

Universitat de Barcelona

Barcelona

Memoria de Máster:

“Análisis de los marcadores discursivos más usados en el habla de tres estudiantes extranjeros de E/LE nivel C1 tras una estancia de un mes en España”

Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

PATRÍCIA DÍEZ DOMÍNGUEZ

Tutora: Encarna Atienza Cerezo

Departamento: Didáctica de la Lengua y la Literatura

Edición: 2006-08

1. RESUMEN

En esta memoria se pretende hacer un análisis del discurso de tres estudiantes de E/LE de nivel C1 (MCER), dos italianos y una polaca. Los tres gozan de un nivel cultural alto y de experiencias de aprendizaje de español similares: estudio del español en el Instituto Cervantes (Italia) y dos estancias lingüísticas de aproximadamente un mes cada una en España: los chicos en Madrid, la chica en Granada.

Se tomará como base de análisis el material recopilado en entrevistas personales con cada uno de los aprendientes por separado. Con esta muestra de interacción cara a cara, se intenta crear una base de estudio orientativa para llevar a cabo un análisis de los marcadores más usados por los tres discentes desde dos puntos de vista: adecuación y variedad.

La intención final de este trabajo es realizar un análisis prospectivo sobre el uso de marcadores lingüísticos, es decir, tanto sobre el abuso o la falta de uso de ciertos marcadores discursivos, como de la adecuación en su utilización.

El análisis se llevará a cabo tomando dos teorías aplicadas al estudio lingüístico del español:

- Por un lado, la Teoría de la Relevancia de D. Sperber y D. Wilson (1986, 1994), con las aportaciones de Blakemore, D. (1987, 1992, 1996) como modelo de análisis pragmático de los marcadores lingüísticos. Dicha teoría ha sido aplicada al español por Montolío, E. y por Bonilla, S..
- Por otro lado, la Teoría de la Argumentación de Anscombe, J.-C. y Ducrot, O. (1983, 1994) como modelo de análisis semántico. Teoría aplicada al español por Portolés, J.

El objetivo último de este estudio es la reflexión sobre la necesidad de la introducción tanto de material adecuado sobre marcadores discursivos como de una aplicación eficaz de éste en la dinámica del aula de E/LE a partir del análisis prospectivo de tres entrevistas a alumnos de E/LE.

ÍNDICE

	PÁGS.
1. INTRODUCCIÓN	4
2. BASES TEÓRICAS	6
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS/ HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	16
4. METODOLOGÍA	16
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS	18
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	58
7. BIBLIOGRAFÍA	63
8. ANEXOS	68

1. INTRODUCCIÓN

Esta memoria de fin de máster tiene como objetivo principal llevar a cabo un análisis prospectivo sobre el uso de marcadores lingüísticos, atendiendo a la adecuación y a la variedad. El corpus de análisis va a ser la producción oral de tres estudiantes de E/LE de nivel C1 (MCER) con experiencias de aprendizaje del español similares. Las muestras de interacción cara a cara, recogidas mediante tres entrevistas personales con cada uno de los aprendientes en España, servirán de base de estudio orientativa.

El motivo por el que he elegido este tema de investigación es académico-profesional. Llevo dos años dando clase casi exclusivamente a niveles avanzados-superiores (B2-C1 del MCER). Por lo que he podido comprobar, los discentes llegan a adquirir un buen nivel de conocimientos lingüísticos, pero encuentran dificultades en hacer de su discurso oral un discurso fluido y natural. Tras reflexiones personales sobre el porqué de tal dificultad y después de haber leído investigaciones sobre pragmática y E/LE, me sumo a la opinión expresada por Martín Zorraquino, M^a A. (1998: 55), según la cual: “[...] si se quiere adquirir una competencia plena de la segunda lengua, entonces el estudio de los marcadores discursivos es absolutamente necesario”. Por tanto, a los estudiantes de E/LE nivel intermedio-avanzado, les falta adquirir un buen uso de los marcadores discursivos que los hablantes nativos de español utilizan.

Los marcadores discursivos tienen, entre otras funciones pragmáticas, la de guiar la interpretación del mensaje o la de expresar cortesía. Esta última es, en mi opinión, de especial importancia porque afecta a la imagen social (Goffman, E. 1967) que el hablante transmite. Partiendo del presupuesto que: “Toda función comunicativa o acto de habla está predeterminado por una serie de parámetros culturales que rigen, no solamente el componente contextual (o sociopragmático), sino que también el lingüístico (o pragmalingüístico)” (González, C. 2007: 110). Una carencia en sentido pragmático puede tener repercusiones mucho más funestas a nivel social que un error gramatical, ya que el

hablante puede ver afectada de forma negativa su imagen social (*face*)¹ (Brown, P. y Levinson, S. 1987). Es decir, el oyente nativo podría llevarse la impresión de que el hablante no-nativo es maleducado o poco cooperativo, en ocasiones hasta podría ofenderse. Y es que: “Mientras que un error gramatical se puede corregir en cualquier momento, el error pragmático se valora moralmente”² (González, C. 2006: 7).

El *error pragmático*³ es muy difícil de subsanar, porque se entra en categorías socioculturales y en contenidos implícitos (presuposiciones y sobreentendidos). Como apunta Hernández, C. (1997), autor de estudios sobre pragmática contrastiva o intercultural:

dada la particular imbricación entre código lingüístico y código cultural que las categorías pragmáticas representan, los errores pragmáticos pueden ser valorados, y de hecho lo son en muchas ocasiones, no sólo como usos lingüísticamente incorrectos, sino al mismo tiempo como usos sociales incorrectos. (Hernández, C. 1997: 139).

Además, cabe añadir que el error se agrava cuando el hablante no-nativo tiene un nivel C1-C2 y, en consecuencia, produce un discurso gramaticalmente perfecto o casi perfecto. Eso lleva al oyente a tener unas expectativas muy altas, también desde el punto de vista de la competencia pragmática. Todas estas características de los marcadores discursivos los convierten en elementos esenciales de la interacción, que, por ende, deberían formar parte del bagaje pragmático de un aprendiente de L2. Estas cuestiones me han llevado a interesarme por este tema que va a ser el objeto de estudio de mi memoria de máster.

El método de investigación que voy a seguir va a ser cualitativo. A partir del análisis de la transcripción de tres entrevistas, extraeré aquellos marcadores discursivos

¹ *Face*, the public self-image that every member [of a society] claims for himself, consisting in two related aspects:

(a) *negative face*: the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction –i.e. to freedom of action and freedom from imposition;

(b) *positive face*: the positive consistent self-image or ‘personality’ (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants. (Brown, P. y Levinson, S. 1987: 61)

² González, C. en “La Pragmática en la clase de ELE: el caso de la función comunicativa de los consejos”. *IDEAS*, nº3, abril 2006. [En línea]: <http://www.ideas-heilbronn.org/archivo/3/elements/artic/Gonzalez-Articulo.pdf>.

³ “Por error pragmático podemos entender todo tipo de usos incorrectos de las categorías pragmáticas, que de manera prototípica se observan en praxis conversacionales intercódigo o exolingües” (Hernández Sacristán, C. 1997: 138).

utilizados que gozan de estudios consensuados, y enumeraré aquellos usados pero no consensuados. Posteriormente, tomando en consideración la adecuación de tales marcadores reflexionaré acerca de su uso. A continuación, compararé los resultados obtenidos en las tres entrevistas.

2. BASES TEÓRICAS

Este estudio parte de una serie de conceptos teóricos que van a guiar el método de investigación en la realización del análisis y la reflexión final. Debido al enfoque pragmático de la investigación, en primer lugar se van a aclarar algunos conceptos clave como: *Teoría de la Relevancia*, *competencia comunicativa*, *competencia pragmática*, *marcadores discursivos* (apartado 2.1). Asimismo, se va a comentar cuál es el estado de la cuestión en cuanto al estudio de los marcadores discursivos (apartado 2.1.2) y de la competencia pragmática en L2, y en E/LE (apartado 2.2.1) . Por último, se presentará el esquema de clasificación de marcadores discursivos (apartado 2.2.2) a partir del cual se desarrolla el análisis de éstos en las entrevistas.

2.1 Conceptos clave

Al tratarse éste de un campo todavía joven, durante la investigación han ido apareciendo conceptos y términos que no son compartidos y/o aceptados por todos los investigadores. La adscripción a una escuela u otra ha dificultado la comprensión y la elección de los términos con los que se trabajaría en esta memoria. De ahí que haya optado por elegir el marco teórico en el que desarrollan sus estudios los investigadores Martín Zorraquino, M^a A., y Portolés, L. (1999), es decir, la *Teoría de la Relevancia*.

La *Teoría de la relevancia* (Wilson, D. y Sperber, D. 1986) se basa en el principio según el cual, el oyente no descodifica el mensaje, sino que infiere (*concepto de sistema inferencial*, Teoría de Grice⁴, P. 1957, 1968) a partir de procesos en los que la relevancia desempeña un papel fundamental, su significado. Esta teoría se enmarca en el campo de

⁴ *máximas conversacionales* y *Principio de Cooperación* propuestos por Grice, P. (1975, 1978).

análisis lingüístico de la pragmática; disciplina que tiene por objeto el estudio de los factores que, más allá del mero significado semántico del enunciado, afectan a su interpretación. Uno de ellos es el contexto. La *Teoría de la Relevancia* nace, pues, en respuesta a los casos en que es necesario recurrir a mecanismos alternativos a los semántico-gramaticales para resolver la interpretación de enunciados con significados ambiguos.

En su camino hacia la elaboración de una nueva teoría pragmática que solvente este tipo de casos, Wilson, D. y Sperber, D. (1986) ponen en entredicho, y posteriormente amplían, la teoría de Grice, P. (1957, 1968); su aportación gira en torno al hecho de que, muchas veces, la comunicación no implica el uso de un código lingüístico, por lo que el contexto sería determinante para la interpretación del intercambio comunicativo. La comunicación, luego, se desarrolla gracias a la interpretación de evidencias que se dan en el intercambio. Una malinterpretación de éstas tendría como resultado un fracaso comunicativo.

En su opinión, los principios que gobiernan la *comunicación inferencial* tienen su origen en algunos procesos cognitivos. Los seres humanos prestan más atención a unos fenómenos que a otros, es decir, prestan atención a los fenómenos que consideran más relevantes. En otras palabras, los enunciados poseen, además de información conceptual, información computacional que comporta restricciones de procesamiento basadas en el *Principio de Relevancia*. Una de estas marcas que aparece en los enunciados y que comporta restricciones son, precisamente, los *marcadores discursivos*.

Éstos son elementos dependientes de los contextos lingüístico y extralingüístico, que operan a nivel textual y funcional. Dicho de otra forma, serían unidades que el hablante ofrece al oyente como guía para inferir el significado durante el intercambio comunicativo. Según el *Diccionario de Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999: 4057):

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

Es decir, los *marcadores discursivos* cumplen funciones de interacción, y encauzan el proceso inferencial.

2.1.2 Los marcadores discursivos en lengua española: estado de la cuestión

En la actualidad hay muchos estudios sobre el lenguaje coloquial y la aparición y uso de *marcadores discursivos* en lengua castellana. Autores como Barros, P. (1993, 1995); Biedma, A. (1993); Briz, A. (1993, 1997, 1998); Fuentes, C. (1987, 1993, 1995, 2001) están inmersos en la investigación y análisis de los fenómenos que se suceden en los intercambios orales. En concreto, sobre marcadores discursivos cabe destacar la aportación de autores como Portolés, J. (1993, 1995, 1996, 2000, 2001, 2004); Martín Zorraquino, M^a A. (1994, 1999, 2005, 2006); Montolío, E. (1998).

De hecho, podemos encontrar cada vez más análisis pormenorizados de varios marcadores discursivos. No obstante, muchos de los marcadores que aparecen en el corpus objeto de análisis de este trabajo no han sido estudiados y/o consensuados, motivo por el cual no van a ser objeto de análisis en este estudio. Aunque sí se enumerarán en el último apartado del análisis.

2.2 El estudio de los marcadores discursivos y su análisis en el uso de la L2 y de E/LE

El estudio de los *marcadores discursivos* en lengua española es reciente. De hecho, en los últimos quince años abundan los estudios centrados en el análisis de uso (Briz, A. 1998; Martín Zorraquino, M^a A. 1999; Portolés, J. 1999). Sin embargo, al revisar la bibliografía existente se aprecia una falta de propuestas aplicables a la dinámica del aula sobre el desarrollo de la pragmática y sobre la adquisición de *marcadores discursivos* en E/LE. Esta falta de propuestas de mecanismos para el procesamiento del conocimiento pragmático en el aprendiente, fenómeno común a otras lenguas, ha sido ya denunciada por varios autores de lengua inglesa que piden más estudios sobre su adquisición y desarrollo (Kasper, G. y Rose, K. R. 2000, 2003). De todas maneras, se puede notar un creciente interés por la enseñanza/ aprendizaje de la pragmática en E/LE. Un buen ejemplo es el hecho de que se haya dedicado, en 2006, el XVI Congreso de ASELE a: “La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera” (Oviedo, 2006); foro de difusión de estudios y propuestas sobre este tema en E/LE. Otros ejemplos del interés mostrado por ASELE son los artículos publicados a lo largo de los últimos doce años sobre *marcadores*

discursivos: Sanz, D. y Berzosa L.⁵ (VIII Congreso Internacional de ASELE 1997); Porroche, M.⁶ (IX Congreso Internacional de ASELE 1998); Balibrea, É.⁷ (XIV Congreso Internacional de ASELE 2003).

Asimismo, habría que destacar la aparición en revistas especializadas, tanto en la red como en soporte papel, de artículos sobre *pragmática* y sobre *marcadores discursivos* en E/LE. De entre ellos, cito como ejemplo: “Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica” de Marchante, M^a P. (RedEle octubre 2004). En este artículo la autora propone una unidad didáctica destinada a alumnos de E/LE con un nivel C1-C2 (MCER) que, a través de actividades comunicativas, tiene como objetivo hacer que los estudiantes comprendan, usen y adquieran el uso de marcadores contraargumentativos desde una perspectiva semántico-pragmática. “El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de E/LE” de Marchante, M^a P. (FIAPE, I Congreso internacional: *El español lengua del futuro*. Toledo 20-23/03/2005); en que se denuncia la confusión existente tanto en la denominación como en la descripción de este tipo de marcadores en los manuales de E/LE, y se propone un enfoque pragmático para su enseñanza/aprendizaje; o “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial” de Albelda, M. y Fernández, M^a J. del grupo de investigación Val.Es.Co (Revista de Didáctica 2006); en que los autores defienden la necesidad de trabajar el discurso oral, y en concreto el registro coloquial, a partir de transcripciones reales.

2.2.1 La competencia pragmática y la competencia comunicativa en L2

Los marcadores discursivos son un aspecto importante de la *competencia pragmática* que se considera parte de la *competencia comunicativa* del aprendiente. En los modelos de *competencia comunicativa*, en efecto, es objeto de especial atención (Canale, M. y Swain, M. 1980; Bachman, L. 1990; Celce-Murcia, M. y Dörnyei, Z. 1995). Su importancia en el aprendizaje de la L2 queda clara con palabras de Fernández, S.:

⁵ “El funcionamiento de los marcadores discursivos en la enseñanza de español a extranjeros”

⁶ “Sobre la descripción del uso de los marcadores discursivos”

⁷ “La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE”

el objetivo principal del aprendizaje de las lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa o capacidad (conocimiento y uso) de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita. (Fernández, S. 2003: 28)

En la actualidad, en la didáctica de la L2, se trabaja con tres definiciones del concepto de *competencia comunicativa* ⁸:

La primera, con la que se lleva más tiempo trabajando, es el concepto propuesto por Canale, M. (1983) y Van Ek, J. (1986). Éste parte de la definición de Hymes, D. (1966) que se refiere tanto a la habilidad del aprendiente de L2 de aplicar y usar las reglas gramaticales, como de construir enunciados correctos y de saber cómo usarlos de forma apropiada. Hymes, D. (1971) propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, que si se aplican a una determinada expresión han de permitir establecer si esta es: formalmente posible (reglas gramaticales y culturales), factible, apropiada (situación comunicativa) y se da en la realidad (uso real en la comunidad de habla). La ampliación llevada a cabo por Canale, M. (1983) y Van Ek, J. (1986) propone el desglose de la *competencia comunicativa* en las siguientes subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica (Canale, M. 1983), sociocultural, social (Van Ek, J. 1986).

La segunda y más reciente es la de Bachman, L. (1990). Para éste la competencia comunicativa es *competencia de la lengua*, y consta de: competencia lingüística (organizativa y pragmática), competencia estratégica (procesos de evaluación, planificación y ejecución), y mecanismos psicofisiológicos. Bachman, L. supera los modelos anteriores y presenta los componentes de la competencia comunicativa en una estructura de organización jerárquica por rangos. Es también este autor el primero en tratar de forma específica el concepto de *competencia pragmática* (1990). Para el autor, la *competencia pragmática* está integrada por la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. En líneas generales, la competencia pragmática se refiere a:

⁸ La *competencia comunicativa* es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (*Diccionario de términos clave de ELE*. Martín Peris, E. et al.).

la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no sólo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro (*Diccionario de términos clave de ELE*, Martín Peris, E. et al.).

La tercera y última, aparece en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (apartado 5.2). El MCER habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen: competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Éstas se integran en las competencias generales del individuo: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender. En un segundo nivel de descripción, el MCER desglosa la *competencia pragmática* en tres subcompetencias: discursiva, funcional y organizativa. Por tanto, para poder hablar una lengua no es suficiente la competencia lingüística (Hymes, D. y Van Ek, J.)

En torno al concepto de *competencia pragmática* también han trabajado otros autores. Por ejemplo, Faerch, C. y Kasper, G. (1984) hablan de que ésta está formada por dos tipos de conocimiento, uno declarativo y otro *procesual*⁹. El primero consiste en el conocimiento de las reglas y de los elementos lingüísticos de una o más lenguas, sin estar condicionado por objetivos comunicativos ni por el uso de una lengua en tiempo real. El otro, selecciona y combina ciertos aspectos del conocimiento declarativo para lograr objetivos comunicativos específicos, tomando en consideración los límites impuestos por el contexto. Ambos aspectos son componentes esenciales de la competencia comunicativa.

En conclusión, la adquisición de una buena competencia pragmática se revela fundamental en el proceso de aprendizaje de una L2, y por tanto, debería desarrollarse a la par con la competencia gramatical, ya que: “*although grammatical competence may not be a sufficient condition for pragmatic development, it may be a necessary condition*” (Bardovi-Harlig, K. 1999: 677).

Pero la cuestión es: ¿qué aspectos hay que tener en cuenta para su enseñanza-aprendizaje? En primer lugar, se debe distinguir entre el estudio formal de la L2 en el país

⁹ *declarative pragmatic knowledge and procedural pragmatic knowledge*

donde no se habla esa L2, del que se lleva a cabo en el contexto natural de la L2, ya que en el primer caso, el estudio no ofrece al estudiante las mismas oportunidades de interacción necesarias para un buen desarrollo de la competencia pragmática. Es decir, la adquisición de segundas lenguas en el aula “está muy limitada en cuanto a la cantidad de input, a la variedad de registros o a las posibilidades de interacción natural con los interlocutores más expertos” (Muñoz, C. 2000: 18). En cambio, el que se lleva a cabo en el ambiente natural ofrece a los discentes la posibilidad de alcanzar un nivel de competencia pragmática mayor, debido al tipo de interacción que se establece con el ambiente y con los hablantes nativos. Hecho que se explica, entre otras cosas, por la calidad del input que el aprendiente tiene a disposición y por las posibilidades de interacción (Bardovi-Harlig, K. 2001). Como demuestran las investigaciones, los aprendientes pueden verse empujados por la retroalimentación de sus interlocutores a producir un output más comprensible, sociolingüísticamente más adecuado y más apropiado (Swain, M. 1995). Estas características del aprendizaje en el ambiente natural, benefician no sólo la adquisición de rutinas pragmáticas, sino el progreso en el desarrollo de los marcadores discursivos - aumento del repertorio y extensión de la frecuencia, variedad y distribución de tales marcadores- (Bardovi-Harlig, K. y Dörnyei, Z. 1998). Según algunos autores, esto sucede, incluso, durante una estancia corta en el país de la lengua meta (Hoffman-Hicks, S. 1999). Sin embargo, estos elementos no bastan para el desarrollo pragmático. Según algunos estudios, aparte del input nativo y de las oportunidades de producir output del aprendiente, se revela necesario un estudio de la forma (Doughty, C. y Williams, J. 1998).. En pocas palabras, el aprendiente necesita: input, output, retroalimentación (Pica, P. 1994, 1996; Long, M. H. 1996; Gass, S. 1998) y un estudio explícito de la forma.

Los estudios sobre la adquisición de marcadores discursivos en el aula constatan, en general, un escaso uso de éstos en el discurso del aula, tanto por parte del profesor como de los estudiantes. Tal carencia podría conllevar que las múltiples funciones interactivas de los marcadores discursivos se lleven a cabo en la L1 o no aparezcan en absoluto (Kasper, G. 1989). De manera que podría deducirse que la ausencia de uso o el uso inadecuado de los marcadores discursivos se debe a un déficit de conocimiento declarativo (de las funciones que cumplen) y/o procesual (de su uso en situaciones en tiempo real) por parte de los aprendientes, por lo que sería necesario enseñarlos de forma explícita: explicarlos y contextualizarlos (Yoshimi, D. 2001). Puesto que, como afirman Giovannini, A. *et al.*

(1996: 100), “mientras que los conocimientos pueden adquirirse mediante la observación y la reflexión, las capacidades se desarrollan mediante su ejercitación”.

2.2.2 Caracterización del concepto de marcador discursivo

En este trabajo cuando se usa el concepto de *marcador discursivo*, nos referimos a la definición propuesta por Martín Zorraquino, M^a. A. y Portolés, J. en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999):

los marcadores son signos que no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados (auxilian la condición de verdad), sino al de procesamiento (colaboran para la elaboración de inferencias). Además, la esfera de actuación de estas partículas se inserta en el marco del enunciado (entendido como unidad discursiva) porque es inviable estudiar un objeto discursivo dentro de los límites de la oración, cuya definición se remite a una teoría gramatical. (Martín Zorraquino, M^a. A. y Portolés, J. 1999: 4055-80)

Con éste “se apunta a un concepto “pragmático” o “enunciativo”: la integración de las *unidades de predicación* (las oraciones, las entidades equivalentes a ellas, o bien algunos de sus miembros) en el discurso” (Martín Zorraquino, M^a A. 1998a: 26).

La cuestión de la denominación es complicada, ya que a lo largo de la historia se los ha llamado de varias formas. En mi opinión, las definiciones existentes y sus respectivas denominaciones no abarcan las características con las que se trabaja en esta memoria. Así, por ejemplo, no se hablará de *partículas*, concepto amplio y poco definido presente en casi todas las gramáticas de la lengua española desde Nebrija, A. en adelante; tampoco se hablará de *enlaces extraoracionales*, entendidos como partículas discursivas con propiedades gramaticales (regulares o sistemáticas), según la definición ofrecida por Gili Gaya, S. (1970) en su *Curso superior de sintaxis española*; ni de *operadores pragmáticos* (Barrenechea, A. M. 1969), concepto según el cual “la posición de los marcadores sólo parece aportar matices estilísticos y no influye en el “alcance significativo” o “pragmático” de las partículas -como “comentarios” marginales- respecto del contenido proposicional”. (Martín Zorraquino, M^a A. 1998a: 42).

Es el concepto de *marcador discursivo* entendido como compendio de las varias aportaciones que los diferentes autores han ido haciendo de estas “*partículas*” el que va a ser usado a lo largo de este estudio, y que puede sintetizarse en:

[los marcadores discursivos] son unidades 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. (Martín Zorraquino, M^a. A. y Portolés, J. 1999: 4057)

Por un lado, desde el punto de vista gramatical, se va a usar la clasificación en cuatro grandes grupos “en función de su distribución y de su alcance pragmático en relación con el núcleo oracional al que se refieren” ofrecida por la investigadora Martín Zorraquino, M^a A. (1998a: 52) en el artículo “Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical”:

A) unidades procedentes del conjunto de las conjunciones

- gozan de poca autonomía
- parecen afectar a operadores básicos de la secuencia oracional

B) entidades que proceden de preposiciones más o menos gramaticalizadas y las que reflejan ciertos adverbios y locuciones adverbiales

- distribución diversa según su origen gramatical (preposiciones o adverbios)
- parece que establecen una conexión entre entidades vinculadas por la estructura oracional

C) grupo heterogéneo

- los que afectan exclusivamente a una oración (p. ej.: los más estrechamente vinculados con el concepto de modalidad)
- los que conectan obligatoriamente más de dos secuencias

D) los que tienen un estatuto próximo a de las interjecciones

- gozan de una mayor autonomía tanto desde el punto de vista suprasegmental como de su distribución

Por otro, desde el punto de vista de las funciones discursivas que los marcadores desempeñan se parte de la clasificación de Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J., que aparece en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Bosque, I. y Demonte, V. (coords.) 1999: 4050-82):

-*estructuradores de la información* (apartado 5.2.1): se caracterizan por señalar la organización informativa de los discursos: lograr el control del hilo discursivo y

hacer que el interlocutor siga y respete el turno; y por carecer de significado argumentativo. Se agrupan en: comentadores, ordenadores y digresores.

-*conectores* (apartado 5.2.2): vinculan semántica y pragmáticamente dos miembros de una enunciación. Éstos se agrupan en: aditivos, consecutivos y contraargumentativos.

-*reformuladores* (apartado 5.2.3): introducen un miembro que reformula el anterior. Su uso se debe a que el hablante considera que lo ya dicho no transmite satisfactoriamente su intención comunicativa y utiliza un reformulador. Los reformuladores se dividen en cuatro subgrupos: explicativos, rectificativos, de distanciamiento, y recapitulativos.

-*operadores argumentativos* (apartado 5.2.4): condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro miembro anterior. Aunque sí se dé una relación pragmática.

-*marcadores discursivos* (apartado 5.2.5): en cuatro grupos teniendo cuenta los tipos de funciones discursivas que se identifican en la conversación: de modalidad epistémica, de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad, metadiscursivos conversacionales.

Además, para completar el estudio, se incluirán algunos de los marcadores textuales que no se analizan en esta memoria, pero que aparecen en el discurso de los entrevistados (apartado 5.3.2) a partir de la clasificación propuesta en el artículo “Lingüística del texto y marcadores del discurso” de Casado, M. en *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. (Martín Zorraquino, M^a A. y Montolío, E. (coords.) 1998).

En resumen, en este estudio vamos a analizar el uso de los marcadores discursivos desde un punto de vista pragmático. Puesto que, como ya se ha explicado anteriormente, la pragmática forma parte esencial de la competencia comunicativa, objetivo último de estudio de todo aprendiente de E/LE. A partir de esta base se plantearán una serie de preguntas que guiarán la investigación.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS

Esta memoria pretende encontrar respuesta a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué marcadores discursivos son los más usados en el habla de los aprendientes de E/LE cuando son entrevistados?
- 2) ¿Con qué frecuencia?
- 3) ¿Cómo los usan desde un punto de vista semántico y pragmático?
- 4) ¿Gozan de un amplio abanico de marcadores discursivos o por el contrario demuestran poca variedad?

Partiendo de estas preguntas, surge la necesidad de enumerar los objetivos concretos del estudio:

- 1) Analizar los marcadores discursivos usados durante una entrevista personal a tres aprendientes de ELE nivel C1 del MCER.
- 2) Reflexionar sobre los puntos en común y las diferencias que presentan los discursos de los discentes.
- 3) Comentar la elección de uso de los marcadores discursivos aparecidos en el habla de los entrevistados tomando en consideración la frecuencia de uso de los mismos en el habla de los nativos, a partir de la bibliografía de referencia.

4. METODOLOGÍA

A continuación, se van a comentar algunos de los aspectos que van a condicionar el análisis del corpus. Por un lado, la opción metodológica, cualitativa (apartado 4.1). Por otro, las características de los informantes (apartado 4.2) y, por último, de las muestras recogidas (apartado 4.3).

4.1 Opción metodológica

La opción metodológica que se va a aplicar en este estudio es cualitativa, aunque no excluye ciertos elementos de la metodología cuantitativa por lo que respecta al análisis de la frecuencia de uso de los marcadores discursivos elegidos para el estudio.

El método de análisis que se va a usar es descriptivo, puesto que el objetivo de esta investigación es llegar a una conclusión que servirá como base para la posterior elaboración de material de E/LE que trabaje los marcadores discursivos. A partir del análisis textual se observará el uso, la adecuación y la variedad de marcadores discursivos en el habla de tres estudiantes de E/LE.

4.2 Los informantes

Los informantes son tres personas adultas, de unos 35 años de edad, de un nivel cultural alto y con estudios universitarios. Los tres viven en Italia y han asistido a lecciones de español en el Instituto Cervantes y en instituciones dedicadas a la enseñanza de E/LE en España durante dos períodos estivales (un mes cada vez): los informantes hombre (A1 y A3), en Madrid; la informante mujer, en Granada (A2), por lo que les podemos considerar aprendientes semiformales. Dos de ellos, A2 y A3 son filólogos, A2 de filología polaca, A3 de filología italiana. En cambio, A1 es economista.

El informante A1 es hablante nativo de italiano, goza de un nivel B1 de inglés y de un nivel C1 de español; no ha convivido con las lenguas estudiadas más de un mes seguido en el país de la lengua. La informante A2 es hablante nativa de polaco, goza de un nivel C2 de italiano, de un nivel C1 de español, de un nivel B2 de inglés y de un nivel B1 de ruso; lleva diez años en Italia, ha vivido diversas experiencias lingüísticas en España, Italia y Rusia. Se podría concluir que la hablante A2 es casi bilingüe polaco-italiano. El informante A3 es hablante nativo de italiano, goza de un nivel C1 de español, de un nivel B1 de catalán y A2 de inglés; no ha convivido con las lenguas estudiadas más de un mes seguido en el país de la lengua.

Entrevistado	L1	Italiano	Español	Inglés	Ruso	Catalán
A1	Italiano	Nativo	C1	B1	∅	∅
A2	Polaco	C2	C1	B2	B1	∅
A3	Italiano	Nativo	C1	A2	∅	B1

Tabla 1: Lenguas habladas por los entrevistados

4.3 La recogida de muestras

El material destinado al análisis se recoge en agosto de 2007, en Reus (España), durante tres reuniones informales e individuales (dos el 26 de agosto, una el 28) de una duración aproximada de 20 minutos cada una, en la casa de la entrevistadora/investigadora, con una grabadora. Por lo tanto, el contexto es informal y la interacción es cara a cara, se trata de entrevistas personales (semiestructuradas, dirigidas, descriptivas, informales y de información). Las tres muestras son la base para la generación/recogida de datos, el análisis textual y la reflexión.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis se estructura en tres partes bien diferenciadas. En primer lugar, se describe el tipo de discurso oral del corpus (apartado 5.1.2), se comentan las notas de campo tomadas (apartado 5.1.1), y se explica el enfoque del cual se parte para el análisis de los marcadores discursivos elegidos (apartado 5.1.3). En segundo, se analizan los marcadores discursivos según la bibliografía de referencia y se comenta la adecuación y la variedad en el uso de éstos (apartado 5.2). Para terminar, se enumeran los marcadores discursivos no analizados, pero presentes en el corpus (apartado 5.3).

5.1 Caracterización del tipo de discurso oral analizado y notas de campo

Este primer apartado tiene por objeto hacer un breve comentario posterior a la recogida de muestras, sobre: el proceso, las características de las muestras y cómo el entrevistador ha vivido la experiencia. Tal comentario pretende suplir una deficiencia del estudio debida a su especificidad. Ya que, a pesar de ser conscientes de que el lenguaje vivo tiene una triple e inseparable realidad, “[...] que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico [...]” (Poyatos, F. 1994)¹⁰, este trabajo va a reducirse al análisis del aspecto verbal del discurso.

¹⁰ la triple estructura básica de la comunicación en Calsamiglia, H. y Tusón, A.: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. (2004: 30).

5.1.1 Notas de campo

El ambiente de las entrevistas ha sido en todo momento distendido como puede comprobarse mediante la audición o la lectura de la transcripción. Sin embargo, creo importante destacar dos aspectos que me han parecido relevantes:

- la sensación que tiene un nativo al hablar con cada uno de los entrevistados desde un punto de vista interaccional y lingüístico;
- el contraste existente entre la percepción durante la entrevista y la corrección real del discurso del no-nativo al ser analizado atentamente.

En primer lugar, mi sensación al hablar con A1 fue totalmente diferente de la que sentí al conversar con A2. El diálogo con A1 se hacía lento y pesado, a veces costaba seguir con atención el discurso, sólo los cambios de entonación y las constantes preguntas de ayuda por su parte hacían llevadera la entrevista. De hecho, como he podido comprobar durante la transcripción del diálogo, A1 usa los cambios de entonación como recurso en la interacción oral, al mismo tiempo que usa más bien poco los marcadores discursivos. Otro dato importante es que espera hasta recibir retroalimentación para seguir hablando, casi en cada intervención; por lo que esta entrevista consta de 175 intervenciones. A1 espera la pregunta e intenta contestar con una frase correcta y sintácticamente completa, es decir, con sujeto, verbo, y complementos, sin elidir ningún componente de la oración. Esta atención a la forma hace que el entrevistador, al transcribir, tenga la sensación de que A1 sufre durante la entrevista, en lugar de relajarse.

A2, en cambio, reformula sus opiniones y toma iniciativa en la entrevista. De ahí que la percepción del entrevistador sea totalmente opuesta a la sentida con A1. Al transcribir el diálogo, vemos que A2 usa muchos marcadores discursivos, aspecto que llama la atención por su diferencia con A1. La entrevista con A2, de hecho, consta de 74 intervenciones. Es, en mi opinión, más fluida, aunque dure lo mismo, en términos temporales, que la de A2.

La entrevista con A3 produjo casi las mismas sensaciones que la tenida con A2. A3 también usa marcadores discursivos, goza de un discurso fluido en el que se reinterpreta, y participa activamente en el diálogo. Como en el caso de A2, la entrevista con A3 dura lo mismo que las tenidas con A1 y A2, pero consta de 88 intervenciones. Número más cercano a A2 que a A1.

Por último, destacar el hecho de que la percepción que tiene el hablante nativo no corresponde al nivel de corrección lingüística real de los entrevistados. Mi percepción inicial fue que A2 se equivocaba mucho menos desde el punto de vista lingüístico que A1 ó A3, sin embargo, comete más errores gramaticales que los otros dos; como se puede comprobar al leer las entrevistas. En conclusión, hay toda una serie de factores que condicionan la percepción psicológica que tiene el entrevistador durante las conversaciones; factores que no sólo tienen en cuenta la corrección lingüística, sino también el uso de las pausas, de la entonación (suprasegmentales), de los marcadores discursivos, de la actitud... En definitiva, un buen estudio sobre el discurso de los entrevistados consistiría en la descripción detallada de todos estos factores. Esta memoria sólo tomará en cuenta parte de los marcadores discursivos usados por motivos de tiempo y espacio. De todas maneras, opino que se podrá considerar que este trabajo ha sido útil cuando la implicada aplique las conclusiones en su quehacer didáctico. Si, además, este análisis sirve para ayudar a otros docentes, se podrá afirmar que tiene una razón de ser.

5.1.2 Las muestras

Las tres muestras que se presentan y analizan se caracterizan por ser tres diálogos cara a cara (canal directo) entre dos interlocutores (presencia simultánea): los entrevistados (A1, A2 y A3) y el entrevistador (PE). Todos los agentes interactúan en el marco de una conversación coloquial periférica, en este caso de una entrevista semiestructurada de ámbito híbrido: académico-cotidiano. Estos rasgos implican la aparición recurrente del esquema de intercambio organizado en tres turnos de palabra: PE -Pregunta, A -Respuesta, PE -“acuse de recibo”. El tercer turno, como se puede comprobar en las transcripciones, puede ser de diversa índole, aunque normalmente destacan los siguientes recursos: un comentario (ya, vale, hm, ...) (1) o una evaluación (bien, de acuerdo, ...).

En los ejemplos citados destaco las partes correspondientes a la Pregunta, en lila; la Respuesta, en verde; y el Acuse de recibo, en azul:

- (1) PE-L45: “-hm I y:: **has estado viajando por España ((silbido)) I /no? I /qué ciudades has visitado? I /qué::**
 A2-L46: **-hm:: sí:: I pues el año pasado:: I hm:: I me fui a visitar las ciudades de Andalucía:: I pues:: I Córdoba I Sevilla I eh:: I Granada I por ejemplo:: I la visité muy bien:: I y:: I después fui a:: I a Cataluña:: I a buscar a mi amiga::**

I y:: I este año:: I en cambio:: I quería:: I eh:: visitar otros sitios I por eso me fui a Madrid I y pasé una semana en Madrid

PE-L47: -sí I vale:: I /si tuvieras que aconsejarle a un amigo una ciudad:: I /o unas cuantas ciudades que te hayan gustado:: I /qué ciudades aconsejarías:: I para /para que fueran de visita:?"

En otras ocasiones, a causa del tipo de discurso, la entrevista, la forma de intercambio en que se organizan los turnos de palabra se reduce al par adyacente¹¹ formado por dos intervenciones (2), destacadas en negrita, normalmente consecutivas:

(2) **PE-L97: “-entonces has visitado Bilbao:: I /y qué otras ciudades?**

A1-L98: -Bilba::o:: I eh:: I \el sábado! I luego fuimos a Burgos:: I nos quedamos a Burgos:: I en un hostel! I y:: I era la primera vez que iba a un hostel:: I español:: I no sabía /qué era un hostel:?"

Cabe destacar algunos recursos de gran productividad comunicativa utilizados por los entrevistados en este alternar de turnos de palabra. Uno de ellos, el uso de elementos paraverbales de la oralidad de carácter interactivo como las vocalizaciones: alargamientos (3, 5) y ruidos de relleno (4); en su mayoría usados para mantener el turno. Otro, el uso de la prosodia, es decir, de la entonación, la intensidad y el ritmo. En la transcripción, de hecho, se ha prestado especial atención a representar estos elementos mediante el uso de los signos convencionalmente utilizados para recoger estos fenómenos (alargamientos breves :, entonación ascendente: /, énfasis en la voz: **MAYÚSCULAS**, etc.).

En especial destaca el recurso al cambio de entonación por parte de A1 para marcar énfasis (4) (destacar el foco informativo) y como demanda de validación o evaluación (5). Tres ejemplos ilustrativos, resaltados en negrita, son:

(3) **A1-L6: “-y::: me parece bien I me parece muy /bien::? sí? ((risas)) eh::: estamos estudiando todos los usos del /subjuntivo I que en esa academia dividen en veintidós reglas I para::: hacerlo aprender /se puede decir? ((risas)) mejor a los estudiantes:?"**

(4) **A1-L28: “-y::: I por ejemplo I el año pasado:: I tenía:: más miedo de hablar I mmm:: II por la calle:: I o en la tienda:: II parece que este año:: I estoy mejorando: II AUNQUE I no hablo bien ((risas))”**

¹¹ concepto definido por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) en Calsamiglia, H. y Tusón, A.: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. (2004: 35).

- (5) **A1-L162:** “-y:: I este I método me gusta I me parece **muy:: I /eficaz?**
PE-L163: -eficaz
A1-L164: -sí sí sí”

Desde un punto de vista morfosintáctico, en los discursos analizados se usa la yuxtaposición y la coordinación para relacionar oraciones, en detrimento de la subordinación, al tratarse de textos improvisados dirigidos a un interlocutor jerárquicamente “a la par”, en un contexto informal. Por ende, los entrevistados usan un amplio abanico de expresiones modalizadoras del contenido como: *yo creo, a mí me parece, no sé,...* Algunos ejemplos, destacados en negrita, los encontramos en:

- (6) **A1-L52:** “-no:: I entre italianos y españoles:: **I no me parece** que:: I existen choques muy fuertes:: **II** pero por ejemplo:: I teníamos en clase una chica de /Escocia?”
- (7) **A2-L16:** “-sí I pero:: **I en mi opinión I** a partir de un nivel de español I depende totalmente de ti I como mejora:: I tu lengua I o sea I tú sí que puedes trabajar con un manual:: I pero:: **I la verdad es que:: I** si no lees mucho I si no vas al cine I si no estás todo el tiempo I en contacto con el idioma:: I si no empiezas a:: I aplicarte:: I los cursos I a partir del nivel I **supongo I C1 I** ya no sirven I o sea I sirven cursos eh:: I especializados I sí I del lenguaje especializado I /cómo decís?”
- (8) **A3-L58:** “-creo I todas:: I porque:: I cada ciudad tiene:: I ah! I la\ que:: I **NO I** recomendaría:: I es Valladolid:: I en día de fiesta I porque:: I está todo cerrado:: I la gente está cerrada:: I **no sé** dónde:: I pero está cerrada:: I todo vasío:: I y:: I **no sé:: I** una ciudad:: I vasía I y **no sé si:: I no sé** si tiene algo de interesante:”

Por otro lado, la organización textual y discursiva de las conversaciones-entrevistas analizadas se caracteriza por ser dialogal con secuencias monologales, que incluyen marcas interactivas. La organización monologal (9) se divide en tres secuencias: presentación, progresión informativa y finalización, marcadas en negrita en los ejemplos. Una de las marcas de coherencia usada en este tipo de organización discursiva son los marcadores discursivos, entre los cuales destacan: los ordenadores, los organizadores, los conectores y los operadores.

- (9) **PE-L1:** “-A2 I /qué tal ha ido el curso en Granada?
A2-L2: -ah:: este año:: **I me ha gustado menos I** porque:: **I pue::** por la segunda vez que fui a Granada I y:: **eligió el curso de lengua y cultura:: I me parecía:: más adecuado:: I** a mi nivel I de /español I **pero al final no me gustó:: ((risas)) el nivel de enseñanza:: sobre todo de la literatura::**

I eh... y:: I sí I de la literatura y de la cultura española:: **I fue I inferior I a lo que yo esperaba y::**”

En cambio, la organización dialogal (10) se estructura en turnos de palabra que podemos dividir en tres secuencias básicas: inicio, desarrollo y final. Tomando en consideración las tres dimensiones de análisis propuestas por Calsamiglia, H. (1997): interlocutiva, temática y enunciativa, se pueden perfilar los aspectos más relevantes de las muestras. Desde una dimensión interlocutiva, el número de tomas de palabra por parte de los interlocutores es equitativo, aunque un mayor número de palabras usadas y de tiempo ocupado corresponden a los entrevistados:

ENTREVISTADO	NÚMERO INTERVENCIONES	NÚMERO INTERVENCIONES PE	NÚMERO TOTAL INTERVENCIONES
A1	87	88	175
A2	37	37	74
A3	44	44	88

Tabla 2: Intervenciones en las entrevistas

Los modos de transición son raramente solapamientos (11), marcados en **negrita** en el ejemplo, normalmente se trata de pausas (10):

- (10) PE-L61: “-/porque iluminan los lugares?
 A3-L62: -no! **I** porque vive por la noche
 PE-L63: -ah!”

- (11) PE-L23: “-ah! Vale! **I** una::: **I**
 A3-L24: -una **copertura de [daño::**
 PE-L25: -sí! **una**
 A3-L26: -un **SEGURO!**
 PE-L27: -vale!]
 A3-L28: -sí! **I** un seguro de::
 PE-L29: -[una **fianza!**
 A3-L30: -sí **I y nosotros]** creíamos que:: **I** estaba incluida en el presio:: **I** [y:: no estaba incluida::”

A grandes rasgos, el papel comunicativo del entrevistador es preguntar, validar y administrar los turnos y los temas; en cambio, el del entrevistado es responder:

- (12) PE-L121: “-y:: /en este viaje /vas a hacer al:: I /otros visitas culturales?
 A1-L122: -eh::: I nos queda sólo un sábado::
 PE-L123: -sí
 A1-L124: -un sábado más I y::: creo::: que::: I /iríamos I a visitar la Granja I el palacio
 de La Granja
 PE-L125: -de acuerdo
 A1-L126: -cerca de Segovia
 PE-L127: -ah::
 A1-L128: -oh! I pero creo durante la semana::: I vamos a Chinchón”
- (13) PE-L21: “-entonces I /tienes una opinión clara sobre cómo se tendrían que dar las
 clases? I /en Italia? I porque tú estás estudiando español en Italia
 A2-L22: -hm::
 PE-L23: -a partir de tu experiencia I /qué consejos le darías a tu profesor de
 español? I en Italia I en general I no un profesor en concreto
 A2-L24: -ah!
 PE-L25: -/cómo debería enfocar las clases? I /qué materiales? I /qué manuales?
 A2-L26: -uah::: I a pesar de que::: II haya mucha diferencia entre::: la enseñanza en
 el país de origen del idioma::: I y el país extranjero I /no? I hm::: I diría
 que I hm::: I yo pondría mucha atención a las ((murmullo)) I lo I que::: I tú
 verificas I /no? I de un curso anual del idioma I hecho al extranjero::: I y
 después naturalmente::: I cuando::: I eh I cuando llegues I al al país::: I
 tienes la oportunidad de verificar I /no? I inmediatamente I lo que has
 aprendido antes”

Por lo que respecta a la dimensión temática, hay una semiestructura temática que conoce solamente el entrevistador, motivo por el cual, a menudo, éste se ve obligado a relanzar o continuar un tema, como se indica en negrita en el ejemplo:

- (14) PE-L73: “-y::: I **volvamos un momento al curso::: I /estáis utilizando algún
 libro::?**
 A3-L74: -sí I el libro de la academia::: I es suyo I tienen una propiedad intelectual:::
 I sí I y::: I no::: I nos aconsejaron algunos libros particulares::: I por
 ejemplo::: I hm::: I para aprender mejor el subjuntivo::: I o ser y estar::: I
 compramos algunos libros::: I sí::: ((risas))
 PE-L75: -/qué te parece la metodología::: que utilizan:::?”

De todas formas, en líneas generales, la contribución es directiva. En lo concerniente a la dimensión enunciativa, destacada en negrita en los ejemplos, se debe señalar un uso frecuente de la modalidad apelativa (15), principalmente por parte del entrevistador, que se alterna con la elocutiva y con la delocutiva por parte de los entrevistados (16):

(15) PE-L29: “-/y a qué I y:: /**qué cosas han contribuido a tu mejora?**

A1-L30: -/qué cosas?”

(16) PE-L5: “-((interrupción)) y también has hecho un curso de lengua I /no?

A2-L6: -Y:: sí I hm:: I **hice un curso** de \lengua I con un profe del equipo del Abánico y también del Ventilador:: I que **se suponía es** I uno:: de:: I se suponía de:: I asistir a clases I jr:: I con un experto en la materia I ((se aclara la voz)) digamos que:: **el profe:: tenía** evidentemente un apego especial a la:: I a su obra:.”

El discurso de los entrevistados, por otra parte, se organiza en modo: narrativo-descriptivo (17), y en pocas ocasiones, argumentativo (18):

(17) A3-L10: “-y:: I pues:: no sé:: I le:: I lo que pasa es que:: I hay I personas que:: conocen muy bien la gramática:: I cuando hasen los ejersisios:: I no:: I hasen:: I hasen POCOS errores:: I PERO I \no hablan! I no quieren hablar:: I escuchan musho:: I eh:: I hay I ese tipo de:: I ese tipo de:: I problemas

PE-L11: -hm

A3-L12: -a veces:: I PERO:: I \diferencias I culturales:: I no! I porque:: II mejor I **hay diferencias culturales** I pero son personas mu MUY abiertas:: I porque quieren aprender una cultura I a veces muy diferente:: I y:: le:: I sí! I la chica coreana::: estaba::: I se puede desir:: I hm:: I estaba I muy cómoda en la cultura española

PE-L13: -sí

A3-L14: -pero a veces:: I salía su cultura coreana:: I por ejemplo:: I la profesora:: estornudaba:: ((risas)) I y:: I ella:: I en seguida::: I buscaba:: I el comando:: I para para apagar el aire condicionado:: I porque entendía:: I \ah! I ha estornudado:: I entonses:: I hase frío:: I y ento:: I y la profesora:: I no! no::! I es:: I sólo he estornudado:: I el aire condicionado está BIEN::: I [se pasaba:: así”

- (18) **PE-L43:** “-y entonces:: I has estudiado en Granada:: I /por qué has elegido la ciudad de Granada?
- A2-L44:** **-primero porque:: I porque:: ((risas)) porque el curso de Granada:: I eh:: I cuesta sólo quinientos euros:: I el curso de idioma:: I cuesta sólo quinientos euros I es:: es un centro universitario:: I que en teoría:: I tendría que:: I tiene que garantizarte un nivel alto I /no? I eh:: I y además I vivir un mes I en una ciudad española:: I como por ejemplo I Madrid o Barcelona I resulta:: I caro I /no? I y I en cambio I pasar un mes I de vacaciones en Granada:: I estudiando:: I sale mucho más barato:: I que en otras ciudades de España I a parte:: I esta:: I a parte las:: I condiciones I puramente económicas:: I digamos I hm:: hm:: I a mí me parece I hm:: I una I un centro:: I o:: I de enseñanza:: I bastante moderno:: I o sea I a:: pesar de la I eh:: de las I de lugares comunes:: I de los estereótipos I /no? I que ponen en el centro de la:: I del castellano:: I siempre Salamanca:: I Toledo:: I o:: I las ciudades que sí desempeñaban un papel importante: I en los años ochenta: I pero I ahora:: I hay otros centros de lingüística:: I desarrollados I uno no tiene por qué:: I elegir siempre:: I los:: los mismos sitios::”**

5.1.3 Caracterización del análisis de los marcadores discursivos elegidos

Los criterios de selección¹² de los marcadores que se analizarán en este trabajo se resumen en dos. Por un lado, se parte de los marcadores discursivos que aparecen en el volumen 3, capítulo 63 de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*: “Los marcadores del discurso” (Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. 1999: 4051-4213); por otro, de los incluidos en el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008) para el análisis tanto de la adecuación en el uso como para la descripción de la función de cada uno de los marcadores elegidos.

En primer lugar, se analizarán los marcadores incluidos en la clasificación en cinco grupos de Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4050-82). Ésta tiene cuenta de las funciones discursivas que los marcadores desempeñan: estructuradores de la información (apartado 5.2.1), conectores (apartado 5.2.2), reformuladores (apartado 5.2.3), operadores argumentativos (apartado 5.2.4), marcadores discursivos (apartado 5.2.5). Y luego se contrastará la información con la presente en el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español*, disponible en la red, de Briz, A. et al. (2008).

¹² no se toma en consideración el *Diccionario de Partículas* de Santos, L. (2003) al no haber podido acceder a dicho diccionario.

En segundo lugar, se enumerarán los marcadores incluidos en artículos complementarios:

- artículo de Porroche, M. “Sobre algunos usos de QUE, SI y ES QUE como marcadores” (Martín Zorraquino, M^a A. y Montolío Durán, E. (coords.) 1998a), los usos de *que* como marcador discursivo (apartado 5.3.1);
- artículo de Casado, M.: “Lingüística del texto y marcadores del discurso” (Martín Zorraquino, M^a A. y Montolío Durán, E. (coords.) 1998a), se agruparán aquellos marcadores no analizados del corpus según la propuesta hecha por el autor (apartado 5.3.2).

5.2 Análisis de los marcadores discursivos elegidos

5.2.1 Estructuradores de la información

Los *estructuradores* se caracterizan por señalar la organización informativa de los discursos: lograr el control del hilo discursivo y hacer que el interlocutor siga y respete el turno; y por carecer de significado argumentativo. Se agrupan en: comentadores, ordenadores y digresores. En las muestras sólo aparecen cuatro marcadores de este tipo: *pues, después, luego y primero*.

Marcador	A1	A2	A3	Usos adecuados	Usos inadecuados	Frecuencia total
Pues	Ø	4	2	6	Ø	6 ocurrencias
Después	Ø	2	Ø	2	Ø	2 ocurrencias
Luego	5	Ø	Ø	5	Ø	5 ocurrencias
Primero	Ø	2	Ø	2	Ø	2 ocurrencias

Tabla 3: Estructuradores de la información

A) Comentadores

Según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4083-84), de entre los *comentadores*, *pues* (adv.) es el más frecuente en la lengua oral. Su función es añadir un nuevo tipo de comentario al discurso. Se usa al inicio de un comentario y no va seguido de pausa.

Este marcador aparece en las muestras de A2, cuatro veces (L2/L14/L46a/L54a), y de A3, dos veces (L10/L56). Ambos lo usan de forma adecuada:

(19) **PE-L1:** “- A2 I /qué tal ha ido el curso en Granada?

A2-L2: -ah:: este año: I me ha gustado menos I porque:: I **Pue::** por la segunda vez que fui a Granada I y:: elegí el curso de lengua y cultura:: I me parecía:: más adecuado:: I a mi nivel I de /español I pero al final no me gustó:: ((risas)) el nivel de enseñanza:: sobre todo de la literatura:: I eh:: y: I sí I de la literatura y de la cultura española:: I fue I inferior I a lo que yo esperaba y::”

(la hablante comenta el curso de Madrid,, aunque se le haya preguntado por las diferencias culturales que existen entre los compañeros de clase, retoma el tema anterior en que se habla sobre el curso)

En este ejemplo añade un comentario que aclara por qué el curso no le ha gustado, usando el marcador *pues* para introducirlo. Además, lo utiliza para conservar el hilo argumentativo manteniendo su turno de habla y captando la atención del interlocutor.

(20) **PE-L7:** “-y \has notado I entonces:: I \diferencias culturales con esta gente?

A3-L8: -depende:: porque:: I porque estoy en un curso de tercer nivel:: I y por eso:: I /qué pasa? I que:: I hay personas que conocen la gramática I porque:: I se ponen las personas:: I según el nivel de gramática I y II un poco:: I de:: I de conversación I pero poco:: I porque es un test I test escrito::

PE-L9: -de acuerdo::

A3-L10: -y:: I **pues::** no sé I lo que pasa es que:: I hay personas que:: conocen muy bien la gramática:: I cuando hacen los ejercicios:: I no:: I hacen:: I hacen POCOS errores:: I PERO I \no hablan! I no quieren hablar:: I escuchan mucho:: I eh:: I hay I ese tipo de:: I ese tipo de:: I problemas”

En esta ocasión, el hablante A3 introduce un nuevo comentario sobre sus compañeros de curso, que conocen la gramática, pero que no hablan. El entrevistado sigue su argumentación, pero para no perder el turno de habla, se apoya en el marcador *pues*, que le permite tomarse el tiempo para pensar y presentar su argumentación. Este *comentador*, además, es uno de los más usados por los hablantes nativos españoles como confirma la consulta del CREA, en que de 110 entrevistas orales encontramos un total de 1.597 ocurrencias (100.00%). También según dicha base, *pues* está entre las mil palabras más frecuentes (puesto 137; frecuencia absoluta: 79.642; frecuencia normalizada: 522.04).

B) Ordenadores de clasificación del discurso

Según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4086-7) este tipo de marcadores tiene por objeto ordenar varios miembros de un comentario. En las entrevistas, A2 ha usado adecuadamente el ordenador de numeración, *primero*, dos veces (L44/L58); y tanto A1 como A2 han recurrido a dos marcadores de continuidad de naturaleza temporal: *después* (A2-L58/L72), *luego* (A1-L44/L58/L98/L160/L170), también usados adecuadamente. A3, en cambio, no ha utilizado ningún ordenador de clasificación del discurso.

El *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008) coincide en la caracterización de *primero*, pero añade que: “en la correlación *primero... luego/después*, *primero* indica el orden temporal de los acontecimientos”, como ocurre en (22). Asimismo, apunta que, en general, se sitúan en posición inicial de su miembro del discurso, como sucede en los ejemplos recogidos (21) y (22).

(21) A2-L44: “-**Primero** porque:: I porque:: ((risas)) porque el curso de Granada:: I eh:: I cuesta sólo quinientos euros:: (...)”

(22) A2-L58: “-(...) **primero** empiezo a hablar:: I y **después** me concentro:: (...)”

(23) A1-L44: “-(...) hay una pausa:: /de media hora I y **luego** hay una clase de conversación (...)”

En los tres ejemplos, los hablantes usan estos marcadores para presentar sus ideas/argumentos de forma ordenada. Por tanto, su uso es adecuado. Además, los *estructuradores después* y *luego* son de los más usados por los hablantes nativos españoles como confirma la consulta del CREA. De hecho, vemos que *después* aparece 318 veces en 83 entrevistas orales (100.00%), mientras que *luego* 375 veces en 87 (100.00%). También según dicha base, tanto *luego* (puesto 157; frecuencia absoluta: 70.522; frecuencia normalizada: 462.26) como *después* (puesto 78; frecuencia absoluta: 121.746; frecuencia normalizada: 798.02) se encuentran entre las mil palabras más frecuentes.

En conclusión, los hablantes A1 y A2 han usado de forma adecuada los *estructuradores de la información* empleados. No obstante, cabe señalar que A2 es la entrevistada que demuestra un mayor dominio de este tipo de marcadores, ya que es ella quien los usa en más ocasiones y en un número mayor de contextos, como puede comprobarse en la tabla y

los ejemplos citados. Por el contrario, los otros dos entrevistados presentan un déficit en su uso.

En resumen, del grupo de *estructuradores de la información*, los entrevistados usan los marcadores: *pues, después, luego y primero*, de forma adecuada y equivalente al uso que hacen los nativos. Sin embargo, cabe remarcar que A2 ha sido la única en emplear la secuencia *primero-después*, y el marcador *pues*. Este último de uso preeminente coloquial. Así pues, es ella la que hace un uso más cercano al de los nativos.

5.2.2 Conectores

Según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4093-4121), los *conectores discursivos* vinculan semántica y pragmáticamente dos miembros de una enunciación. Éstos se agrupan en: aditivos, consecutivos y contraargumentativos.

En este caso, A2 ha usado: *además, así, pues y en cambio*. Por otro lado, A1 ha utilizado los conectores: *entonces y en cambio*. A3, en cambio, ha usado únicamente el marcador consecutivo, *entonces*.

Marcador	A1	A2	A3	Usos adecuados	Usos inadecuados	Frecuencia total
Además	∅	1	∅	1	∅	1 ocurrencia
Así	∅	1	∅	1	∅	1 ocurrencia
Entonces	1	∅	5	6	∅	6 ocurrencias
Pues	∅	5	∅	5	∅	5 ocurrencias
En cambio	2	3	∅	5	∅	5 ocurrencias

Tabla 4: Conectores

A) Aditivos

Según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4093-9), este grupo de marcadores une a un miembro anterior otro, cuya función es guiar las inferencias, con su misma orientación.

Además es el conector aditivo más frecuente en el habla de los nativos. Éste introduce un nuevo miembro que sigue la orientación argumentativa del miembro anterior. Al introducir un segundo elemento con *además*, estamos facilitando inferencias y

aumentando la fuerza argumentativa del miembro antecedente. De hecho, A2 lo usa de forma adecuada:

(24) A2-L44: “-primero porque:: I porque:: ((risas)) porque el curso de Granada:: I eh:: I cuesta sólo quinientos euros:: I el curso de idioma:: I cuesta sólo quinientos euros I es:: es un centro universitario:: I que en teoría:: I tendría que:: I tiene que garantizarte un nivel alto I /no? I eh:: I y además I vivir en una ciudad española:: I como por ejemplo I Madrid o Barcelona I resulta:: I caro I /no? (...)”

A2 comenta por qué ha elegido el curso de Granada. Da varios argumentos, entre los cuales destaca el precio. Para aumentar la fuerza argumentativa de la explicación sobre el precio, que en Granada es menor que en otras ciudades, usa el marcador *además*.

Llama la atención que los otros dos no empleen un *conector aditivo* tan usado por los hablantes nativos españoles. Como confirma la consulta del CREA, en un total de 87 entrevistas orales encontramos 334 ocurrencias (100.00%). También según dicha base, *además* está entre las mil palabras más frecuentes (puesto 129; frecuencia absoluta: 82.576; frecuencia normalizada: 541.27). Es más, los entrevistados no usan ningún otro marcador aditivo en sustitución de *además*. En conclusión, es A2 quien demuestra un mayor conocimiento práctico de éste.

B) Consecutivos

Según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4099-4109), los *conectores consecutivos* introducen una consecuencia de lo dicho en el antecedente. En este caso, *así* aparece en el discurso de A2; *pues*, en el de A2 y en el de A3; *entonces*, lo hace en el de A1 y en el de A3.

Así (adverbio modal con algunas funciones no totalmente gramaticalizadas) se utiliza como expresión sinónima de: *de este modo*, es decir, para introducir una circunstancia que permite una consecuencia determinada. Es un marcador que se caracteriza por su capacidad anafórica. A2 lo emplea, de forma adecuada, en uno de sus usos más frecuentes:

(25) A2-L4: “-(...) yo esperaba un curso:: universitario I o sea I a nivel uni universitario I esperaba I aprender I español:: I sobre todo la forma de hablar del español culto I asistir a clase I así tener la oportunidad di de:: hm:: de aprender las palabras:: y las ekepciones:: propias:: a la:: I a la crítica literaria española (...)”

En este contexto, asistir a un curso específico tendría como consecuencia aprender el español culto.

El *conector consecutivo así* es uno de los más usados por los hablantes nativos españoles como confirma la consulta del CREA, en que de 87 entrevistas orales encontramos un total de 437 ocurrencias (100.00%). También según dicha base, *así* está entre las mil palabras más frecuentes (puesto 61; frecuencia absoluta: 155.645; frecuencia normalizada: 1020.23).

El marcador *entonces*, también de uso frecuente, se emplea para mostrar progreso en la aportación de nueva información, ejemplos... con un sentido más o menos débil de consecuencia. Tanto A1 (L136) como A3 (L14/L60/L78/L80/L84) lo usan de forma adecuada:

- (26) A1-L136: “-porque cuando fue:: I venimos aquí el año pasado:: I tenía:: I una:: I /grande:: expectativa? I /se dice I una grande expectativa:: I porque:: tenía gana de huir de Italia I de Nápoles I de mi trabajo:: I y **entonces**:: II no estaba muy satisfecho de la ciuda:: I del curso I de mi:: I ((incomprensible))
- (27) A3-L14: “- (...) ha estornudado:: I **entonces**:: I hase frío:: (...)”
- (28) A3-L80: “- (...) la lengua se aprende:: I sobre todo en el país I donde se habla:: I mejor si:: I si yo:: estudiara aquí:: I o trabajara II mejor I porque tengo una edad:: ((risas)) estudiar:: ((risas)) tengo una edad ((risas)) mi edad I **entonces**::”

En este último ejemplo, A3 termina con una frase truncada introducida por *entonces*, dejando en manos del interlocutor la inferencia de la consecuencia. Está claro que el hablante A3 está seguro de que PE comparte su punto de vista. Si no, si tuviera dudas sobre la posible malinterpretación de su comentario, terminaría el enunciado. Eso demuestra que A3 cree compartir un mismo código sociocultural con PE.

Como se puede ver en los ejemplos citados, los entrevistados usan este marcador para introducir una consecuencia: en (26) él comenta que quería huir de Italia y por eso no la satisfizo mucho su estancia; en (27) explica que la compañera de clase, al ver que la profesora estornudaba, pensó que eso había sido una consecuencia del frío del aire condicionado. Este uso corresponde con lo expuesto por Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4099-4109), y por lo tanto, con el uso que hacen los hablantes nativos españoles, como también confirma la consulta del CREA, en que de 92 entrevistas orales

encontramos un total de 436 ocurrencias (100.00%). También según dicha base, *entonces* está entre las mil palabras más frecuentes (puesto 148; frecuencia absoluta: 75.706; frecuencia normalizada: 496.24).

Pues, marcador utilizado como introductor de una consecuencia que depende de un miembro anterior, aparece en el discurso de A2 varias veces (L4/L46b/L54b/L56) y en el de A3 sólo una (L16), usado de forma adecuada. Este uso, a diferencia del *pues* comentador, evita la posición inicial del miembro del discurso en el que se incluye y va seguido de pausa:

- (29) A2-L4: “-(...) en cambio nos ofrecieron un curso adecuado al nivel de:: digamos al nivel del liceo:: I muy bajo I adecuado sobre todo a las exigencias de:: de los estado:: I de los estudiantes estadounidenses:: I eh:: I que son numerosos I /no? I en Granada I durante el verano I **pues:::**”

A2 termina con una frase truncada, porque considera que la información aportada con anterioridad asegura la inferencia de la consecuencia que quiere transmitir: que el curso tiene un nivel bajo debido al gran número y a las características de los estudiantes estadounidenses.

- (30) A2-L54b: “-claramente:: eh:: y:: I pues Granada I Madrid: I no conozco el norte de España:: I todavía me falta:: I **pues::** I al norte de España entiendo:: I Galicia:: I Asturias:: I País Vasco:: I todavía no:: I me falta I me falta una buena parte de España:: para ser objetiva I en este caso:::”

Una vez más, el uso corresponde con el descrito por Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4099-4100), es decir, con el uso que hacen los nativos de este marcador. Como confirma el CREA, el *conector consecutivo pues* es uno de los más usados por los hablantes nativos españoles, ya que de 110 entrevistas orales encontramos un total de 1597 ocurrencias (100.00%). También según dicha base, *pues* está entre las mil palabras más frecuentes (puesto 137; frecuencia absoluta: 79.642; frecuencia normalizada: 522.04). En contraste, notamos que ni A1 ni A3 han empleado este tipo de *pues*.

C) Contraargumentativos

Según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4109-21), este grupo de marcadores tiene como función eliminar alguna de las conclusiones que pudieran inferirse

de un miembro anterior. En las entrevistas, sólo aparece un *marcador contraargumentativo*: *en cambio*, utilizado adecuadamente por A1 y por A2.

Tanto Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4110) como el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008) coinciden en que el marcador *en cambio* vincula dos miembros del discurso. En (31) y (32) presenta un contraste entre el miembro anterior y el segundo miembro relacionados. Este último, introducido por *en cambio*:

- (31) A1-L100: “-sí I porque:: I no entendía la diferencia I entre el ostello italiano I y el hostel español:: I y:: I este hostel donde fuimos I Beto y yo:: I se parece mucho a un hotel I **en cambio** I el hostel donde fueron:: I mi hermano I y nuestra amiga I que se llama Simona:: I era una habitación privada:: I parecía una habitación privada:”

En este caso, contrasta el hostel donde estuvieron Beto y él con el hostel donde estuvieron su hermano y su amiga.

- (32) A2-L44: “-(...) y además I vivir un mes I en una ciudad española:: I como por ejemplo I Madrid o Barcelona I resulta:: I caro I /no? I y I **en cambio** I pasar un mes I de vacaciones en Granada:: I estudiando:: I sale mucho más barato:: I que en otras ciudades de España (...)”

Aquí contrasta el hecho de que pasar un mes en una ciudad grande como Madrid o Barcelona, resulta más caro que pasar el mismo tiempo en Granada.

En ambos ejemplos, encontramos que *en cambio* aparece entre pausas y en posición inicial de su miembro del discurso (32) o en el interior de éste (31), como de hecho apunta el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008).

Al observar los ejemplos y contrastarlos con los dos textos teóricos de referencia, vemos que el marcador ha sido empleado adecuadamente. Sin embargo, Briz, A (et al. 2008) destaca que el uso que hace un nativo de este marcador es más común en el registro formal que en el coloquial. Por lo que se podría formular la hipótesis de que el aprendizaje/adquisición de éste se ha llevado a cabo en un contexto formal.

En conclusión, los hablantes han usado con propiedad los marcadores discursivos pertenecientes al grupo de *conectores*. Aún así, destaca el mayor abanico de marcadores empleado por la hablante A2, que una vez más demuestra su dominio de algunos de los *marcadores discursivos* más usados por los nativos.

En resumen, la entrevistada A2 es la que presenta una mayor variedad y frecuencia de uso de los *conectores* empleados en las entrevistas: *además, así, entonces, pues y en cambio*, Salvo *entonces*, los ha utilizado todos. En cambio, A1 y A3 demuestran una carencia en su uso.

5.2.3 Reformuladores

Según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4121-39), los *reformuladores* introducen un miembro que reformula el anterior. Su uso se debe a que el hablante considera que lo ya dicho no transmite satisfactoriamente su intención comunicativa y utiliza un *reformulador*. Los *reformuladores* se dividen en cuatro subgrupos: explicativos, rectificativos, de distanciamiento, y recapitulativos.

En este caso, los hablantes A2 y A3 han usado dos *reformuladores explicativos*: *o sea* (A2), *es decir* (A3); dos *reformuladores de rectificación*: *mejor* (A3), *digamos* (como variante de *digo*; A2); y sólo el hablante A2, ha empleado un *reformulador de distanciamiento*, *de todas formas*. El hablante A1, sin embargo, no ha utilizado ningún tipo de reformulador.

Por lo que concierne los *reformuladores recapitulativos*, cuya función es introducir una recapitulación o conclusión de un miembro discursivo anterior o de una serie de ellos, no ha sido usado por ninguno de los tres hablantes.

Marcador	A1	A2	A3	Usos adecuados	Usos inadecuados	Frecuencia total
O sea	Ø	14	Ø	14	Ø	14 ocurrencias
Es decir	Ø	Ø	1	1	Ø	1 ocurrencia
Mejor	Ø	Ø	4	4	Ø	4 ocurrencias
Digo (digamos)	Ø	4	Ø	4	Ø	4 ocurrencias
De todas formas	Ø	1	Ø	1	Ø	1 ocurrencia

Tabla 5: Reformuladores.

A) Explicativos

Según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4122-6), los *reformuladores explicativos* cumplen la función de presentar el nuevo miembro del discurso como una explicación del anterior.

O sea es el *reformulador* más frecuente en el discurso oral de los nativos. A2 lo usa como autorreformulador explicativo sinónimo de *he querido decir*.

En L4, L8, L14b, L32(a,b,c) (33) y L44, el miembro discursivo introducido por el *reformulador* parafrasea el miembro anterior, continuando con el mismo tópico. En cambio, en L14 (a, c d) (34), L16 (a, b), L20 y L28 (35), el miembro introducido por *o sea* introduce una conclusión que debiera inferirse del primer miembro, pero que no sigue con el mismo tópico. En todos los casos, A2 emplea *o sea* de manera adecuada:

- (33) A2-L32: “-que I como:: I hemos dicho I /no? I “no tienes porqué hacer cosas” I o:: los conectores como I “a no ser que::” I etcétera I etcétera I o sea I el manual I ofrece I el manual de idiomas ofrece una variedad enorme I /no? I de conectores:: I de expresiones: I sin subrayar:: I /no? I los más frecuentes I /no? I más utilizados I o sea I te ofrecen un abanico de posibilidades:: I y tú te quedas:: I hm:: I casi:: I sin herramientas I /no? I porque:: I tú nunca sabes:: I hm:: I si tu:: I forma de hablar:: I es:: I /cómo suena:: hm:: I a los oídos de de:: I de tu interlocutor I /no? I o suena un po r:: raro:: I porque:: I la la I lo primero que notas:: I cuando hablas con la persona:: I que:: hm:: I ha estudiado el idioma:: I en:: el extranjero I y la que lo ha estudiado en el país de origen:: I es que:: eh:: I la persona que vive fuera:: I hm:: I utiliza las expresiones un poco I raras:: I o sea:: I poco corrientes: I /no?”
- (34) A2-L14: “-yo quería hm:: I ser objetivo:: I o sea I para no dejar la impresión que el centro de Granada:: I es:: es un centro no mu bueno I \no! I porque el año pasado tuve dos profesores:: fantásticos I muy preparados I que cola cora cola I boraban entre ellos I o sea I teníamos cuatro horas de lengua I al día I y I y:: se intercambiaban entre ellos:: I dejando siempre:: eh:: la clase I muy preparada:: I para la:: la clase siguiente I o sea I era:: I coincidían las cosas ((ruidos externos: ambulancia)) un curso I bien preparado I bien preparado I este año:: I un poco menos I supongo I porque el profe tenía:: demasiados trabajos alrededor de:: I del trabajo que:: I efectivamente I tendría que hacer ((sigue ambulancia)) I tenía que hacer:: I pues:: II ((pausa: ruido ambulancia)) y:: I o sea:: estaba I muy ocupado:: I todo el rato:: I y naturalmente no le quedaba tiempo para hacer las clases bien I llegaba a clase I abría el libro I y empezaba a leerlo bromeando I y ya está”

- (35) A2-L28: “-y:: I que la mayoría de las cosas que has estudiado:: I sí que te suenan I pero al final I las ekpresiones más útiles I que son más frecuentes:: I no las has estudiado I antes I /no? I o sea I aprendes cosas nuevas I que desde el punto de vista:: I eh I lingüístico:: I son muy fáciles I/no?”

El *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008) coincide en la caracterización ofrecida por Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4123). y añade algunos datos importantes como: el hecho de que *o sea* pueda aparecer entre pausas; que se sitúe en posición inicial de su miembro del discurso; o que esté “marcado por su mayor frecuencia de uso en la lengua oral y, en concreto, en el registro coloquial”. Todos, datos que coinciden con las ocurrencias recogidas en las entrevistas.

Además, apunta que: “*o sea* con valor conclusivo es de uso bastante común, sobre todo, cuando se intenta dar mayor relieve o fuerza a la conclusión”; algo que ocurre en A2-L14 (d).

Asimismo, añade que “en el habla puede aparecer a veces con valor expletivo o de muletilla, a modo de pausa léxica para pensar lo que sigue a continuación”. En efecto, la hablante A2, hace un uso continuo y repetido de este marcador en el sentido que señala el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008), es decir, “es un tic lingüístico de algunos hablantes, sobre todo, jóvenes. Ahora bien, puede que la repetición de varios *o sea* seguidos mantenga su valor explicativo o de precisión informativa”. Con lo que se puede concluir que la hablante ha adquirido y sabe emplear de forma adecuada este marcador discursivo. Además, lo más probable es que lo haya aprendido en sus estancias en España al tratarse de un marcador típico del lenguaje coloquial, del registro oral.

Por otro lado, A3 ha utilizado *es decir*, *reformulador explicativo* sinónimo de *o sea*, pero de un menor uso coloquial que éste. En L76 (36), A3 reformula adecuadamente el primer miembro, siguiendo con el mismo tópico:

- (36) A3-L76: “-bastante bien I porque hay:: I dos horas de gramática:: I y una y media de conversación:: I con OTROS profesores:: I es desir que:: I el profesor de gramática:: I eh:: I es siempre lo mismo:: I siempre es el mismo:: I o la misma:: I y el profesor de conversación:: I cambia:: I cada tres días I puedes aprender diferentes:: I sonidos:: I tonos:: I porque:: I casi todos los

profesores son de la: I Castilla y León: I y de la: I de la provincia de Madrid”

Destaca la elección de A3 de este marcador, de menor uso coloquial, frente a la elección de A2 del marcador *o sea*, esencialmente coloquial. Hay, en conclusión, una diferencia en el aprendizaje de este tipo de marcadores, seguramente debido al tipo de relación mantenida con los nativos. A2, ha compartido piso con españoles en sus dos estancias en Granada, en cambio A1 y A3 no, como se desprende de las entrevistas. En conclusión, las posibilidades que ha tenido A2 de interactuar con nativos y de recibir input y retroalimentación en su proceso de aprendizaje/adquisición han sido más numerosas que las que han tenido A1 y A3. Y una muestra es el uso que A2 hace del marcador discursivo coloquial *o sea*. De todas maneras, el *reformulador es decir* es uno de los más usados por los hablantes nativos españoles como confirma la consulta del CREA, en que de 63 entrevistas orales encontramos un total de 192 ocurrencias (100.00%).

B) Rectificativos

Según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4126-8) los *reformuladores rectificativos* corrigen un miembro discursivo anterior.

A3 usa el *rectificativo: mejor*, cuya función es sustituir un primer miembro que el hablante presenta como una formulación incorrecta, por otra que la corrige o mejora. Para el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008), también se utiliza para introducir un argumento más fuerte o de más peso que conduce a la conclusión. *Mejor* es menos frecuente y está menos gramaticalizado que *mejor dicho*, que es el *reformulador de rectificación* más habitual. De hecho, como confirma el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008), este marcador es una variante poco frecuente de *aún mejor*. Sin embargo, apunta que es frecuente en el registro coloquial de los nativos, como variante formal por reducción de *aún mejor*. En este caso, A3 lo usa adecuadamente (37, 38) en L12/L80(2)/L86:

- (37) A3-L12: “-a veces:: I PERO:: I \diferencias I culturales:: I no! I porque:: II mejor I hay diferencias culturales I pero son personas mu MUY abiertas:: I porque quieren aprender una cultura I a veces muy diferente:: I y: le:: I sí! I la chica coreana:: estaba:: I se puede decir:: I hm:: I estaba I muy cómoda en la cultura española”

En este ejemplo, A3 dice que no hay diferencias culturales, pero luego se detracta introduciendo con *mejor* un argumento que considera más correcto: que las hay, pero que no causan problemas porque son personas muy abiertas.

(38) A3-L85: “(...) -pero cuando tienes que:: llegar I a un nivel de perfeccionamiento:: I eh:: I tu lengua I sale I mucho más I de lo que piensas:: I y entonses:: I subrayar las diferencias I las simetrias:: I y las I y las s:: ((ruidos externos: moto))

PE-L85: -hm

A3-L86: -sería con una clase de nivel bastante alto:: I es claro I porque:: I en medio:: I es útil I porque quieren aprender a pedir:: I no sé qué ((risas)) un trozo de pan:: I o **mejor** el periódico:: I o cómo se apaga la tele:: I pero cuando por ejemplo:: I tienes que escribir un currículum:: I tienes que escribirlo bien si no:: I va:: directo a la basura:: ((risas))

Aquí, A3, hablando sobre los consejos que le daría a su profesor en Italia, comenta que al llegar a un nivel de perfeccionamiento subrayaría las diferencias. Sigue apoyando su tesis y explica que en niveles intermedios los estudiantes quieren aprender a pedir, por ejemplo, un trozo de pan. Luego reformula el ejemplo, porque no le parece lo suficientemente ilustrativo con la introducción de un nuevo ejemplo introducido por *mejor*.

Se puede concluir que A3 ha usado este *reformulador* como lo haría un nativo. Según la base CREA, el vocablo *mejor* está entre las mil palabras más frecuentes (puesto 144; frecuencia absoluta: 77.315; frecuencia normalizada: 506.78).

En cambio, A2 utiliza el *reformulador rectificativo*: *digamos*, aquí analizado como sinónimo de *digo*, en tres ocasiones (L4/L44/L52/L56). Este marcador se emplea para rectificar el miembro discursivo anterior.

Para el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008), el marcador discursivo *digamos*: “presenta el miembro del discurso al que afecta como una expresión que se debe entender de un modo aproximado y no literal, a menudo con el fin de atenuar lo dicho y evitar responsabilidades ante el interlocutor”. De hecho, en (39, 40) la entrevistada A2 duda sobre la corrección o la adecuación de los términos usados. Por un lado (39), no sabe si es correcto referirse a raíces árabes o no, como se confirma con el *¿no?* al final de la intervención. De esta manera, evita responsabilidades ante el interlocutor que podría juzgarla de “ignorante”. Por otro (40), no se compromete con el concepto “caerse bien”, indica que hay que interpretarlo de forma aproximada.

- (39) A2-L52: “-por lo visto ((risas)) eh:: II yo aconsejaría:: I Granada:: por:: I la I las ciudades de Andalucía:: I gracias a la arquitectura y la cultura de de de:: I Andalucía:: I tú comprendes mejor la historia:: I y la:: la:: I hm:: I los raíces:: I **digamos** árabes:: I de la:: cultura española:: II uno de los raíces:: I/no?”
- (40) A2-L56: “-hm:: I depende I en Granada sí:: que:: I estuve en contacto con los españoles:: I porque:: I de propósito:: I alquilé un piso:: I compartido con los españoles para practicar:: I pues:: I depende I hm:: I depende del año I depende de las personas:: I hay experiencias buenas y:: y malas:: I el año pasado conocí una chica de Madrid I y otra de Cádiz:: I y nos caímos bien:: I **digamos** I este año conocí una chica:: I aragonesa:: I eh:: que:: I aunque sea una doctora en astrofísica:: I se comportó muy mal:: I conmigo:: I no siempre I resulta que no siempre:: I las capacidades intelectuales:: I acompañan I a las capacidades de comportarse bien con las personas I experiencia un poco horrible I y:: /qué más?”

En ambos ejemplos aparece en posición intermedia o interior, distinguiéndose del resto de miembros, de acuerdo con la posición señalada por el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008). Asimismo, en (39) se sitúa delante del miembro al que afecta, en cambio en (40) lo hace detrás de éste. Además, añade el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008), *digamos* aparece sobre todo en el discurso oral. Por tanto, se podría deducir que la hablante ha adquirido este marcador a través del input oral, seguramente durante sus estancias en España.

Según la base CREA, *digamos* se encuentra entre las diez mil palabras más frecuentes del habla de los nativos (puesto 5.307; frecuencia absoluta: 2.598; frecuencia normalizada: 17.02).

C) De distanciamiento

A partir de la descripción de Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4128-33), podemos afirmar que A2 usa adecuadamente el *reformulador de distanciamiento*, de todas formas. Este tipo de marcadores presenta expresamente como no relevante un miembro del discurso anterior a aquel que los acoge. La nueva reformulación ha de condicionar la prosecución del discurso. En esta ocasión, *de todas formas* (L72), comenta el mismo tópico del miembro anterior, las diferencias socioculturales:

- (41) A2-L72: “-sí que se habla del sexo: I sí que se habla del: I de su propia orientación sexual: I no hay: I hm: I todavía no sé si I es I un resultado de: de un cambio de política: I brusco: I ocurrido en los últimos años: I o más que los últimos: I después de la caída: I de: del régimen franquista: I que es más una: I demostración /no? I de algo: I que una: I necesidad propia de hablar: I todavía I /no? I pero **de todas formas** I sí que hay I en este caso: I sí que hay diferencias:: mm:: I naciones más:: I /retraídas I /no? I y: I los como: I aquellos como: como como: I como como I España II como los españoles: I más abiertas II después II la intimidad: I cada uno la vive: de su manera: I propia”

Como apuntan Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4131-3), el marcador *de todas formas* asume o anula “las posibles opciones expresadas o sobreentendidas”. En este caso, no es tanto la asunción o la anulación de las opciones dadas, sino la introducción de una idea que resume el argumento expuesto con anterioridad, que sí hay diferencias entre naciones, puesto que algunas son más abiertas y otras más retraídas. También comenta este diccionario, que este marcador puede aparecer en el interior del miembro del discurso, como sucede en (41). En conclusión, *de todas formas* ha sido empleado adecuadamente y conforme al uso que hacen los nativos en esta ocurrencia.

En conclusión, los entrevistados A2 y A3 han utilizado adecuadamente los *reformuladores*: o sea, es decir, mejor, digo (*digamos*), *de todas formas*. Aún así, hay que volver a señalar que el discurso del hablante A2 goza de una mayor variedad de *marcadores reformuladores* que los otros dos entrevistados. De todas maneras, cabe destacar que, en esta ocasión, también el hablante A3 demuestra un buen uso de éstos. Por el contrario, una vez más A1 presenta un déficit en el uso de *marcadores discursivos*.

En resumen, la aprendiente A2 es la que presenta una mayor variedad y frecuencia de uso de los *marcadores reformuladores*.

5.2.4 Operadores argumentativos

Según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4139-43), los *operadores* condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro miembro anterior. Aunque sí se dé una relación pragmática. Como *operador argumentativo*, los hablantes usan el *marcador de concreción*: *por*

ejemplo, y no usan ningún marcador de refuerzo argumentativo (cuya función es reforzar, a través de su significado, el argumento del miembro del discurso en el que se incluye frente a otros posibles argumentos).

Marcador	A1	A2	A3	Usos adecuados	Usos inadecuados	Frecuencia total
Por ejemplo	7	3	6	16	∅	16 ocurrencias

Tabla 6: Operadores Argumentativos

Los *marcadores de concreción* presentan el miembro en el que aparecen como una concreción o un ejemplo de una expresión más general. Tienen una función discursiva. En este caso, los hablantes han usado de manera adecuada el operador *por ejemplo* en varias ocasiones: A1 (L8/L28/L48/L52/L112/L114/L166), A2 (L20/L44/L46), A3 (L14/L42/L74/L78/L84 (a,b)). Este marcador, en general, se incluye en un miembro que sigue a uno anterior que presenta una generalización.

(42) A1-L6: “-y:: me parece bien I me parece muy /bien::? sí? ((risas)) eh:: estamos estudiando todos los usos del /subjuntivo I que en esa academia dividen en veintidós reglas I para:: hacerlo aprender /se puede decir? ((risas)) mejor a los estudiantes:

PE-L7: -hm

A1-L8: **-por ejemplo::** I la última vez I vimos el uso del cuando I como condicional I y como causal”

(43) A1-L112: “-en el futuro el norte I el norte de España I porque: I en la academia nos dijeron que I **por ejemplo** I Oviedo es muy bonita II bonito de verdad I /no? I porque aquí se ((incomprensible)) eh::”

(44) A2-L20: “-con fines específicos I esos sí que sirven I pero:: hm:: I **por ejemplo::** I un manual de idioma a nivel C1:: o C2:: I lo:: I lo reputo una pérdida de tiempo I o sea I intereses particulares de:: hm:: de los:: I estudiantes son interesantes::”

(45) A3-L42: “-sí:: I a parte los aseos:: I mm:: I el Guggenheim:: I creo que es más la fama:: I que el real valor de:: I es una obra de arte:: I pero:: I no es:: I EL museo:: I con la:: I la letra mayúscola:: I **por ejemplo** I el reina Sofía:: I es más [grande::”

- (46) **A3-L84:** “-no creo que es:: I como italiano español son bastante:: I sercanos:: I como lenguas:: I en un nivel bastante alto I pero:: I subrayar las diferencias:: I y las similitudes I porque a veces:: I **por ejemplo**:: I ahora estoy viendo con el subjuntivo:: I pero:: I vale lo mismo **por ejemplo** con las preposiciones:: I porque:: I en : I en niveles bajos I de la lengua:: I del aprendizaje de la lengua:: I hay:: I una gran FASILIDAD I en entender I y hablar I hablar para preguntar:: I cosas:: sencillas I pero cuando tienes que:: llegar I a un nivel de perfeccionamiento:: I eh:: I tu lengua I sale I mucho más I de lo que piensas:: I y entonces:: I subrayar las diferencias I las simetrias:: I y las I y las s:: ((ruidos externos: moto))”

En conclusión, los hablantes coinciden en el uso adecuado del único operador argumentativo que utilizan, es decir, *por ejemplo*. Destaca el hecho de que no usen ningún otro. Sin embargo, coinciden en el uso de este *operador argumentativo de concreción* con los hablantes nativos españoles; como confirma la consulta del CREA, en que de 87 entrevistas orales encontramos un total de 332 ocurrencias (100.00%). De ahí que se pueda afirmar que su adquisición/aprendizaje ha sido correcto.

En resumen, en esta ocasión los tres entrevistados muestran poca variedad pero un uso casi equivalente entre ellos del *marcador de concreción por ejemplo*.

5.2.5 Marcadores conversacionales

La clasificación propuesta por Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4143-99) divide esta categoría de marcadores en cuatro grupos teniendo cuenta los tipos de funciones discursivas que se identifican en la conversación: de modalidad epistémica, de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad, metadiscursivos conversacionales.

Los *marcadores conversacionales* cumplen una doble función. Por un lado, informan, por el otro desempeñan una función interaccional orientada hacia el interlocutor (marcadores denominados “metadiscursivos”). La importancia que tienen como marcadores interaccionales es decisiva para el desarrollo del discurso oral, ya que, entre otras labores, sirven para mantener o cambiar el turno de palabra, para indicar al interlocutor que estamos siguiendo su argumentación, o simplemente para cambiar de tema. De hecho, muchas veces, estos marcadores pueden convertirse en “meros soportes o indicadores fáticos” (Calsamiglia, H. y Tusón, A. 2004: 4144). Algunos de estos

marcadores, además, desempeñan el papel de señales de “cortesía positiva” o de “cortesía negativa”.

En este tipo de *marcadores discursivos* destaca la “fuerza ilocutiva”, la actitud subjetiva del hablante en relación con el contenido del mensaje. Creo que esa es la causa de que este grupo de marcadores sea el más numeroso y variado.

A) De modalidad epistémica

La hablante A2 ha usado *marcadores de modalidad epistémica*, cuya función aseverativa aparece en enunciados, por lo general, declarativos. En este caso, considera el mensaje “evidente” y lo expresa usando, de forma adecuada, los *marcadores de evidencia*: *efectivamente* (L14) y *naturalmente* (L14/L26). Éstos, se interpretan pragmáticamente como reforzadores de la aserción.

Marcador	A1	A2	A3	Usos adecuados	Usos inadecuados	Frecuencia total
Efectivamente	Ø	1	Ø	1	Ø	1 ocurrencia
Naturalmente	Ø	2	Ø	2	Ø	2 ocurrencias
Por lo visto	Ø	2	Ø	Ø	2	2 ocurrencias

Tabla 7: Marcadores conversacionales de modalidad epistémica.

Como señalan Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4148-9), *efectivamente*, adverbio oracional sinónimo del marcador *en efecto*, es más coloquial que éste último. En el ejemplo (47) se usa de forma adecuada para remitir al discurso precedente y a las creencias y conocimientos compartidos por ambos interlocutores. El hablante destaca que lo declarado: que el profesor llevaba las clases poco preparadas con respecto al profesor del año anterior, sumado al hecho de ser un experto en la materia, defrauda las expectativas del hablante. Con la introducción de un segundo miembro, A2 confirma su creencia y añade que él lo debería hacer como sería de esperar. De este modo explica lo que hemos visto ya implícito en la entrevista:

- (47) A2-L14: “-yo quería hm:: I ser objetivo:: I o sea I para no dejar la impresión que el centro de Granada:: I es:: es un centro no mu bueno I \no! I porque el año pasado tuve dos profesores:: fantásticos I muy preparados I que cola cora cola I boraban entre ellos I o sea I teníamos cuatro horas de lengua I al día I y I y:: se intercambiaban entre ellos:: I dejando siempre:: eh:: la clase I

muy preparada:: I para la:: la clase siguiente I o sea I era:: I coincidían las cosas ((ruidos externos: ambulancia)) un curso I bien preparado I bien preparado I este año:: I un poco menos I supongo I porque el profe tenía:: demasiados trabajos alrededor de:: I del trabajo que:: I **efectivamente** I tendría que hacer ((sigue ambulancia)) I tenía que hacer:: I pues:: III ((pausa: ruido ambulancia)) y:: I o sea:: estaba I muy ocupado:: I todo el rato:: I y **naturalmente** no le quedaba tiempo para hacer las clases bien I llegaba a clase I abría el libro I y empezaba a leerlo bromeando I y ya está

El *marcador conversacional de evidencia efectivamente* es uno de los más usados por los hablantes nativos españoles como confirman tanto Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4148-9) como la consulta del CREA. En este corpus, de una muestra de 42 entrevistas orales encontramos un total de 106 ocurrencias (100.00%). También según dicha base, *efectivamente* está entre las cinco mil palabras más frecuentes (puesto 2853; frecuencia absoluta: 5.028; frecuencia normalizada: 32.95).

Naturalmente, según la caracterización que hacen Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4149-51, 4154-5), es una partícula modal de evidencia. En la muestra de lengua recogida, funciona semánticamente como conector con significado de “procesamiento” (47). A2, en (47), comenta que su profesor “tenía muchos trabajos a parte del de profesor” y por eso estaba muy ocupado, de lo que se infiere “evidentemente” que no le quedaba tiempo para hacer las clases bien. Con *naturalmente* confirma la información previa mediante la introducción de una declaración vinculada al contenido ya conocido: no le quedaba tiempo para hacer bien las clases. Lo mismo sucede en (48). En ambos casos, A2 hace un uso adecuado del marcador que coincide con el que hacen los nativos como confirma también la consulta del CREA, en que de 27 entrevistas orales encontramos un total de 42 ocurrencias (100.00%) También según dicha base, *naturalmente* está entre las cinco mil palabras más frecuentes (puesto 2.438; frecuencia absoluta: 5.954; frecuencia normalizada: 39.02).

- (48) A2-L26: “-uah:: I a pesar de que:: II haya mucha diferencia entre:: la enseñanza en el país de origen del idioma:: I y el país extranjero I /no? I hm:: I diría que I hm:: I yo pondría mucha atención a las ((murmullo)) I lo I que:: I tú verificas I /no? I de un curso anual del idioma I hecho al extranjero:: I y después **naturalmente**:: I cuando:: I eh I cuando llegues I al al país:: I

tienes la oportunidad de verificar **I** /no? **I** inmediatamente **I** lo que has aprendido antes”

A2, ha sido la única en usar un *marcador de modalidad epistémica orientativo sobre la fuente del mensaje*. Este tipo de marcadores señala el grado de certeza, de evidencia, etc., que el hablante atribuye al miembro o miembros del discurso con los que se vincula esta partícula.

En este caso, A2 ha empleado el marcador *por lo visto*. Según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4159-61) este marcador actúa como operador y disfruta de un valor modal específico: el hablante no se responsabiliza de la veracidad de la información transmitida, pues la atribuye a una opinión ajena. Un marcador semejante es: *al parecer*. El *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008) coincide en su caracterización, pero añade que *por lo visto* “presenta el miembro del discurso en el que aparece como un hecho conocido a través de una fuente indirecta” y “está marcado por su mayor frecuencia en el registro formal”.

En L50/L52 (49), el uso del marcador *por lo visto* por parte de A2 es inadecuado, ya que si se lee el fragmento de entrevista donde aparece, la hablante quiere decir que: en su opinión, gracias a lo que ha visitado, tiene un parecer concreto, y es que ella recomendaría visitar las ciudades de Andalucía. Un hablante nativo se sorprendería ante la antítesis que presenta la información expuesta por la hablante. Por un lado, dice que conoce bien Andalucía; por el otro, se aleja de su declaración intercalando un *por lo visto*, que contrariamente a su creencia, el hablante nativo puede no interpretar como: según lo que he visto y visitado. De hecho, al analizar la entrevista, yo misma me he sorprendido del uso de *por lo visto* en ese contexto, ya que implica un alejamiento de la información dada. De ahí que podamos afirmar, que el uso de este marcador ha sido inadecuado y que la causa ha podido ser el desconocimiento de su existencia o una confusión en su uso.

Según el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008), la posición normal de *por lo visto* es la intermedia, “a modo de inciso que añade impersonalidad («no lo digo yo, lo dicen otros»)", aunque también “se documenta en posición inicial en intervenciones reactivas o de respuesta” en el discurso oral. Como se aprecia en (49), la entrevistada A2 lo emplea en posición inicial como respuesta a la

pregunta formulada por la entrevistadora, es decir, para empezar una intervención en la que va a dar su opinión.

(49) PE-L48: “-sí I vale:: I /si tuvieras que aconsejarle a un amigo una ciudad:: I /o unas cuantas ciudades que te hayan gustado:: I /qué ciudades aconsejarías:: I para /para que fueran de visita::? A2-L48: -/en España?

PE-L49: -en España I sí

A2-L50: -por lo visto:::

PE-L51: -y /por qué?

A2-L52: -por lo visto ((risas)) eh:: II yo aconsejaría:: I Granada:: por:: I la I las ciudades de Andalucía:: I gracias a la arquitectura y la cultura de de de:: I Andalucía:: I tú comprendes mejor la historia:: I y la:: la:: I hm:: I los raíces:: I digamos árabes:: I de la:: cultura española::: II uno de los raíces:: I /no?

En conclusión, *por lo visto* no es empleado como marcador en las ocurrencias L-50 y L-52, puesto que actúa como complemento circunstancial, y *visto* conserva su sentido recto, como apunta el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008). No obstante, no cumple otra característica común: aparecer detrás del verbo.

B) De modalidad deóntica

Según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4161-71), A3 ha sido el único de los tres hablantes en utilizar un *marcador de modalidad deóntica: bien*. Los *marcadores de modalidad deóntica* indican diversas actitudes volitivas del hablante respecto del miembro o miembros del discurso en que aquellos aparecen.

Marcador	A1	A2	A3	Usos adecuados	Usos inadecuados	Frecuencia total
Bien	Ø	Ø	1	1	Ø	1 ocurrencia

Tabla 8: Marcadores conversacionales de modalidad deóntica.

El marcador *bien*, que aparece en L36, refleja la actitud de A3 relacionada con la expresión de lo afectivo. Esta partícula modal tiene un grado de gramaticalización menor que *bueno*, y, además, a diferencia de ésta última, admite la gradación con el adverbio *muy*, como sucede en el ejemplo analizado (50).

La naturaleza de este tipo de marcadores, -cuyos representantes, en español, se reducen prácticamente a los signos: *bueno* y *bien-*, hace que vayan separados por una pausa

marcada de los elementos del miembro del discurso en el que comparecen, como, de hecho, ocurre en L36. El hablante quiere reforzar positivamente el mensaje, ya que, con anterioridad, comenta que la experiencia del alquiler no ha sido muy positiva, y a continuación introduce información que llevaría al interlocutor a inferir que el viaje no fue bien. Para contrarrestar esta inferencia lógica, intercala un *muy bien*, conector que lleva al oyente a cambiar su modo de entender el mensaje:

(50) PE-L21: “-/has vivido alguna situación conflictiva? I /algún malentendido I /con españoles o con extranjeros? I mm:: I /en tu estancia?”

A3-L22: -no no:: I sólo cuando:: I tenemos que:: I tuvimos que:: I alquilar:: I el coche:: I ((risas)) I no entendemos bien:: I cómo/ se:: I cómo se pagaba:: I porque:: I no nos dijeron que:: I eh:: I había TAMBIÉN:: I ot:: I otro que pagar:: I una causión?

A2-L36: “-hm:: I con el coshe:: I el primer fin de semana:: I a Burgos I Bilbao: I y durante la vuelta:: I eh:: I Peñafiel I el castillo de Peñafiel: II y:: I muy bien I sólo que:: I YO I tuve:: I un poco de fiebre I y:: eso:?”

El *marcador bien* es uno de los más usados por los hablantes nativos españoles como confirma la consulta del CREA, en que de 103 entrevistas orales encontramos un total de 744 ocurrencias (100.00%). También según dicha base, *bien* está entre las mil palabras más frecuentes (puesto 69; frecuencia absoluta: 130.957; frecuencia normalizada: 858.40).

Por el contrario, A1 no utiliza ningún *marcador conversacional* ni *de modalidad epistémica* ni *de modalidad deóntica*. Asimismo, ninguno de los tres hablantes emplea *marcadores enfocadores de la alteridad*. La causa, en mi opinión, se encuentra en la naturaleza de la entrevista. En pocas ocasiones, el entrevistador contraargumenta o presenta su opinión de forma clara, por lo que los entrevistados no se ven forzados, casi en ningún momento, a apuntar al oyente/entrevistador. En otras palabras, los hablantes no se ven forzados a poner en acción estrategias de cooperación, cosa que sí hace, por su parte, el entrevistador; sino que se limitan a exponer sus ideas sin sufrir, en general, distracciones o interrupciones por parte del interlocutor/entrevistador.

D) Metadiscursivos conversacionales

A partir de la descripción de Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4191-99), podemos afirmar que los tres hablantes usan adecuadamente los *marcadores*

metadiscursivos conversacionales: *bien* (A3), *bueno* (A1 y A2), *eh* (A1, A2 y A3), *sí* (A1, A2 y A3).

Marcador	A1	A2	A3	Usos adecuados	Usos inadecuados	Frecuencia total
Bien	Ø	Ø	1	1	Ø	1 ocurrencia
Bueno	2	1	Ø	3	Ø	3 ocurrencias
Eh	13	23	8	44	Ø	44 ocurrencias
Sí	15	2	5	22	Ø	22 ocurrencias

Tabla 9: Marcadores conversacionales metadiscursivos.

Este grupo de marcadores, según palabras de Briz, A.: “forma[n] parte de los procedimientos que utilizan los interlocutores para construir la conversación. Vienen a representar trazos del esfuerzo que realizan los hablantes para formular e ir organizando su discurso (Briz, A. 1993a, 1993b; Briz, A. e Hidalgo 1998)” (1999: 4191). Asimismo, para los autores: Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4143-99) los *marcadores conversacionales* son partículas vinculadas con los elementos “estructuradores de la conversación” y con los “reformuladores”.

Como apuntan Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4191-99), los *marcadores metadiscursivos*:

- constituyen enunciados autónomos
- van destacados por pausas
- indican operaciones relacionadas con la propia configuración del discurso (semánticamente)
- participan de la función fática del lenguaje (regular el contacto entre los hablantes)

Bien y *bueno* son dos de las partículas metadiscursivas conversacionales más características y frecuentes; se distinguen por su polifuncionalidad. Por ese motivo, vamos a clasificar los ejemplos dependiendo de la función que desempeñen en el discurso de los hablantes.

Bueno refleja mayor grado de gramaticalización que *bien* y una mayor versatilidad lingüística. Además, *bueno* es siempre una partícula reactiva que puede indicar:

- la recepción del mensaje y el cambio de turno: A1-L90 (51)
- la ruptura secuencial

- la acumulación o procesamiento de la información (continuidad temática): A1-L154 (52);
A2-L58 (segmento discursivo ligeramente digresivo) (53)

El *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (Briz, A. et al. 2008), por el contrario, distingue tres usos diferentes del marcador discursivo *bueno*:

Bueno 1: “presenta el miembro del discurso en el que aparece como una continuación de lo dicho anteriormente” y “puede aparecer al principio de un miembro del discurso”. Se utiliza en el registro informal de la lengua, ya que su uso es predominantemente oral.

Bueno 2: “indica acuerdo, total o parcial, con algo dicho anteriormente o sobrentendido”

Bueno 3: “asociado a una pronunciación enfática, indica desacuerdo”

La descripción que más se adecua a las ocurrencias reportadas, es la ofrecida por Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4191-99), ya que los hablantes usan este marcador tanto para cambiar el turno de habla (51) como para indicar que continúan con el tema (52, 53). Además, según apuntan Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4193-7), normalmente *bueno* da un carácter cortés positivo al discurso. De hecho, con *bueno* los hablantes ofrecen su colaboración al desarrollo de la entrevista.

Como se puede observar en los ejemplos, los hablantes lo emplean adecuadamente:

- (51) PE-L89: “-de acuerdo:: I que:: I /dónde has estado? I /qué has visto?
A1-L90: -bueno I ((risas)) fuimos a Bilbao! I el:: II fin de semana:: I pasado:: I no este fin de semana pasado I /el anterior”
- (52) A1-L154: “-sí sí I en general:: I oh bueno I lo que me gusta mucho de esta:: escuela I que estoy:: I donde voy::”
- (53) A2-L58: “-ah:: hm:: I malentendidos:: II \no! I lo que observo es: I creo I una dificultad:: normal:: I en la comprensión de las personas que:: tienen un acento muy fuerte:: I local I /no I y todavía:: I bueno I pero es lo que pasa I a mí I en el aprendizaje de un idioma:: I casi que empiezo:: I que primero empiezo a hablar:: I y después me concentro:: I me focaliz:: I me me I /me enfoco!”

Bien, según la descripción de Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4197-8), comparte con *bueno* algunas propiedades metadiscursivas, pero, a diferencia de éste, carece de los mismos valores expresivos. *Bien* es una partícula que resulta más neutra, característica que puede llevar al hablante a preferirlo como señal de ruptura secuencial. En este caso, A3, en L6 (54), lo usa de manera adecuada para cerrar un comentario e

indicar la transición temática. Este uso es menos frecuente en líneas generales, sin embargo, en conversaciones más estereotipadas, en una entrevista como la presente, puede emplearse a menudo con ese valor:

(54) A3-L4: “-con nosotros hay una chica **II** no sé **I** francesa que [que no habla:: **I** no habla nunca::]

PE-L5: -hm]

A3-L6: -por qué **I** no sé **I bien**”

El *marcador bien* es uno de los más usados por los hablantes nativos españoles como confirma la consulta del CREA, en que de 103 entrevistas orales encontramos un total de 744 ocurrencias (100.00%). También según dicha base, *bien* está entre las mil palabras más frecuentes (puesto 69; frecuencia absoluta: 130.957; frecuencia normalizada: 858.40).

Como signos que indican la recepción del mensaje por parte del oyente y el consiguiente cambio de turno, los tres entrevistados han usado, adecuadamente, el marcador *sí* con las siguientes intenciones:

- sugerir una actitud cooperativa con el interlocutor: A1-L6/L66/L130/L168 (55); A2-L2/L16 (56); A3-L4/L12/L74a (57); con repetición: A1-L104 (a, b) (58)

- marcar el cambio de turno y permitir la progresión del discurso: A1-L10/L16/L24/L78/L100/L168 (59); A3-L68/L74b (60)

- repetición para indicar un refuerzo del acto de recepción del mensaje: A1-L56/L154/L164 (61)

Según la base CREA, encontramos que *sí* está entre las mil palabras más frecuentes en el habla de los nativos (puesto 94; frecuencia absoluta: 108.631; frecuencia normalizada: 712.06).

(55) A1-L130: “-un pueblo pequeñito cerca de Madrid **I** /sí? **I** donde hay una plaza mayor:: **I** que dice mi hermano que es muy bonita”

(56) A2-L2: “-ah:: este año:: **I** me ha gustado menos **I** porque:: **I** pue:: por la segunda vez que fui a Granada **I** y:: elegí el curso de lengua y cultura:: **I** me parecía:: más adecuado:: **I** a mi nivel **I** de /español **I** pero al final no me gustó:: ((risas)) el nivel de enseñanza:: sobre todo de la literatura:: **I** eh:: y:: **I sí** **I** de la literatura y de la cultura española:: **I** fue **I** inferior **I** a lo que yo esperaba y:::”

- (57) **A3-L74:** “-sí I el libro de la academia:: I es suyo I tienen una propiedad intelectual:: I sí I y:: I no:: I nos aconsejaron algunos libros particulares:: I por ejemplo:: I hm:: I para aprender mejor el subjuntivo:: I o ser y estar:: I compro algunos libros:: I sí:: ((risas))”
- (58) **A1-L104:** “-sí sí] y:: a Burgos I visitamos \la ciudad I la catedral I mu:: muy bonita:: I fantástica! I de verdá:: I y:: había I muchos y muchos I pelegrinos I que hacían el camino de Santiago I con la concha:: I sí sí sí sí”
- (59) **A1-L100:** “-sí I porque:: I no entendía la diferencia I entre el ostello italiano I y el hostel español:: I y:: I este hostel donde fuimos I Beto y yo:: I se parece mucho a un hotel I en cambio I el hostel donde fueron:: I mi hermano I y nuestra amiga I que se llama Simona:: I era una habitación privada:: I parecía una habitación privada:”
- (60) **A3-L68:** “-hm:: I menos de lo que se puede creer:: I sí”
- (61) **PE-L153:** “-sí I en general I no una persona concreta::
A1-L154: -sí sí I en general:: I oh bueno I lo que me gusta mucho de esta:: escuela I que estoy:: I donde voy:”

La interjección *eh*, cuando se convierte en un *marcador metadiscursivo*, pierde parte de su significado apelativo, aunque conserve un cierto matiz de señalamiento hacia el oyente. Como *estructurador de la información*, la partícula *eh* ha sido usada de manera adecuada por los hablantes para mantener el turno de habla. *Eh* se emplea, según Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999: 4199), tanto para indicar que el hablante trata de ir ajustando la expresión a lo que quiere decir sin ceder la palabra al oyente (62, 63, 64), como para acumular información para ir procesándola (65, 66, 67). En esta ocasión, a diferencia de *bueno y bien*, *marcadores metadiscursivos* que se emplean para procesar la información desde la perspectiva del hablante, *eh* lo hace desde la perspectiva del oyente. Es decir, esta partícula orienta al oyente a que procese la información.

- mantener el turno de palabra: A1-L6/L12 (a,b)/L16/L36 (a,b)/L44a/L98/L112/L122/L140; A2-L2/L4 (a,b)/L8 (a,b,c,d,e)/L14/L16/L32/L44 (a,b,c)/L46 (a,b)/L52/L54/L56/L60/L68; A3-L10/L22/L36/L46/L70/L76
- acumular información e ir procesándola: A1-L44b/L60; A2-L26/L28; A3-L78/L84

Según la base CREA, encontramos que *sí* está entre las cinco mil palabras más frecuentes en el habla de los nativos (puesto 4.223; frecuencia absoluta: 3.308; frecuencia normalizada: 21.68).

- (62) A1-L98: “-Bilba::o:: I eh:: I \el sábado! I luego fuimos a Burgos:: I nos quedamos a Burgos:: I en un hostel! I y:: I era la primera vez que iba a un hostel:: I español:: I no sabía /qué era un hostel::?”
- (63) A2-L8: “-y:: eh:: I y:: le gustaba ¡Tanto! I que al final:: eh:: hm:: I prácticamente leía todo el rato el manual I eh:: ((risas)) y:: con gusto I o sea I lo hacía con gusto I eh:: I sin que:: I nosotros I hm:: I pudiéramos eh:: pertenecer:: I o:: participar I perdona I participar a claje I de ves en cuando:: I supongo I tienes que dejar al estudiante:: I de leer algo I /no? o:: I hacer algo:”
- (64) A3-L10: “-y:: I pues:: no sé:: I le:: I lo que pasa es que:: I hay I personas que:: conocen muy bien la gramática:: I cuando hasen los ejersisios:: I no:: I hasen:: I hasen POCOS errores:: I PERO I \no hablan! I no quieren hablar:: I escuchan musho:: I eh:: I hay I ese tipo de:: I ese tipo de:: I problemas”
- (65) A1-L60: “-y una de las reglas que nos dieron:: I /eh?”
- (66) A2-L28: “-y:: I que la mayoría de las cosas que has estudiado:: I sí que te suenan I pero al final I las ekcpresiones más útiles I que son más frecuentes:: I no las has estudiado I antes I /no? I o sea I aprendes cosas nuevas I que desde el punto de vista:: I eh I lingüístico:: I son muy fáciles I /no?”
- (67) A3-L78: “-es claro:: ((risas)) I pero:: I es interesante I porque:: I su punto de vista de la España:: I es sólo aquel punto de vista:: I entonses tienes que:: I tener cuidado:: I eh:: I a veses I por ejemplo:: I cuando hablan de Andalucía:: I o Cataluña:: ((risas)) tienen ideas que:: I son:: ((murmullo))”

En resumen, de los *marcadores discursivos* empleados en las entrevistas: *efectivamente*, *naturalmente*, *por lo visto*, *bien*, *bueno*, *eh* y *sí*, destaca el subgrupo de *marcadores metadiscursivos*, al ser el que presenta mayor frecuencia de uso por parte de los tres hablantes. Sin embargo, también hay que resaltar que la hablante A2, una vez más, es la única en usar *marcadores de modalidad epistémica*, demuestra así, una mayor variedad y frecuencia que los otros dos aprendientes.

5.3 Marcadores no analizados

En este apartado, por un lado, se va a comentar el uso de *que* como marcador; por otro, se van a enumerar y clasificar los marcadores no analizados, pero presentes en el corpus, según los artículos consultados en: *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (Martín Zorraquino, M^a A. y Montolío Durán, E. (coords.) 1998a): “Sobre algunos usos de QUE, SI y ES QUE como marcadores”. (Porroche, M.) y “Lingüística del texto y marcadores del discurso”. (Casado, M.).

5.3.1 Usos de *que* como marcador discursivo (Porroche, M.)

Partiendo como base teórica de la interacción conversacional descrita mediante un modelo jerárquico y funcional (presupuestos teóricos básicos de Roulet), la investigadora analiza algunos de los usos de estos *marcadores discursivos*. Como explica en la introducción, el estudio se centra sólo en algunos de los usos de los marcadores *que*, *es que* y *si*. En este caso sólo mencionamos el uso de *que* para comentar una situación o un enunciado anterior, puesto que es el único marcador, de los tratados en el artículo, usado por los entrevistados.

Los hablantes tienen la voluntad de realizar un comentario a propósito de otro enunciado, que constituye la parte fundamental de la comunicación, -entendiendo como comentario un elemento marginal en relación con la secuencia discursiva en la que se encuentra-. *Que* nos indica que lo que le sigue es un enunciado “paradiscursivo” en el sentido de que no es fundamental para el desarrollo de la entrevista.

Marcador	A1	A2	A3	Usos adecuados	Usos inadecuados	Frecuencia total
Que	3	4	1	8	Ø	8 ocurrencias

Tabla 10: El marcador textual *QUE*

- (68) A1-L166: “-nuestro] I no no I no no I por ejemplo:: I los que te dijimos:: durante el año /no? I **que** el libro que utiliza el Cervantes I no me parece muy:: muy claro I /no?”
- (69) A2-L4: “-hm:: yo esperaba un curso:: universitario I o sea I a nivel uni universitario I esperaba I aprender I español:: I sobre todo la forma de hablar del español culto I asistir a clase I así tener la oportunidad di de:: hm:: de aprender las palabras:: y las ekepresiones:: propias:: a la:: I a la crítica literaria española

I /no? I eh:: en cambio nos ofrecieron un curso adecuado al nivel de:: digamos al nivel del liceo:: I muy bajo I adecuado sobre todo a las exigencias de:: de los estado:: I de los estudiantes estadounidense:: I eh:: I **que** son numerosos I /no? I en Granada I durante el verano I pues::”

- (70) A3-L8: “-depende:: porque:: I porque estoy en un curso de tercer nivel:: I y por eso:: I /qué pasa? I **que**:: I hay personas que conocen la gramática I porque:: I se ponen las personas:: I según el nivel de gramática I y II un poco:: I de:: I de conversación I pero poco:: I porque es un test I test escrito::”

En (68) A1 da por sentado que la entrevistadora recuerda lo que él le había dicho durante el curso, que el libro era poco claro. Para actualizar esa información añade un comentario “paradiscursivo” que apunta el hecho de que no era claro. De esta manera se asegura de la comprensión.

En (69) A2 comenta que les ofrecieron un curso adecuado al nivel de los estudiantes estadounidenses. Aunque la información dada es suficiente, considera necesario aportar un comentario marginal que refuerce el hecho de que el curso iba dirigido a los estadounidenses por ser más numerosos.

En (70) A3 sabe que la entrevistadora es profesora y por eso da como primera información el hecho de estar en un nivel 3. Sin embargo, él quiere comentar que hay personas que no hablan, aunque todos compartan un mismo nivel gramatical. Este comentario paralelo le sirve para aclarar lo que estaba diciendo, ya que se da cuenta de que su explicación es un tanto superficial. Él detecta que puede haber un problema de comprensión e introduce un comentario que amplía la información dada.

En resumen, los tres entrevistados usan de forma adecuada el *marcador que*, según la descripción dada por Porroche, M. Aun así, destacan por su frecuencia de uso los hablantes A1 y A2, ya que son ellos los que lo utilizan en un número mayor de ocurrencias.

5.3.2 Marcadores textuales. Propuesta de clasificación de Casado, M.

Manuel Casado Velarde propone una clasificación general basada en los diferentes tipos de sentido a los que pueden servir de instrumento de expresión. De entre ellos destacamos los grupos que han sido usados en las entrevistas analizadas:

- “evidencia”: *seguro* (A1-L32) (71)

- “mantenimiento de la atención interlocutiva”: ¿no? (A1-L24/L32/L46/L50/L58/L66/L86/L112/L156/L160/L166 (a,b)) (72) (A2-L4 (a,b,c,d)/L8/L26 (a,b,c)/L28 (a,b)/L32 (a,b,c,d,e,f,g)/L44 (a,b,c)/L52) (73)
- “énfasis”: *sí que* (A2-L72 (a,b,c,d)) (74)

- (71) A1-L32: “-seguro I el curso del invierno I hm I en el Cervantes I /no? I y un poco de caradura? I /se puede decir? ((risas))”
- (72) A1-L166: “-nuestro] I no no I no no I por ejemplo:: I los que te dijimos:: durante el año /no? I que el libro que utiliza el Cervantes I no me parece muy:: muy claro I /no?”
- (73) A2-L32: “-que I como:: I hemos dicho I /no? I “no tienes porqué hacer cosas” I o:: los conectores como I “a no ser que::” I etcétera I etcétera I o sea I el manual I ofrece I el manual de idiomas ofrece una variedad enorme I /no? I de conectores:: I de expresiones: I sin subrayar:: I /no? I los más frecuentes I /no? I más utilizados I o sea I te ofrecen un abanico de posibilidades:: I y tú te quedas:: I hm:: I casi:: I sin herramientas I /no? I porque:: I tú nunca sabes:: I hm:: I si tu:: I forma de hablar:: I es:: I /cómo suena:: hm:: I a los oídos de de:: I de tu interlocutor I /no? I o suena un po r:: raro:: I porque:: I la la I lo primero que notas:: I cuando hablas con la persona:: I que:: hm:: I ha estudiado el idioma:: I en:: el extranjero I y la que lo ha estudiado en el país de origen:: I es que:: eh:: I la persona que vive fuera:: I hm:: I utiliza las expresiones un poco I raras:: I o sea:: I poco corrientes: I /no?”
- (74) A2-L72: “-sí que se habla del sexo:: I sí que se habla del:: I de su propia orientación sexual:: I no hay:: I hm:: I todavía no sé si I es I un resultado de:: de un cambio de política:: I brusco: I ocurrido en los últimos años:: I o más que los últimos:: I después de la caída:: I de:: del régimen franquista:: I que es más una:: I demostración /no? I de algo:: I que una:: I necesidad propia de hablar:: I todavía I /no? I pero de todas formas I sí que hay I en este caso:: I sí que hay diferencias:: mm:: I naciones más:: I /retraídas I /no? I y:: I los como:: I aquellos como:: como como: I como como I España II como los españoles: I más abiertas II después II la intimidad:: I cada uno la vive:: de su manera:: I propia”

Se ha querido mencionar el uso de estos marcadores, por su frecuencia e importancia en el discurso de los hablantes. Sin embargo, no se va a profundizar en el

comentario “consensuado” de éstos, puesto que no aparecen como trabajo descrito y aceptado por un grupo de investigadores como sucede en los casos anteriores.

En conclusión, es evidente que aumenta el número de estudios “consensuados” por los investigadores sobre muchos de los *marcadores discursivos* que han sido empleados por los aprendientes entrevistados, pero todavía no se ha cubierto todo el abanico. Se debería, por tanto, potenciar la puesta en común de las investigaciones hechas para publicarlas en forma unificada, como por ejemplo, un diccionario. De hecho, el proyecto aquí consultado de *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* de Briz, A. et al., o el apartado dedicado a los marcadores discursivos de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* son ejemplos del esfuerzo que se está llevando a cabo por la comunidad investigadora española. Otro ejemplo es el *Diccionario de Partículas* de Santos, L.¹³.

Para terminar, incluyo dos tablas que se van a comentar a continuación (apartado 6.2). En ellas se resume el uso, la frecuencia y la variedad de los *marcadores discursivos* empleados por los hablantes entrevistados. En la tabla 11 se destaca el número de ocurrencias por hablante, y se da el total de cada uno de los subgrupos de marcadores. Se pretende resaltar de este modo la frecuencia de uso. En cambio, la tabla 12 toma en consideración la variedad de marcadores utilizados por cada hablante, destacando a qué subgrupo pertenecen. En este caso se remarca el uso y la variedad.

Marcadores Discursivos	A1	A2	A3	TOTAL
Estructuradores de la información	5	8	2	15 ocurrencias
Conectores	3	9	6	18 ocurrencias
Reformuladores	Ø	19	5	24 ocurrencias
Operadores argumentativos	7	3	6	16 ocurrencias
Marcadores conversacionales	29	31	15	75 ocurrencias

Tabla 11: Marcadores discursivos, uso y frecuencia.

¹³ no incluido en el análisis al no haber podido acceder a su consulta

Marcadores Discursivos	A1	A2	A3	TOTAL
Estructuradores de la información	1	3	1	4 marcadores
Conectores	2	4	2	5 marcadores
Reformuladores	Ø	3	2	5 marcadores
Operadores argumentativos	1	1	1	1 marcador
Marcadores conversacionales	3	6	4	8 marcadores
Total de marcadores usados	7	17	10	34 marcadores

Tabla 12: Marcadores discursivos, uso y variedad.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Cumplimiento de los objetivos

Tras la investigación llevada a cabo, puedo afirmar que los objetivos de estudio han sido cumplidos:

- Analizar los marcadores discursivos usados durante una entrevista personal a tres aprendientes de ELE nivel C1 del MCER. ✓
- Reflexionar sobre los puntos en común y las diferencias que presentan los discursos de los discentes. ✓
- Comentar la elección de uso de los marcadores discursivos aparecidos en el habla de los entrevistados tomando en consideración la frecuencia de uso de los mismos en el habla de los nativos, a partir de la bibliografía de referencia. ✓

En primer lugar, se han analizado todos aquellos *marcadores discursivos* que gozan de estudios “consensuados”. Desgraciadamente, muchos de los *marcadores discursivos* empleados por los entrevistados no han sido analizados al carecer de éstos. El desarrollo del estudio de este campo, no obstante, promete resolver esta deficiencia en el futuro. Muchos son los investigadores implicados activamente en el análisis y la caracterización de los *marcadores discursivos* en español, por lo que se puede esperar que en breve habrá investigaciones “consensuadas” sobre esos marcadores que aquí han sido dejados de lado.

En segundo, se ha reflexionado sobre los puntos en común y las diferencias que presentan los discursos de los discentes. Como resultado, se ha llegado a la conclusión de que la entrevistada A2 es la que usa un abanico más amplio de marcadores y con una mayor frecuencia de los tres. En cambio, el discurso de A1 es el que presenta una menor variedad y frecuencia. A3 usa más marcadores que A1, pero no llega a demostrar una frecuencia de uso mucho mayor que la de A1.

Por último, se ha comentado la elección de uso de los *marcadores discursivos* aparecidos en el habla de los entrevistados. Se ha tomado en consideración la frecuencia de uso de los mismos en el habla de los nativos según los estudios consultados (Briz, A. *et al.* : *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* (2008) y por Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J.: *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. 3, cap. 63 (1999: 4051-4213)) y el corpus lingüístico CREA.

En cuanto a la adecuación, sólo en una ocasión, el caso de *por lo visto*, el empleo de éstos ha coincidido siempre con el de los nativos. Por tanto, los entrevistados demuestran un buen conocimiento de los *marcadores discursivos* que utilizan. Cabe destacar, sin embargo, la diferencia que presentan los hablantes en su frecuencia de uso: mayor en A2, menor en A3 y casi carente en A1. Se podrían formular hipótesis varias sobre la causa, no obstante, me inclino por dos básicas:

- la diferencia de estilo de expresión, debida a la personalidad y el bagaje de cada individuo
- el diferente grado de adquisición/aprendizaje, debido principalmente al estilo de aprendizaje de cada uno, y a la exposición al ambiente natural de la lengua estudiada (ocasiones para practicar, aprender, corregir y consolidar los conocimientos).

6.2 Respuesta a las preguntas formuladas

Al inicio de este trabajo se han propuesto una serie de preguntas que se han intentado contestar con el análisis del corpus. A continuación, vamos a comentarlas de forma individual para comprobar si se ha llegado a una conclusión concreta o si por el contrario han quedado sin respuesta.

- ¿Qué marcadores discursivos son los más usados en el habla de los aprendientes de E/LE cuando son entrevistados? √ ¿Con qué frecuencia? √

Los *marcadores discursivos* más usados por los entrevistados han sido los *metadiscursivos conversacionales*. En concreto, los tres han empleado: *sí* y *eh*. Estos dos marcadores se caracterizan por su función de mantener el turno de habla y de mostrar una actitud cooperativa con el interlocutor. Con ellos se aseguran de que la entrevistadora no les interrumpa y confirman que ésta les está siguiendo.

Otro grupo de marcadores que ha sido usado por los tres entrevistados es el de los *conectores*. De este grupo, resaltan los *consecutivos* y los *contraargumentativos*. A2 es la entrevistada que goza de un repertorio mayor. Usa los consecutivos: *así* y *pues*; como *marcadores contraargumentativos* usa *en cambio*. Por su parte, A3 usa *entonces* y *pues*, *consecutivos*; y *en cambio* como *contraargumentativo*. Por el contrario, A1 sólo utiliza una vez el *marcador consecutivo entonces* y dos veces el *contraargumentativo en cambio*. En conclusión, estos dos subgrupos son compartidos por los tres hablantes, aunque con mayor frecuencia de uso en A2 y A3. A1 es el hablante que menos variedad y uso hace de estos marcadores.

El tercer grupo más empleado por los tres hablantes es el de los *operadores argumentativos de concreción*, y específicamente, el *marcador por ejemplo*. A1 y A3 lo utilizan con una frecuencia semejante: A1, 7 veces; A3, 6. En cambio, en esta ocasión A2 lo utiliza menos, sólo 3 veces, frente a las 6-7 de los otros dos hablantes.

Por último, destaca el uso de los *estructuradores de la información*. A1 y A2 han empleado *ordenadores de clasificación*, en cambio A2 y A3 han utilizado el *comentador pues*.

Cabe destacar el hecho de que los *reformuladores* hayan sido usados sólo por A2 y por A3. A2, en concreto, los usa en 19 ocasiones. El motivo se encuentra en las características de las intervenciones de A2. Esta entrevistada elabora sus intervenciones de manera que en varias ocasiones necesita reformular sus argumentos. En oposición, encontramos a A1 que se limita a dar la información que se le pide con frases no muy largas, por eso no siente la necesidad de reformularse.

En conclusión, la hablante A2 es la que demuestra una mayor variedad y frecuencia de uso de los *marcadores discursivos*. De 34 marcadores usados en el corpus, ha empleado 17. Por el contrario, el hablante A1 es el que menos variedad y frecuencia de uso demuestra, puesto que de 34 ha usado sólo 7. Por último, A3 ha utilizado 10, por lo tanto, se encuentra entre los dos extremos.

-¿Cómo los usan desde un punto de vista semántico y pragmático? √

Como se puede comprobar al leer el análisis de uso de cada uno de los marcadores analizados, los tres entrevistados han utilizado de forma adecuada, tanto del punto de vista semántico como pragmático todos los *marcadores discursivos* elegidos salvo uno. La hablante A2 ha empleado inadecuadamente el *marcador discursivo por lo visto*. Al describirlo y analizarlo, nos damos cuenta de que, seguramente, la entrevistada no conoce el uso adecuado de este marcador o su existencia.

6.3 Reflexión sobre los marcadores discursivos y la enseñanza de E/LE

Por último, se va a reflexionar sobre la necesidad de la introducción tanto de material adecuado sobre marcadores discursivos como de una aplicación eficaz de éste en la dinámica del aula de E/LE.

Como se ha mencionado al inicio de este estudio, los *marcadores discursivos* cumplen un papel fundamental en el desarrollo de la competencia pragmática. Ésta es a su vez una parte importante de la competencia comunicativa. Los *marcadores discursivos*, además, son un elemento básico en el discurso oral. Por todo esto, es necesario que los hablantes de L2 adquieran esta herramienta. Para sintetizar, voy a enumerar las características que los convierten en esenciales.

En primer lugar, los marcadores son un medio de la lengua para facilitar la articulación entre lo dicho y el contexto. Sin embargo, un buen aprendizaje no se reduce a la adquisición de su significado, sino que pasa por el aprendizaje/ adquisición de los “efectos de sentido” que estos marcadores tienen.

En segundo, el significado de los *marcadores del discurso* es un significado de procesamiento. Conociéndolos, el hablante de L2 puede interpretar de forma adecuada las instrucciones que le da su interlocutor a través de ellos. De esta manera, las inferencias que el neohablante saca serán correctas. Así, se alejará de situaciones conflictivas provocadas por malentendidos e interactuará con más confianza con un nativo.

En tercero, los *marcadores discursivos* se usan, en general, para dar instrucciones argumentativas e instrucciones sobre la estructura de la información. El dominio de los *marcadores discursivos* dota al aprendiente de L2 de la capacidad de estructurar su discurso oral según el esquema de los nativos, y cifrar/ descifrar los mensajes en un intercambio.

En conclusión, hay que potenciar la introducción del estudio de los *marcadores discursivos* en el aula de E/LE, ya que estos elementos son necesarios para el aprendiente de L2 que se encuentra en el contexto natural de la lengua estudiada. Eso implica que los profesores debemos tomar conciencia de su importancia y tenerlos en cuenta al preparar las clases. No hay que olvidar que es a través del input, de la retroalimentación y de la práctica que éstos se adquieren. En este caso, además, es fundamental que el material seleccionado sea suficientemente representativo como para que los estudiantes puedan adquirirlo de la forma “más natural” posible. Asimismo, cabe mencionar que una parte esencial de su aprendizaje puede pasar por su puesta en práctica en el discurso del profesor en el aula.

7. BIBLIOGRAFÍA

Bardovi-Harlig, K. (1999): “*Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics*”. en *Language Learning*, 49: 677-713.

Universidad de Michigan [en línea]: http://www.tesol.org/s_tesol/seccss.asp?CID=209&DID=1679 [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

Bardovi-Harlig, K. y Dörnyei, Z. (1998): “*Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning*”. en *Tesol Quarterly*, 32: 233-262. [En línea]: http://www.tesol.org/s_tesol/seccss.asp?CID=209&DID=1679 [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

Bardovi-Harlig, K. y Hartford, B. S. (1996): “*Input in an institutional setting*” en *Studies of Second Language Acquisition*, 18: 171-188. Cambridge University Press [en línea]: <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=SLA> [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

Barros, P. (1995): “Los elementos de enlace en el discurso: análisis y aplicación a la enseñanza del español como L.E.” en: *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Actas de las III y IV Jornadas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada: Universidad de Granada.

Briz, A. (director): *Diccionario de Partículas discursivas del Español*. [En línea]: <http://textodigital.com/P/DDPD/> [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

Briz, A. e Hidalgo Navarro, A. (1998): “Conectores pragmáticos y estructura de la conversación” en *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Brown, P. y Levinson, S. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: C.U.P.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2004): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Canale, M. (1995): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, págs. 63-81. Madrid: Edelsa.

Cohen, A. D. (1996): “Developing the ability to perform speech acts” en *Studies of Second Language Acquisition*, 18: 253-267. Cambridge University Press [en línea]: <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=SLA> [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

Edmondson, W. / House, J. / Kasper, G. (1984): “Learning the Pragmatics of Discourse: A Project Report” en *Applied Linguistics*, 5.2. : 113-127. Oxford journals [en línea]: <http://appliedjournals.org> [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

Ellis, R. (1999): “Factors in the Incidental Acquisition of Second Language Vocabulary from Oral Input” en Ellis, R. (ed.): *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Ellis, R. (1995): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.

Faerch, C. y Kasper, G. (1984): “Pragmatic Knowledge: Rules and Procedures” en *Applied Linguistics*, 5.3: 214-225. Oxford journals [en línea]: <http://appliedjournals.org/> [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

Fernández, S. (2003): *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen / Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen / Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

González, C. (2007): “De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural” en *Actas 2006-07*. Instituto Cervantes de Munich [en línea] http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/6CGonzalez.pdf [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

González, C. (2006): “La Pragmática en la clase de ELE: el caso de la función comunicativa de los consejos” en *IDEAS* nº3, abril. [En línea] <http://www.ideas-heilbronn.org/archivo/3/elements/artic/Gonzalez-Articulo.pdf>. [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

Hernández Sacristán, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.

Hernández Sacristán, C. (1997): “¿Cómo salvar malentendidos? Concepto de error pragmático y cortesía ‘intercódigo’ ” en Casas Gómez, M. (dir.) y Espinosa García, J. (ed.): *II Jornadas de Lingüística*, págs. 133-150. Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.

Hymes, D. H. (1971). «*Acerca de la competencia comunicativa*» en Llobera et al. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, págs. 27-47. Madrid: Edelsa.

Kasper, G. (1997): “*Can Pragmatic Competence Be Taught?*”, informe presentado en el Congreso TESOL 1997. [En línea]: <http://www.lll.hawaii.edu/sltcc/F97NewsLetter/Pubs.htm> [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

Kasper, G. (1996): “*Introduction: interlanguage pragmatics in SLA*” en *Studies of Second Language Acquisition*, 18: 145-148. Cambridge University Press [en línea]: <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=SLA> [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

Lindqvist, H.: *El desarrollo de marcadores discursivos en español L2 en el transcurso de un semestre de estudios en España*. Universidad de Estocolmo [en línea]: <http://>

209.85.135.104/search?q=cache:X3HILGI2IKYJ:www.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/TVI/TVI13-Lindqvist/+Los+marcadores+del+discurso+en+la+enseñanza+del+espa [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

Martín Peris, E. (director) *et al.*: *Diccionario de términos clave de ELE*. Diccionario del Instituto Cervantes. [En línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm [Consulta: Febrero-Mayo 2008]

Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999): “Los marcadores del discurso” en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe.

Martín Zorraquino, M^a A. (1999a): “Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera” en Becerra, J. M^a *et al.*: *La enseñanza de segundas lenguas*, págs. 51-80. Granada: Universidad de Granada.

Martín Zorraquino, M^a A. (1999b): “Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)” en *VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, págs. 51-79. Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada.

Martín Zorraquino, M^a A. (1994): “Gramática del discurso. Los llamados marcadores del discurso” en *Actas del Congreso de la Lengua Española*, págs. 709-720. Madrid: Instituto Cervantes.

Martín Zorraquino, M^a A. y Montolío Durán, E. (coords.) (1998a): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Muñoz, C. (2000): *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, S.A.

Pórtoles, J. (1998): *Marcadores del Discurso*. Barcelona: Ariel.

Real Academia Española: Banco de datos (CREA), Corpus de referencia del español actual. [En línea]: <http://www.rae.es> [junio 2008]

Spolsky, B. (1995) “Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua” en *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, págs. 129-142. Madrid: Edelsa.

Wilson, D. y Sperber, D. (1994): “*Outline of relevance theory*”. *Links & Letters*, 1: 85-106. Barcelona: UAB.

Yoshimi, D. (2001): “*Explicit instruction and JFL learner’s use of interactional discourse Markers*”, en Kasper, G. y Rose, K. (Eds.): *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

8. ANEXOS

TRANSCRIPCIONES

Investigadora y transcriptor: Patricia Díez Domínguez

DATOS CONTEXTUALES

Tipo de interacción: ENT

Tipo de unidad: entrevista

Fecha de grabación: A1, A3: 25/VIII/2007

A2: 28/VIII/2007

Hora: A1: 14:30

A2: 16:00

A3: 14:00

Duración: 20-30 min. por persona

Población: Reus

Centro: Instituto Cervantes de Nápoles

Nivel educativo: ECL

Profesora: Patricia Díez Domínguez, 29 años, nativa bilingüe castellano-catalán, 5 años de experiencia docente

Alumnos: 3, unos 34-6 años

Lengua objeto de estudio: español

Lengua objeto de estudio en relación: LE

Lengua común: italiano

TEMA: Experiencias personales/ Marcadores discursivos

“Los marcadores discursivos en el habla de tres estudiantes extranjeros de ELE, nivel avanzado”

LEYENDA

Numeración: de turnos

Participantes: PE (profesora/entrevistadora), A1 (Alessandro), A2 (Ewa), A3 (Alberto), Ct (voz proveniente de un elemento externo)

Encabalgamientos: entre corchetes [texto afectado]

Pausas: **I** (corta) **II** (media) **III** (larga)

Entonaciones: / (ascendente) \ (descendente) ? (interrogativa) ! (exclamativa) :: (alargamiento de sonido) ::: (alargamiento excepcionalmente largo) BIEN (énfasis en la voz)

Hechos paraverbales: ((risas))

Marcadores discursivos estudiados: **en negrita** (clasificación a partir de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*), **en negrita** (clasificación a partir del artículo de Margarita Porroche Ballesteros), **en negrita** (clasificación a partir de la propuesta de Manuel Casado Velarde)

8.1.1 Transcripción A1

- 1 PE Bueno I A1 I eh:: I has estado en Madrid haciendo un curso/ I /qué tal ha ido el curso?
- 2 A1 /qué tal I está yendo! porque aún no terminó
- 3 PE bueno:: te queda una semana::
- 4 A1 una semana más
- 5 PE vale
- 6 A1 y:: me parece bien I me parece muy /bien::? **sí?** ((risas)) **eh::** estamos estudiando todos los usos del /subjuntivo I que en esa academia dividen en veintidós reglas I para::: hacerlo aprender /se puede decir? ((risas)) mejor a los estudiantes:
- 7 PE hm
- 8 A1 **por ejemplo::** I la última vez I vimos el uso del cuando I como condicional I y como causal
- 9 PE sí::
- 10 A1 **sí** I cuando condicional con el subjuntivo I cuando causal con el indicativo
- 11 PE bueno::
- 12 A1 bien I me parece bien: II **eh::** como:: pasó:: durante el año con ti: **eh::** esta última semana estaremos solos:
- 13 PE /solos II /quién?
- 14 A1 solos: I yo I Alberto y yo
- 15 PE /ah::: II pues poquitos
- 16 A1 **sí** II en esta academia se suele **eh::** formar clases de sólo siete personas::: /hm II cada semana I la clase cambia
- 17 PE sí
- 18 A1 porque:: el mínimo es una semana II y quedaremos solos:: I Alberto y yo
- 19 PE y:: /por qué elegiste ir a Madrid
- 20 A1 porque como a mí me gustaría aprender mejor el español::
- 21 PE hm
- 22 A1 hm:: /creía? que era mejor ir a Madrid I donde se habla castellano
- 23 PE sí
- 24 A1 ((risas)) **sí** II para para:: escuchar por la calle /no? II escuchar la tele::
- 25 PE hm
- 26 A1 escuchar las personas que hablan por la calle:: I o cuando voy a la taquilla de la /estación:: I o a la taquilla de: un teatro::
- 27 PE sí
- 28 A1 y::: I **por ejemplo** I el año pasado:: I tenía:: más miedo de hablar I mmm:: II por la calle:: I o en la tienda:: II parece que este año:: I estoy mejorando: II AUNQUE I no hablo bien ((risas))
- 29 PE /y a qué I y:: /qué cosas han contribuido a tu mejora?
- 30 A1 /qué cosas?
- 31 PE hm

- 32 A1 **seguro** I el curso del invierno I hm I en el Cervantes I /no? I y un poco de caradura? I /se puede decir? ((risas))
- 33 PE vale I un poco de caradura:
- 34 A1 ((risas))
- 35 PE y:: /el tipo de metodología? I /el libro que usáis en este curso: I /estás contento?
- 36 A1 sí **eh:::** la lección:: [**eh:::**
- 37 PE critica!]
- 38 A1 está compuesta de dos partes
- 39 PE hm
- 40 A1 una primera de tres horas: I desde las nueve: I hasta las once I
- 41 PE hm
- 42 A1 sólo de gramática:
- 43 PE sí
- 44 A1 **eh::** I corregimos los /deberes I y empezamos con nuevas reglas I cada día I y:: I según:: I no sé I cómo vaya /la clase? I /**eh** I o repasamos lo que hemos hecho I o /adelantamos? con las reglas I y:: I hay una pausa:: /de media hora I y **luego** hay una clase de conversación I a veces hablamos:: I no sé I de un tema:: I no sé I genérico?
- 45 PE vale
- 46 A1 o:: I nos dan:: I papel:: I un artículo I de periódico: I /no I más del País
- 47 PE /más del País?
- 48 A1 sí I o **por ejemplo** I la última vez I el viernes:: I empezamos con un (g)uego:: I para:: I conocer:: I el estilo:: de vida español I /español?
- 49 PE hm
- 50 A1 como: I /cómo se saluda? II /cómo:: I se sientan en la mesa::? I /no? I /cómo se pregunta al camarero:?
- 51 PE vale I y:: /has tenido choques culturales? I digamos::?
- 52 A1 no:: I entre italianos y españoles:: I no me parece que:: I existen choques muy fuertes:: II pero **por ejemplo::** I teníamos en clase una chica de /Escocia?
- 53 PE sí
- 54 A1 hm I que había algunas:: I /choques? I /se puede decir?
- 55 PE /choques
- 56 A1 **sí I sí** II hm I /cómo se dice: ((gestos))
- 57 PE /eh? I bostezar! II o /gritar?
- 58 A1 sí I no no no I bostezar I porque había bostezado I /no? I **luego::** I hicimos la clase de conversación::
- 59 PE /sí?
- 60 A1 y una de las reglas que nos dieron:: I /**eh?**
- 61 PE sí
- 62 A1 estaba escrito que no se:: II no me acuerdo cómo se dice::
- 63 PE no se bosteza

- 64 A1 que no se bosteza en público:: I y ella: I \uh::! I \perdón! I \lo siento:! ((risas))
- 65 PE entonces:: I /tú no has vivido ningún tipo de:: malentendido:: con españoles::? I o I /cómo ha sido tu:: vida en España::?
- 66 A1 hasta ahora:: I no I no he vivido ningún:: I /coches? I /no? /sí?
- 67 PE malentendido
- 68 A1 \malentendido! I no I no I no I no
- 69 PE y:: I me has dicho:: I bueno I eso no me lo has dicho ahora::: I pero que:: /has viajado /no?
- 70 A1 sí!
- 71 PE y /en tus viajes tampoco has encontrado diferencias remarcables?
- 72 A1 pero: I y /qué entiendes? I / por España:: I /dices?
- 73 PE sí::: I en tus viajes por España
- 74 A1 m::: I no I no
- 75 PE /ningún momento difícil en los viajes?
- 76 A1 no! I si entiendes momentos de::: I /cómo se puede decir? ((murmullo))
- 77 PE sí I eso sería un malentendido
- 78 A1 **sí** I pero no lo::: no lo hemos tenido II he tenido /dificultades? en conducir el coche::: I pero no es un::: mal:::I /cómo se dice?
- 79 PE /el qué?
- 80 A1 no es coches::: no es un fraintendim:::
- 81 PE sí! I bueno I que no es un malentendido
- 82 A1 \malentendido! I uoh! I no me acuerdo de:
- 83 PE mm
- 84 A1 porque en \Madrid o en Valencia \también I hay calles demasiadas largas
- 85 PE aha!
- 86 A1 al confronto con::: las::: italianas::: I /no?
- 87 PE sí
- 88 A1 con cinco o seis carriles::: I y es muy difícil conducir I para mí:::
- 89 PE de acuerdo::: I que::: I /dónde has estado? I /qué has visto?
- 90 A1 **bueno** I ((risas)) fuimos a Bilbao! I el::: II fin de semana::: I pasado::: I no este fin de semana pasado I /el anterior
- 91 PE sí
- 92 A1 fuimos a Bilbao::: I a visitar el GuggenJEIM::: I como se dice en España::: I el museo Guggen: I JEIM ((risas))
- 93 PE ((risas))
- 94 A1 y::: mm::: el casco viejo I se llama::: I el casco viejo de Bilbao::: I nos gustó mucho I había una::: \exposición I de un pintor alemán::: I que se llama I Manser Kiffer!
- 95 PE sí
- 96 A1 y a mí me gusta mucho::: I lo había visto ya en::: I Nápoles! I y a I Roma! I me gustó muchísimo::: I y una exposición de::: I Durero! I que había visto en el museo del Prado I también I me gustó
- 97 PE entonces has visitado Bilbao::: I /y qué otras ciudades?

- 98 A1 Bilba::o:: I **eh::** I \el sábado! I **luego** fuimos a Burgos:: I nos quedamos a Burgos:: I en un hostel! I y:: I era la primera vez que iba a un hostel:: I español:: I no sabía /qué era un hostel:?
- 99 PE ((risas))
- 100 A1 **sí** I porque:: I no entendía la diferencia I entre el ostello italiano I y el hostel español:: I y:: I este hostel donde fuimos I Beto y yo:: I se parece mucho a un hotel I **en cambio** I el hostel donde fueron:: I mi hermano I y nuestra amiga I que se llama Simona:: I era una habitación privada:: I parecía una habitación privada::
- 101 PE /una casa!
- 102 A1 una casa! I perdón! I y:: cada habitación:: I era una habitación I alquilada I /se dice alquilada I /para:: /el hotel?
- 103 PE sí [sí
- 104 A1 **sí sí**] y:: a Burgos I visitamos \la ciudad I la catedral I mu:: muy bonita::: I fantástica! I de verdá:: I y:: había I muchos y muchos I pelegrinos I que hacían el camino de Santiago I con la concha::: I **sí sí sí sí sí**
- 105 PE ((gestos))
- 106 A1 y::: I mientras:: \volvíamos I a Madrid I fuimos a:: Peñafiel I a visitar el castillo I el castillo que se parece a:: /a un barco? I [/se?
- 107 PE parece un barco?]
- 108 A1 sí sí sí I parece un:: barco II uy! I era muy raro::!
- 109 PE pero te ha gustado
- 110 A1 muchísimo
- 111 PE hm I /qué sitios I /te gustaría visitar en el futuro?
- 112 A1 en el futuro el norte I el norte de España I porque: I en la academia nos dijeron que I **por ejemplo** I Oviedo es muy bonita II bonito de verdad I /no? I porque aquí se ((incomprensible)) **eh::**
- 113 PE bueno I Oviedo I la ciudad
- 114 A1 **que por ejemplo** en la guía está escrito I Madrid viejo:: I Madrid moderno::
- 115 PE el Madrid Viejo:: I porque ((incomprensible))
- 116 A1 eh! I con el I Oviedo I el norte:: y:: Santiago de Compostela también I me gustaría mucho I volver a ver /Sevilla
- 117 PE hm::
- 118 A1 donde fui cuando era \pequeño:: I el primer viaje I [con mis hermanos::
- 119 PE ah::]
- 120 A1 yo tenía catorce años:: I y volvimos a Sevilla: I cuando había la exposición universal:: del noventa y dos I y:: I me gusta mucho I me gustaría verla
- 121 PE y:: /en este viaje /vas a hacer al:: I /otros visitas culturales?
- 122 A1 **eh::** I nos queda sólo un sábado::
- 123 PE sí
- 124 A1 un sábado más I y:: creo:: que:: I /iríamos I a visitar la Granja I el palacio de La Granja
- 125 PE de acuerdo

- 126 A1 cerca de Segovia
- 127 PE ah::
- 128 A1 oh! I pero creo durante la semana:: I vamos a Chinchón
- 129 PE /Chinchón
- 130 A1 un pueblo pequeñito cerca de Madrid I /sí? I donde hay una plaza mayor:: I **que** dice mi hermano que es muy bonita
- 131 PE ah! I vale II bueno I entonces para:: I una última pregunta I /estás satisfecho con esta experiencia que has hecho?
((ruidos de la calle))
- 132 A1 sí sí sí
- 133 PE el curso I la::
((interrumpe))
- 134 A1 te digo que:: I este año me ha gustado más que el año pasado
- 135 PE hm
- 136 A1 porque cuando fue:: I venimos aquí el año pasado:: I tenía:: I una:: I /grande:: expectativa? I /se dice I una grande expectativa:: I porque:: tenía gana de huir de Italia I de Nápoles I de mi trabajo:: I y **entonces**:: II no estaba muy satisfecho de la ciudad:: I del curso I de mi:: I ((incomprensible))
- 137 PE aprendizaje
- 138 A1 aprendizaje I **en cambio** este año I estoy más tranquilo
- 139 PE hm
- 140 A1 **eh**:: la ciudad me ha gustado mucho más:: I el curso también I y me parece que hablo un poquito poquito ((casi susurro)) mejor:: ((risas))
- 141 PE sí sí I que hablas mejor
- 142 A1 ((risas))
- 143 PE y ahora I una pregunta así un poco egoísta
- 144 A1 hm::
- 145 PE /qué consejos le darías I /a tu profesor de español?
- 146 A1 /qué consejos::
- 147 PE hm:: I en Italia II a tu profesor de español en Italia
- 148 A1 hm
- 149 PE a partir de tu experiencia en España:: I del curso que has hecho en España:: I de como lo has vivido:: I con los españoles:: I /si hay algo que tendría que cambiar? I /en la metodología? I /en la forma de hacer las clases::?
- 150 A1 hm:: I el estudio del español I en Italia: I /estás diciendo eso?
- 151 PE en Italia I sí!
- 152 A1 mm
- 153 PE sí I en general I no una persona concreta::
- 154 A1 **sí sí** I en general:: I oh **bueno** I lo que me gusta mucho de esta:: escuela I que estoy:: I donde voy::
- 155 PE sí

- 156 A1 es la división entre la clase de gramática I y la clase de conversación II porque como yo soy ya adulto I /no? I y:: I hago mucho esfuerzo en:: I para aprender una:: lengua:: (((carraspera))
- 157 PE sí]
- 158 A1 me gusta más dividir:: I la gramática I de la conversación
- 159 PE hm
- 160 A1 porque con la gramática I aprendo las reglas I y luego I intento:: I utilizarlas I /no?
- 161 PE de acuerdo:
- 162 A1 y:: I este I método me gusta I me parece muy:: I /eficaz?
- 163 PE eficaz
- 164 A1 sí sí sí
- 165 PE hm I /hay alguna cosa que te haya sorprendido de este curso I que crees que podría hacerse también en el [curso::
- 166 A1 nuestro] I no no I no no I por ejemplo:: I los que te dijimos:: durante el año /no? I que el libro que utiliza el Cervantes I no me parece muy:: muy claro I /no?
- 167 PE hm
- 168 A1 porque:: sí I no me parece muy claro
- 169 PE porque mezcla
- 170 A1 sí I mezcla mucho:: I y:: I no! I prefiero I ver la regla:: I muy clara II y luego:: trabajar sobre la regla
- 171 PE ya
- 172 A1 hm I hacer muchos I ejercicios I para memorizarla:: ((incomprensible)) ((risas))
- 173 PE bueno
- 174 A1 repetir ((risas))
- 175 PE ya está I aquí termina la entrevista:: I muchas gracias A1

8.1.2 Transcripción A2

- 1 PE A2 I /qué tal ha ido el curso en Granada?
- 2 A2 ah:: este año:: I me ha gustado menos I porque:: I **pue::** por la segunda vez que fui a Granada I y:: elijí el curso de lengua y cultura:: I me parecía:: más adecuado:: I a mi nivel I de /español I pero al final no me gustó:: ((risas)) el nivel de enseñanza:: sobre todo de la literatura:: I **eh::** y:: I **sí** I de la literatura y de la cultura española:: I fue I inferior I a lo que yo esperaba y::
- 3 PE /qué esperabas?
- 4 A2 hm:: yo esperaba un curso:: universitario I **o sea** I a nivel uni universitario I esperaba I aprender I español:: I sobre todo la forma de hablar del español culto I asistir a clase I **así** tener la oportunidad di de:: hm:: de aprender las palabras:: y las ekcpresiones:: propias:: a la:: I a la crítica literaria española I /no? I **eh:: en cambio** I nos ofrecieron un curso adeguado al nivel de:: **digamos** al nivel del liceo:: I muy bajo I adeguado sobre todo a las exigencias de:: de los estado:: I de los estudiantes estadounidense:: I **eh::** I **que** son numerosos I /no? I en Granada I durante el verano I **pues::**
- 5 PE ((interrupción)) y también has hecho un curso de lengua I /no?
- 6 A2 Y:: sí I hm:: I hice un curso de \lengua I con un profe del equipo del Abánico y también del Ventilador:: I que se suponía es I uno:: de:: I se suponía de:: I asistir a clases I jr:: I con un experto en la materia I ((se aclara la voz)) digamos que:: el profe:: tenía evidentemente un apego especial a la:: I a su obra::
- 7 PE eh
- 8 A2 y:: **eh::** I y:: le gustaba ¡Tanto! I que al final:: **eh::** hm:: I prácticamente leía todo el rato el manual I **eh::** ((risas)) y:: con gusto I **o sea** I lo hacía con gusto I **eh::** I sin que:: I nosotros I hm:: I pudiéramos **eh::** pertenecer:: I o:: participar I perdona I participar a claje I de ves en cuando:: I supongo I tienes que dejar al estudiante:: I de leer algo I /no? o:: I hacer algo:
- 9 PE entonces /qué aspectos cambiarías de la didáctica?
- 10 A2 /suya::
- 11 PE de este curso::
- 12 A2 pero::
- 13 PE en Granada
- 14 A2 yo quería hm:: I ser objetivo:: I **o sea** I para no dejar la impresión que el centro de Granada:: I es:: es un centro no mu bueno I \no! I porque el año pasado tuve dos profesores:: fantásticos I muy preparados I que cola cora cola I boraban entre ellos I **o sea** I teníamos cuatro horas de lengua I al día I y I y:: se intercambiaban entre ellos:: I dejando siempre:: **eh::** la clase I muy preparada:: I para la:: la clase siguiente I **o sea** I era:: I coincidían las cosas ((ruidos externos: ambulancia)) un curso I bien preparado I bien preparado I este año:: I un poco menos I supongo I porque el profe tenía:: demasiados trabajos alrededor de:: I del trabajo que:: I **efectivamente** I tendría que hacer ((sigue ambulancia)) I tenía que hacer:: I **pues::** III

- ((pausa: ruido ambulancia)) y:: I **o sea**:: estaba I muy ocupado:: I todo el rato:: I y **naturalmente** no le quedaba tiempo para hacer las clases bien I llegaba a clase I abría el libro I y empezaba a leerlo bromeando I **y ya está**
- 15 PE hm I vale I entonces I a a pesar de:: I del profesor I del manual I y de las clases:: I /has notado mejora en tu español?
- 16 A2 sí I pero:: I en mi opinión I a partir de un nivel de español I depende totalmente de ti I como mejora:: I tu lengua I **o sea** I tú sí que puedes trabajar con un manual:: I pero:: I la verdad es que:: I si no lees mucho I si no vas al cine I si no estás todo el tiempo I en contacto con el idioma:: I si no empiezas a:: I aplicarte:: I los cursos I a partir del nivel I supongo I C1 I ya no sirven I **o sea** I sirven cursos **eh**:: I especializados I **sí** I del lenguaje especializado I /cómo decís?
- 17 PE eh:: I cursos especiales
- 18 A2 especiales I sí
- 19 PE con fines específicos
- 20 A2 con fines específicos I esos sí que sirven I pero:: hm:: I **por ejemplo**:: I un manual de idioma a nivel C1:: o C2:: I lo:: I lo reputo una pérdida de tiempo I **o sea** I intereses particulares de:: hm:: de los:: I estudiantes son interesantes::
- 21 PE entonces I /tienes una opinión clara sobre cómo se tendrían que dar las clases? I /en Italia? I porque tú estás estudiando español en Italia
- 22 A2 hm::
- 23 PE a partir de tu experiencia I /qué consejos le darías a tu profesor de español? I en Italia I en general I no un profesor en concreto
- 24 A2 ah!
- 25 PE /cómo debería enfocar las clases? I /qué materiales? I /qué manuales?
- 26 A2 uah:: I a pesar de que:: II haya mucha diferencia entre:: la enseñanza en el país de origen del idioma:: I y el país extranjero I **/no?** I hm:: I diría que I hm:: I yo pondría mucha atención a las ((murmullo)) I lo I que:: I tú verificas I **/no?** I de un curso anual del idioma I hecho al extranjero:: I y después **naturalmente**:: I cuando:: I **eh** I cuando llegues I al al país:: I tienes la oportunidad de verificar I **/no?** I inmediatamente I lo que has aprendido antes
- 27 PE sí
- 28 A2 y:: I que la mayoría de las cosas que has estudiado:: I sí que te suenan I pero al final I las expresiones más útiles I **que** son más frecuentes:: I no las has estudiado I antes I **/no?** I **o sea** I aprendes cosas nuevas I que desde el punto de vista:: I **eh** I lingüístico:: I son muy fáciles I **/no?**
- 29 PE sí
- 30 A2 resultan muy fáciles
- 31 PE hm::
- 32 A2 **que** I como:: I hemos dicho I **/no?** I “no tienes porqué hacer cosas” I **o**:: los conectores como I “a no ser que::” I etcétera I etcétera I **o sea** I el manual I ofrece I el manual de idiomas ofrece una variedad enorme I **/no?** I de conectores:: I de expresiones: I sin subrayar:: I **/no?** I los más frecuentes I **/no?** I más utilizados I **o sea** I te ofrecen un abanico de posibilidades:: I y

- tú te quedas:: I hm:: I casi:: I sin herramientas I /no? I porque:: I tú nunca sabes:: I hm:: I si tu:: I forma de hablar:: I es:: I /cómo suena:: hm:: I a los oídos de de:: I de tu interlocutor I /no? I o suena un po raro:: I porque:: I la la I lo primero que notas:: I cuando hablas con la persona:: I que:: hm:: I ha estudiado el idioma:: I en:: el extranjero I y la que lo ha estudiado en el país de origen:: I es que:: eh:: I la persona que vive fuera:: I hm:: I utiliza las expresiones un poco I raras:: I o sea:: I poco corrientes: I /no?
- 33 PE de acuerdo
- 34 A2 y:: I es lo que pasa:: I como si los profesores:: I del español I no estuvieran en la realidad:: I lingüística::
- 35 PE hm::
- 36 A2 corriente:: I de su país
- 37 PE ya
- 38 A2 hm::
- 39 PE también los que hacen los manuales::
- 40 A2 y:: también
- 41 PE sí
- 42 A2 hm::
- 43 PE y entonces:: I has estudiado en Granada:: I /por qué has elegido la ciudad de Granada?
- 44 A2 **primero** porque:: I porque:: ((risas)) porque el curso de Granada:: I **eh**:: I cuesta sólo quinientos euros:: I el curso de idioma:: I cuesta sólo quinientos euros I es:: es un centro universitario:: I que en teoría:: I tendría que:: I tiene que garantizarte un nivel alto I /no? I **eh**:: I **y además** I vivir un mes I en una ciudad española:: I como **por ejemplo** I Madrid o Barcelona I resulta:: I caro I /no? I y I **en cambio** I pasar un mes I de vacaciones en Granada:: I estudiando:: I sale mucho más barato:: I que en otras ciudades de España I a parte:: I esta:: I a parte las:: I condiciones I puramente económicas:: I **digamos** I hm:: hm:: I a mí me parece I hm:: I una I un centro:: I o:: I de enseñanza:: I bastante moderno:: I **o sea** I a:: pesar de la I **eh**:: de las I de lugares comunes:: I de los estereótipos I /no? I que ponen en el centro de la:: I del castellano:: I siempre Salamanca:: I Toledo:: I o:: I las ciudades que sí desempeñaban un papel importante: I en los años ochenta: I pero I ahora:: I hay otros centros de lingüística:: I desarrollados I uno no tiene por qué:: I elegir siempre:: I los:: los mismos sitios::
- 45 PE hm I y:: has estado viajando por España ((silbido)) I /no? I /qué ciudades has visitado? I /qué::
- 46 A2 hm:: sí:: I **pues** el año pasado:: I hm:: I me fui a visitar las ciudades de Andalucía:: I **pues**:: I Córdoba I Sevilla I **eh**:: I Granada I **por ejemplo**:: I la visité muy bien:: I y:: I después fui a:: I a Cataluña:: I a buscar a mi amiga:: I y:: I este año:: I **en cambio**:: I quería:: I **eh**:: visitar otros sitios I por eso me fui a Madrid I y pasé una semana en Madrid

- 47 PE sí I vale:: I /si tuvieras que aconsejarle a un amigo una ciudad:: I /o unas cuantas ciudades que te hayan gustado:: I /qué ciudades aconsejarías:: I para /para que fueran de visita::?
- 48 A2 /en España?
- 49 PE en España I sí
- 50 A2 **por lo visto:::**
- 51 PE y /por qué?
- 52 A2 **por lo visto** ((risas)) **eh::** II yo aconsejaría:: I Granada:: por:: I la I las ciudades de Andalucía:: I gracias a la arquitectura y la cultura de de de:: I Andalucía:: I tú comprendes mejor la historia:: I y la:: la:: I hm:: I los raíces:: I **digamos** árabes:: I de la:: cultura española:: II uno de los raíces:: I /no?
- 53 PE hm::
- 54 A2 claramente:: **eh::** y:: I **pues** Granada I Madrid: I no conozco el norte de España:: I todavía me falta:: I **pues::** I al norte de España entiendo:: I Galicia:: I Asturias:: I País Vasco:: I todavía no:: I me falta I me falta una buena parte de España:: para ser objetiva I en este caso::
- 55 PE en estos viajes habrás tenido mucho contacto con españoles /no? I /cómo ha sido este contacto?
- 56 A2 hm:: I depende I en Granada sí:: que:: I estuve en contacto con los españoles:: I porque:: I de propósito:: I alquilé un piso:: I compartido con los españoles para practicar:: I **pues::** I depende I hm:: I depende del año I depende de las personas:: I hay experiencias buenas y:: y malas:: I el año pasado conocí una chica de Madrid I y otra de Cádiz:: I y nos caímos bien:: I **digamos** I este año conocí una chica:: I aragonesa:: I **eh:::** que:: I aunque sea una doctora en astrofísica:: I se comportó muy mal:: I conmigo:: I no siempre I resulta que no siempre:: I las capacidades intelectuales:: I acompañan I a las capacidades de comportarse bien con las personas I experiencia un poco horrible I y:: /qué más?
- 57 PE y:: I /te has encontrado en situaciones conflictivas por motivos socioculturales o lingüísticos? II malentendidos:
- 58 A2 ah:: hm:: I malentendidos:: II \no! I lo que observo es: I creo I una dificultad:: normal:: I en la comprensión de las personas que:: tienen un acento muy fuerte:: I local I /no I y todavía:: I **bueno** I pero es lo que pasa I a mí I en el aprendizaje de un idioma:: I casi que empiezo:: I que **primero** empiezo a hablar:: I y **después** me concentro:: I me focaliz:: I me me I /me enfoco!
- 59 PE me enfoco
- 60 A2 me enfoco en la comprensión I comprensión:: I no del castellano corriente I pero I de la comprensión del castellano de un hablante:: que:: I que:: **eh::** I que utiliza un lenguaje mu mucho más cerrado I y todavía tengo problemas:: con con la comprensión I del español hablado I a veces
- 61 PE entonces:: eh:: /has encontrado muchas diferencias entre:: I Polonia I Italia I /España::? I tú que conoces estos países::
- 62 A2 /culturales?

- 63 PE sí I sobre todo culturales:: I que te hayan llamado la atención:: I cosas que a ti te parecen:: I raras
- 64 A2 sí:: I pero son:: observaciones I bastante estereotipadas:: I lo normalmente la gente dice visitando otros países:: II o:: I no sé a qué te refieres:: I /a la comida:: I /a otra cosa::?
- 65 PE sí I a cualquier cosa que te::
- 66 A2 a los aspectos económicos:: I hm I no sé:: I sería:: I es difícil que yo me extrañe I **que** me asombre:: I antes de una situación:: I estudiando lenguas I estudiando culturas diferentes I más que extrañarme:: I me me:: I /me dan curiosidad:: I /no?
- 67 PE sí I te pica la curiosidad
- 68 A2 me pica la curiosidad I **eh**:: I y:: I intento siempre:: m:: I conocer a las personas:: I más que interpretar la cultura:: I en el cuadro general:: I /no? I que generalizar:: I porque españoles... I porque los polacos... I porque italianos
- 69 PE hm
- 70 A2 así así I lo que I sí he notado:: I son:: I es I puede ser la la:: I /apertura I de los españoles relacionada a:: a los temas que normalmente en el resto de la Europa pasan por tabús
- 71 PE aha
- 72 A2 **sí que** se habla del sexo:: I **sí que** se habla del:: I de su propia orientación sexual:: I no hay:: I hm:: I todavía no sé si I es I un resultado de:: de un cambio de política:: I brusco:: I ocurrido en los últimos años:: I o más que los últimos:: I después de la caída:: I de:: del régimen franquista:: I que es más una:: I demostración /no? I de algo:: I que una:: I necesidad propia de hablar:: I todavía I /no? I pero **de todas formas** I **sí que** hay I en este caso:: I **sí que** hay diferencias:: mm:: I naciones más:: I /retraídas I /no? I y:: I los como:: I aquellos como:: como como: I como como I España II como los españoles: I más abiertas II **después** II la intimidad:: I cada uno la vive:: de su manera:: I propia
- 73 PE de acuerdo I pues eso es todo I A2 I muchas gracias
- 74 A2 gracias I gracias a ti

8.1.3 Transcripción A3

- 1 PE pues A3 I te voy a entrevistar::
- 2 A3 qué chulo!
- 3 PE no::: pues querría que me hablaras un poco I del curso que estás
frecuentando en Madrid I en España
- 4 A3 está muy bien:: I es divertido:: porque se conoce mucha gente:: I y::: no
sé::: I es divertido porque::: I no sé I encuentras se encuentra:: I una chica
coreana que estudia español:: I es muy raro:: que habla mejor que I que mí o
otras personas de:: ((risas)) I **sí** I habla muy bien:: I con nosotros hay una
chica II no sé I francesa que [que no habla:: I no habla nunca::]
- 5 PE hm]
- 6 A3 por qué I no sé I **bien**
- 7 PE y \has notado I entonces:: I \diferencias culturales con esta gente?
- 8 A3 depende:: porque:: I porque estoy en un curso de tercer nivel:: I y por eso:::
I /qué pasa? I **que**::: I hay personas que conosen la gramática I porque:: I se
ponen las personas:: I según el nivel de gramática I y II un poco:: I de::: I
de conversación I pero poco:: I porque es un test I test escrito::
- 9 PE de acuerdo::
- 10 A3 y::: I **pues**::: no sé::: I le::: I lo que pasa es que:: I hay I personas que:::
conocen muy bien la gramática:: I cuando hasen los ejersisios:: I no::: I
hasen::: I hasen POCOS errores::: I PERO I \no hablan! I no quieren hablar::
I escuchan musho:: I **eh**::: I hay I ese tipo de:: I ese tipo de:: I problemas
- 11 PE hm
- 12 A3 a veces::: I PERO::: I \diferencias I culturales::: I no! I porque::: II **mejor** I
hay diferencias culturales I pero son personas mu MUY abiertas:: I porque
quieren aprender una cultura I a veces muy diferente:: I y::: le::: I **sí!** I la
chica coreana::: estaba::: I se puede desir::: I hm::: I estaba I muy cómoda en
la cultura española
- 13 PE sí
- 14 A3 pero a veces::: I salía su cultura coreana:: I **por ejemplo**::: I la profesora::
estornudaba:: ((risas)) I y::: I ella::: I en seguida::: I buscaba::: I el comando:::
I para para apagar el aire condisionado:: I porque entendía:: I \ah! I ha
estornudado:: I **entonses**::: I hase frío::: I y ento::: I y la profesora:: I no!
no::! I es::: I sólo he estornudado:: I el aire condicionado está BIEN::: I [se
pasaba::: así
- 15 PE y e:] y el contacto con los españoles I /cómo ha sido?
- 16 A3 hm::: I n::: I los españoles::: I no sé por qué::: I el contacto está en la
escuela:: I con los profesores que son españoles\ I y::: I por la calle::: I como
estamos yo y::: Alessandro::: I siempre juntos::: I **pues** I algún contacto en la
tienda:::
- 17 PE hm
- 18 A3 POCO n::: por la calle::: I encontrando II personas que::: I porque::: I por las
notisias frescas:::
- 19 PE hm:::

- 20 A3 más el encuentro:: ((risas)) I con:: I los turistas:: I que con:: I con los españoles::
- 21 PE /has vivido alguna situación conflictiva? I /algún malentendido I /con españoles o con extranjeros? I mm:: I /en tu estancia?
- 22 A3 no no::: I sólo cuando:: I tenemos que:: I tuvimos que:: I alquilar:: I el coche:: I ((risas)) I no entendemos bien:: I cómo/ se:: I cómo se pagaba:: I porque:: I no nos dijeron que::: I **eh**:: I había TAMBIÉN:: I ot:: I otro que pagar:: I una causión?
- 23 PE ah! Vale! I una::: I
- 24 A3 una cobertura de [daño:::
- 25 PE sí! una
- 26 A3 un SEGURO!
- 27 PE vale!]
- 28 A3 sí! I un seguro de::
- 29 PE [una fianza!
- 30 A3 sí I y nosotros] creíamos que:: I estaba incluida en el precio:: I [y:: no estaba incluida::
- 31 PE de acuerdo] I os la cobraron por separado:: I la fianza::
- 32 A3 sí I y eran:: I ochenta euros:: I ochenta euros\ y más:: I tenemos que alquilarlo:: I y::: I viernes
- 33 PE entonces lo has alquilado:: I para viajar:: I no?
- 34 A3 para viajar I sí
- 35 PE por dónde has:: I viajado? I o sea:: I /qué has visitado::? I de España::
- 36 A3 hm:: I con el coche:: I el primer fin de semana::: I a Burgos I Bilbao:: I y durante la vuelta:: I **eh**::: I Peñafiel I el castillo de Peñafiel:: II y:: I **muy bien** I sólo que:: I YO I tuve:: I un poco de fiebre I y:: eso::
- 37 PE ah! I te sentiste mal::
- 38 A3 mareado:: I pero:: I no sólo:: I por el coche::
- 39 PE oy! I /qué es lo que más te ha gustado I /de lo que has visitado?
- 40 A3 a parte los aseos:: I a parte los aseos::
- 41 PE porque estabas mal::
- 42 A3 sí:: I a parte los aseos:: I mm:: I el Guggenheim:: I creo que es más la fama:: I que el real valor de:: I es una obra de arte:: I pero:: I no es:: I EL museo:: I con la:: I la letra mayúscola:: I **por ejemplo** I el reina Sofía:: I es más [grande::
- 43 PE te ha] gustado más
- 44 A3 es un museo:: I pero I grande:: I interesante:: I el Guggenheim I el GuggenJAIM I o el GuggenJEIM:: ((risas)) I no sé cómo se dise:: I es una obra de arte II enchisa
- 45 PE en sí [misma
- 46 A3 **eh**::] I sí I sí
- 47 PE una obra arquitectónica::
- 48 A3 hm:: II quizás I Peñafiel:: I el castillo de Peñafiel:: I mu:: muy I muy bonito::
- 49 PE porque:::

- 50 A3 porque:: I porque es interesante:: I está en medio de la nada I en medio de la nada:: I pero tiene un castillo I es fantástico:: I es antiguo:: I en forma de barquillo:: I y:: I el pueblo:: I parece un pueblo de la Italia de los años:: I se:: I treinta:: I o:: I veinte:: I la gente que te mira:: I /tú de dónde eres? I no te:: I no te:: I no te lo dicen I pero:: I entiendes que te miran:: I o:: I chaturrean:: I o:: I nanana\ I mientras tú pasas:: I y miras los otros:: I viejos I porque son todos viejos ((risas)) y:: I no:: I había también I una plaza del poso:: I muy bonita:: I interesante::
- 51 PE y /en el futuro:: I /qué:: I /te gustaría visitar?
- 52 A3 /en España I /o en el mundo?
- 53 PE no! I en España::
- 54 A3 en España:: I Barcelona I me falta:: I Sevilla I y no sé:: I Santiago I Santiago de Compostela I y:: I ojalá:: I haber la:: I la ruta:: I de los peregrinos
- 55 PE y:: I estas ciudades:: I /por algún motivo en especial::? I /o::?
- 56 A3 no I por su fama II y **pues** nada más:: I he pensado:: ((risas))
- 57 PE ah! I vale:: I y /qué? I /qué ciudades I de estas que has visitado:: I o:: I sitios I en general:: I /recomendarías:: I a:: I /a unos amigos:: I /que vinieran a España?
- 58 A3 creo I todas:: I porque:: I cada ciudad tiene:: I ah! I la\ que:: I NO I recomendaría:: I es Valladolid:: I en día de fiesta I porque:: I está todo cerrado:: I la gente está cerrada:: I no sé dónde:: I pero está cerrada:: I todo vasío:: I y:: I no sé:: I una ciudad:: I vasía I y no sé si:: I no sé si tiene algo de interesante::
- 59 PE vale! ((risas))
- 60 A3 no se pude visitar nada:: I **entonces**:: I Valladolid II no! I Burgos I o Toledo:: I Toledo I mucho:: I Toledo:: II Toledo I Salamanca:: I también Segovia I hm:: I aunque:: I hm::: I me han dicho que es mejor:: I la:: I por la noche I Segovia es mejor:: I una ciudad:: I por la noche::
- 61 PE /porque iluminan los lugares?
- 62 A3 no! I porque vive por la noche
- 63 PE ah!
- 64 A3 hay mucha gente:: I muchos jóvenes:: I me han dicho cosas I un poco contra:::dictorias I porque:: I dicen que es una ciudad:: I que:: I antes era rica:: I y I ahora está:: I en una situación:: I un poco difícil:: I y:: I cerraron las fábricas:: I no sé qué fábricas:: I de:: I allí en Segovia:: I y I ahora está mejor:: I porque hay:: I una vida por la noche:: I casi una nueva movida::
- 65 PE hm::
- 66 A3 y:: I restaurantes I se habla de la noche:: I noche dorada de Segovia::
- 67 PE /has notado I muchas diferencias I /culturales::: I /entre España I /e Italia?
- 68 A3 hm:: I menos de lo que se puede creer:: I **sí**
- 69 PE por ejemplo:: I /en qué aspectos:: I qué [aspectos?
- 70 A3 la costumbre] de la gente:: I la comida:: I **eh**:: I hay diferencias I pero son pequeñas:: I del pueblo I de la ciudad:: I específicas:: I Madrid I tiene su:: I su vida:: II veinticuatro horas I del día:: I sin pararse:: I y:: I no sé:: I la

- ciudad:: I la ciudad más pequeña:: I vive más de día:: I y ya está II como en Italia
- 71 PE como en Italia::
- 72 A3 sí
- 73 PE y:: I volvamos un momento al curso:: I /estáis utilizando algún libro::?
- 74 A3 sí I el libro de la academia:: I es suyo I tienen una propiedad intelectual:: I **sí** I y:: I no:: I nos aconsejaron algunos libros particulares:: I **por ejemplo**:: I hm:: I para aprender mejor el subjuntivo:: I o ser y estar:: I compro algunos libros:: I **sí**:: ((risas))
- 75 PE /qué te parece la metodología:: que utilizan::?
- 76 A3 bastante bien I porque hay:: I dos horas de gramática:: I y una y media de conversación:: I con OTROS profesores:: I **es desir** que:: I el profesor de gramática:: I **eh**:: I es siempre lo mismo:: I siempre es el mismo:: I o la misma:: I y el profesor de conversación:: I cambia:: I cada tres días I puedes aprender diferentes:: I sonidos:: I tonos:: I porque:: I casi todos los profesores son de la:: I Castilla y León:: I y de la:: I de la provincia de Madrid
- 77 PE pues claro::
- 78 A3 es claro:: ((risas)) I pero:: I es interesante I porque:: I su punto de vista de la España:: I es sólo aquel punto de vista:: I **entonces** tienes que:: I tener cuidado:: I **eh**:: I a veces I **por ejemplo**:: I cuando hablan de Andalucía:: I o Cataluña:: ((risas)) tienen ideas que:: I son:: ((murmullo))
- 79 PE entonces I /ha cubierto tus expectativas? I /estás satisfecho?
- 80 A3 sí! I sí I mucho:: I mucho:: I la lengua se aprende:: I sobre todo en el país I donde se habla:: I **mejor** si:: I si yo:: estudiara aquí:: I o trabajara II **mejor** I porque tengo una edad:: ((risas)) estudiar:: ((risas)) tengo una edad ((risas)) mi edad I **entonces**::
- 81 PE si I bueno I la última pregunta es un poco así:: II /qué consejos le darías a tu profesor de español I /en Italia? II no a un profesor en concreto I sino I a la forma de enseñar español:: I /en Italia?
- 82 A3 enseñar español [en Italia::
- 83 PE como lo has vivido tú]
- 84 A3 no creo que es:: I como italiano español son bastante:: I cercanos:: I como lenguas:: I en un nivel bastante alto I pero:: I subrayar las diferencias:: I y las similitudes I porque a veces:: I **por ejemplo**:: I ahora estoy viendo con el subjuntivo:: I pero:: I vale lo mismo **por ejemplo** con las preposiciones:: I porque:: I en : I en niveles bajos I de la lengua:: I del aprendizaje de la lengua:: I hay:: I una gran FASILIDAD I en entender I y hablar I hablar para preguntar:: I cosas:: sencillas I pero cuando tienes que:: llegar I a un nivel de perfeccionamiento:: I **eh**:: I tu lengua I sale I mucho más I de lo que piensas:: I y **entonces**:: I subrayar las diferencias I las simetrías:: I y las I y las s:: ((ruidos externos: moto))
- 85 PE hm
- 86 A3 sería con una clase de nivel bastante alto:: I es claro I porque:: I en medio:: I es útil I porque quieren aprender a pedir:: I no sé qué ((risas)) un trozo de pan:: I o **mejor** el periódico:: I o cómo se apaga la tele:: I pero cuando por

- ejemplo:: I tienes que escribir un currículum:: I tienes que escribirlo bien si
no:: I va:: directo a la basura:: ((risas))
- 87 PE vale:: pues ya está I aquí se termina la entrevista:: I muchas gracias!
- 88 A3 muchas gracias a ti::

8.2.1 Parrillas Según la clasificación de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol.3, cap. 63.

TIPO	USO			
E S T R U C T U R A D O R E S D E L A I N F O R M A C I Ó N	Comentadores	Pues	A1 Ø	
			A2 L2/L14/L46a/L54a	
			A3 L10/L56	
	Ordenadores: -clasificación	Después	A1 Ø	
			A2 L58/L72	
			A3 Ø	
		Luego	A1 L44/L58/L98/L160/L170	
			A2 Ø	
			A3 Ø	
		Primero	A1 Ø	
			A2 L44/L58	
			A3 Ø	
	Digresores	Ø		

TIPO	USO			
C O N E C T O R E S	Aditivos	Además	A1	Ø
			A2	L44
			A3	Ø
	Consecutivos	Así	A1	Ø
			A2	L4
			A3	Ø
		Entonces	A1	L136
			A2	Ø
			A3	L14/L60/L78/L80/L84
		Pues	A1	Ø
			A2	L4/L46b/L54b/L56
			A3	L16
	Contraargumentativos	En cambio	A1	L100/L138
			A2	L4/L44/L46
			A3	Ø

TIPO	USO			
R E F O R M U L A D O R E S	Explicativos	O sea	A1	Ø
			A2	L4/L8/L14(4)/L16(2)/L20/L28/L32(3)/L44
			A3	Ø
		Es decir	A1	Ø
			A2	Ø
			A3	L76
	De rectificación	Mejor	A1	Ø
			A2	Ø
			A3	L12/L80(2)/L86
		Digo (digamos)	A1	Ø
			A2	L4/L44/L52/L56
			A3	Ø
	De distanciamiento	De todas formas	A1	Ø
			A2	L72
			A3	Ø
Recapitulativos	Ø			
O P E R A D O R E S A R G U M E N T A T I V O S	De refuerzo argumentativo	Ø		
	De concreción	Por ejemplo	A1	L8/L28/L48/L52/L112/L114/L166
			A2	L20/L44/L46
			A3	L14/L42/L74/L78/L84(2)

TIPO	USO				
M A R C A D O R E S	De modalidad epistémica	De evidencia	Efectivamente	A1	Ø
				A2	L14
				A3	Ø
		Naturalmente	A1	Ø	
			A2	L14/L26	
			A3	Ø	
	Orientati- vos ref. fuente del mensaje	Por lo visto	A1	Ø	
			A2	L50/L52	
			A3	Ø	
	De modalidad deóntica	Bien	A1	Ø	
			A2	Ø	
			A3	L36	
	Enfocadores de la alteridad	Ø			
	C O N V E R S A C I O N A L E S	Metadiscursivos conversacionales	Bien	A1	Ø
				A2	Ø
A3				L6	
Bueno			A1	L90/L154	
			A2	L58	
			A3	Ø	
Eh			A1	L6/L12(2)/L16/L36(2)/L44(2)/L60/L98/ L112/L122/140	
			A2	L2/L4(2)/L8(5)/L14/L16/L26/L28/L32/L44 (3)/L46(2)/L52/L54/L56/L60/L68	
			A3	L10/L22/L36/L46/L70/L76/L78/L84	
Sí			A1	L6/L10/L16/L24/L56/L66/L78/L100/L104 (2)/L130/L154/L164/L168	
			A2	L2/L16	
			A3	L4/L12/L68/L74(2)	

Tabla A: Según la clasificación de la Gramática Descriptiva de la Lengua Española, vol.3, cap. 63.

8.2.2 Parrillas complementarias a partir de los artículos de Porroche, M. y Casado, M .

Tipo				
M A R C A D O R T O E R X A T C U I A O L N A L	Comentario	Que	A1	L114/L130/L166
			A2	L4/L28/L32/L66
			A3	L8

Tabla B: A partir del artículo de Margarita Porroche: “Sobre algunos usos de QUE, SI y ES QUE como marcadores”.

Tipo		Uso		
M A R C A D O R T E X T U A L	Evidencia	Seguro	A1	L32
			A2	∅
			A3	∅
	Mantenimiento de atención interlocutiva	¿No?	A1	L24/L32/L46/L50/L58/L66/L86/L112/L156/L160/L166(2)
			A2	L4(2)/L8/L26(3)/L28(2)/L32(7)/L44(3)/L52
			A3	∅
	Énfasis	Sí que	A1	∅
			A2	L72(4)
			A3	∅

Tabla C: A partir del artículo de Manuel Casado Velarde: “Lingüística del texto y marcadores del discurso”.