrado algunos MDs interactivos típicos de la conversación (p. ej. *venga*, *oye*, *vale*), que se han incluido en el análisis ya que están producidos dentro de la propia narración (p. ej. bajo la forma de un discurso reproducido en estilo directo) (véase punto 4.1.3.).

### 3.2.2. Categorización de los marcadores

La clasificación de las funciones discursivas de los MDs en este trabajo se basa en gran parte en la taxonomía de Cuenca (2013). En algunas ocasiones, la descripción de ciertos matices más precisos que aparecen en nuestro contexto de narración oral se complementa con otras aportaciones, como la de Santos Río (2003) o de Fuentes Rodríguez (2009).

Cuenca (2013, págs. 196-197) propone clasificar los marcadores según su función (o significado) en tres grandes categorías<sup>11</sup>: proposicional, estructural y modal. Las dos primeras remiten a los valores típicamente conectivos de los MDs. El primer significado, el proposicional, ocurre cuando el conector opera a nivel del contenido. Los marcadores proposicionales, típicamente conjunciones y conectores parentéticos, relacionan unidades del discurso y expresan valores como adición, concesión, causa, consecuencia o contraste. Un marcador con un significado estructural delimita un acto de habla y puede indicar, por ejemplo, inicio, cierre, continuidad, cambio de tópico, o reformulación. Los MDs estructurales suelen ser conectores parentéticos o pragmáticos y ciertas conjunciones. Por último, el significado modal está intrínsecamente vinculado con la interacción, ya que señala la actitud, el conocimiento o la posición del hablante en relación con lo dicho o con el interlocutor. Son usualmente conectores pragmáticos y, en particular, marcadores modales que expresan este tipo de valores, tales como el énfasis, el acuerdo o el desacuerdo.

---

<sup>11</sup> También denominadas “macrofunciones” en el presente análisis (Galiana, Gras, & Rosado, 2019, pág. 9).

Su categorización nos interesa ante todo porque recoge funciones discursivas más precisas dentro de tres macrofunciones principales, lo cual facilita el análisis y la comparación entre las grandes categorías y evita así enfrentarse a demasiados casos ambiguos (p. ej. MDs con varios valores posibles). Las funciones más específicas identificadas por Cuenca también nos parecen oportunas para llevarlas al aula de E/LE. Son lo suficientemente precisas como para describir el MD de manera adecuada para el aprendizaje sin formar una acumulación de valores y matices que confunden al alumno en su asimilación. Recordemos que nuestros objetivos analítico y didáctico dirigen nuestra elección de categorización, que no necesita ser demasiado sistemática ni teórica, sino práctica para el análisis y accesible para implementarla en el aula, con el fin de ayudar tanto al aprendiz como al docente.

### 3.3. Análisis contrastivo de la interlengua

El primer objetivo de este trabajo, a saber, comparar el uso de MDs en dos corpus de narrativas orales de hablantes nativas y no nativas, se sitúa en el marco del Análisis Contrastivo, y más precisamente, del Análisis Contrastivo de la Interlengua (CIA o Contrastive Interlanguage Analysis). Se trata de una comparación de dos variedades del mismo idioma, en este caso, el español nativo con la interlengua de aprendices de E/LE. Este tipo de investigación permite identificar rasgos no nativos producidos por los estudiantes, es decir, no solo sus errores, sino también fenómenos de sobre y subutilización (Gilquin, 2001, págs. 98-99).

En el presente estudio, se examinarán los casos de uso excesivo o escaso (en cuanto a la frecuencia) y de uso incorrecto o impreciso (en cuanto a la forma o función empleada) de los marcadores discursivos por parte de las aprendices en comparación con la producción de las informantes nativas. Cabe señalar que nos limitaremos a destacar los usos no nativos sin procurar determinar sus causas precisas, dado que pueden ser múltiples y difíciles de aislar de la influencia de otros factores, tales como la lengua materna, el tipo de enseñanza recibida o estrategias típicas del aprendizaje de una L2 (Gilquin, 2001, pág. 101).

Al final del análisis, se recogerán los marcadores que denominaremos “problemáticos” para nuestro grupo de informantes francófonas. Se emplea el término problemático para distinguir las formas que supuestamente causan más dificultades en su uso según los resultados del análisis. Los problemas pueden ser relativos a la frecuencia con la cual las estudiantes utilizan los MDs, a las funciones otorgadas a estas unidades o a sus aspectos formales.

## 4. Resultados del análisis

---

En este capítulo, se tratará de explicitar los datos obtenidos tras el análisis de las marcas discursivas en los distintos relatos de nuestros corpus. Se los describirá en una perspectiva contrastiva, es decir, señalando las divergencias y similitudes entre los usos nativos y no nativos. Recordemos que el objetivo de este trabajo es doble y consiste, primero, en comparar los repertorios de MDs de las hablantes nativas y de las aprendices en términos de frecuencia, formas y funciones con el fin de desarrollar, en una segunda fase, propuestas de actividades para practicar los MDs en relatos orales con estudiantes francófonos de E/LE. Por lo tanto, no se procurará describir las formas de manera exhaustiva en cada uno de sus contextos de aparición, ni determinar las causas de los posibles usos incorrectos de las no nativas.

La primera y mayor parte del análisis detalla el uso de los marcadores discursivos focalizándose primero en las frecuencias (punto 4.1.1.), segundo en los repertorios particulares de formas y funciones de las hablantes (punto 4.1.2.), y tercero en los marcadores surgiendo en un contexto de interacción dentro de la narración misma (punto 4.1.3.). Los casos o valores atípicos se explicitan donde fuera necesario. En segundo lugar, se analizan otras estrategias de marcación del discurso que consideramos relevantes en el conjunto de recursos no nativos para compensar sus carencias lingüísticas, como las pausas oralizadas (punto 4.2.1.) o los fenómenos de cambio de código (punto 4.2.2.). En último lugar, se mencionan algunos usos atípicos producidos por las aprendices y ciertas expresiones particulares que no se han clasificado como MD, pero que parecen cumplir funciones discursivas similares (punto 4.3.).

### 4.1. Análisis del uso de los MDs

#### 4.1.1. Comparación general: Frecuencias de uso

Empezamos con un panorama global del uso de marcadores mirando las frecuencias en ambos corpus. Se compara primero la frecuencia general, es decir, del total de marcadores empleados por las hablantes, y luego se proporciona la frecuencia relativa a cada macrofunción (i.e. proposicional, estructural y modal) para cada grupo de informantes.

#### 4.1.1.1. Frecuencia general

A primera vista, el uso de marcadores por el grupo de las aprendices (14,79%) es ligeramente inferior a lo que se puede observar en las hablantes nativas, tanto monolingües (15,29%) como bilingües (16,36%) (Tabla 3).<sup>12</sup>

	<b>Monolingües (M)</b>	<b>Bilingües (B)</b>	<b>Nativas (M+B)</b>	<b>Aprendices (A)</b>
<b>MDs</b>	218	252	470	539
<b>Palabras</b>	1426	1540	2966	3645
<b>% MDs</b>	15,29%	16,36%	15,85%	14,79%

Tabla 3: Frecuencia general de los MDs en los tres grupos de hablantes

Estos resultados no convergen con lo que se ha obtenido en un estudio similar con estudiantes neerlandófonos de E/LE de nivel aproximativo B2, los cuales produjeron porcentajes de MDs significativamente menores que los nativos (Galiana, Gras, & Rosado, 2019, pág. 7). Los datos recogidos en el presente trabajo podrían asemejarse a las observaciones de Aijmer (2004, pág. 182) en un estudio realizado con estudiantes suecos de L2 inglés avanzado. La investigadora no constató una diferencia de frecuencia general entre nativos y no nativos, sino más bien una divergencia en el uso individual de ciertos marcadores, lo cual también podría ser el caso aquí, como se observará más adelante (véase el punto 4.1.2.).

Si bien no parece haber gran diferencia general entre los grupos nativos y no nativos, una mirada más cercana a los datos de las aprendices muestra cierta variación en la frecuencia de marcadores, con valores oscilando entre un mínimo de 11,60% y un máximo de 17,97% (Tabla 4). Estos porcentajes podrían indicar usos insuficientes o excesivos de unos MDs en comparación con las producciones nativas.

	<b>I01</b>	<b>I03</b>	<b>I04</b>	<b>I05</b>	<b>I06</b>	<b>I07</b>	<b>I08</b>	<b>I09</b>
<b>MDs</b>	142	45	50	79	46	86	50	40
<b>Palabras</b>	822	387	293	503	256	615	431	338
<b>% MDs</b>	17,27%	11,63%	17,41%	15,71%	17,97%	13,98%	11,60%	11,83%

Tabla 4: Detalle de las frecuencias de MDs en las narraciones no nativas

Esta variación intragrupo se podría explicar por varios factores, como el nivel de competencia o la influencia de una estancia en un país hispanófono. Por un lado, las estudiantes entrevistadas para nuestro corpus francófono tienen, en teoría, un nivel aproximado B2, nivel ya avanzado

<sup>12</sup> Se calcularon estos porcentajes tomando como referencia el número total de palabras que constituyen las narraciones de las informantes, descartando las intervenciones del entrevistador o de la entrevistadora.

que supone un conocimiento mayor de formas lingüísticas para estructurar y marcar el discurso (Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016, pág. 3). Por otro lado, es posible que existan diferencias de nivel que no se han podido medir de manera exacta (probablemente variando entre el B1+ y C2 de expresión oral en nuestro corpus). Además, cuatro de las ocho informantes pasaron un tiempo determinado en un contexto hispanófono, lo cual podría influir en su fluidez oral y su uso de ciertos MDs. Interesantemente, los valores de frecuencia más altos corresponden a las informantes que vivieron una temporada en inmersión, y estos datos son superiores al promedio nativo. Otra observación notable es el caso de la informante 5, que hemos distinguido en su uso de marcadores, debido a su nivel casi bilingüe en español. De manera general, sus datos no siguen las tendencias de las demás producciones no nativas, sino que se asemejan a los porcentajes nativos. Los resultados de las otras aprendices fluctúan entre valores extremos, relativamente alejados de la media nativa.

Ahora bien, es interesante matizar estos primeros resultados con varios elementos que podrían influenciar las frecuencias generales de los distintos grupos de hablantes. En primer lugar, se puede mencionar los reinicios y repeticiones (o tartamudeos) presentes en algunas narraciones, que provocan repeticiones de un mismo marcador o de marcadores diferentes, como es frecuentemente el caso en los relatos de las aprendices:

(1) el año::\_  
euh::\_  
que precedaba mi::\_  
como\  
euh::\_  
**cuando** --  
**cuando** lleg- --  
**cuando** llegué yo a Bolivia\_  
(I01, 18-26)

(2) y euh::\_  
**pero** euh\_  
**luego** euh\_  
duró un poco más\_  
(I08, 42-45)

También es destacable el uso excesivo de ciertos marcadores, como *o sea* o *como*, por parte de algunas aprendices. Se podría relacionar a los tics de lenguaje o “rutinas”, tal y como las presenta Thörle (2016, pág. 135), que son elementos recurrentemente usados como recursos

para llevar a cabo tareas comunicativas, tanto por parte de los nativos como de los no nativos. Si bien no se puede encontrar el origen exacto de tales comportamientos lingüísticos, su frecuencia impacta los porcentajes generales de los MDs en las producciones no nativas, e incluso nativas (aunque en menor medida). Un último factor es el hecho de que las informantes nativas bilingües, al producir su narración personal en castellano, habían contado el relato previamente para realizar la misma tarea en catalán. Por lo tanto, se puede suponer una ligera e hipotética influencia en la narración en sí y en los elementos de planificación y de estructuración del discurso.

#### 4.1.1.2. Frecuencia por categorías de MDs

Pasando ahora al detalle de las frecuencias de MDs según cada macrofunción definida por Cuenca (2013), a saber, la función proposicional, estructural y modal, es importante subrayar que existe cierta ambigüedad en la distinción de estas funciones discursivas. Efectivamente, las fronteras pueden ser borrosas entre la función proposicional y estructural de ciertos marcadores (*y*, *entonces*), o incluso entre la función estructural y modal (*bueno*). Le incumbe al investigador la tarea de elegir subjetivamente una u otra, lo cual puede influir en cierta medida en las estadísticas de cada macrofunción.

Dicho esto, se puede observar que todos los grupos de hablantes emplean formas de las tres macrofunciones siguiendo una configuración similar (Tabla 5). De manera general, los marcadores más frecuentes son los estructurales. Este resultado no es sorprendente y también aparece en Galiana et al. (2019, pág. 8). Como lo hemos visto en el punto 2.2.2., el tipo de producción, i.e. las narraciones, necesita indicaciones metadiscursivas (de inicio, cierre, etc.) para ordenar los argumentos y organizar el contenido informativo del relato (Baixauli Fortea, 2000, pág. 92). En segunda posición se encuentran los marcadores proposicionales, seguidos por los modales con una frecuencia claramente inferior. Como los MDs modales sirven para marcar relaciones entre los interlocutores, entre otras funciones (Cuenca, Marín, Romano, & Porto, 2011, pág. 317), el carácter principalmente monológico de las narraciones podría ser un factor explicativo de su escasa presencia. Por ejemplo, no se han considerado los enunciados reactivos por parte de los entrevistadores, que contienen también marcas de modalidad.

	<b>Monolingües (M)</b>	<b>Bilingües (B)</b>	<b>Nativas (M+B)</b>	<b>Aprendices (A)</b>
<b>MDs proposicionales</b>	64	98	162	215
<b>% MDs (P)</b>	29,36%	38,89%	34,47%	39,89%
<b>MDs estructurales</b>	139	122	261	256
<b>% MDs (E)</b>	63,76%	48,41%	55,53%	47,50%
<b>MDs modales</b>	15	32	47	68
<b>% MDs (M)</b>	6,88%	12,70%	10,00%	12,62%
<b>Total palabras</b>	1426	1540	2966	3645

Tabla 5: Frecuencia de MDs por macrofunciones en los tres grupos de hablantes

Antes que nada, se nota que los datos de los dos grupos de hablantes nativas son ligeramente distintos. Para los porcentajes relativos a la función modal, la divergencia entre monolingües (6,88%) y bilingües (12,70%) podría originar de las particularidades de las narraciones en sí, así como de las propias informantes y de sus preferencias lingüísticas. Así, una informante bilingüe parece tener tendencia a usar *claro* de manera significativa y produce 11 de las 15 incidencias del marcador en el conjunto de relatos nativos que hemos seleccionado en el CAP. Con respecto a la función de estructuración, como ya se ha mencionado, la diferencia podría explicarse por el método de realización de las entrevistas, durante las cuales se les pidió a las informantes que repitieran la tarea de narración en su segunda lengua familiar. Entonces, todas parecen volver a contar el mismo relato, lo cual podría influir en su estructura y lógica interna. Por ejemplo, podrían prescindir de rodeos, digresiones o reformulaciones, o necesitar menos pausas de planificación. Así, el reformulador *o sea* aparece 6 veces en los relatos monolingües, mientras que no está usado por las hablantes bilingües. Ahora bien, otros factores pueden evidentemente explicar las divergencias entre ambos grupos. Un eventual caso de interferencia con el catalán requiere un estudio más profundizado y diseñado con objetivos distintos de los de este trabajo, el cual se limitará a mencionar los casos de diferencias relevantes entre monolingües y bilingües.

Comparando ahora los datos nativos con los no nativos de manera más precisa, se observan diferencias notables en su uso de MDs de cada categoría. Para comprobarlo estadísticamente, se ha llevado a cabo una prueba chi cuadrado, cuyo resultado muestra que la diferencia de frecuencias de los MDs por macrofunciones entre ambos grupos de hablantes es significativa.<sup>13</sup> Más precisamente, el grupo de las aprendices usa menos marcadores estructurales y más proposicionales que las nativas. Una posible razón puede ser el repertorio

<sup>13</sup> El resultado fue el siguiente:  $\chi^2 (2) = 6.647, p = 0.036 (< 0.05)$ .

más restringido de las estudiantes para expresar ciertas funciones estructurales, debido a su nivel de lengua y a su competencia comunicativa en desarrollo (Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016). Se comprobará más adelante cuáles son las formas y/o funciones que faltan en el lenguaje no nativo (véase punto 4.1.2.). Asimismo, el empleo más frecuente de marcadores modales en el grupo de las aprendices refleja su necesidad de expresar sus dudas (ya sea en relación con un hecho del relato o con la lengua) y de compensar sus lagunas lingüísticas (Galiana, Gras, & Rosado, 2019, pág. 8). Efectivamente, más de la mitad de los modales usados por las aprendices tienen la función de duda.

Una vez más, un análisis más detallado de los datos no nativos permite resaltar cierta disparidad de resultados. Dentro de la categoría proposicional, destacan dos valores (62% y 48,89%) superiores a la media no nativa (39,89%) y nativa (34,47%). Entonces, las informantes que produjeron estos datos parecen preferir expresar relaciones a nivel del contenido de su relato mediante conjunciones y adverbios básicos tales como *pero*, *después* y *porque*, dejando de lado las formas estructurales. Podría ser una indicación de capacidades comunicativas por debajo de la media del resto de las aprendices, así como de un repertorio de marcadores más restringido. Estas estudiantes emplearían las formas ya disponibles en su interlengua, puesto que las relaciones proposicionales (p. ej. de causa, tiempo o contraste) son expresiones típicamente enseñadas desde los niveles básicos.<sup>14</sup> Sin embargo, no se puede aseverar que las lagunas lingüísticas sean la única razón de esta sobreutilización de marcadores proposicionales y subutilización de MDs estructurales. Acerca de la expresión de modalidad, los datos son bastante heterogéneos y pueden depender de varios factores, tales como la reproducción de enunciados en estilo directo (facilitando el uso de marcadores interaccionales), las maneras de expresar dudas lingüísticas (con un marcador o con una pausa oralizada) o los tics de lenguaje.

#### 4.1.2. Análisis detallado: Repertorios de formas y funciones

Este apartado trata de comparar el repertorio de formas y funciones empleadas en las narraciones de cada grupo de hablantes con el fin de resaltar los usos divergentes o atípicos eventuales de los no nativos. Para ello, hemos separado los marcadores en tablas diferentes según las grandes categorías identificadas por Cuenca (2013), a saber, la categoría proposicional, estructural y modal. Para cada una de ellas, hemos clasificado los marcadores

---

<sup>14</sup> Por ejemplo, en el apartado “Tácticas y estrategias pragmáticas. Inventario A1-A2” del PCIC, se propone el estudio de unidades como *porque*, *pero*, *y*, *entonces*, *luego*, etc.

según la o las funciones discursivas que desempeñan. Recordemos que, debido al carácter polifuncional de ciertos MDs, es posible encontrar el mismo marcador en varias categorías. En cuanto a las combinaciones de MDs, se ha analizado cada marcador por separado, pero se mencionan las eventuales asociaciones de formas recurrentes. En algunas ocasiones, se aporta la frecuencia particular de los marcadores, lo cual permite identificar fenómenos de sobre o subutilización de formas en las aprendices. Este análisis detallado también proporciona indicaciones esenciales para las propuestas didácticas (ver capítulo 5, sección 5.2.), ya que destaca los marcadores relevantes en el lenguaje nativo que faltan o que causan dificultades para las estudiantes francófonas.

#### 4.1.2.1. Repertorio general de formas

En este estudio, se ha analizado un total de 53 formas distintas. Como se ha descrito en el punto 3.2.1., este repertorio está constituido no solo por marcadores habitualmente categorizados como tal (*bueno, pues*) sino también por otras unidades lingüísticas tradicionalmente no reconocidas como MD (p. ej. *aunque* y *porque* debido a su función a nivel oracional). Los casos de desviaciones formales de un marcador por parte de las aprendices y de sintagmas con un funcionamiento discursivo complejo (*en plan* o *la verdad es que*) no se han tomado en cuenta en el análisis, pero sí se comentan en el apartado 4.3.

De estos 53 marcadores, las hablantes no nativas usan 34 formas distintas, mientras que para las nativas (monolingües y bilingües juntas), la cifra se eleva a 45 tipos.<sup>15</sup> Como se esperaba, el repertorio no nativo es más restringido que el nativo y cuenta con expresiones típicamente formuladas por aprendices. Estas observaciones concuerdan con lo que se ha observado en otros trabajos, como en Thörle (2016), que da cuenta del repertorio limitado de los aprendices frente al lenguaje nativo.

A continuación, se comparan y se analizan los repertorios de las formas y funciones discursivas empleadas por las hablantes nativas y las aprendices a través de distintas tablas.

---

<sup>15</sup> Las dos cifras incluyen las ocurrencias singulares en las narraciones de cada grupo.

#### 4.1.2.2. Los marcadores proposicionales

Los marcadores proposicionales abarcan 19 unidades (*además, al principio, aparte, así, así que, aunque, como (que), cuando, después, encima, entonces, hasta que, luego, mientras, o, para que, pero, porque, que, y*). Se distribuyen en las narraciones de la manera siguiente:

	MONOLINGÜES (M)	BILINGÜES (B)	APRENDICES (A)
P R O P O S I C I O N A L E S	<b>Adición</b>	<i>aparte</i> <i>y</i>	<i>además</i> <i>encima</i> <i>y</i>
	<b>Contraste</b>	<i>pero</i>	<i>pero</i>
	<b>Temporalidad</b>	<i>cuando</i> <i>hasta que</i>	<i>al principio</i> <i>cuando</i> <i>después</i> <i>hasta que</i> <i>luego</i> <i>mientras</i>
	<b>Causa</b>	<i>como</i> <i>porque</i> <i>que</i>	<i>como (que)</i> <i>porque</i> <i>que</i>
	<b>Consecuencia</b>	<i>entonces</i>	<i>así que</i> <i>entonces</i>
	<b>Finalidad</b>		<i>para que</i>
	<b>Disyunción</b>	<i>o</i>	<i>o</i>
	<b>Concesión</b>	<i>aunque</i>	<i>aunque</i>

Tabla 6: Formas y funciones de los MDs proposicionales

La Tabla 6 indica que los marcadores y las funciones proposicionales presentes en los repertorios de las nativas y no nativas son relativamente similares.

Primero, todos los grupos expresan adición preferentemente por medio de la conjunción *y*. Las hablantes bilingües también usan el adverbio *además*, presente en una sola ocasión en la narración de una aprendiz. *Aparte* y *encima* aparecen singularmente en los relatos de una hablante nativa monolingüe y de otra bilingüe, respectivamente.

Para la función de contraste, la forma *pero* es la única utilizada en todos los relatos, con una presencia más fuerte en las producciones no nativas (10,39% contra aprox. 6% en las nativas<sup>16</sup>). Otras diferencias residen en la posición sintáctica del marcador en el enunciado. En las narraciones nativas, *pero* suele aparecer solo en un turno de palabra, rodeado de pausas más o menos largas, o bien se sitúa al principio del enunciado, sin pausa. En los relatos de las aprendices, se encuentra la misma configuración, pero también la posición final de enunciado. Interesantemente, en este caso la oración contrastiva es a veces inferida y no expresada explícitamente, especialmente cuando se trata de una duda lingüística o de una información menos relevante en la propia narración, como en el ejemplo (3).<sup>17</sup> En estos casos, *pero* parece servir para concluir el tema o reorientarlo, y así retomar el hilo de la narración (ejemplo (4)).

(3) bueno nos\_ ((gesto))

(...)

no sé\_

el verbo **pero**\

[E: golpear]

sí\

sí\

nos golpeamos sí\

(I04, 60, 63-68)

(4) y bueno me llevó ha:sta: un:\_

destinación que:\_

no conocía ni sabía dónde estaba **pero**\

y:\_

bueno:\_

subé del taxi y:\_

(I06, 23-28)

En ciertas oraciones introducidas por *pero* en posición inicial, parece que el significado de contraste no se percibe tan claramente. Un primer caso es el de una aprendiz con un nivel aparentemente menos avanzado, que parece usar la conjunción con una función que no le corresponde (aquí, de continuación, ejemplo (5)).

<sup>16</sup> Los porcentajes que se proporcionan para los marcadores se han calculado en función del número total de marcadores producidos por cada grupo de hablantes.

<sup>17</sup> Este fenómeno se parece al caso de los “stranded markers” observados por Aijmer, quien los interpreta como estrategias de los aprendices para compensar un problema en la comunicación (2004, págs. 185, 188).

(5) {(P) y después euh\_  
nadamos todo eso\}  
**pero** euh\_  
era euh\_  
siete años/  
(I08, 19-23)

Otro caso, ilustrado en el ejemplo (6), concierne el uso interactivo de *pero* para expresar contraste en reacciones emotivas de sorpresa, extrañeza o reproche, hacia un hecho no lingüístico del contexto interactivo (Santos Río, 2003). En nuestro ejemplo, se trata de una reproducción de un discurso en estilo directo, expresado por el padre de la informante ante una situación imprevista y preocupante:

(6) mi padre iba loco así como\_  
{(CV) [**pero** esto] qué es/  
(I05, 131-132)

Asimismo, hemos encontrado algunos casos en los dos corpus de aprendices y nativas en los cuales *pero* podría expresar otros efectos de sentido, como el énfasis. Por ello hemos considerado que el marcador puede marcar modalidad, además de su función proposicional primaria (véase el punto 4.1.2.4).

Siguiendo con el análisis de los MDs proposicionales, las divergencias formales más importantes conciernen la función de temporalidad. Como se puede ver, el repertorio de marcadores temporales de las hablantes bilingües es mucho más variado y preciso que los otros dos grupos, aunque ciertas formas presentan frecuencias muy bajas (*después*, *mientras* y *al principio* aparecen en 1 incidencia). En la interlengua de las aprendices, *cuando* y *después* son las formas más frecuentes, con cierta tendencia a sobreutilizar *después*.

En cuanto a la expresión de causalidad, las formas *que*, *como* y *porque* son compartidas entre los tres grupos de informantes. La frecuencia de *porque* es similar entre nativas y no nativas. En cambio, *como* es manifiestamente sobreutilizado por las estudiantes (7,05% frente a 2,77% en las nativas). Esta diferencia de frecuencia, sin embargo, no concierne el valor proposicional de *como*, sino su valor modal, como se verá en el punto 4.1.2.4. En el relato de una informante bilingüe, se ha encontrado la expresión *como que* para expresar causa, fenómeno que refleja una influencia del catalán según Santos Río (2003).

(7) porque::\_  
(.. 0.38) **como**\_  
**que** eres la responsable\_  
(.. 0.34) de todos estos niños\_  
si pasa algo\_  
(INH)  
es culpa nuestra\  
(S1CN21CS, 91-97)

La forma *que* causal explicativa (Santos Río, 2003), solo aparece en dos enunciados de los relatos no nativos, mientras que es más frecuente en los nativos. Una de las informantes nativas monolingües utiliza *que* en una ocasión para iniciar su narración, por lo cual también la hemos clasificado como marcador estructural (véase el punto 4.1.2.3).

La consecuencia se expresa más frecuentemente por medio de *entonces* en todos los grupos de hablantes. *Así que* parece ser preferido por las no nativas. Como ilustrado en el ejemplo (8), suele estar empleado a final de enunciado, con una entonación continua o descendente, seguido de una pausa que precede la oración consecutiva en otro enunciado.

(8) y de repente no sabía\_  
qué hacer\_  
dónde estaba **así que**\  
(...)  
iba\_  
iba caminando:\_  
y:\_  
preguntaba a la gente pero:\_  
(I06, 30-32; 34-37)

En la narración de una de las aprendices, también encontramos el adverbio *así* utilizado de manera inusual con significado consecutivo. En efecto, en su cualidad de adverbio debería ser seguido de una pausa, pero en este caso parece estar empleado como conjunción que enlaza dos enunciados y que introduce una oración subordinada, en vez de la conjunción *así que*.

(9) y mi padre euh: estaba en un euh:\_  
(...)  
un match de: fútbol/  
(...)  
con amigos **así** no\_  
{(P) no fue no fue en casa\} ((pronunciado [kaza]))  
(I03, 39; 42; 44-45)

Las funciones de finalidad (*para que*) y de concesión (*aunque*) son de manera general muy pocas veces representadas en los corpus. La disyunción (*o*) aparece un poco más, pero se puede suponer que el uso de esta conjunción depende más de las necesidades de la narración que de otro factor explicativo.

En suma, se puede constatar que las formas más frecuentes para expresar funciones proposicionales en el lenguaje nativo son presentes en medidas relativamente similares en la interlengua de las aprendices (excepto *pero* y *después*). Esta situación se podría explicar por el nivel de competencia de las informantes, que por la mayoría tienen un nivel aproximativo B2, y por la categoría de estos marcadores, dado que las funciones proposicionales son enseñadas desde los niveles más básicos en una lengua extranjera.<sup>18</sup> Ahora bien, las aprendices subutilizan el marcador *que* causal explicativo y ciertos MDs temporales más específicos, los cuales podrían ser objetos de enseñanza explícita en clase de E/LE para ampliar su repertorio formal.

#### 4.1.2.3. Los marcadores estructurales

En la Tabla 7, se comparan los marcadores con funciones estructurales. El total de formas en esta categoría es de 21 (*a ver, al final, bueno, después, en primer lugar, entonces, finalmente, hombre, nada, ni nada, okey, o sea, pues, sí, total (que), vale, vamos, y, (y) ya está, y tal, y todo*).<sup>19</sup>

	MONOLINGÜES	BILINGÜES	APRENDICES
<b>Inicio</b>	<i>bueno</i>	<i>a ver</i>	<i>bueno</i>
<b>Reinicio</b>	<i>que</i> <i>vale</i>	<i>bueno</i> <i>pues</i>	<i>en primer lugar</i> <i>okey</i> <i>pues*</i>
<b>Continuación</b>	<i>bueno</i> <i>entonces</i> <i>pues</i> <i>y</i>	<i>bueno</i> <i>entonces</i> <i>pues</i> <i>y</i>	<i>bueno</i> <i>después</i> <i>entonces</i> <i>pues</i> <i>y</i>
<b>Reorientación</b>	<i>nada</i>	<i>bueno</i> <i>nada</i>	<i>bueno</i>

<sup>18</sup> Véase los apartados del PCIC “Oraciones subordinadas adverbiales” y “Marcadores del discurso” de los niveles A1-A2 para la enseñanza E/LE.

<sup>19</sup> Recordemos que esta cifra corresponde al total de marcadores sin incluir las combinaciones como *pues nada* o *y entonces*, ya que se ha analizado cada forma por separado.

E S T R U C T U R A L E S	<b>Reformulación</b>	<i>bueno</i> <i>o sea</i>	<i>bueno</i> <i>vamos</i>	<i>bueno</i> <i>como</i> <i>o sea</i> <i>pues</i>
	<b>Pausa</b>	<i>bueno</i> <i>nada</i> <i>pues</i> <i>y</i>	<i>a ver</i> <i>pues</i> <i>y</i>	<i>bueno</i> <i>sí</i> <i>y</i>
	<b>Separación tema-rema</b>	<i>pues</i>	<i>pues</i>	<i>bueno</i> <i>pues</i>
	<b>Jerarquización información</b>	<i>hombre</i>		
	<b>Prefinal</b>	<i>bueno</i>	<i>bueno</i>	<i>bueno</i>
	<b>Final parcial</b>	<i>y tal</i>	<i>ni nada</i> <i>y tal</i> <i>y todo</i>	<i>y todo</i>
	<b>Final / Cierre</b>	<i>al final</i> <i>total (que)</i> <i>(y) ya está</i>	<i>al final</i> <i>bueno</i> <i>finalmente</i> <i>total (que)</i> <i>(y) ya está</i>	<i>al final</i> <i>bueno</i>

Tabla 7: Formas y funciones de los MDs estructurales  
\*sólo expresado por una aprendiz de nivel (casi) bilingüe

Para empezar, una mirada general de la tabla nos indica que, aunque las aprendices integran todas las funciones estructurales en sus narraciones, las realizan con un repertorio formal menos variado que las nativas, como era de esperar. Las formas ausentes en las narraciones no nativas son *nada*, *(y) ya está*, *y tal*, y *total (que)*. Si bien es cierto que la ausencia de un marcador no implica necesariamente que esté desconocido por las estudiantes, se puede sospechar que representa alguna dificultad en su uso.<sup>20</sup> Otro caso aparentemente problemático es la forma *pues*, que constituye un 10% de los MDs empleados por las nativas, frente a un 2,23% para las no nativas. Aparece en los relatos de solamente tres informantes no nativas, incluyendo una con un nivel casi bilingüe. Entonces, se necesitaría especial atención pedagógica en de este conjunto de marcadores. Además, son indispensables a la hora de narrar una historia personal.

Ahora bien, a pesar de sus carencias formales para realizar ciertas funciones, las aprendices tienden a recurrir a formas ya disponibles en su repertorio y fácilmente recuperables como estrategia compensatoria. Entre otras, destacan las formas *bueno*, *y*, *sí*, *o sea*, *okey* y *en*

<sup>20</sup> De hecho, en el inventario del PCIC, solamente se encuentran las formas *total* (B2) y *y ya está* (C1).

*primer lugar*. Comentamos primero los casos de *bueno* e *y*, los cuales son los marcadores más frecuentes. Luego agrupamos las unidades *sí*, *en primer lugar* y *okey* por ser atípicas del habla nativa. *O sea* está explicado aparte porque representa un caso particular de una sola aprendiz.

La primera forma, *bueno*, cumple cada una de las funciones estructurales en las narraciones no nativas, incluso la de separación de tópicos (ejemplo (10)), función normalmente desempeñada por *pues* en el lenguaje nativo (ejemplo (11)).

(10) no: me sen- --  
(...)  
me sentía no/}  
(...)  
en peligroso porque:\_  
**bueno** era muy:\_  
era una ciudad muy: euh:\_  
loca:l\  
(I06, 49; 53; 56-59)

(11)(. 0.11) porque el chico de:l\_  
que llevaba el cinturón\_  
**pues** apenas\_  
se movió\  
(S1CN14SS, 98-101)

A pesar de su polifuncionalidad, *bueno* no parece ser sobreutilizado por las aprendices (10,76% en comparación con 12,77% para las nativas). Por lo tanto, su utilización en vez de *pues* para separar los temas es un error de “falsa selección” más bien que de estilo (Nogueira da Silva, 2012, pág. 181). Cabe mencionar que *bueno* no aparece del todo en los relatos de dos estudiantes, quienes además producen las frecuencias de MDs más bajas del grupo de las aprendices (11,63% y 11,60% para una media de 14,79%). Al contrario de *bueno*, el marcador *y* parece estar usado en exceso por las no nativas (38,40%) en comparación con las nativas (28,94%). Para marcar la función de continuación, *y* está combinado con *bueno* o *entonces*, pero también en algunas ocasiones con *después*, combinación que no aparece en las nativas. Aparte, las formas *y* y *bueno* son los MDs preferidos de las aprendices para continuar el hilo narrativo, dejando *entonces*, *después* y *pues* con frecuencias muy bajas para esta función. Asimismo, la combinación del marcador *y* con una pausa oralizada es muy frecuente en el habla no nativa, señal de planificación del discurso y de formulación lingüística, probablemente debido a carencias formales en su repertorio.

Otra particularidad de las informantes no nativas es el uso de *en primer lugar*, *okey*, y *sí*, marcadores que podemos considerar atípicos en un relato oral en español, dado que las hablantes nativas no los emplean. De hecho, *en primer lugar* está empleado una sola vez por una aprendiz. El adverbio *okey*, originario del inglés y marcando prototípicamente una reacción de aprobación (Santos Río, 2003, pág. 481), está usado en el ejemplo (12) por una informante no nativa con un cierto matiz de emotividad, reforzado por el alargamiento vocálico, para mostrar su desconcierto en relación con lo que acaba de contar (un encuentro con un taxista un poco sospechoso). En cambio, en el ejemplo (13) se observa que *okey* pierde su significado reactivo de aprobación y sirve para marcar el inicio de la narración, o por lo menos indicar que la hablante está lista para empezar.

(12) y me dijo:\_  
 {(CV) bueno:/}  
 euhm\_  
 {(CV) yo veo que puedes hablar en inglés y to(do)- --  
 porque m- me pareces como:\_  
 extranje:ra con tu ro:stro y to:do\}  
**okey:**\  
 (I01, 130-136)

(13) **okey**\  
 euhm:\_  
 bueno\  
 era:\_  
 en verano\_  
 (I07, 1-5)

Acerca del *sí*, parece típico del lenguaje no nativo utilizarlo con funciones distintas a su significado principal de afirmación (Thörle, 2016, pág. 125). El ejemplo (14) ilustra un caso especial de una aprendiz francófona que lo usa frecuentemente a lo largo de su narración. *Sí* parece servirle para estructurar su pensamiento y su discurso a la vez, aquí más precisamente para marcar pausas de planificación y el final de su intervención, entre otras cosas.<sup>21</sup> Se detallan más usos específicos del *sí* producidos por las aprendices en el punto siguiente (4.1.2.4.), que trata las funciones modales.

---

<sup>21</sup> En este ejemplo, también se podría interpretar el *sí* como una marca modal de (re)afirmación o de énfasis en el hecho de que la experiencia contada es realmente una situación de peligro para el hablante.

(14) todas mis cosas estaban en\_  
 (INH) en el coche y:\_  
**sí\**  
 era muy:\_  
**sí\**  
 (INH) mm **sí\**  
 como un sentido de:\_  
 de peligro: {(PP) y:\_  
 (...)  
 [**sí\**] }  
 (I04, 32-39; 41)

Para acabar con la descripción del repertorio no nativo, queda la situación del marcador *o sea*. Aunque según el Plan Curricular se puede enseñar a partir del nivel B1 (PCIC, 1997-2019), solo una de las ocho aprendices lo utiliza en su narración. Le atribuye no solo la función de reformulación, la cual es prototípica de *o sea*, sino también otras funciones estructurales atípicas. Efectivamente, parece utilizarlo para reiniciar un enunciado y para marcar una pausa, reforzada por el alargamiento de la vocal final, al esperar una reacción por parte de la entrevistadora antes de empezar su relato:

(15) sí pero –  
**o sea** nada de grave **o sea**:\_  
 euh {(F) tomé un taxi\_}  
 (I06, 1-3)

Su utilización de este marcador puede mostrar diferentes señales de cómo está clasificado en su repertorio mental. Por un lado, podría representar una palabra rutinaria y polifuncional que surge a menudo para cumplir varios papeles. Por otro lado, también demuestra cierta imprecisión en relación con la función de reformulación, para la cual no solo usa los marcadores usuales, *o sea* y *bueno*, sino también *pues*. Asimismo, las otras estudiantes emplean *bueno*, y en casos particulares *como* (16), e incluso *pues* (17), para reformular sus enunciados:

(16) es la única vez que:\_  
 m- me asustó –  
**como\**  
 no es que me asustó mucho pero\_  
 (I01, 252-256)

(17) la gente euh::\_  
pues los o- --  
los otros euh\_  
automovilistas\_  
(I07, 196-199)

En comparación, en los relatos nativos monolingües la función de reformulación está desempeñada por *o sea* y *bueno*. En el grupo de nativas bilingües, *bueno* es el reformulador principal, y *vamos* sirve en una ocasión para esta función. Por consiguiente, las producciones no nativas muestran cierta imprecisión (falsa selección de MD) y carencia (ausencia de *o sea*) lingüísticas en la interlengua de las aprendices con respecto a la reformulación de enunciados.

A continuación, comentamos algunas formas relevantes de las narraciones nativas, junto con sus funciones y combinaciones frecuentes.

Primero, el marcador *bueno* es digno de atención tanto por su frecuencia como por su polifuncionalidad. Constituye el 12,77% del total de MDs del repertorio nativo, y por lo tanto es el segundo marcador más usado en las narraciones, después de *y*. Su frecuencia puede explicarse por las múltiples funciones que puede desempeñar en el discurso. En nuestro corpus de narrativas monológicas, todos sus valores pertenecen a la macrofunción estructural. Así, *bueno* sirve principalmente para marcar continuación en el hilo narrativo, marcar una pausa de planificación del discurso y reformular (Fuentes Rodríguez, 2009). También se emplea, aunque en menor medida, para iniciar o reiniciar una intervención, para concluir un tema o la narración, así como para cerrar un tema y reorientar hacia otro. Las combinaciones frecuentes son *y bueno*, *pero bueno* y *pues bueno*. Esta última no está presente en el repertorio no nativo.

*Pues* es el tercer marcador más frecuente en los relatos nativos. Cumple una serie de funciones estructurales, como el inicio de una intervención o la marca de una pausa de planificación. Otras de sus funciones en la narración son la separación de tópicos (tema y rema) y la continuación del hilo narrativo después de una pausa o digresión (Fuentes Rodríguez, 2009). Sin embargo, son funciones cuyas fronteras se revelan en algunas ocasiones borrosas. Aparece en varias combinaciones, como *pues eso*, *pues nada*, y *pues bueno*. A la diferencia de *bueno*, no existe un equivalente formal directo similar a *pues* en la L1 de las aprendices, de ahí su posible dificultad en usarlo (Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016, pág. 3). Como se ha mencionado previamente, es un marcador que revela cierto desafío de aprendizaje, sobre todo señalado por su subutilización, incluso en el nivel más avanzado de nuestras informantes.

Otro marcador esencial en los relatos nativos y ausente en el repertorio no nativo es *nada*. Su función primaria es la reorientación, es decir, marcar el final de un tema, considerado menos relevante, y pasar a otro más importante (Fuentes Rodríguez, 2009). También puede funcionar de manera esporádica como pausa de planificación. Muchas veces está asociado con la conjunción *y*, en un solo bloque enunciativo o en dos enunciados distintos. En dos ocasiones, el conjunto *pues nada*, aunque analizado por separado, parece funcionar como una unidad entera, con valor continuativo o conclusivo-continuativo (i.e. presentando la conclusión de un tema y el paso a otro) (Santos Río, 2003).

Acerca de la función de cierre narrativo, puede estar realizada por varias formas distintas en el repertorio nativo. El marcador *total* es el más empleado, frecuentemente seguido por una pausa y otro enunciado introducido por *que*. Se usa para presentar un elemento final de una serie de argumentos, de una parte de la narración o de la narración entera (Fuentes Rodríguez, 2009). Aparece una vez en un bloque enunciativo entero, como se ve en el ejemplo (18):

(18) **total que::\_**  
bueno\  
vienen--  
(...)  
{(@) a buscarme\  
(INH)  
con una camilla rarísima\_  
(S1CN16SS, 113-115; 118-120)

La forma *ya está*, a menudo precedida por *y*, suele servir para indicar el final del relato entero. Parece estar presente en la interlengua de las aprendices, aunque de manera imprecisa y escasa. En efecto, una informante no nativa concluye su narración con la expresión “y ya está todo”, mientras que otra emplea “bueno ya” con significado de cierre, lo cual podría ser una señal del conocimiento parcial de *ya está*. Las hablantes nativas también usan en algunas ocasiones *finalmente* y *al final*. Este último es el único MD final compartido con el repertorio no nativo, aparte del marcador polifuncional *bueno*.

Otros casos especiales son los marcadores *y tal*, ausente en las narraciones de nuestras aprendices, e *y todo*, que aparece en solo 3 incidencias en los corpus nativos y no nativos juntados. Se han analizado estas formas como marcadores de final parcial, es decir, como señales de conclusión de un tema para proseguir la narración. También es cierto que estos marcadores podrían actuar en el contenido proposicional del enunciado, por ejemplo, como fin

de una enumeración. Reconocemos que las dos funciones pueden ser difícilmente distinguibles según los contextos. El ejemplo (19) ilustra esta posible ambigüedad de *y todo*, pronunciado con una entonación particular por una aprendiz al reproducir un diálogo con un taxista:

(19) {(CV) yo veo que puedes hablar en inglés **y to(do)**- --  
porque m- me pareces como:\_  
extranje:ra con tu ro:stro **y to:do**\}  
(I01, 133-135)

Para terminar la descripción de los MDs estructurales, quedan algunos casos aislados propios de unas hablantes, pero no representativos del conjunto de las narraciones. Ya se ha mencionado el uso particular de *que* como marcador de inicio por una informante nativa, quien empieza su relato de este modo después de asegurarse de la validez de su historia en el contexto de la entrevista:

(20) una pelea que tuve con una amiga\  
[ESS: (. 0.19) mhm\  
ésa misma\  
(... 1.60) **que** nada\  
**que** tuve un enfrentamiento\_  
(S1CN12SS, 1; 3-5)

También destacamos un uso parecido del marcador conversacional *vale* (Fuentes Rodríguez, 2009), que parece cumplir una función estructural. A nuestro juicio, podría marcar el inicio de otra parte del relato, que resume los primeros días de un viaje a Egipto, después de una primera parte explicativa del contexto de la anécdota:

(21)(. 0.13) y hace tres años yo me fui a Egipto\  
(. 0.14) en un viaje\_  
estupendo\_  
de estos que hace:n\_  
dos días en el Cairo\_  
tres día:s\_  
un crucero por el Nilo\  
(.. 0.78) pues **vale**\  
el Cairo bien\_  
las pirámides muy boni:tas y tal\_  
(S1CN16SS, 20-22)

En la misma idea, hemos observado la utilización del marcador modal *vamos* con función estructural de reformulación. Un caso más borroso y difícil de categorizar es el uso de *hombre* por una informante nativa, que concluye su narración de un accidente de coche:

(22) nunca ha- --  
 había tenido una::\_  
 un accidente\  
 y::\_  
 (INH)  
 (.. 0.45) **hombre**\  
 podía haber sido mucho peo:r\_  
 mucho peor\  
 pero\_  
 (.. 0.55) la verdad que te pegas un susto\  
 (S1CN14SS, 160-169)

En narraciones, *hombre* suele cumplir un valor modal de reafirmación de lo dicho, pero en este extracto podría ser analizado como estructural “jerarquizador informativo” (Fuentes Rodríguez, 2009). Introduce una información conocida o que se concede para seguir con otra más relevante.

#### 4.1.2.4. Los marcadores modales

La última categoría recoge los marcadores modales, que forman un total de 21 (*claro, como, como que, cómo se dice, es que, fijo que, mira, mujer, no, no sé, oye, o algo, o algo así, pero, sabes, sí, sí que, vale, vamos, venga, yo qué sé*) y que se clasifican de la manera siguiente:

	MONOLINGÜES	BILINGÜES	APRENDICES
<b>Duda</b>	<i>como</i> <i>no sé</i> <i>o algo</i> <i>yo qué sé</i>	<i>como</i>	<i>como</i> <i>cómo se dice</i> <i>no</i> <i>no sé</i> <i>o algo así</i>
<b>M</b>	<b>Aproximación</b>	<i>como que</i>	<i>como que</i>
<b>O</b>	<b>Justificación</b>	<i>es que</i>	<i>es que</i>
<b>D</b>	<b>Énfasis</b>	<i>claro</i>	<i>claro*</i>
<b>A</b>		<i>pero</i>	<i>sí</i>
<b>L</b>		<i>vamos</i>	<i>sí que</i>
<b>E</b>		<i>sí que</i>	
<b>S</b>		<i>vamos</i>	

<b>Fático</b>	<i>mira</i> <i>oye</i> <i>sabes</i>	<i>no</i> <i>vale</i>	<i>mujer*</i> ( <i>apelativo</i> ) <i>no*</i> <i>oye*</i>
<b>Afirmación</b>			<i>sí</i>
<b>Acuerdo</b>			<i>vale*</i> <i>venga*</i>

Tabla 8: Formas y funciones de los MDs modales  
\*sólo expresado por una aprendiz con nivel (casi) bilingüe

La macrofunción modal es sin duda la categoría que más divergencias presenta entre los repertorios nativos y no nativos, con respecto tanto a las formas como a las funciones expresadas. Si bien los MDs modales aparecen en mayor frecuencia en las narraciones no nativas en comparación con la media nativa, la distribución formal y funcional entre las aprendices es muy variable. Así, el relato de la estudiante casi bilingüe muestra una alta frecuencia y una gran variedad de modales, esencialmente en contexto interactivo, mientras que otras narraciones no nativas apenas tienen marcas modales.

Describimos a continuación los distintos repertorios de los MDs modales, centrándose primero en las formas propias de las aprendices, que no son usuales en el español nativo pero que cumplen funciones discursivas en los relatos no nativos. Luego, describimos las formas únicamente expresadas por las nativas y finalmente los marcadores compartidos por ambos grupos de hablantes. En torno a los MDs interactivos, se comentan en el apartado siguiente (punto 4.1.3.) para mayor claridad.

En primer lugar, en el repertorio no nativo se han encontrado varias expresiones como *o algo así o cómo se dice*, que actúan como MDs de duda. Son típicas del lenguaje de los aprendices en general, ya que son señales de hesitaciones lingüísticas, provenientes de la competencia comunicativa en desarrollo de las estudiantes (Galiana, Gras, & Rosado, 2019, pág. 8). El ejemplo (23) muestra que este tipo de expresiones también marca la producción no nativa en niveles superiores, aquí en el caso de la estudiante casi bilingüe:

(23) la moto se fue para el\_  
 {(P) la l- l- --  
**cómo se dice/**  
 el acantilado/  
 mm no sé\  
 (I05, 62-66)

Otro fenómeno no nativo particular es la sobreutilización de *sí* en un discurso monológico<sup>22</sup> con funciones distintas del uso nativo (i.e. como respuesta afirmativa, que no forma parte del objeto de estudio). Los estudios de Thörle (2016) y de Galiana et al. (2019) también han destacado el uso atípico de este marcador por los aprendices de L1 alemán y neerlandés, quienes le atribuyen distintas funciones metadiscursivas e interaccionales. En varias ocasiones, se puede argumentar sobre la función principal que *sí* desempeña en los enunciados no nativos. Las funciones estructurales y modales pueden efectivamente entremezclarse, debido al carácter polifuncional que tiene este marcador en la interlengua de los aprendices, tanto en español L2 como en otras LE (Thörle, 1995). En el caso de las narraciones monológicas no nativas, nos parece que, además de las funciones estructurales que ya hemos mencionado en el apartado anterior, *sí* puede tomar valores modales de afirmación (o reafirmación) (ejemplo (24)) y de énfasis (25) de lo dicho:

(24) y fue: *sí*\  
fue divertido\_  
(I03, 80-81)

(25) sabía que:\_  
que: *sí*\  
no iba: a ser una situación\_  
agradable\  
(I04, 117-120)

En cuanto a las hablantes nativas, observamos que no solo producen una serie de marcadores modales ausentes en las producciones no nativas, sino también que realizan dos funciones discursivas suplementarias, a saber, la de justificación y de aproximación. Si se considera el caso de la aprendiz casi bilingüe aparte, la función fática también falta en el repertorio no nativo.

En primer lugar, la expresión *es que*, categorizada como modal de justificación, aparece relativamente poco en las narraciones nativas. Sin embargo, es la única forma utilizada para cumplir esta función, por lo tanto, es relevante explicarla en la enseñanza E/LE. La función de justificación desempeñada por *es que* se relaciona, en el ámbito de la pragmática, con la cortesía negativa, esto es, la pretensión de “mitigar el conflicto que surge a partir de ilocuciones

---

<sup>22</sup> Aparece en 27 ocurrencias, equivalente al 5% del total de MDs no nativos, frente a 0 en las narraciones nativas.

descortesés, donde chocan los objetivos del hablante y los del destinatario” (España Villasante, 1996, pág. 134). Se trata, en pocas palabras, de justificar un desacuerdo con el interlocutor, un rechazo de una invitación o una petición. También se puede usar *es que* para justificar una intervención o la toma del turno de palabra sin amenazar la imagen del oyente (España Villasante, 1996, págs. 136-137). Este último caso parece corresponder en parte con lo que ocurre en el ejemplo (26), en el cual la informante reinicia el principio de su relato y parece querer justificar su narración, precisando la razón por la cual tuvo problemas durante su viaje y vivió así una situación de miedo.<sup>23</sup>

(26) mira\  
hace tres años\_  
yo **es que** soy asmática\  
todo esto\  
(S1CN16SS, 7-10)

En segundo lugar, hemos añadido a la clasificación de Cuenca la función de aproximación para caracterizar el significado de la expresión *como que*, tal y como la describe Santos Río (2003). Se parece al *como* de duda, salvo que está usado con una oración subordinada como complemento, introducida por *que* (ejemplo (27)). Esta estructura no aparece en las narraciones de las aprendices, las cuales solo utilizan *como*, incluso con oraciones complejas (28):

(27) me di con la guantera en las rodillas\_  
y noté **como que** no las sentía\  
(S1CN14SS, 71-72)

(28) pero cuando sentía que –  
estaba –  
**como** mi mente estaba:\_  
(...)  
perdiendo el ehm\_  
el enfoque de:\_  
lo que estaba haciendo/  
(I01, 197-199; 204-206)

En tercer lugar, hace falta mencionar el caso especial del marcador *pero* con función modal de énfasis. Aunque está presente en los relatos de las aprendices, hemos visto que desempeña sobre todo la función proposicional contrastiva. En el corpus de nativas, *pero* está

---

<sup>23</sup> Reconocemos que, en el contexto no natural de las entrevistas, los principios de cortesía negativa pueden no aplicarse de la misma manera que en una conversación espontánea.

también utilizado para resaltar un rasgo de la descripción del hablante y llamar la atención del oyente sobre él (Santos Río, 2003):

(29) me tuve que ir\  
(. 0.10) llorando\  
**pero:**\_\  
histórica\  
(S1CN25CS, 55-58)

En último lugar, quedan las formas *vamos*, MD enfático (Fuentes Rodríguez, 2009), *o algo* y *yo qué sé*, dos MDs de duda singulares y propios de una sola informante monolingüe.

Terminamos con la descripción de las marcas modales compartidas entre los repertorios nativos y no nativos, insistiendo en las eventuales diferencias de uso.

Un primer marcador común es *como*, que en su función modal sirve para indicar duda sobre lo dicho. Ahora bien, aparece en los relatos no nativos con una frecuencia mayor que en los nativos.<sup>24</sup> Una posible explicación es la necesidad recurrente de las aprendices de señalar sus hesitaciones lingüísticas además de dudas relacionadas con el contenido narrado. También parece estar empleado como marcador comodín en el relato de una aprendiz, quien tiende a utilizar *como* de manera excesiva para marcar pausas de duda y de planificación, e incluso para reiniciar o reformular un enunciado.

Otro MD de duda compartido es *no sé*, aunque que se encuentra una sola vez en los relatos nativos frente a 7 veces en los no nativos. En estos últimos, el marcador remite muchas veces a una hesitación debido a una carencia lingüística. En cambio, la informante nativa lo emplea para marcar una duda hacia la manera de describir la situación contada (del mismo modo que las expresiones *yo qué sé* y *o algo* que hemos citado antes). También parece servirle a una aprendiz para concluir su intervención, indicando que ya no tiene nada especial que contar (y probablemente que no conoce otros recursos para manifestarlo):

(30) pero\_  
bueno\_  
{(PP) hay persona mala en cada: {( @ ) lugar/}  
así que\  
(...)

---

<sup>24</sup> Las aprendices lo utilizan con una frecuencia de 5,38% frente a 1,49% para las nativas (sin incluir las ocurrencias de *como* en su función proposicional de causa).

{(PP) **no sé**}  
(I06, 70-73; 75)

En relación con la función de énfasis, encontramos dos unidades compartidas, *claro* y *sí que*. La primera, sin embargo, solo está expresada por la estudiante casi bilingüe y no aparece del todo en las demás producciones no nativas. La frecuencia de *claro* en los relatos nativos muestra que está bastante utilizado, aunque podría ser debido a una posible rutina lingüística de una informante bilingüe, que produce 11 de las 15 ocurrencias totales. Sea como sea, la presencia de *claro* en narraciones monológicas con función enfática, además de su papel interactivo (DPDE, 2008), permite subrayar su utilidad fuera del género de la conversación. El segundo marcador enfático, *sí que*, sirve para intensificar el enunciado (Fuentes Rodríguez, 2009). Aunque las aprendices parecen preferir el uso de *sí* para expresar énfasis, *sí que* también está presente en su repertorio, pero quizás de manera imprecisa. Los ejemplos (31) y (32) ilustran dos realizaciones diferentes de la función enfática en dos relatos no nativos. La primera informante describe lo que hizo después de vivir un accidente de coche, mientras que la segunda cuenta la razón por la cual estuvo muy estresada al ser testigo de un robo con allanamiento:

(31) **sí que** me:\_  
euhm\_  
he gri- --  
que grité\_  
{(@) un poco de\_  
{(L1) (en)fin} un par de\_  
de insultos\  
(I07, 279-285)

(32) [ @ ] porque\_  
(INH) **sí** es\_  
muy raro como situación ver a\_  
ladrones entrar en la casa de mi\_  
pobre vecina de\_  
(...)  
ochenta años\  
(I03, 17-21; 24)

Podemos suponer que, en el segundo ejemplo, la hablante quiere enfatizar la anormalidad de la situación narrada, y que la estructura producida, *sí* sin el *que* para introducir la oración siguiente, es atípica.

Finalmente, queda el caso particular de *bueno*, que, en algunas ocasiones, parece tomar valores modales en las narraciones. Efectivamente, como explica Serrano Reyes (2012, pág. 227), las fronteras entre funciones textuales (estructurales) e interactivas (modales) no son nítidas, sino más bien permeables. En consecuencia, la tarea de distinguir la función que prevalece resulta a veces espinosa. El marcador *bueno*, que permite iniciar una intervención o continuar la narración, puede al mismo tiempo reflejar cierta actitud del hablante ante lo narrado o ante el interlocutor, como se verá en el apartado siguiente en los casos de interacción (punto 4.1.3.). En el ejemplo (33), hemos analizado *bueno* con una función conclusiva para marcar el cierre de un tema, aquí una digresión, y retomar el hilo de la narración principal. Sin embargo, se nota un efecto modal, que está reforzado con la entonación enfática y el alargamiento vocálico. Se podría argumentar que la hablante, además de concluir su digresión, en la que cuenta las advertencias que una amiga le dio en Bolivia, quiere atenuar el efecto de estas afirmaciones o distanciarse de ellas (Serrano Reyes, 2012, pág. 229).

(33) { (F) a mí no me p- --  
n:unca me pasó entonces **bue:no**\  
no me asustaba mucho\  
(I01, 193-195)

#### 4.1.3. MDs interactivos

Si bien las narraciones analizadas son de carácter monológico, están implantadas en un contexto interactivo, ya que siempre se cuenta una historia a alguien. Por lo tanto, también están afectadas por características lingüísticas de tipo interactivo (Baixauli Fortea, 2000, pág. 86). Así, aparecen algunas marcas de interacción, bien sea reproducida (la informante reproduce una conversación en estilo directo) o directa (entre la informante y el entrevistador). Esta interacción directa puede ocurrir a raíz de una pregunta del entrevistador o en momentos de control de la interacción por parte de los interlocutores (Borreguero Zuloaga, 2015, pág. 161). El presente análisis se centra en las formas pertenecientes a las propias narraciones de las hablantes, incluyendo por ejemplo los MDs de estructuración del turno de habla o de control de recepción y comprensión del mensaje (Borreguero Zuloaga, 2015, pág. 161). Se han descartado las marcas de recepción por parte del oyente (*mhm, sí, claro*), así como los MDs que surgen en respuesta a una pregunta directa del entrevistador, dado que no pertenecen directamente a nuestro objeto de estudio. En cuanto a la categorización de estos MDs interactivos según la taxonomía de

Cuenca (2013), pueden inscribirse bien en la macrofunción estructural (de continuación o de inicio, por ejemplo) o bien modal (función fática). En algunos relatos de las informantes nativas y de la aprendiz con nivel casi bilingüe, estos MDs están introducidos por un verbo declarativo, típicamente formas de *decir* en presente (*digo, dices, dice*) o en pasado (*dijo, dijimos*). La aparición del verbo *decir* es un rasgo característico de los relatos conversacionales, usualmente empleado para introducir un discurso reproducido en estilo directo (Baixauli Fortea, 2000, pág. 90). La autora sugiere que estas formas verbales podrían llegar a ser consideradas marcadores en sí, cumpliendo una función estructural de “organizador de información” (Baixauli Fortea, 2000, pág. 95).

A continuación, se describen los usos interactivos del marcador polifuncional *bueno*, para seguir con los marcadores fáticos y terminar con las demás funciones típicamente interactivas que se hallan en los corpus.

Primero, encontramos incidencias de *bueno* con varias funciones interactivas. Ya se ha comentado la función estructural de inicio de intervención (apartado 4.1.2.3.), también desempeñada por *pues*, aunque en menor medida. Ambos marcadores suelen estar empleados por las hablantes al empezar su narración o al reproducir una intervención interactiva en estilo directo. En este último caso, *bueno* también parece cumplir valores modales de acuerdo y desacuerdo, enfatizados por la entonación (DPDE, 2008). Estas funciones se ilustran en el relato de una informante nativa al contar las reacciones que sus amigos y ella tuvieron en una conversación con el conductor de un autobús en Croacia. En el ejemplo (34), se nota el matiz de desacuerdo frente a la obligación de pagar para llevar sus maletas en el autobús, mientras que en el (35), aceptan esta condición, aunque de una manera poco decidida y entusiasta (Serrano Reyes, 2012, pág. 229).

(34) ahí ya nos quedamos como un poco parados\_  
en plan\_  
(.. 0.41) **bueno**\  
pero\_  
cuánto hay que pagar\  
(S1CN24CS, 120-124)

(35)(.. 0.41) dijimos\_  
**bueno**\  
vamos a poner sólo las más grandes\_  
(S1CN24CS, 144-146)

Se puede notar cómo el marcador realiza varias funciones simultáneas: marcar el inicio de la intervención y el acuerdo o desacuerdo del hablante. Este fenómeno remite al carácter polifuncional del marcador, y más precisamente a la llamada “polifuncionalidad sintagmática” (es decir, en el mismo contexto) (Borreguero Zuloaga, 2015, pág. 162).

En segundo lugar, hemos destacado una serie de marcadores cumpliendo la función fática, i.e. de control conversacional, típicamente originarios de formas verbales (*mira, oye, sabes*), pero no únicamente (*no, mujer*). Aparecen esporádicamente en ambos corpus, aunque en las narraciones no nativas solamente los produce la aprendiz con el nivel más avanzado. Con respecto al *no* fático, pronunciado con entonación ascendente, está empleado en una ocasión por otra estudiante, pero para expresar duda. Así, en el ejemplo (36), el marcador no sirve para mantener el contacto con el interlocutor o asegurarse de su atención y buena comprensión, sino para pedir confirmación o indicar inseguridad en cuanto al término lingüístico utilizado (Santos Ríó, 2003):

(36)no: me sen- --  
taba --  
no me --  
{(P) cómo se dice/  
me sentía **no**/}  
(I06, 49-53)

Finalmente, quedan algunos otros MDs que se hallan escasamente en las narraciones de las nativas y de la aprendiz bilingüe (*fijo que, venga, vale*). El marcador *fijo que* marca énfasis (DPDE, 2008) y surge en un enunciado en discurso referido. Para los casos de *venga* y *vale*, que aparecen seguidos, indican acuerdo en el contexto de reproducción de una interacción.

## 4.2. Análisis de otras estrategias discursivas

Además de los MDs, existe un amplio repertorio de elementos lingüísticos e incluso no lingüísticos que pueden organizar, estructurar y marcar el discurso. Así, fenómenos como una entonación enfatizada, pausas, repeticiones, pero también risas, respiraciones y “clicks”, dejan huellas de modalidad y de emotividad en el discurso (Cuenca, Marín, Romano, & Porto, 2011). En el presente apartado, nos centramos específicamente en las marcas estructurales (de planificación o procesamiento) y modales (de duda), más que en las expresiones de emotividad.

Las estrategias observadas en nuestros corpus y que vamos a examinar a continuación son las pausas oralizadas, junto con otros fenómenos no lexicales, y los casos de “code-switching”.

#### 4.2.1. Pausas oralizadas

Las pausas oralizadas, también llamadas pausas lexicalizadas o “filled pauses” en inglés (Aijmer, 2004, pág. 174), son pausas marcadas vocalmente en el enunciado (*eah, euhm, em, mm*). Como señala Aijmer (2004, pág. 174), son prototípicas de la lengua hablada en géneros espontáneos y no planificados como la conversación, la cual está producida “under cognitive and processing constraints”. Por lo tanto, no son exclusivas del lenguaje no nativo. Sin embargo, se ha constatado que las informantes no nativas producen estas pausas lexicalizadas de manera excesiva, lo cual converge con los resultados obtenidos en Galiana et al. (2019, pág. 7). En efecto, las aprendices se enfrentan a dudas y problemas lingüísticos que expresan mediante estas pausas. Además, como se ha analizado, disponen de menos recursos lexicales de estructuración del discurso, por lo cual palian sus carencias con esta estrategia de pausa oralizada<sup>25</sup>. La frecuencia de estas pausas en el lenguaje no nativo en comparación con el nativo muestra una clara sobreutilización de este recurso (Tabla 9).

	<b>Monolingües (M)</b>	<b>Bilingües (B)</b>	<b>Nativas (M+B)</b>	<b>Aprendices (A)</b>
<b>MDs</b>	218	252	470	539
<b>% MDs</b>	15,29%	16,36%	15,85%	14,79%
<b>Pausas oralizadas</b>	6	1	7	278
<b>% Pausas oralizadas</b>	0,42%	0,06%	0,24%	7,63%
<b>% MDs + Pausas</b>	15,71%	16,43%	16,08%	22,41%

Tabla 9: Frecuencia de pausas oralizadas y de MDs en los tres grupos de hablantes

En las narraciones nativas, se constata primero la escasa presencia de esta estrategia. Segundo, se nota que las informantes monolingües producen más pausas oralizadas (6 casos, en los cuales 4 de la misma hablante) que las bilingües (1 solo caso). Se podría argumentar que como las informantes bilingües, según parece, ya habían contado su historia en catalán antes de realizar la misma tarea en castellano, la planificación y la estructuración de su relato podrían haber sido facilitadas. Ahora bien, muchos otros factores pueden influir en el uso de este tipo de pausas, como los tics de lenguaje o aun la lejanía del recuerdo en la memoria. Aparte de

<sup>25</sup> Este fenómeno también se ha observado en el estudio de Thörle (2016).

escasas pausas oralizadas, las informantes nativas utilizan más estrategias para planificar y estructurar su discurso, como el alargamiento de vocales finales, el uso de un marcador con función de pausa (por ejemplo *y* o *pues*), las repeticiones o reformulaciones y las pausas silenciadas (Galiana, Gras, & Rosado, 2019, pág. 7). También parecen cumplir esta función los llamados “clicks”, sonidos producidos con la lengua, que surgen para marcar una pausa de planificación del discurso.

En cuanto a las informantes no nativas, todas realizan pausas lexicalizadas de manera frecuente, aunque en medidas distintas. El análisis detallado de sus producciones permite resaltar diferencias entre las aprendices, con valores oscilando entre un mínimo de 1,79% y un máximo de 19,03%. Interesantemente, la aprendiz que produce el mayor porcentaje de pausas también emplea la menor cantidad de MDs, lo cual apoya la hipótesis según la cual el uso excesivo de pausas lexicalizadas es una estrategia compensatoria de una carencia de MDs. Ahora bien, la relación entre los porcentajes de pausas y los de MDs no se puede establecer de manera directa. Así, las informantes no nativas que producen menos pausas oralizadas no necesariamente utilizan más MDs. De hecho, también recurren a las mismas estrategias que las informantes nativas, i.e. el alargamiento de vocales finales (ejemplo (37)), el uso de un MD con función de pausa (38), repeticiones y reformulaciones (39), algunos clics (40), y pausas silenciosas.<sup>26</sup>

(37)hubo:\_

(INH) tuvimos con con mi madre:\_

mi: mi novio mi hermano y un amigo de mi hermano un accidente:\_

(I04, 4-6)

(38)y: --

{(AC) pero me asustó [mucho] porque\_}

(I01, 235-236)

(39)llamé a mi papa\_

{(P) para que me\_

m:e me ayude también\}

(I07, 298-300)

(40)(INH) euhm: **ntx**\

pues\_

perdí el control de:\_

de mi coche/

(I07, 157-160)

---

<sup>26</sup> Cabe señalar que al contrario del CAP, este tipo de pausas no está transcrito en nuestro corpus de aprendices.

Estos fenómenos pueden indicar una pausa tanto de planificación y estructuración del discurso como de hesitación o duda, lo cual los convierte en señales ambivalentes de “fluency” y “disfluency” (Crible, Degand, & Gilquin, 2017, pág. 71). En otras palabras, no se puede aseverar que la presencia de estas estrategias signifique únicamente una falta de fluidez de las aprendices. Con respecto a los clics más precisamente, en algunas ocasiones también pueden revelar cierta emoción (p. ej. frustración) más allá de la simple pausa, mientras la estudiante busca la formulación correcta para proseguir su narración (ejemplo 41)).

(41)euh había que:\_

**ntx\**

que conducir/

(I09, 25-27)

Otra diferencia notable entre las hablantes no nativas es la pronunciación de las pausas oralizadas. Se observan distintas realizaciones de este fenómeno: por un lado, las pausas pronunciadas con acento francés, las cuales son mayoritarias y transcritas en el corpus como *euh* y *euhm*, y, por otro lado, las pausas con acento español, transcritas como *mm*, *e* y *em*. No parece haber relación entre la pronunciación de estas pausas con acento español y una estancia en inmersión en contexto hispanófono. También se nota la frecuente asociación de un marcador (a menudo *y*, pero también *después* o *entonces*) con una pausa oralizada.<sup>27</sup> Un último fenómeno que se puede vincular con las pausas oralizadas son los suspiros (*buf*, *pff*), los cuales aparecen típicamente en las producciones de las aprendices, pero no de las nativas. Parecen ser indicaciones de una hesitación lingüística o de un momento de reflexión y planificación de la narración (ejemplo 42)), del mismo modo que las pausas lexicalizadas.

(42)creo que lo más\_

**pff**

creo que era una vez en en Bolivia creo\

(I01, 4-6)

#### 4.2.2. El caso del cambio de código

En ciertas narraciones nativas y no nativas se encuentran enunciados (o partes de un enunciado) en otro idioma, típicamente la L1 de la hablante. Este fenómeno, llamado cambio

---

<sup>27</sup> Este fenómeno también se comenta en los estudios de Aijmer (2004) para el inglés L2, y de Crible, Degand y Gilquin (2017) para el inglés y francés L1.

de código o “code-switching”, se produce de manera singular en el relato de dos hablantes nativas, una informante monolingüe y otra bilingüe. En cambio, cuatro de las ocho aprendices recurren varias veces a su lengua materna de manera intencional o no. Cabe precisar que el contexto de las grabaciones para ambos corpus es un factor que puede impactar y facilitar el cambio de código, ya que las entrevistas tuvieron lugar en un contexto lingüístico no hispanófono. Se compara a continuación el papel que los cambios de código desempeñan en las producciones nativas y no nativas.

Las informantes nativas realizaron sus entrevistas en la Universidad de Barcelona, contexto de habla catalana. Un primer caso de cambio de código está producido por una hablante monolingüe, quien tiene el catalán como L2. Surge al principio de su relato, cuando explica una situación en la que se encontraba en un viaje en Egipto (ejemplo (43)):

(43)(... 1.16) y yo ya:\_  
aquella noche con el asma\_  
eso que dices\_  
bueno\  
(.. 0.44) {(L2) **ja v(e)urem\}**  
(S1CN16SS, 33-37)

Es evidente que el uso del catalán en este caso no puede ser por desconocimiento lingüístico, sino más bien por influencia de otros factores, por ejemplo, el contexto interactivo. Sin embargo, los motivos subyacentes del cambio de código pueden ser diversos y son difíciles de establecer en el contexto de este estudio. El segundo caso de cambio al catalán aparece esta vez en la narración de una hablante bilingüe. Su función es más clara, ya que se trata de una reproducción en estilo directo de una interacción en catalán:

(44) {(L2) **on és l’Oriol\_}**  
me decían\  
dónde está {(L2) **l’Oriol\_}**  
(S1CN21CS, 65-67)

Se puede concluir que, para las informantes nativas, el cambio de código puede servir para fines discursivos o interactivos, ya sea para cumplir una función en el propio relato o en la situación de interacción, entre otras cosas.

En cambio, el uso de la L1 por parte de las aprendices se puede explicar fácilmente por su nivel de competencia en la L2 que sigue en desarrollo. Efectivamente, en muchas ocasiones

los cambios de código surgen en momentos de duda lingüística, para señalarlos al interlocutor o directamente para pedir la palabra desconocida a la entrevistadora (ejemplos (45) y (46)):

(45) sentí que\_  
que la:: las euhm\_  
{(¿?) (PP) {(L1) **comment est-ce qu'on dit**\}}  
(I06, 58-60)

(46) {(AC) no sé cómo se dice\  
pero un euh:\_  
es euh un euh:\_  
un --  
{(L1) (P) **un requin**/}  
(I08, 80-84)

En algunas ocasiones, las estudiantes usan el francés sin hesitaciones para expresar algo relevante en su relato que no parecen poder (o querer) expresar en español, quizá por falta de vocabulario o por la carga emocional que prevalece en la historia. Así, en el ejemplo (47), la aprendiz explica, con bastantes vacilaciones, la sensación que tuvo al tener un accidente con su coche, y parece preferir recurrir a su lengua materna en un momento clave de su relato.

(47) la sensación de:\_  
de perder\_  
el control de:\_  
del coche es algo\_  
euhm:\_  
sí qu- --  
sí euh\_  
pff  
horrible no [sé\  
(...)  
{(L1) **t'es** {(F) **ouh la**:/}}  
(I07, 249-257; 259)

En los casos previamente mencionados, el cambio de código se realiza de manera consciente y voluntaria. Ahora bien, en ciertos momentos, el uso de la L1 también parece ser involuntario y no planificado por las estudiantes. En estas ocasiones, las palabras expresadas en francés surgen de manera espontánea, mayoritariamente dentro de la narración. Se debe subrayar que estas ocurrencias corresponden a marcadores discursivos en francés (*voilà*, (*en*)*fin*, *aller*, *oui*). El marcador *enfin*, casi siempre pronunciado *fin*, es el más utilizado con un papel que se podría asemejar a la función de reinicio de Cuenca (2013) (ejemplo (48)).

(48) vivo en\_  
 en una: calle donde no pas- no pasan muchas --  
 {(L1) **(en)fin**} muchos euhm\_  
 euhm\_  
 coches\  
 (I03, 104-108)

Se puede deducir que estas aprendices recurren a su lengua materna en momentos claves de marcación del discurso por falta de recursos lingüísticos en la lengua meta. Por lo tanto, el cambio de código puede constituir otra estrategia de compensación de carencias lexicales<sup>28</sup>, al igual que las pausas oralizadas y otras técnicas examinadas en el punto 4.2.1. Sin embargo, no se puede afirmar que un cambio de código en la L1 siempre implique el desconocimiento de la forma adecuada en la L2. El ejemplo (49) muestra el caso de una aprendiz que suelta el marcador en francés antes de rectificarlo en español. En esta ocurrencia, el marcador *enfin* también podría cumplir un valor modal o emotivo, expresando cierta frustración de la hablante al intentar solucionar una dificultad lingüística en su narración.<sup>29</sup>

(49) tuvimos una:\_  
 (...)  
 soma de--  
 {(PP {(L1) **(en)fin**)}\  
**bueno**)}  
 eh\_  
 dinero para\_  
 (...)  
 compensar\  
 (I04, 128; 133-137; 139)

Por consiguiente, el carácter inconsciente y rutinario del uso de marcadores en la L1 puede provocar el cambio de código en el lenguaje de aprendices, independientemente de su nivel de competencia en la L2 (Thörle, 1995, pág. 5). Además, el contexto de producción de las narraciones no es hispanófono, sino francófono, y las informantes son conscientes de que la entrevistadora comparte su lengua materna, lo cual también puede influir en el uso de su L1.

<sup>28</sup> De hecho, Guil también observa fenómenos de cambio de código en las producciones de aprendices hispanófonos de italiano L2, tanto en niveles iniciales como superiores (2015).

<sup>29</sup> El valor modal o emotivo también queda reflejado en los aspectos prosódicos (entonación y ritmo) y extralingüísticos (expresiones faciales y lenguaje corporal).

### 4.3. Usos atípicos y singulares

Para finalizar el estudio comparativo de las marcas discursivas en los relatos orales de las hablantes nativas y no nativas, quedan por mencionar algunos casos atípicos que se encuentran en ambos corpus, pero que no se han tenido en cuenta en el análisis.

En primer lugar, hemos notado dos tipos de expresiones que parecen actuar como marcadores en la interlengua de las aprendices, pero que divergen en sus aspectos formales de los MDs españoles. Se trata primero de *(y) todo eso*, que se parece a *y tal* e *y todo* del repertorio nativo con una función similar, i.e. cerrar un primer tema en el relato y empezar otro. De hecho, la forma *y todo eso* existe en el español coloquial (Santos Río, 2003) y está definida como “conector ordenador discursivo de cierre” de una enumeración en la obra de Fuentes Rodríguez (2009, pág. 358). Sin embargo, no parece estar almacenada en la mente de las aprendices como una unidad discursiva entera y fija, ya que la emplean o bien en dos enunciados separados por una pausa (ejemplo 50)), o bien sin la conjunción *y* (51). En ambos ejemplos, la expresión parece estar utilizada para cerrar el tema de manera rápida y seguir con otra parte más relevante del relato. También podría funcionar como estrategia para cerrar el tema por falta de vocabulario.

(50) me ayuda:ran\_  
un poco\_  
con euh\_  
con euh:\_  
sí/  
a\_  
salir de mi coche:\_  
[y\_  
(...)  
**todo eso**\

(I07, 201-208; 210)

(51) estábamos euh\_  
(...)  
a al mar/  
{(P) y después euh\_  
nadamos **todo eso**\}

(I08, 16; 18-20)

El segundo tipo de expresiones no nativas que se podrían asemejar a una forma nativa está vinculado con la función final. Así, hemos notado variaciones de *esto/eso es todo*, expresión de cierre en español (Santos Río, 2003), empleadas para concluir la narración de tres aprendices:

(52) {(¿?) (PP) [bueno]  
(...)  
[ya es todo\]}  
(I01, 286; 288)

(53) {(PP) (¿?) y eso\  
es esto\  
[es todo\  
(I03, 30-32)

(54) bueno\_  
eso es\  
(I09, 114-115)

El ejemplo (52) podría ser un caso de confusión entre las formas *esto/eso es todo* y *ya está*, dado que la misma aprendiz formula *y ya está todo* más adelante en su relato. En el (53), se observan indicios de hesitación (entonación débil y reinicio), posibles señales de la falta de sistematización en el aprendizaje de esta expresión. El ejemplo (54) ilustra un caso de uso impreciso que podría causar un malentendido para un oyente nativo. En efecto, la expresión *eso es*, en interacción, representa una respuesta de confirmación o de aprobación hacia lo dicho o lo observado en el contexto (Santos Río, 2003), mientras que la aprendiz parece utilizarla para concluir y cerrar su narración, en el sentido de *eso es todo*.

En segundo lugar, dejamos de lado una lista de unidades fraseológicas habitualmente no incluidas en las categorizaciones de marcadores, pero que representan casos discutibles. Se trata de las expresiones *en plan*, *la verdad (es) (que)*, *la cuestión es que*, y *ya verás*.

La primera, *en plan*, todavía no está listada en las obras de referencia de los MDs del español<sup>30</sup>, aunque parece evolucionar y comportarse como tal. Así, se ha advertido en un estudio de los usos de *en plan* en el español peninsular de Galicia que puede presentar rasgos característicos de los MDs y cumplir varias funciones discursivas (Rodríguez Lage, 2015). En nuestro corpus nativo, aparece en 4 ocurrencias y, según las funciones descritas por Rodríguez Lage, desempeñaría en tres de estos enunciados el papel de “introducción de discurso referido” (pág. 37) y en el último caso, la función de “introducción de descripción o foco” (pág. 38).

---

<sup>30</sup> Por ejemplo, en el diccionario de Santos Río (2003), de Fuentes Rodríguez (2009), en el capítulo de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) o incluso en el DPDE (Briz, Pons, & Portolés, 2008).

En cuanto a *la verdad es que* y a la expresión menos usual *la cuestión es que* (propia de una sola hablante bilingüe), son construcciones complejas que se pueden asemejar en cierta medida a la forma *es que*, considerada MD (España Villasante, 1996; Pusch, 2006). A la luz del análisis de este conjunto de formas por España Villasante (1996), se puede acercarse el papel de *la cuestión es que* en nuestro corpus al papel de las construcciones con *la cosa* o *el caso* como sintagmas nominales sujetos. Según la autora, “son estrategias que sirven para retomar el tema de conversación o el tema al que interesa llevar la conversación, después de haber dado un rodeo con otros aspectos relacionados o no con el tema. Esta estrategia suele darse en las narraciones (...)” (España Villasante, 1996, pág. 139). Acerca de la función de *la verdad es que*, parece haber cierto consenso en su valor modal, para marcar la subjetividad del hablante (Cuenca, Marín, Romano, & Porto, 2011). Asimismo, se explica en el DPDE (2008) que sirve para subrayar la veracidad de lo dicho y la sinceridad del hablante. Ahora bien, parece que todavía le falta un grado de gramaticalización como para estar aceptada como MD. Efectivamente, esta expresión se puede declinar de varias formas, como *la verdad* o *la verdad que* (España Villasante, 1996). Pusch sugiere que este conjunto de construcciones subordinadas desempeña funciones discursivas comparables a las de los MDs.<sup>31</sup> Por lo tanto, podrían ordenarse en un continuum según el grado de gramaticalización que llevan (2006, pág. 185).

El sintagma *ya verás* es un último caso discutible que podría ser analizado como marcador modal. De hecho, Cuenca et al. lo consideran como una marca compleja con “un carácter más interactivo, de tipo fático” (2011, pág. 336). Fuentes Rodríguez (2009) solo incluye la forma en presente, *ya ve(s)*, como conector interactivo fático. Parece que el grado de fijación gramatical de esta forma no es lo suficiente alto como para poder ser categorizada como MD. En conclusión, todas estas expresiones parecen estar empleadas con cierta frecuencia para realizar funciones en el discurso oral de tipo narrativo. Pueden llegar a ser, por lo tanto, recursos útiles para alcanzar un nivel de competencia y fluidez avanzado, bien sean MDs o no. Hace falta un estudio más riguroso de su frecuencia y usos antes de integrarlos en unidades de enseñanza E/LE.

Por último, las interjecciones representan un caso controvertido en las teorizaciones de los MDs. Para algunos autores (Borreguero Zuloaga, 2015, pág. 154), no cumplen con todos los requisitos necesarios para ser consideradas marcadores del discurso, mientras que otros las incluyen como tal (Norricks, 2009; Cuenca, Marín, Romano, & Porto, 2011). Dado la escasez

---

<sup>31</sup> El autor menciona la construcción inferencial *es que*, construcciones pseudo hendidas como *lo que pasa es que* y no hendidas como *el problema/la verdad es que* (Pusch, 2006, pág. 185).

de ocurrencias en las narraciones (3 en ambos corpus), la cual puede ser debida al género discursivo estudiado, no vamos a extendernos en su análisis. En las producciones no nativas, encontramos la interjección *ah*, así como la española *ay*. Ambas aparecen en la propia narración de la aprendiz, esto es, no en un contexto de interacción. En las nativas, sólo aparece la interjección *uy* en una intervención reactiva.

#### 4.4. Conclusiones

Hemos empezado este análisis comparativo de los marcadores del discurso en relatos orales nativos y no nativos con dos objetivos en mente. En primer lugar, hemos tratado de examinar y comparar el uso de los MDs por las hablantes nativas y las aprendices en términos de frecuencia y variación (de las formas y funciones), para poder, en segundo lugar, identificar las formas y/o funciones problemáticas para las estudiantes francófonas. Exponemos ahora el resumen de los resultados observados.

Si bien la frecuencia general de los MDs muestra una ligera diferencia entre los grupos de hablantes (menor en las no nativas que en las nativas), hemos detectado una variación interna en el grupo de las aprendices, con valores o bien más altos o bien más bajos que la media nativa. Con respecto a la frecuencia por macrofunciones, los datos medios no nativos indican un uso menor de MDs estructurales, frente a una mayor presencia de proposicionales (para expresar relaciones semántico-lógicas) y modales (especialmente para indicar duda). Se ha calculado que estas diferencias de uso son significativas. Sin embargo, se ha encontrado una disparidad interna de resultados entre las aprendices, probablemente a causa de diferencias de competencia oral. En cuanto a la variedad de formas y funciones, así como a la frecuencia particular de los MDs, hemos destacado formas ausentes, sub y sobreutilizadas, además de usos imprecisos en el repertorio no nativo. También hemos notado algunas funciones ausentes en las producciones no nativas. Entonces, el repertorio tanto formal como funcional de las aprendices es menos variado. Algunos de los resultados más relevantes son los siguientes:

- el uso excesivo de *pero*, *después*, *y*, *como* y *sí* (este último ausente en las nativas);
- la casi o total ausencia de las formas *que*, *nada*, *(y) ya está*, *y tal*, *total (que)*, *o sea*, *claro* y *es que*;

- el uso atípico de *en primer lugar*, *okey*, y de expresiones de duda como *o algo así*, *cómo se dice* y *no sé*, marcadores ausentes en los relatos nativos (excepto una ocurrencia de *no sé* para expresar incertidumbre);
- la utilización imprecisa de los marcadores *pues* (subutilización y falsa selección de función), *bueno* (falsa selección de función) y *sí que* (forma).

De manera general, las funciones que causan más dificultades en los relatos de las estudiantes francófonas pertenecen a las categorías estructural y modal (función de final (parcial), de reformulación, de separación tema-remata, de justificación, de énfasis y la función fática).

El Gráfico 1 ilustra las diferencias en la frecuencia de uso de ciertos MDs entre hablantes nativos y no nativos. En particular, muestra las frecuencias de los seis marcadores más recurrentes en las narraciones de ambos corpus: *y*, *bueno*, *pero*, *porque*, *pues* y *como*.

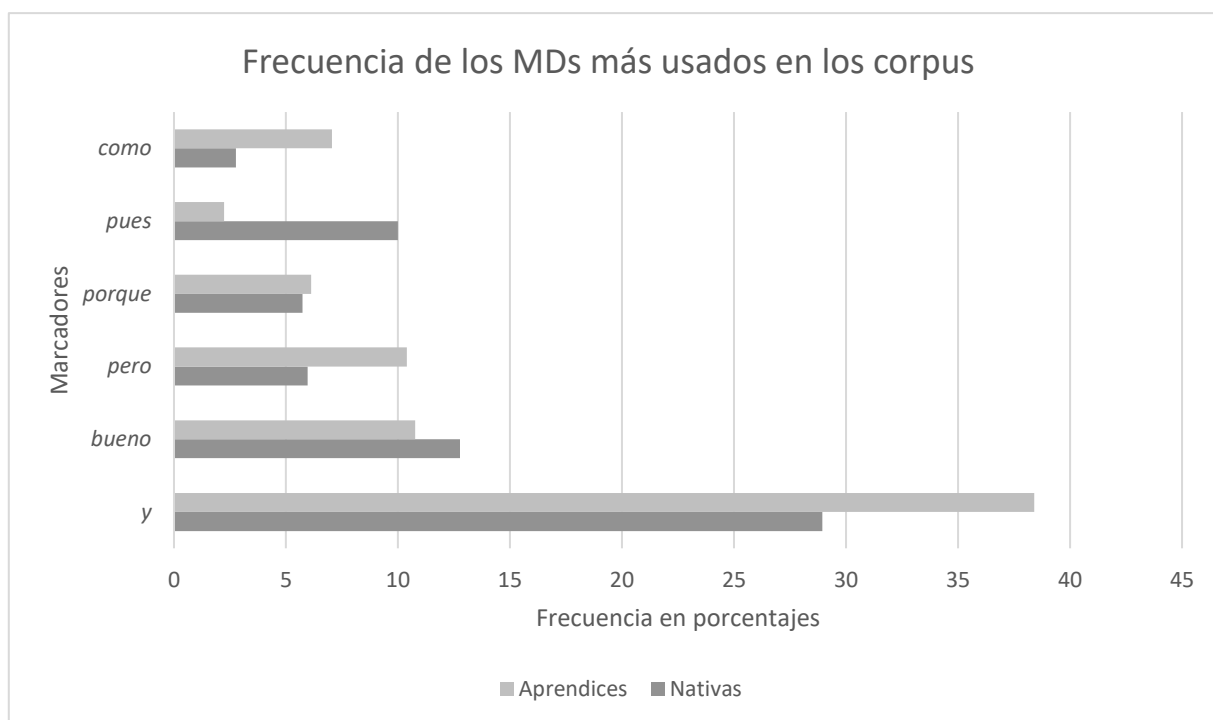


Gráfico 1: Comparación de las frecuencias nativas y no nativas de los MDs más recurrentes

Finalmente, se han analizado otros recursos y marcas discursivas, entre los cuales resaltan las pausas oralizadas y los casos de cambio de código. Acerca de las primeras, se ha observado una clara sobreutilización en las producciones de las aprendices. Se puede conceder que es una estrategia compensatoria de la falta de MDs, aunque el vínculo es difícil de establecer de manera exacta y directa. Los fenómenos de cambio de código observados en las narraciones no nativas son de distintos tipos, relacionados o bien con una duda lingüística, o bien con la situación narrativa o interactiva. Nos interesan particularmente los casos de cambio de código con un MD en francés para desempeñar una función discursiva, lo cual indica que también forman parte de los recursos no nativos para compensar sus carencias lingüísticas.

En el capítulo siguiente, se tratará de integrar estos resultados en unas actividades didácticas destinadas a estudiantes francófonos de E/LE para la enseñanza de los MDs orales.

## 5. Implicaciones pedagógicas

---

Este capítulo está dedicado al segundo gran objetivo del presente estudio, que consiste principalmente en diseñar unas propuestas didácticas para enseñar y trabajar en clase una serie de MDs “problemáticos”. Estos últimos han sido escogidos dentro de los resultados obtenidos en el análisis, los cuales muestran las particularidades y las dificultades de las informantes francófonas al emplear los marcadores discursivos en un relato oral personal en español. Nos parece de suma importancia extraer los datos del análisis lingüístico y aplicarlos en el ámbito de la didáctica del español, sobre todo dado el desafío que representa la enseñanza-aprendizaje de los MDs tanto para el docente como para el alumnado (Meléndez Quero, 2016, pág. 89). Como apunta Meléndez Quero, es necesario que el profesor pueda diagnosticar y prever los problemas de comprensión del funcionamiento de los MDs a los cuales se pueden enfrentar sus alumnos (2016, pág. 91). Primero, echaremos un vistazo a algunas aportaciones teóricas y prácticas en la didáctica de los MDs en una LE (punto 5.1.), para después proponer una serie de actividades sobre un grupo específico de marcadores (punto 5.2.).

### 5.1. La enseñanza de los MDs en el aula de E/LE: resumen teórico y metodológico

En la bibliografía española, varias investigaciones se han conducido en el campo de la didáctica de los MDs, e incluso se han desarrollado propuestas concretas para llevarlos al aula (Torre Torre, 2017, pág. 3). De manera general, parece haber consenso en que la introducción de estas unidades se debería hacer desde los niveles iniciales, centrándose primero en las más frecuentes y similares a la lengua materna del aprendiz, y en sus valores más prototípicos. En los niveles superiores, se pueden integrar más formas de manera progresiva, con matices funcionales más complejos y menos frecuentes (Balibrea Cárceles, 2003, pág. 851; Meléndez Quero, 2016, pág. 94).

Una de las primeras pautas que seguir en la enseñanza de MDs, y, de hecho, también de otros contenidos, es el uso de materiales auténticos para que los alumnos aprendan las formas en su contexto discursivo. De esto modo, el docente puede relacionarlos con el género textual en el cual aparecen más prototípicamente (Nogueira da Silva, 2010, pág. 6). Los estudiantes tienen que ser conscientes del papel del contexto en la utilización de un MD, ya que en muchos casos la situación comunicativa va a determinar su función o significado dentro del conjunto de

valores que puede adoptar. Para ello es preciso que el profesor insista en que se trata de una posible realización del marcador en un documento concreto (oral o escrito), pero que existen más posibilidades según los contextos. Es particularmente relevante para los MDs orales, que son en su mayoría polifuncionales (Balibrea Cárceles, 2003, págs. 850-851). Dentro del conjunto de soportes apropiados para la enseñanza de tales unidades, Balibrea Cárceles (2003, pág. 848) resalta el interés de los materiales audiovisuales, como los anuncios publicitarios. Como son reproducciones del lenguaje oral espontáneo, no solo permiten enseñar las formas en contexto mediante ejemplos auténticos, sino también observar los rasgos suprasegmentales y gestuales acompañando la realización de un marcador. Para un público más especializado (p. ej. futuros profesores de E/LE no nativos), Meléndez Quero (2016, págs. 92-93) sugiere trabajar con ejemplos provenientes de corpus para obtener informaciones sobre la frecuencia, la distribución geográfica, la posición sintáctica y los rasgos semántico-pragmáticos de los MDs, en particular para las formas semejantes.

Acerca de la presentación y explicación de los MDs en clase, Nogueira da Silva (2010, pág. 20) aconseja presentarlos en grupos según sus funciones discursivas, con indicaciones sobre el tipo de discurso correspondiente (oral o escrito). En esto también concuerda Landone (2012, pág. 437), que insiste en la necesidad de explicitar todas las condiciones en las cuales operan los distintos valores de un marcador (i.e. dónde, cuándo y para qué se usa). Una idea avanzada por Corral Esteve (2009) es introducir de manera contrastiva un número limitado de marcadores perteneciendo a la misma categoría, haciendo hincapié en sus características diferenciadoras por medio de preguntas de reflexión. También recomienda que se presenten los marcadores siempre en su contexto y sin recurrir a traducciones o listas de MDs (2009, pág. 22). Una vez que los alumnos hayan asimilado y practicado las unidades en detalle por separado (según su nivel de competencia), el profesor puede trabajarlas en conjunto, mezclando diferentes categorías de MDs (Corral Esteve, 2009, pág. 21).

Otro aspecto que tener en cuenta en la explicación de los MDs es el metalenguaje empleado por el docente. Para una enseñanza-aprendizaje eficaz, es mejor referirse a las funciones que los MDs desempeñan en el discurso en vez de sus apelaciones lingüísticas (p. ej. “hacer referencia al oyente” en lugar de “enfocadores de la alteridad”) (Balibrea Cárceles, 2003, pág. 851). De este modo, se presentan los MDs de manera dinámica, como herramientas comunicativas que sirven para realizar acciones en la lengua, y no como palabras meramente conectivas o “de adorno”. Además, esta presentación por funciones posibilita la inclusión de otros elementos lingüísticos (p. ej. combinaciones de MDs como *pero bueno, pues nada* y

fórmulas más o menos fijadas como *eso digo yo*) o incluso de procedimientos (sintácticos y entonativos) que desempeñan las mismas funciones discursivas (Sainz González, 2014, pág. 280). En nuestro caso, podría ser provechoso detenerse en las estrategias de alargamiento de vocales, pausas léxicas, repeticiones o en las expresiones más complejas como *la verdad es que*, siempre y cuando estén adaptados al nivel de los alumnos.

En cuanto al uso de la lengua materna en la enseñanza de los MDs, la L1 puede revelarse útil e incluso beneficiosa a través de métodos didácticos contrastivos. Así, Donís Pérez sugiere que, con principiantes más jóvenes, el profesor puede llamar su atención sobre la utilidad de los MDs en un texto, primero presentándolo en su L1 y luego en la lengua meta. Después, puede entrenar a sus alumnos a encontrar equivalentes en su lengua materna focalizándose en el valor comunicativo del marcador más bien que en su forma (Donís Pérez, 2014, pág. 405). Meléndez Quero (2016, pág. 91) también aboga por un enfoque contrastivo que permita comparar las expresiones que desempeñan funciones discursivas similares en la L1 y en español. En efecto, se recomienda evitar las traducciones de formas descontextualizadas (Corral Esteve, 2009, pág. 22). Montserrat (2005, págs. 76-77, 81) señala la dificultad de encontrar correspondencias exactas de formas que cumplan las mismas funciones en dos idiomas (en su caso, el inglés y el catalán). Si bien el francés y el español son lenguas más cercanas tipológicamente, se puede argumentar que las correspondencias de funciones resultan más convenientes que las traducciones de formas en el aprendizaje de los MDs. Por ejemplo, existen unidades en español que no tienen un equivalente formal directo en francés, como el caso de *vale* (Meléndez Quero, 2011), o formas que, aunque comparten ciertos rasgos morfo-semánticos, no son intercambiables en todos los contextos discursivos, como los marcadores *en efecto* y *en effet* (Piedehierro Sáez, 2016). Para los niveles superiores, una manera de evitar traducciones poco naturales es el uso de diccionarios monolingües, en particular los diccionarios de partículas del español, que proporcionan información relevante usualmente ausente en los diccionarios tradicionales (bilingües o monolingües) para entender el uso discursivo de los MDs (Meléndez Quero pp. 97-98).

## 5.2. Propuestas didácticas: una secuencia sobre el relato oral y los MDs

Las actividades que proponemos a continuación están destinadas a un público de aprendices francófonos, preferiblemente a partir de un nivel avanzado (B2). La elección del nivel depende, entre otras cosas, de los MDs y de los valores que se quieren enseñar. Como ya

hemos mencionado, el tratamiento de estas unidades en clase no está reservado únicamente a los niveles superiores, sino que se debe introducir desde los niveles iniciales, reduciendo el repertorio de formas y funciones a las más frecuentes y simples. Cabe señalar que desarrollamos los ejercicios sobre los MDs no como el contenido principal y final del aprendizaje, sino a fin de enmarcarlos en una unidad didáctica centrada en un tema más amplio. En este sentido, seguimos las pautas presentadas en los currículos de la enseñanza de lenguas modernas en el sistema educativo de la Bélgica francófona (Fédération Wallonie-Bruxelles), los cuales se fundamentan en los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002). Adoptan, pues, un enfoque dirigido hacia la comunicación y la acción, funcionando con tareas enmarcadas en una situación comunicativa real o verosímil para el estudiante. Este método “accional” implica construir una secuencia didáctica centrada en una actividad final, global, compleja y presentando un determinado objetivo comunicativo. La realización de esta tarea requiere el conocimiento y el manejo de varios contenidos lingüísticos (fonológicos, lexicales, gramaticales y pragmáticos) así como de estrategias de comunicación, que han sido enseñados y practicados a lo largo de la secuencia. Por lo tanto, la comprensión y el buen uso de los MDs no representan un fin en sí, sino una estrategia o recurso discursivo que se ha de desarrollar y poner en práctica para realizar la tarea de comunicación (Programme Langues modernes, 2018, págs. 59-64). En la misma línea se sitúa Corral Esteve (2009, págs. 5-6), que recomienda la enseñanza de estas unidades inmersa en un contexto de aprendizaje más amplio, como uno de los contenidos que aprender dentro de otros, y siempre en diferentes contextos.

Así, partimos de la idea de una secuencia didáctica enfocada en los relatos orales, que implicaría más precisamente la tarea de contar una anécdota en pasado. Los contenidos lexicales pueden variar según el tema elegido, que puede tratar las anécdotas de la infancia, de viajes o de la vida cotidiana, entre otras ideas. Las estructuras gramaticales que se podrían tratar conciernen, por ejemplo, la formación y el uso del pretérito indefinido frente al imperfecto. En este contexto, también se puede llamar la atención de los estudiantes sobre las estrategias discursivas útiles para narrar una historia oral personal, entre otras, los MDs y otros recursos como el estilo directo e indirecto o el uso del verbo *decir*. Lo importante es que el profesor trabaje todos estos contenidos a partir de ejemplos auténticos: extractos de películas, de series, vídeos o anuncios, en suma, documentos audiovisuales. Como se ha comentado en el punto anterior, es primordial que se presenten los MDs en contexto para tener acceso a sus

características morfosintácticas, semánticas y prosódicas. Además, nuestro tema se enfoca en las narraciones orales, así que parece obvio utilizar soportes por lo menos auditivos.

En un principio, se puede imaginar que el profesor trataría los contenidos lexicales y gramaticales vinculados con los relatos orales utilizados a lo largo de la secuencia didáctica. De esta forma, los alumnos tienen un primer contacto implícito con los MDs, ya que todavía no se trabajarían explícitamente. En una segunda parte, el docente puede enseñar algunas de las estrategias discursivas para contar una historia a alguien, una vez más a partir de ejemplos auténticos, con el fin de practicar la fluidez del discurso oral. Por ejemplo, puede presentar a sus alumnos dos textos transcritos de una anécdota contada por un hablante nativo y otro no nativo. Los alumnos se enteran así de las diferencias entre ambas versiones y reflexionan sobre los recursos empleados por los nativos para estructurar su narración, rellenar los tiempos de planificación de lo que van a decir, y mantener el contacto con su interlocutor. Después, se puede hacer hincapié en los MDs propiamente dichos, a través de ejercicios elaborados según las cuatro fases de trabajo que desarrolla Corral Esteve para favorecer el aprendizaje de estas partículas (i.e. las fases de sensibilización, reconocimiento, focalización y puesta en práctica) (Corral Esteve, 2009, págs. 5-6, 23).

Proponemos y comentamos a continuación un ejemplo de actividad posible para cada fase, basándonos en dos narraciones extraídas del corpus de hablantes nativos (CAP, Payrató & Fitó, 2008). Obviamente, se pueden encontrar documentos adecuados para el mismo tipo de tareas en otras fuentes (Internet, series, películas, anuncios, etc.). Hemos optado por centrarnos en un grupo reducido de marcadores para no inundar a los alumnos con una lista extensa de formas que asimilar (León Gómez, 2014, pág. 21). Los marcadores escogidos son de tipo estructural, dado que son los más útiles y frecuentes a la hora de narrar un relato oral. Hemos incluido unidades y funciones que aparecen con escasa frecuencia en nuestro corpus de aprendices francófonas y que causan alguna dificultad (p. ej. la función final, *o sea, pues*).<sup>32</sup> El objetivo es construir progresivamente un repertorio de funciones recogiendo las formas más frecuentes y prototípicas del lenguaje nativo (Borreguero Zuloaga, 2015, pág. 160), en relación con el género y la situación comunicativa, en nuestro caso, los relatos orales. Este repertorio se puede ir desarrollando según el nivel del alumnado, añadiendo formas, valores, y contextos más complejos y menos frecuentes.

---

<sup>32</sup> En el análisis, se han observado una subutilización de estas formas estructurales, usos imprecisos de sus funciones e incluso cambios de código con MDs similares en francés (*enfin, voilà*).

### 5.2.1. Fase de sensibilización

La primera fase tiene como fin que los alumnos se familiaricen con los elementos que van a manipular y practicar. Para ello, es buena idea realizar un ejercicio contrastivo que compara dos versiones del mismo relato: la transcripción original con y sin los marcadores discursivos.<sup>33</sup> A partir de este material, el profesor puede llamar la atención de los aprendices sobre el papel y la importancia de los MDs a través de preguntas de reflexión (Corral Esteve, 2009, págs. 6-7). Se les pide a los estudiantes que describan el efecto de uno y otro texto al leerlos, por ejemplo, en cuanto a la fluidez, al grado de “naturalidad” o de similitud con el lenguaje nativo, y a la coherencia de la historia. Sin embargo, antes de centrarse directamente en los MDs, es necesario asegurarse de la buena comprensión del contenido por parte de los alumnos, por lo cual se puede empezar con algunas preguntas globales en un ejercicio de comprensión auditiva. Como conclusión de esta primera actividad, el docente puede dar una definición corta y básica de los marcadores discursivos, basada en su función en el discurso. En este momento también se pueden mencionar explícitamente el género discursivo y la situación comunicativa (p. ej. monólogo, registro informal) en los cuales se van a integrar los MDs de la secuencia (véase Anexo 4).

### 5.2.2. Fase de reconocimiento

La segunda fase consiste en un primer acercamiento al funcionamiento concreto de los MDs. Los alumnos tienen que vincular las formas, presentadas en el enunciado en el cual aparecen, con las funciones que ejercen en ese contexto (ver Anexo 5). Creemos que es esencial que los alumnos puedan volver a escuchar el relato individualmente para realizar esta tarea. De este modo, no solo se dan cuenta de la acción concreta realizada por el MD en el relato, sino también del cambio posible de función que se puede operar según el contexto (aquí, en el caso de *bueno*). Permite así al profesor explicar que ciertos marcadores pueden cumplir varias funciones, y que el contexto, junto con rasgos como la posición sintáctica y la entonación, influyen en el significado del MD. Hemos elegido centrarnos en las funciones de continuación, de reformulación y de cierre por su papel relevante en una narración oral y, además, porque corresponden a formas que resultan problemáticas en los relatos de nuestro corpus no nativo. También nos parece útil introducir en clase la función de pausa, realizada en nuestro ejercicio

---

<sup>33</sup> Otra idea es comparar la transcripción de un relato oral con una historia escrita, por ejemplo, en una novela. Se puede así reflexionar sobre los recursos empleados y sus diferencias (comparación del lenguaje escrito y oral).

a través de los MDs *pues* e *y* con alargamiento de la vocal final. Proporciona al aprendiz francófono nuevas estrategias de planificación de su discurso, en vez de las muy frecuentes pausas oralizadas típicas del lenguaje no nativo (véase punto 4.2.1.).

Otra actividad para seguir practicando el reconocimiento de los MDs puede ser trabajar con otra narración oral y su transcripción (Anexo 6). Permite primero presentar los marcadores ya estudiados en un contexto nuevo. Los aprendices se entrenan así a reconocer las formas y a analizar si cumplen las mismas funciones que en el relato anterior. Además, este nuevo texto introduce algunas formas nuevas que también estaban ausentes en nuestras narraciones no nativas (*nada*, *total*). Los alumnos simplemente tienen que localizarlas a partir de unas pistas relativas a la acción que realizan en el relato.

### 5.2.3. Fase de focalización

Para la tercera fase, la idea es ir más en profundidad en la comprensión de las funciones estructurales de los MDs vistos. La actividad consiste en destacar los matices y las particularidades notables de los marcadores trabajados (Anexo 7). Los MDs están agrupados en un dúo (o trio) de ejemplos relevantes, sacados de las narraciones trabajadas en esta sección (excepto uno). Los enunciados presentan o bien el mismo marcador realizando dos funciones diferentes (p. ej. *pues* con función de pausa vs. *pues* continuativo), o bien dos o tres marcadores ejerciendo funciones similares, pero con matices distintos (*bueno* vs. *nada*). Mediante preguntas de reflexión y de análisis, se intenta subrayar las diferencias más significativas entre los ejemplos para que el alumno tenga una mejor comprensión del uso de estos MDs.<sup>34</sup> El objetivo de esta tarea no es describir de manera detallada y exhaustiva cada marcador, sino enfatizar los principales rasgos diferenciadores entre las formas que pueden resultar confusas para los aprendices francófonos de nivel avanzado. En efecto, el análisis contrastivo de nuestro corpus ha revelado que marcadores como *pues* o *ya está* pueden causar problemas en su uso (funcional y formal), y que las funciones estructurales de cierre y de reorientación son subutilizadas en los relatos no nativos.

---

<sup>34</sup> Esta actividad fue elaborada a partir de la propuesta de Corral Esteve (2009, pág. 11).

#### 5.2.4. Fase de puesta en práctica

Por último, la cuarta fase permite a los alumnos utilizar los marcadores tratados de manera productiva. Un ejemplo de tarea, además de los tradicionales ejercicios de rellenar huecos, puede ser inventar la segunda parte de una anécdota, integrando un marcador adecuado en función del contexto y de la acción determinada en las instrucciones (la cual se refiere a la función del marcador). Según el nivel de los alumnos, se puede realizar el ejercicio por escrito u oralmente, con o sin tiempo de preparación. Por ejemplo, los alumnos podrían ir improvisando el resto de la historia y se podría así practicar su pronunciación (en particular, la entonación del marcador) y su fluidez oral.

Tarea: Inventa la segunda parte de la anécdota utilizando un marcador que realiza la acción escrita entre paréntesis.

Situación: *Estoy contando un problema que ocurrió en un autobús durante un viaje en Croacia (quiero **concluir**):*

“Y bueno, mientras pasaba eso nos pidieron los tickets. Pero con los nervios, perdimos un ticket. No sabíamos dónde estaba. Digo, ‘nos va a hacer bajar, fijo que nos hace bajar’.  
.....”

Tabla 10: Ejemplo de ejercicio para la fase de puesta en práctica

Después de manipular y practicar los marcadores en varios ejercicios orales y escritos, el docente puede concluir la secuencia didáctica con una actividad oral global que recoge el conjunto de los contenidos estudiados. Los alumnos pueden contar oralmente su propia anécdota a un compañero, prestando especial atención a los marcadores. Trabajar en grupo de dos o tres estudiantes puede ser provechoso para que se den mutuamente una retroalimentación sobre cómo ha quedado su relato (por ejemplo, mediante una parrilla con los criterios más importantes que controlar, la cual incluiría los demás contenidos de la secuencia). Otra sugerencia para practicar la fluidez de los estudiantes es darles la oportunidad de autocorregirse, por ejemplo, grabando sus producciones. De esta manera, pueden volver a escucharse y darse cuenta de lo que usan bien y de lo que pueden mejorar, y así contar otra vez su relato con mayor soltura.

En cuanto a la traducción de los MDs, nos encontramos con formas muy difíciles de traducir al francés de manera apropiada y satisfactoria (p. ej. *nada, pues*). Por consiguiente, hemos preferido no implicar la L1 en los ejercicios que proponemos. Ahora bien, no significa que no se pueda usar de manera eficiente. Para ello, ya hemos subrayado la necesidad de centrarse en equivalencias de marcadores que cumplen la misma función en un contexto semejante, sin buscar una correspondencia exacta de formas. Como puede resultar poco natural, y por lo tanto difícil, encontrar expresiones de este tipo sin contexto, una pista podría ser la comparación de un relato en español con otra narración oral en francés. Por ejemplo, se podría imaginar un proyecto que los alumnos llevarían a cabo con una persona de su entorno, pidiéndole que cuente una historia personal sobre el mismo tema que el tratado en clase. Con el material obtenido, se podrían analizar y comparar en clase las formas que aparecen en su idioma materno con las formas españolas enseñadas.



## 6. Conclusión

---

A lo largo de este trabajo, se ha tratado de investigar el amplio tema de los marcadores del discurso en español con un doble objetivo lingüístico y didáctico. Como se ha detallado en las primeras secciones del trabajo, el interés por estas unidades, que no ha cesado de incrementar tanto en el ámbito de la lingüística como de la didáctica de idiomas, ha resultado en una multitud de teorizaciones y categorizaciones desde numerosas perspectivas teóricas. Esta falta de unanimidad y subsecuente confusión teórica dificulta la enseñanza y el aprendizaje de los marcadores (Corral Esteve, 2009, pág. 2), lo cual impacta la competencia comunicativa de los aprendices de una LE, como lo demuestran varios estudios sobre la adquisición de los MDs (Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, este estudio ha procurado reunir los resultados del análisis contrastivo de la interlengua de aprendices de E/LE con el habla nativa, con varias aportaciones didácticas para la enseñanza y aprendizaje de los MDs presentes en la bibliografía, a fin de desarrollar propuestas de ejercicios adaptados. El método que se ha seguido es el análisis contrastivo de dos corpus audiovisuales. El corpus de referencia es el Corpus Audiovisual Plurilingüe (Payrató & Fitó, 2008), dentro del cual se han escogido los textos de un género discursivo específico, la narración oral. En el marco del presente estudio, se ha constituido un corpus comparable de narrativas producidas por estudiantes francófonas de E/LE de nivel avanzado (B2). Ahora, ha llegado el momento de contestar las preguntas de investigación que han guiado este trabajo.

La primera gran pregunta ha permitido esbozar un panorama comparativo de los repertorios nativos y no nativos respecto a su utilización de los marcadores discursivos en narraciones orales, que se puede resumir en los puntos siguientes.

*¿Cuáles son los marcadores discursivos empleados por los aprendices francófonos y por los hablantes nativos en sus narraciones orales? En particular, ¿cómo se puede describir el repertorio de los no nativos en comparación con el de los nativos, con respecto a la frecuencia de uso y a la variedad de formas y funciones?*

De manera general, ambos grupos de hablantes emplean las tres grandes categorías de marcadores (i.e. proposicionales, estructurales, modales según la taxonomía de Cuenca (2013)) siguiendo la misma configuración. En primera posición se encuentran los MDs estructurales,

los más frecuentes, que ayudan en la organización y estructura de la información en el discurso. Después, la siguiente categoría más empleada es la de los MDs proposicionales, los cuales sirven para marcar las relaciones semántico-lógicas entre los enunciados. Los MDs modales aparecen en tercera posición y cumplen funciones típicamente relacionadas con la actitud del hablante y con la interacción. El tipo de género discursivo estudiado, las narraciones de carácter monológico, ciertamente influye en esta configuración, dado que requiere una mayor estructuración del mensaje y no favorece la aparición de marcas modales reactivas (es decir, resultantes de una interacción).

Ahora bien, el análisis detallado tanto de las frecuencias de aparición de los MDs como de la variación de las formas y funciones usadas ha mostrado divergencias entre los grupos de hablantes nativas y no nativas.

En primer lugar, se ha observado una frecuencia general de MDs menor en la media no nativa en comparación con la media nativa, lo cual confirma una de nuestras hipótesis iniciales. Más precisamente, las frecuencias de uso relativas a cada macrofunción muestran que las aprendices emplean en promedio más MDs proposicionales y modales, pero menos MDs estructurales que las hablantes nativas. Se ha calculado mediante una prueba chi cuadrado que estas diferencias de uso por categorías son significativas. Una posible interpretación de estos resultados es que las estudiantes utilizan los recursos más asequibles en su repertorio para realizar la tarea de comunicación. Por lo tanto, emplean más MDs proposicionales, puesto que se enseñan desde los niveles básicos, y más MDs modales para señalar sus problemas de comunicación y sus hesitaciones lingüísticas. De hecho, recurren a expresiones típicas del lenguaje no nativo para expresar duda (*cómo se dice, o algo así, no sé*).

En segundo lugar, en cuanto a la variación de formas y funciones, se esperaba un uso menos variado de formas por parte de las aprendices, así como un uso excesivo de ciertas formas simples y/o semejantes a alguna unidad de su L1. Resulta que el repertorio tanto formal como funcional de las no nativas aparece menos amplio y variado. Por un lado, se ha observado una sobreutilización de ciertos marcadores (*pero, sí, y*), no necesariamente relacionados con una forma similar en francés. Así, las aprendices tienden a emplear marcadores polifuncionales (el comodín *bueno*), o expresiones correspondientes con una rutina lingüística personal (por ejemplo, los tics de lenguaje). En varios casos, estos usos excesivos de las mismas formas conducen a extensiones de sus funciones a contextos inadecuados (*bueno, o sea, como*). También se ha notado la presencia de MDs únicamente empleados por las aprendices (*okey, sí no interactivo*), además de las expresiones de duda previamente mencionadas. Por otro lado, se

ha advertido una subutilización de varias formas y funciones, principalmente provenientes de la categoría modal (función fática o de énfasis, p. ej. *claro*) y estructural (función de separación de tópicos o de cierre, p. ej. *y ya está*). Además, algunos marcadores útiles en un relato monológico como *total (que)*, *(y) nada* o *es que* son ausentes en las producciones no nativas. Finalmente, las aprendices también han producido algunas expresiones atípicas relacionadas con un marcador en español (p. ej. el uso de “bueno ya” y “eso es” para concluir). Parecen ser señales de la presencia de la unidad discursiva en su repertorio, pero asimilada de manera imprecisa.

En tercer lugar, se ha observado que las aprendices también recurren a otras estrategias discursivas, tradicionalmente no reconocidas como relevantes en la marcación del discurso: las pausas oralizadas (*euuh, euhm, em, mm*) y los fenómenos de cambio de código. Efectivamente, se ha averiguado que estos recursos cumplen funciones de estructuración y de modalidad, del mismo modo que los marcadores lexicales. En cuanto a las pausas lexicalizadas, destacan en las producciones no nativas por su frecuencia excesiva en comparación con las nativas. Sirven como estrategia primaria para paliar los problemas encontrados por las aprendices en la comunicación. Se puede suponer, pues, que un mayor dominio de los marcadores discursivos, en particular los estructurales, ayudaría a reducir el número de estas pausas y a mejorar la fluidez del discurso no nativo. Sin embargo, la relación entre el número de pausas oralizadas y de MDs es difícil de establecer en los datos obtenidos en este estudio. Las hablantes nativas producen muy pocas pausas oralizadas, pero recurren a otras técnicas de planificación y estructuración del discurso (como el alargamiento de vocales, las repeticiones, o el uso de un MD con función de pausa). Estos recursos se encuentran también en las producciones no nativas, como señales ambiguas de duda lingüística y de fluidez, ya que son normales y necesarias en la planificación de todo discurso oral espontáneo (Briz Gómez, 1998, págs. 90-95). Acerca de los casos de cambio de código observados, no cumplen las mismas funciones en los relatos nativos que en los no nativos. En los primeros, aparecen cambios al catalán de manera esporádica por razones internas a la narración (p. ej. al reproducir una intervención en estilo directo). En los segundos, se han examinado tres tipos de cambios al francés, el primero para indicar duda acerca de la formulación en español, el segundo para expresar un contenido con un alto cargo emocional, y el tercero, de manera menos consciente y más espontánea, para cumplir una función discursiva mediante un MD francés (*enfin, voilà*). Este último caso permite concluir que el cambio de código también constituye una estrategia compensatoria para la marcación del discurso no nativo.

Cabe precisar que se han notado divergencias internas en el grupo de las aprendices en el uso de los MDs y de las pausas lexicalizadas, lo cual puede indicar variaciones personales, posiblemente debido a diferencias de nivel de competencia o al efecto subyacente de la inmersión en contexto hispanófono para algunas estudiantes. No obstante, son factores difíciles de controlar y de tener en cuenta en el análisis.

Pasando ahora a la segunda pregunta de investigación, aunque se han advertido ciertas divergencias en las producciones no nativas, los resultados generales representan pistas útiles para la realización de actividades de enseñanza de los MDs destinadas a un público francófono.

*¿Cuáles son las implicaciones didácticas que se pueden extraer de los resultados del análisis? En particular, ¿cuáles son los marcadores problemáticos<sup>35</sup> que se pueden enseñar a aprendices francófonos en una secuencia didáctica sobre el relato oral?*

En el análisis, se ha observado que las dificultades de nuestras informantes francófonas cubren aspectos relativos a la forma, las funciones y la frecuencia de uso de los MDs. Una implicación general que se puede deducir es la necesidad de ampliar el repertorio de formas de las aprendices para compensar los fenómenos de sobre y de subutilización de ciertos marcadores. Para ello, es preciso poner énfasis en las funciones discursivas de los MDs más que en su forma (Nogueira da Silva, 2010, pág. 20), siempre proporcionando el contexto en el cual aparecen (Corral Esteve, 2009, pág. 22). De este modo, también es posible prevenir los errores de falsa selección, esto es, el uso impreciso de un MD con una función inadecuada (Nogueira da Silva, 2012, pág. 181). Otra consideración esencial que se ha de recordar es el vínculo entre las funciones de los MDs y el género discursivo (Montserrat, 2005, pág. 54). Es fundamental que los aprendices tengan claro el papel del contexto y del tipo de texto en el uso de un marcador, sobre todo cuando se trabaja con MDs polifuncionales.

Según los resultados del análisis, muchos marcadores son potencialmente dignos de atención explícita en el aula. Para seleccionar las formas adaptadas al nivel de competencia de los alumnos, se puede considerar la frecuencia con la que se usan en el lenguaje nativo y las funciones que permiten cumplir en la comunicación (Balibrea Cárceles, 2003, pág. 851). Como el nivel de nuestras aprendices se sitúa en el umbral del C1, se pueden incluir formas menos frecuentes en el habla nativa, siempre y cuando desempeñen funciones relevantes en el género

---

<sup>35</sup> Se utiliza el término “problemático” para designar los marcadores que parecen causar dificultades de uso para las aprendices según los resultados del análisis de corpus.

discursivo estudiado. Así, hemos propuesto ejercicios concretos para trabajar un conjunto reducido de unidades dentro de la categoría de los MDs estructurales. En efecto, son los marcadores más útiles en la construcción de un relato oral y, además, se ha advertido que son subutilizados por las hablantes no nativas. También hemos considerado conveniente enseñar algunas estrategias de planificación del discurso empleadas en las producciones nativas, para limitar el uso de pausas oralizadas y desarrollar la fluidez oral de los aprendices. Otra posibilidad que no se ha desarrollado en este estudio es practicar una serie de MDs modales que cumplen la función de énfasis, de justificación y la función fática, marcadores que también han sido escasamente encontrados en el corpus de las aprendices.

A modo de conclusión, este estudio ha aportado nuevas ideas sobre el estado de la adquisición de los marcadores discursivos en estudiantes francófonos de E/LE de nivel avanzado, lo cual ha permitido diseñar algunas pautas para su enseñanza. No obstante, todavía quedan muchas pistas por investigar para completar el estado de la cuestión de la marcación del discurso y del desarrollo de la competencia pragmática y discursiva de los aprendices de una LE, ámbitos que cubren muchas vías de exploración.

Por ejemplo, se ha mencionado brevemente el papel de ciertas marcas no lexicales y no verbales en la marcación del discurso, como las pausas oralizadas, los clics o la entonación. Creemos que valdría la pena profundizar el estudio de la multimodalidad y de sus funciones discursivas, tanto en el discurso oral de los nativos como en el de los no nativos. Para ello es necesario crear más corpus audiovisuales, que permitan examinar el papel de elementos no verbales y extralingüísticos, tales como los aspectos prosódicos, los gestos, la mirada y las expresiones faciales, que actúan en interacción con los MDs en la construcción del discurso (Nogueira da Silva, 2011, pág. 54).

Asimismo, también haría falta un estudio longitudinal del uso de los MDs en aprendices francófonos de distintos niveles, para investigar la evolución de su adquisición y el impacto de la enseñanza explícita en el aula de E/LE. Este tipo de estudios también podría facilitar datos sobre el estado de la interlengua de aprendices de niveles avanzados, y así comprobar cuales son los aspectos que cambian de manera positiva o negativa (p. ej. los casos de fosilización (Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016, pág. 3)). Como concluye Thörle (2016, pág. 139), la interlengua de los aprendices es un sistema de recursos dinámico e inestable, que se construye en función del nivel de competencia y de las preferencias personales de los estudiantes.

A nuestro juicio, esta visión permite cuestionar la concepción de los errores producidos por los hablantes no nativos. Los usos incorrectos son ante todo los testigos de la manera creativa y productiva con la cual los estudiantes se desenvuelven en una situación comunicativa particular, y no deben considerarse necesariamente como usos deficientes en comparación con la norma nativa monolingüe.

## 7. Bibliografía

---

- Aijmer, K. (2004). Pragmatic markers in spoken interlanguage. *Nordic Journal of English Studies*, 3(1), págs. 173-190. Recuperado el 21 de mayo de 2019, de <http://hdl.handle.net/2077/536>
- Baixauli Fortea, I. (2000). Las secuencias de historia. En A. Briz Gómez, *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (págs. 81-107). Barcelona: Ariel.
- Balibrea Cárceles, A. (2003). La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en clase de E/LE. *ASELE. Actas XIV* (págs. 847-858). Burgos: Universidad de Burgos. Recuperado el 4 de julio de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1159103>
- Borreguero Zuloaga, M. (2015). A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su delimitación y sus funciones. En A. Ferrari, & L. Lala (Edits.), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni* (págs. 151-170). Firenze: Franco Cesati. Recuperado el 19 de Marzo de 2019, de <http://www.marcadores-discursivos.es/publicaciones>
- Borreguero Zuloaga, M., & Araceli López, S. (2011). Marcadores discursivos, valores semánticos y articulación informativa del texto: el peligro del enfoque lexicocentrista. En H. Aschenberg, & O. Loureda Lamas (Edits.), *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición* (págs. 169-210). Madrid: Iberoamericana.
- Borreguero Zuloaga, M., & Loureda Lamas, O. (2013). Los marcadores del discurso: ¿Un capítulo inexistente en la NGLE? *Lingüística Española Actual*, 35(2), págs. 181-210. Recuperado el 9 de junio de 2019, de [https://www.academia.edu/8376829/Los\\_marcadores\\_del\\_discurso\\_en\\_la\\_Nueva\\_Gram%C3%A1tica\\_de\\_la\\_Lengua\\_Espa%C3%B1ola\\_un\\_cap%C3%ADtulo\\_inexistente](https://www.academia.edu/8376829/Los_marcadores_del_discurso_en_la_Nueva_Gram%C3%A1tica_de_la_Lengua_Espa%C3%B1ola_un_cap%C3%ADtulo_inexistente)
- Borreguero Zuloaga, M., & Thörle, B. (2016). Discourse Markers in Second Language Acquisition. Studies on Italian and French as L2. *Language, Interaction and Acquisition*, 7(1), págs. 1-16. doi:10.1075/lia.7.1.001in
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel .

- Briz, A., Pons, S., & Portolés, J. (. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. [en línea]. Recuperado el 14 de mayo de 2019, de: [www.dpde.es](http://www.dpde.es)
- Casado Velarde, M. (1997). *Introducción a la gramática del texto del español* (3a ed.). Madrid: Arco Libros.
- Corral Esteve, C. (2009). *Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE*. Recuperado el 15 de marzo de 2019, de MarcoELE: [http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral\\_marcadores.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf)
- Crible, L., Degand, L., & Gilquin, G. (2017). The clustering of discourse markers and filled pauses. A corpus-based French-English study of (dis)fluency. *Languages in Contrast*, 17(1), págs. 69-95. doi:10.1075/lic.17.1.04cri
- Cuenca, M. J. (2013). The fuzzy boundaries between discourse marking and modal marking. En L. Degand, B. Cornillie, & P. Pietrandrea (Edits.), *Discourse Markers and Modal Particles. Categorization and description*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cuenca, M. J., & Marín, M. J. (Diciembre de 2012). Discourse markers and modality in spoken Catalan: The case of (és) clar. *Journal of Pragmatics*, 44, págs. 2211-2225. doi:10.1016/j.pragma.2012.09.006
- Cuenca, M. J., Marín, M. J., Romano, M., & Porto, D. (2011). Emotividad y Marcadores del Discurso en Narraciones Orales. *Oralia*, 14, págs. 315-344. Recuperado el 14 de mayo de 2019
- Degand, L., Cornillie, B., & Pietrandrea, P. (2013). Modal particles and discourse markers: Two sides of the same coin? En L. Degand, B. Cornillie, & P. Pietrandrea (Edits.), *Discourse Markers and Modal Particles. Categorization and description* (págs. 1-18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Donís Pérez, B. (2014). Competencia comunicativa y marcadores del discurso en francés lengua extranjera: una propuesta didáctica para 2º y 4º de ESO. Universidade da Coruña. Departamento de Galego-Portugués, Francés e Lingüística. [Tesis doctoral]. Recuperado el 8 de julio de 2019, de <http://hdl.handle.net/2183/13905>
- España Villasante, M. (1996). Aspectos semántico-pragmáticos de la construcción «es que» en español. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 14, págs. 129-147. Recuperado el 28 de mayo de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=90884>

- FESeC. (2018). Programme Langues modernes I, II, III. D2D3 HGT. Recuperado el 11 de julio de 2018, de <http://admin.segec.be/documents/8724.pdf>
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2017). Macrosintaxis y lingüística pragmática. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 71, págs. 5-34. doi:<https://doi.org/10.5209/CLAC.57301>
- Fuentes Rodríguez, C. (2018). *Parentéticos*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Galiana, P., Gras, P., & Rosado, E. (2019). La marcación modal y conectiva en relatos orales de aprendices y nativos: análisis comparativo y propuesta didáctica.
- Gilquin, G. (2001). The Integrated Contrastive Model: Spicing up your data. *Languages in Contrast*, 3(1), págs. 95-123. doi:10.1075/lic.3.1.05gil
- Guil, P. (2015). Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2. En M. Borreguero Zuloaga, & S. Gómez-Jordana Ferary (Edits.), *Les marqueurs du discours dans les langues romanes : une approche contrastive* (págs. 373-385). Limoges: Lambert-Lucas.
- Landone, E. (2012). La clasificación de los marcadores del discurso y su valor operativo. *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione. XXIV Congresso AISPI* (págs. 431-440). Roma: AISPI Edizioni. Recuperado el 23 de marzo de 2019, de [https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/23/23\\_431.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/23/23_431.pdf)
- Lavale Ortiz, R. M. (2006). Cuenca, M<sup>a</sup>. J. (2006): La connexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual. Vic, Eumo Editorial Universitat de Vic, 222 págs. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 20, 343-347. [Reseña] (L. G. Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Ed.) doi:10.14198/ELUA2006.20.17
- León Gómez, M. (2014). Yo también hablo español. Los operadores de adición en la clase de ELE. Descripción y propuesta didáctica desde la perspectiva de la gramática metaoperacional. *MarcoELE*(18). Recuperado el 11 de agosto de 2019, de [https://marcoele.com/descargas/18/leon-operadores\\_adicion.pdf](https://marcoele.com/descargas/18/leon-operadores_adicion.pdf)
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002). Instituto Cervantes. Recuperado el 23 de junio de 2019, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

- Martín Zorraquino, M. A. (2005). El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE. *ASELE. Actas XV* (págs. 53-70). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado el 27 de julio de 2019, de <http://hdl.handle.net/11441/42463>
- Martín Zorraquino, M. A., & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque, & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3, págs. 4051-4112). Madrid: Espasa-Calpe.
- Meléndez Quero, C. (2011). La construcción del discurso en la clase de español lengua extranjera: los marcadores de acuerdo. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, S. I. J., & S. G. M., *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de español como L2-LE* (Vol. 1, págs. 605-620). Kadmos. Recuperado el 10 de julio de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420217>
- Meléndez Quero, C. (2016). La enseñanza de la gramática del discurso en la formación de hispanistas no nativos: el caso de los marcadores. *MarcoELE*, 1(22), págs. 89-105. Recuperado el 4 de julio de 2019, de <http://marcoele.com/descargas/22/gramatica-especialistas-no-nativos.pdf>
- Montserrat, G. (2005). Pragmatic markers and discourse coherence relations in English and Catalan oral narrative. *Discourse Studies*, 7(1), págs. 53-86. doi:10.1177/1461445605048767
- Nogueira da Silva, A. M. (2010). Introducción de los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usados en Brasil. *MarcoELE*, 10, págs. 1-26. Recuperado el 22 de junio de 2019, de [https://marcoele.com/descargas/10/nogueira\\_marcadores.pdf](https://marcoele.com/descargas/10/nogueira_marcadores.pdf)
- Nogueira da Silva, A. M. (2011). 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. Salamanca: Universidad de Salamanca. [Tesis doctoral] Recuperado el 19 de Marzo de 2019, de <http://hdl.handle.net/10366/110547>
- Nogueira da Silva, A. M. (2012). Interferencias en el uso de los marcadores del discurso en narraciones orales de aprendices brasileños de E/LE. *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*(1). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 9 de mayo de 2019, de

<http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf>

Norrick, N. R. (2001). Discourse markers in oral narrative. *Journal of Pragmatics*, 33(6), págs. 849-878. doi:[https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)80032-1](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)80032-1)

Norrick, N. R. (2009). Interjections as pragmatic markers. *Journal of Pragmatics*, 41(5), págs. 866-891. doi:10.1016/j.pragma.2008.08.005

Payrató, L., & Fitó, J. (Edits.). (2008). *Corpus Audiovisual Plurilingüe*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Piedehierro Sáez, C. (2016). Propuesta para estudiar interferencias de marcadores discursivos en una interlengua utilizando un modelo de análisis sintagmático. *MarcoELE*, 1(22), págs. 203-215. Recuperado el 10 de julio de 2019, de <https://marcoele.com/descargas/22/gramatica-especialistas-no-nativos.pdf>

*Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. (1997-2019). (Instituto Cervantes) Recuperado el 23 de junio de 2019, de Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

Pons Bordería, S. (1998). *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universitat de València.

Pons Bordería, S. (2000). Los conectores. En A. Briz Gómez, & G. Val. Es. Co., *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (págs. 193-220). Barcelona: Ariel .

Pons Bordería, S. (2008). Do discourse markers exist? On the treatment of discourse markers in Relevance Theory. *Journal of Pragmatics*, 40, págs. 1411-1434. doi:10.1016/j.pragma.2008.03.013

Pusch, C. D. (2006). Marqueurs discursifs et subordination syntaxique : La construction inférentielle en français et dans d'autres langues romanes. En M. Drescher, & B. Frank-Job (Edits.), *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes. Approches théoriques et méthodologiques* (págs. 173-188). Frankfurt am Main: Peter Lang. Recuperado el 28 de mayo de 2019, de [http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/Download/publikationen/2006\\_Marqueurs\\_discursifs\\_et\\_subordination.pdf](http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/Download/publikationen/2006_Marqueurs_discursifs_et_subordination.pdf)

- Rodríguez Lage, L. (2015). Marcador conversacional "en plan" en el habla actual de Galicia. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Filoloxía. [Trabajo de fin de grado]. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de <http://hdl.handle.net/10347/13890>
- Romero Trillo, J. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 34(6), págs. 769-784. doi:[https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00022-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00022-X)
- Sainz González, M. E. (2014). Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los marcadores discursivos del español a estudiantes italianos. En M. E. Sainz González (Ed.), *De la estructura de la frase al tejido del discurso. Estudios contrastivos español/italiano* (págs. 247-301). Bern: Peter Lang. Recuperado el 10 de julio de 2019, de <http://hdl.handle.net/10278/38943>
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serrano Reyes, P. (2012). Análisis contrastivo de los marcadores conversacionales bueno y vale como iniciadores de intervención. *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*(1). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 9 de mayo de 2019, de <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf>
- Thörle, B. (1995). Oui comme marqueur discursif polyfonctionnel en français langue étrangère. *Romanistik in Geschichte und Gegenwart*, 21(1), págs. 3-17. Recuperado el 14 de mayo de 2019
- Thörle, B. (2016). Turn openings in L2 French: An interactional approach to discourse marker acquisition. *Language, Interaction and Acquisition*, 7(1). doi:10.1075/lia.7.1.05tho
- Torre Torre, A. M. (2017). Tratamiento de los marcadores discursivos en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC. *MarcoELE*, 25, págs. 1-27. Recuperado el 24 de junio de 2019, de <https://marcoele.com/descargas/25/torre-marcadores.pdf>

Traugott, E. (2007). Discussion article: Discourse markers, modal particles, and contrastive analysis, synchronic and diachronic. *Catalan Journal of Linguistics*, 6(1), págs. 139-157. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/catjl.128>



## 8. Anexos

---

### Anexo 1: Convenciones de transcripción (Corpus Audiovisual Plurilingüe)

- *Aspectos prosódicos*

Secuencia tonal terminal	
descendente	\
ascendente	/
de mantenimiento	—
Grupo tonal truncado	--
Mantenimiento de la entonación	
ascendente	{(A) texto afectado}
descendente	{(B) texto afectado}
Desfigurar la voz	{(EV) texto afectado}
Intensidad	
fuerte	{(F) texto afectado}
muy fuerte	{(FF) texto afectado}
débil	{(P) texto afectado}
muy débil	{(PP) texto afectado}
Tiempo	
acelerado	{(AC) texto afectado}
desacelerado	{(DC) texto afectado}
Alargamiento breve, medio y largo	:     ::     :::

- *Aspectos vocales*

Risa simultánea al discurso producido	{(@) texto afectado}
Risa no simultánea al discurso producido	
un símbolo por sílaba	@
Fragmento largo con duración especificada	@R(duración)R@
Inhalación y exhalación	(INH) (EXH)

- *Pausas y encabalgamientos*

Pausa	
muy breve ( $0.1 < p < 0.3$ )	(.duración)
breve ( $p < 1$ )	(..duración)
media ( $1 < p < 3$ )	(...duración)
larga ( $p > 3$ )	(....duración)
Encabalgamiento	[texto afectado]

- *Regularizaciones y comentarios*

Elisión	uso de paréntesis para marcar el sonido elidido
Comentario del transcriptor	
preciso	(comentario)
general	((comentario))

- *Fragmentos conflictivos*

Duda sobre el texto transcrito	{(??) texto afectado}
Fragmento ininteligible	
un signo por sílaba	x
Fragmento largo con la duración especificada	xX(duración)Xx

- *Otros aspectos*

Segunda lengua	{(L2) texto afectado}
Truncamiento de palabra	-

## Anexo 2: Convenciones de transcripción (Corpus de aprendices)

### Aspectos prosódicos:

- Secuencia tonal terminal
  - o Descendente \
  - o Ascendente /
  - o De mantenimiento –
- Grupo tonal troncado --
- Cambio de voz {(CV) texto afectado}
- Intensidad
  - o Fuerte {(F) texto afectado}
  - o Muy fuerte {(FF) texto afectado}
  - o Débil {(P) texto afectado}
  - o Muy débil {(PP) texto afectado}
- Tiempo
  - o Acelerado {(AC) texto afectado}
  - o Desacelerado {(DC) texto afectado}
- Alargamiento breve, medio o largo : :: :::

### Aspectos vocales:

- Risa simultánea al discurso producido {( @ ) texto afectado}
- Risa no simultánea al discurso producido  
Un símbolo por sílaba @
- Inhalación y exhalación (INH) (EXH)

### Encabalgamientos:

- Encabalgamiento [texto afectado]

### Regularizaciones y comentarios:

- Elisión (sonido elidido)
- Comentario del transcriptor ((comentario))

### Fragmentos conflictivos/problemáticos:

- Duda, incompreensión {(¿?) texto afectado}
- Fragmento ininteligible  
Un símbolo por sílaba x

### Otros aspectos:

- Otra lengua (materna/francés) {(L1) texto afectado}
- Truncamiento de palabra palab-

### Anexo 3: Ficha informativa de las informantes (Corpus de aprendices)

Núm. de participante: \_\_\_\_\_

#### Información personal

1. Nombre: .....
2. Sexo: F / M / X
3. Edad: .....
4. Lengua/s materna/s: .....
5. Estudios universitarios/título universitario: .....
6. Universidad: .....
7. Curso actual/curso de finalización de estudios: .....
8. Otras lenguas habladas (sin contar la(s) lengua(s) materna(s)):

	Lengua	Nivel según MCER	Años de estudio (si es aplicable)
(1)			
(2)			
(3)			
(4)			
(5)			

9. ¿Desde cuándo estudia español? (Núm. de años): .....
10. ¿Ha vivido en algún país hispanohablante? Sí No

Duración (meses, años)	Lugar (país, ciudad) y razón (estudios, prácticas, Erasmus, etc.)

11. ¿Cómo juzgaría su nivel de español en cada una de las siguientes competencias (A1-A2-B1-B2-C1-C2)?

Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral

## Anexo 4: Actividades didácticas. Fase de sensibilización

### 1) Comprensión auditiva

Vas a escuchar el relato de una chica que nos cuenta una anécdota sobre una situación estresante que vivió con sus amigas.

Apunta los elementos claves para resumir globalmente la historia:

- ¿Quién vivió la situación y con quién estaba?
- ¿Dónde y cuándo ocurrió?
- ¿Qué pasó?
- ¿Por qué?
- ¿Cómo acabó?

### 2) Comprensión lectora

Aquí tienes dos versiones de la historia que acabas de escuchar.

Leelas primero en silencio y luego, en parejas, cada uno lee una versión en voz alta. Después, contestad estas preguntas:

- ¿Cuál es la diferencia principal entre las dos versiones?
- ¿Cuál es el efecto general de una y otra versión (al oral)? ¿Cómo te parece cada texto?

Texto 1	Texto 2
<p>Eh... lo que me pasó en Navidad. Bueno, porque he estado estudiando fuera. Y cuando vine en... en diciembre, para pasar la Navidad aquí, pues... Bueno, estaba en... estaba en Preston, una ciudad de Inglaterra.</p> <p>Entonces éramos cinco.. chicas catalanas que volvíamos a Barcelona. Íbamos hacia el aeropuerto de Liverpool y cogimos un taxi porque nos salía más económico que ir en tren Y...</p> <p>Y entonces cuando llegamos al aeropuerto, con el taxista, pues, bueno, ya había mucha gente andando... andando por la calle, con las maletas... un caos... la policía y tal.</p>	<p>Eh... lo que me pasó en Navidad. He estado estudiando fuera. Vine en... en diciembre, para pasar la Navidad aquí. Estaba en... estaba en Preston, una ciudad de Inglaterra.</p> <p>Éramos cinco.. chicas catalanas que volvíamos a Barcelona. Íbamos hacia el aeropuerto de Liverpool, cogimos un taxi, nos salía más económico que ir en tren...</p> <p>Llegamos al aeropuerto, con el taxista, ya había mucha gente andando... andando por la calle, con las maletas... un caos... la policía.</p>

Entonces el taxista preguntó a los.. policías que qué pasaba y le dijeron que era una... una alarma de bomba. Bueno, que alguien había dejado las maletas en el aeropuerto.

Y ... bueno, entonces era un poco de... una situación de incertidumbre, que que no... sabíamos qué hacer, si era peligroso porque... o no salía el vuelo, con lo cual no volvíamos a Barcelona, que ya teníamos ganas. O... bueno, o.. no sabíamos si... el taxista que nos llevara a otro sitio, si quedarnos allí con las maletas, que íbamos súper cargadas.

Entonces, bueno, pues.. fue un poco... una situación un poco así... alarmista, un poco... inusual.

Y bueno, entonces nada, al final, al cabo de nada, diez minutos, que el taxista nos llevó -- nos iba a llevar hacia un centro comercial.. cerca, pero de -- que ya... nos iba a llevar -- o sea, nos iba llevando hacia allá y pasó que... había mucha... no. Que era muy lejos.

Entonces, decidimos que.. le dijimos "por favor nos puede llevar otra vez hacia el aeropuerto." Entonces, cuando ya volvimos, ya estaba la situación ya... más tranquila, ya... bueno, ya habían recuperado... Bueno, había salido el hombre que tenía la maleta, la había dejado allí... y bueno, ya está. Y se recuperó todo en un instante.

El taxista preguntó a los.. policías que qué pasaba, le dijeron que era una... una alarma de bomba. Que alguien había dejado las maletas en el aeropuerto.

Era un poco de... una situación de incertidumbre, que que no... sabíamos qué hacer, si era peligroso... No salía el vuelo, con lo cual no volvíamos a Barcelona, ya teníamos ganas. No sabíamos si... el taxista que nos llevara a otro sitio, si quedarnos allí con las maletas, íbamos súper cargadas.

Fue un poco... una situación un poco así... alarmista, un poco... inusual.

Al cabo de nada, diez minutos, el taxista nos llevó -- nos iba a llevar hacia un centro comercial.. cerca, de -- ya... nos iba a llevar -- nos iba llevando hacia allá, pasó que... había mucha... no. Que era muy lejos.

Decidimos que.. le dijimos "por favor nos puede llevar otra vez hacia el aeropuerto." Ya volvimos, ya estaba la situación ya... más tranquila, ya... ya habían recuperado... Había salido el hombre que tenía la maleta, la había dejado allí... Se recuperó todo en un instante.

Las formas que aparecen en el texto 1 son **marcadores del discurso**. Algunos pueden servir para estructurar el discurso, otros para relacionar las ideas del texto entre ellas, y otros también para indicar la actitud del hablante. En esta secuencia, vamos a aprender algunos marcadores típicos...

¿...de un texto **oral** o **escrito**?

¿...de una **conversación** entre varias personas o una **intervención** de una sola persona?

¿...de un contexto **informal** y familiar, o **formal** y distante?

## Anexo 5: Actividades didácticas. Fase de reconocimiento (1)

Vamos a centrarnos en algunas de las formas del texto 1.

Intenta relacionar las formas en negrita con la acción que cumplen en la narración. Elige dentro de las cuatro funciones que vienen en el cuadro abajo. Ayúdate del contexto **escrito y oral**.

<p>“Eh... lo que me pasó en Navidad. <b>Bueno</b>, porque he estado estudiando fuera. Y cuando vine en... en diciembre, para pasar la Navidad aquí, pues... <b>Bueno</b>, estaba en... estaba en Preston, una ciudad de Inglaterra.”</p> <p><u>Función</u> =</p>	<p>“Y bueno, entonces nada, <b>al final</b>, al cabo de nada, diez minutos, que el taxista nos llevó --”</p> <p><u>Función</u> =</p>
<p>“Íbamos hacia el aeropuerto de Liverpool y cogimos un taxi porque nos salía más económico que ir en tren y...</p> <p><u>Función</u> =</p>	<p>“nos iba a llevar hacia un centro comercial.. cerca, pero de -- que ya... nos iba a llevar -- <b>o sea</b>, nos iba llevando hacia allá y pasó que... había mucha... no. Que era muy lejos.”</p> <p><u>Función</u> =</p>
<p><b>Y entonces</b> cuando llegamos al aeropuerto, con el taxista, <b>pues</b>, <b>bueno</b>, ya había mucha gente andando... andando por la calle, con las maletas... un caos... la policía y tal.”</p> <p><u>Función</u> =</p>	<p>“y bueno, <b>ya está</b>. Y se recuperó todo en un instante.”</p> <p><u>Función</u> =</p>
	<p>“Entonces, bueno, <b>pues</b>... fue un poco... una situación un poco así... alarmista, un poco... inusual.”</p> <p><u>Función</u> =</p>

### **FUNCIONES**

A nivel de la estructura del discurso, el marcador...

1. **Reformula** =
  - explica algo con más precisión
  - recapitula
  - rectifica una información
  - reinicia y reformula la frase
2. **Continúa** =
  - permite avanzar en la narración
  - retoma el hilo narrativo después de una digresión
3. **Cierra** = anuncia el final, la conclusión del relato
4. **Pausa** = no tiene función particular, permite al hablante planificar lo que va a decir

N.B.: Una misma forma puede cumplir varias funciones (en el mismo contexto o en contextos diferentes)

## Anexo 6: Actividades didácticas. Fase de reconocimiento (2)

Aquí tienes otra historia, esta vez de una chica que nos cuenta un accidente de coche que tuvo con unos amigos.

Observa los marcadores que utiliza y subraya las formas que ya conoces.

Después, escucha el relato y apunta aquí ejemplos sacados del texto para ilustrar cada función:

- Reformular (2 formas distintas)
- Continuar
- Hacer una pausa

Eh... veníamos un sábado por la noche, de... de Poblenou, íbamos por la ronda... Litoral. Y en la salida de Zona Franca, eh... bueno, yo iba de copiloto. Y... hubo una época que... inconsciente de mí, no me ponía el cinturón. Y... y bueno, nos metemos en la salida de la... de Zona Franca, y... no sé.. qué.. hizo... el chico que conducía, que no cogió bien la curva, y la-- bueno y la salida esa es un poco peligrosa. Y, total, que nos estampamos con... la mediana, con la esquina. Y... yo como no llevaba cinturón, pues, me fui para adelante, y me comí el retrovisor, de frente, y, bueno, me abrí un poco la frente. Y, por unos momentos, fue.. no sé. Fue una situación, estoy aquí.. no estoy aquí.. porque m-- me di con la guantera en las rodillas, y noté como que no las sentía. Y a par-- bueno, perdí la.. visión, por unos momentos, por un golpe a la cabeza.

Cuando ya... nos quedamos otra vez... bueno, al cabo de unos segundos, dijimos qué ha pasado, mmh, por qué ha pasado esto, dónde estamos, bueno. Y... nada, la primera reacción del chico fue sal-- bueno, fue decirme cómo estaba porque me habían visto, porque el chico del-- que llevaba el cinturón, pues apenas se movió.. poco. Y... después de ver lo que me había pasado.. bueno, detrás iba otro chico, que... se fue también un poco para adelante, pero no se hizo casi nada porque como estaba el asiento delantero.

Y... bueno, bajamos del coche. Eh... y, bueno, estaba la rueda petada... el f-- el retrovisor, también petado, abollado el capó. Y... y bueno, y ahora qué hacemos, aquí.. en un barrio.. que si dejas el coche, cuando vuelvas ya no va a estar. Y... no había nadie, no había... no pasaba... ninguna patrulla, sabes, para... Y... y nada, fuimos a una gasolinera, la verdad es que no nos prestaron mucha ayuda. Y... y nada, o sea, la peor situación fue cuando nos dimos el golpe, que nunca ha-- había tenido una... un accidente, y... hombre, podía haber sido mucho peor, mucho peor, pero, la verdad que te pegas un susto.

También aparecen nuevos marcadores muy típicos del español para contar una historia oral.

Intenta encontrarlos en el texto: busca el marcador que..

- Sirve para introducir una conclusión de varios elementos que hemos dicho antes =
- Permite a la vez avanzar en la narración y cambiar de tema =

## Anexo 7: Actividades didácticas. Fase de focalización

### Zoom sobre los marcadores vistos

Hemos visto una serie de marcadores muy útiles para contar un relato oral, así como algunas de las funciones que pueden cumplir para estructurar una historia. Vamos a ver ahora sus particularidades y sus diferencias para poder usarlos de manera exacta.

En la columna izquierda, tienes ejemplos que ilustran diferentes funciones y características particulares de estos marcadores (p. ej. en cuanto a su pronunciación, su posición en la frase, o a los elementos que los siguen o los preceden: otros marcadores, pausas orales y comas,...).

Examina los ejemplos y contesta las preguntas en la columna derecha.

BUENO	Descripción
<p>“Entonces, cuando ya volvimos, ya estaba la situación ya... más tranquila, ya... (1) <b>bueno</b>, ya habían recuperado... <b>Bueno</b>, había salido el hombre que tenía la maleta, la había dejado allí...  ... (2) y <b>bueno</b>, ya está, y se recuperó todo en un instante.”</p>	<p><u>Función:</u> ¿Para qué sirve <i>bueno</i> en estos ejemplos?  Ejemplo 1) _____  Ejemplo 2) _____  <u>Particularidades:</u> (textuales y orales)  ¿De qué van acompañados?</p>
PUES	Descripción
<p>“Entonces estábamos en Italia y queríamos ir a Zagreb. Pero no teníamos mucho dinero y decidimos.. (1) <b>pues</b> coger el autobús, (2) <b>pues</b>... lo más barato que encontramos.  Ya nos habían avisado, (3) <b>pues</b> que habría... (4) <b>pues</b>... no inmigrantes, pero.. sí a lo mejor.. cierta gente...”</p>	<p><u>Función:</u> En estos ejemplos, ¿cuáles son los marcadores que realizan la acción de... (apunta el número): - ...marcar una pausa para planificar?  - ...continuar y avanzar en la narración?  <u>Particularidades:</u> ¿Cuál es la diferencia en la manera de pronunciarlos?</p>
PUES vs. BUENO	Descripción
<p>“Y... yo como no llevaba cinturón, <b>pues</b>, me fui para adelante, y me comí el retrovisor, de frente.  Y, <b>bueno</b>, me abrí un poco la frente.”</p>	<p><u>Función:</u> En estos ejemplos, <b>ambos</b> sirven para...  <u>Particularidades:</u> ¿Cuál es la diferencia en cuanto a la posición de los marcadores en el enunciado?</p>

NADA vs. BUENO	Descripción
<p>1) y ahora qué hacemos, aquí.. en un barrio.. que si dejas el coche, cuando vuelvas ya no va a estar. Y... no había nadie, no había... no pasaba... ninguna patrulla, sabes, para... Y... y <b>nada</b>, fuimos a una gasolinera, la verdad es que no nos prestaron mucha ayuda.</p> <p>2) Y... <b>bueno</b>, bajamos del coche. Eh... y, <b>bueno</b>, estaba la rueda petada... el f-- el retrovisor, también petado, abollado el capó.</p>	<p><u>Función:</u> En esto ejemplos, <b>ambos</b> sirven para...</p> <p><u>Significado particular:</u> ¿Qué marcador...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ...permite avanzar, siguiendo con el mismo tema?</li> <li>- ... permite avanzar, marcando el fin del tema anterior e introduciendo otro tema?</li> </ul> <p><u>Particularidades:</u> ¿De qué pueden ir acompañados (textual y oralmente)?</p>
TOTAL vs. AL FINAL vs. YA ESTÁ	Descripción
<p>1) y bueno, nos metemos en la salida de la... de Zona Franca, y... no sé.. qué.. hizo... el chico que conducía, que no cogió bien la curva, y la-- bueno y la salida esa es un poco peligrosa. Y, <b>total</b>, que nos estampamos con... la mediana, con la esquina.</p> <p>2) Y bueno, entonces nada, <b>al final</b>, al cabo de nada, diez minutos, que el taxista nos llevó -- nos iba a llevar hacia un centro comercial (...)</p> <p>3) Bueno, había salido el hombre que tenía la maleta, la había dejado allí... y bueno, <b>ya está</b>. Y se recuperó todo en un instante.</p>	<p><u>Función:</u> En estos ejemplos, <b>todos</b> sirven para...</p> <p><u>Su significado particular:</u> ¿Qué marcador...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ...introduce un elemento final para concluir una serie o enumeración de hechos?</li> <li>- ...introduce un elemento final de la narración, o de una parte de la narración?</li> <li>- ...no introduce nada, pero concluye el relato entero, o una parte del relato?</li> </ul> <p><u>Particularidades:</u> ¿Qué marcador puede aparecer solo en una frase?</p> <p>¿De qué puede ir acompañado el marcador <i>total</i>?</p>



**UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN**  
**Faculté de philosophie, arts et lettres**

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | [www.uclouvain.be/fial](http://www.uclouvain.be/fial)