

The Research and Teaching of Discourse Markers in SFL Classroom

CATALINA FUENTES RODRÍGUEZ

Dep. de Lengua española, Lingüística y Teoría de la literatura
Facultad de Filología
Universidad de Sevilla
C/ Palos de la Frontera, s/n. Sevilla, 41004
cfuentes@us.es
Orcid ID 000-0002-0388-947X

RECIBIDO: 18 DE MARZO DE 2020
ACEPTADO: 1 DE OCTUBRE DE 2020

MARÍA SOLEDAD PADILLA HERRADA

Dep. de Lengua española, Lingüística y Teoría de la literatura
Facultad de Filología
Universidad de Sevilla
C/ Palos de la Frontera, s/n. Sevilla, 41001
mspadilla@us.es
Orcid ID 0000-0003-2551-4879

GEMMA ROVIRA GILI

Dep. Linguistics and Literary Studies
Vrije Universiteit Brussel
Pleinlaan, 2. Brussel, 1050. Belgium
gemma.rovira.gili@vub.be
Orcid ID 0000-0001-8191-4311

VÍCTOR PÉREZ BÉJAR

Departamento de Ciencias del lenguaje
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Córdoba
Plaza del Cardenal Salazar, 3. Córdoba, 14003
vpbejar@uco.es
Orcid ID 0000-0003-2749-1981

AN VANDE CASTEELE

Dep. Linguistics and Literary Studies
Vrije Universiteit Brussel
Pleinlaan, 2. Brussel, 1050. Belgium
an.vande.castele@vub.be
Orcid ID 0000-0001-7966-2354

Resumen: Este trabajo tiene como propósito reflexionar sobre la necesidad de abordar la enseñanza y aprendizaje de los marcadores discursivos en el aula de español como lengua extranjera y hacerlo desde los datos que ofrece una investigación empírica en contexto internacional. A partir del análisis se propone completar las actividades didácticas con otras que parten de un contexto semi-dirigido en que aprendiente y nativo comparten experiencia en un entorno comunicativo real, por videoconferencia. De este modo se genera una in-

terdependencia positiva y se emula la comunicación real. Al mismo tiempo es una metodología en el que el aprendiente se siente comprometido con su propio proceso de aprendizaje. Es un proceso dinámico que amplía el marco de las prácticas didácticas al uso y las sitúa en contexto real, algo fundamental para unidades que construyen discurso y generan coherencia.

Palabras clave: Marcadores discursivos. ELE. Aprendizaje telemático.

Abstract: The aim of this contribution is to reflect on the need to address the teaching and learning of discourse markers in the classroom of Spanish as a foreign language and to do so from data offered by empirical research in an international context. Based upon the data analysis the didactic activities will be completed by others which start from a semi-directed context in which learners and native speakers share experience in a real communicative environment, by videoconference. By doing so, a positive interdependence is genera-

ted and a real communication is emulated. At the same time, it is a learning experience in which the learners feel committed to their own learning process. It is a dynamic process that broadens the framework of didactic practices to use and places them in a real context, something fundamental for units that construct discourse and generate coherence.

Keywords: Discourse Markers. SFL. Telematic Learning.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo abordamos la cuestión de la enseñanza de los marcadores discursivos en ELE a través de la puesta en marcha de una acción colaborativa entre hablantes nativos y aprendientes de español. La propuesta que presentamos tiene una doble naturaleza que define el carácter de este estudio: investigación y aplicación docente. Parte de una investigación práctica sobre la dinámica de aprendizaje de los aprendientes de español en lo referente a los marcadores del discurso. Extrae resultados de su empleo para, a partir de ellos, proponer una serie de actividades que complementarían las ya existentes en las publicaciones docentes al uso. Con esta doble naturaleza, didáctica e investigadora, pretendemos defender que estas perspectivas se retroalimentan y pueden complementarse la una a la otra. La aplicación didáctica sirve como fuente de datos para la investigación, y el análisis de estos sirve como herramienta de evaluación regulativa para los estudiantes y los profesores, y como mecanismos de detección de problemas (y el posterior planteamiento de mejoras) en la enseñanza.

La propuesta didáctica que presentamos en este trabajo viene a complementar otras herramientas de enseñanza de marcadores y hace hincapié en su aprendizaje en contextos libres y semidirigidos, de tal forma que se potencie su uso en contextos de interacción semejantes a la realidad y se logre su aplicación de manera espontánea por parte de los aprendientes. Es, pues, un enfoque dinámico, contextualizado, pragmático, que se justifica por dos razones.

Primero, no existe total consenso en el campo de investigación que se aplica (los enfoques teóricos sobre marcadores son muy diversos). No tenemos una doctrina gramatical asentada, como ocurre con otras categorías. Y, segundo, estas unidades aportan un contenido procedimental. Se basan en implicaturas con las que guían la interpretación del receptor (Martín Zorraquino/Portolés Lázaro; Pons Bordería, etc.) y anclan lo dicho a las coordenadas subjetivas de la enunciación (hablante-oyente).

Desde la metodología didáctica, se trata, además, de una propuesta de aprendizaje a distancia a través de TIC. Con ello, se persigue establecer vínculos entre nativos y aprendientes de universidades de distintos países e incrementar la importancia del papel del alumno como coenseñante de sus compañeros. Se desplaza el objetivo hacia el autoaprendizaje y el diálogo como herramienta de enseñanza. La internacionalización es la clave de la propuesta.

La puesta en práctica de nuestra secuencia se llevó a cabo durante los años 2018 y 2019, con alumnos de la Universidad de Sevilla y la Vrije Universiteit Brussel. Su aplicación supuso un análisis sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los marcadores y la consecución de una serie de objetivos didácticos e investigadores en torno a los que se articula este trabajo:

- Identificar y analizar obstáculos y dificultades en la enseñanza de marcadores discursivos.
- Realizar propuestas didácticas que den respuesta a las dificultades identificadas.
- Defender la rentabilidad de la elaboración de secuencias didácticas sobre marcadores discursivos en contextos libres o semilibres de comunicación cotidiana.
- Crear unas herramientas de evaluación reguladora que permitan compensar las complicaciones de la aplicación de la propuesta, y que doten a profesor y alumno de datos empíricos que revelen las dificultades en el aprendizaje de los marcadores.
- Potenciar la retroalimentación entre las técnicas didácticas y las herramientas de investigación, de tal forma que se puedan diseñar mejoras en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Para mostrar la consecución de estos objetivos, en primer lugar, haremos una revisión de los trabajos sobre enseñanza de marcadores discursivos e identifica-

remos los acercamientos didácticos más comunes a estos y la naturaleza de las actividades planteadas (§2). En segundo lugar, haremos una descripción de la actividad empírica realizada, que constituye un proyecto piloto de su didáctica, justificaremos su elaboración como complemento a otras actividades sobre marcadores discursivos e indicaremos cómo se llevó a cabo su aplicación (§3). Finalmente, presentaremos un caso de investigación-didáctica sobre marcadores, partiendo de la forma *entonces* y otros consecutivos. Analizaremos los resultados de su comportamiento en el corpus seleccionado y elaboraremos una propuesta didáctica concreta sobre dichas unidades (§4). Cerraremos el artículo con unas consideraciones finales (§5).

2. LOS MARCADORES DISCURSIVOS Y ELE. BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 *Los marcadores discursivos: definición y características generales*

Los marcadores discursivos, tema en el que la bibliografía es inmensa en todas las lenguas,¹ resultan fundamentales para asegurar la cohesión textual e interactiva. El hablante los necesita para “guiar la interpretación de sus enunciados” (Martín Zorraquino/Portolés Lázaro 4057). De ahí que sean un tema recurrente en las diversas metodologías: desde la gramática descriptiva hasta la teoría de la relevancia, la pragmática variacional, el cognitivism o la etno-metodología.

A pesar de que no hay unanimidad en lo que puede albergarse bajo esa denominación, todos los autores convienen en aceptar que bajo esta etiqueta entran aquellas unidades que establecen conexiones entre los contenidos de los enunciados y que, por consiguiente, señalan “a relation between the discourse segment which hosts them, and the prior discourse segment” (Fraser 2009, 296). Este mismo autor indica: “For an expression to be a discourse marker it must be acceptable in the sequence S1 – DM + S2, where S1 and S2 are discourse segments, each representing an illocutionary act, although elision may have occurred” (Fraser 2009, 300).

Sintácticamente, estas unidades tienen movilidad en el segundo enunciado y aparecen, por tanto, generalmente en distribución parentética (Dehé; Montolío). Además, pueden combinarse con conjunciones, capacidad que las

1. Ver, entre muchos otros, Fuentes Rodríguez (1987; 1996; 2018 [2009]); Portolés Lázaro; Martín Zorraquino/Portolés Lázaro; Martín Zorraquino/Montolío, coords.; Loureda/Acín Villa, coords.; Schiffrin; Fraser (1990; 1996); Jucker/Ziv; Abraham, ed.; Fischer; Brinton (1996; 2017).

diferencia claramente de estas últimas. Así lo encontramos en Traugott/Trousdale, Fraser (1996) o en Fuentes Rodríguez (1987). Además, su contenido es procedimental. Expresan las instrucciones que orientan las inferencias del receptor. En virtud de ello cohesionan el texto, aseguran su coherencia y establecen la argumentación. De ahí que se considere como función pragmática básica la de marcación (Loureda Lamas/Acín Villa, coords.).

Dada su gran importancia en la comunicación, el gran reto de poder llevar al aula los conocimientos actuales sobre marcadores discursivos pasa por una descripción completa de estas formas indicando sus instrucciones de empleo, los condicionamientos cognitivos, contextuales y la distribución que exige su sintaxis.

2.2 *La presencia de los marcadores discursivos en la enseñanza de ELE*

Son muchos los estudios previos que subrayan la dificultad a la hora de enseñar los marcadores discursivos (Borreguero Zuloaga/Thoerle; La Rocca, etc.). Dicha dificultad se explica por varias de las propiedades típicas de los marcadores, como su carácter polifuncional y el hecho de que asumen un rol complejo en el procesamiento del discurso (Montolío). En este sentido, cabe preguntarse: ¿cómo se aborda su enseñanza en el aula de ELE? Esta cuestión ha suscitado interés en fechas relativamente recientes, ya que antes de la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y la aplicación al español con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), la presencia de los marcadores discursivos en las publicaciones dedicadas a la enseñanza de lenguas era mucho más escasa respecto a los últimos años.

Torre Torre (22) en su análisis crítico al tratamiento que estos documentos de referencia otorgan a los marcadores, extrae las siguientes conclusiones: acerca del MCER habla de un “desbarajuste terminológico a la hora de aludir a estas unidades”, lo que apunta a una presentación que carece de sistematicidad. En relación con el PCIC, indica que resulta problemática la clasificación de las unidades definidas como marcador, además de la falta de diferenciación entre lo oral y lo escrito, por un lado, y lo coloquial y formal, por otro.

En esta línea, encontramos autores, como Domínguez García, que proponen identificar los marcadores habituales en distintos tipos de discurso, como, por ejemplo, en la conversación coloquial, frente a otros discursos formales, ya sean orales o escritos. Así, teniendo en cuenta su frecuencia y contextos de empleo, es posible establecer listas para la enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE.

Esta misma preocupación por aplicarlo a los tipos discursivos se encuentra en Llamas Saíz, que propone el uso de los textos de opinión para la enseñanza de marcadores. Partiendo, en su caso, de marcadores argumentativos, establece una tabla para profesor y alumno con los diferentes marcadores (incluyendo conjunciones) según los contenidos que expresan: contraste, causa-consecuencia, argumento de mayor fuerza, estrategias textuales (ejemplificación, reafirmación, reformulación). Esta autora rechaza, al igual que otros como Portolés, actividades de rellenar huecos con marcadores, porque no se trata solo de conseguir la gramaticalidad, sino la adecuación pragmática del término. En su lugar, defiende el planteamiento de actividades que supongan el reconocimiento de marcadores en distintos textos, así como el fomento de la creación propia, “pidiendo al alumno que reformule o ejemplifique cualquier otra secuencia del texto” (704).

Por otro lado, entre los trabajos que profundizan en la vertiente metodológica de la didáctica de los marcadores, destacamos aportaciones como la de La Rocca, quien ofrece en su tesis doctoral una propuesta didáctica de los marcadores en la que toma como punto de partida una presentación explícita de los marcadores en su contexto de uso. En su propuesta, subraya la importancia de la transferencia de las competencias que tienen los estudiantes en el uso de los marcadores en su lengua materna o en otras lenguas aprendidas. Asimismo, hay otros trabajos que, si bien se focalizan en la enseñanza de un marcador concreto, insisten en la importancia de concienciar al aprendiente acerca de la polifuncionalidad de los marcadores discursivos. En el caso de Gozalo Gómez, se centra en la enseñanza del empleo metadiscursivo de *bueno* y en sus posibilidades combinatorias con otros marcadores. Por su parte, Pardo Llibrer aborda la enseñanza del marcador *pues* en la clase de ELE a través de la aplicación de la propuesta de segmentación en unidades discursivas del modelo del Grupo Val.Es.Co.

En relación con el tratamiento de los marcadores discursivos en los manuales especializados en ELE, Corral Esteve señala algunas deficiencias, entre las que destacan el escaso tratamiento, la confusión terminológica o la falta de contextualización. Ante esto, sus propuestas se centran en la reflexión, rechazando la traducción y las listas de marcadores. De este modo, apuesta por un proceso de enseñanza que pase por las fases de reconocimiento, focalización y puesta en práctica, en la que se tiene en cuenta el contexto de empleo, la distribución y las características discursivas de los marcadores.

Por su parte, Nogueira, a partir de un análisis de las propuestas didácticas de los niveles B2 y C1 en manuales como *Abanico*, *Destino Erasmus 2*, *Cum-*

bre, *Sueña*, entre otros, destaca la abundante presencia de ejercicios de insertar estos elementos (rellenar huecos) en diferentes géneros textuales: secuencias argumentativas, expositivas, cartas, relatos, correos electrónicos, entrevistas y otras. Sin embargo, a su vez, da cuenta de la poca presencia de un análisis pormenorizado del comportamiento de los marcadores en los diversos géneros textuales.

Asimismo, el uso de plataformas digitales con actividades es también frecuente en la enseñanza de los marcadores. En una de las más relevantes, *Didactiteca*, del Centro Virtual Cervantes, encontramos muchos ejercicios que giran en torno a estos mismos elementos: narraciones o textos previos con ejercicios de identificación o reconocimiento, puesta en práctica rellenando huecos con elementos listados previamente, intercambio de elementos para conocer paradigmas y generación de situaciones discursivas diversas. Hemos de destacar la amplia presencia de actividades destinadas al aprendizaje de marcadores de tipo argumentativo, frente a otros marcadores.

Otra de las plataformas virtuales de referencia es *ProfeDeEle*. En ella, observamos que se ofrece una información mínima de los marcadores discursivos. Se presenta una lista de marcadores por funciones y se pide al aprendiente que los inserte en los huecos disponibles de una secuencia conversacional o narrativa ficticia, que se contextualiza brevemente. En estas listas, que no paradigmas, se mezcla todo tipo de relacionantes: conectores (*pues, ¿no?, en cualquier caso*, etc.), operadores (*oye, ya, bueno, claro*, etc.) y otras expresiones (*según parece, por lo que*, etc.).

Uno de los problemas que hemos podido detectar en estas propuestas es que en ellas se mezclan, a menudo, las conjunciones con los conectores, pese a tener ámbitos sintácticos y distribucionales claramente diferentes, que deberían tenerse en cuenta, en nuestra opinión, para su enseñanza. Asimismo, se incluyen también otros marcadores que no tienen una función relacionante, esto es, los operadores discursivos, que sirven para funciones discursivas concretas como expresar acuerdo, desacuerdo, reafirmación, o diferentes contenidos modales o enunciativos. Desde nuestro punto de vista, cada uno de estos paradigmas, dado que son muy distintos en su funcionamiento y naturaleza, deberían explicarse y ponerse en práctica con una delimitación mucho más clara. Es necesario, por tanto, que el profesor y el alumno tengan al inicio una información completa de la sintaxis y comportamiento discursivo de estas unidades. A esta información previa pueden seguirse actividades diferentes según sean relacionantes de enunciados (conectores) o marcadores modales o enun-

ciativos (operadores), porque desarrollan funciones pragmáticas que aparecen en diferentes apartados del MCER.

Partiendo de estas premisas, en la enseñanza de los marcadores en ELE creemos que es fundamental la presencia de:

- ejercicios de reconocimiento de marcadores discursivos en textos reales, distinguiendo entre conectores y operadores y dando cuenta de su contenido procedimental y sus posibilidades distribucionales;
- actividades de producción: generar textos en distintos tipos discursivos (narrativos, conversacionales, argumentativos, etc.) y trabajar sobre ellos para detectar deficiencias concretas en el uso de los marcadores que hacen los estudiantes;
- actividades de dramatización en que se creen situaciones discursivas en clase para generar diálogos y debates, en las que se puedan poner en práctica marcadores interactivos de acuerdo, desacuerdo, aceptación, reafirmación, etc.;
- prácticas centradas en la didáctica del error: formular enunciados correctos e incorrectos, en los que los estudiantes pueden identificar usos anómalos y proponer correcciones (Fuentes Rodríguez 2018).

3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PROPUESTAS

3.1 *Características generales*

Con este objetivo didáctico hemos realizado, dentro del proyecto de investigación en el que estamos inmersos, una parte dedicada a elaborar una propuesta didáctica que pueda aplicarse a la enseñanza y el aprendizaje de los marcadores discursivos en el aula de ELE. Para ello hemos diseñado un proyecto piloto que pusimos en práctica en dos universidades, una española y otra europea, para mostrar la posibilidad de complementar las prácticas didácticas que hemos comentado con otras actividades en contextos de comunicación semilibres. Las dos universidades fueron la Universidad de Sevilla y la Vrije Universiteit Brussel. En este proyecto, se planteó una secuenciación de actividades que tienen como eje estructurador una videoconferencia entre un aprendiz de español y un hablante nativo, que se graba con un doble propósito: por un lado, los estudiantes, a través del análisis de su propio discurso, pueden autoevaluar sus deficiencias en el uso de los marcadores discursivos; por otro lado, el docente, a través del análisis de los datos extraídos, puede detectar errores y vacilaciones de los estudiantes en el uso de los marcadores, que le llevarán a

plantear actividades que se ajusten a las necesidades de los aprendientes. Las actividades diseñadas constituyen una propuesta integrada de enseñanza de las macrohabilidades lingüísticas y atienden tanto al rol de los participantes, emisor y receptor, como al canal utilizado, oral y escrito (Camps/Uribe; Gómez Capuz), aunque se le da prioridad al primero. Además, al poner en relación hablantes de distintas lenguas, esta propuesta fomenta la internacionalización del proceso de enseñanza/aprendizaje y permite generar relaciones entre estudiantes que pueden alargarse en el tiempo. De forma paralela, también fomenta las relaciones entre instituciones de enseñanza de distintos países.

En nuestra opinión, para el aprendizaje de los marcadores discursivos, es importante tener en cuenta la interrelación entre diversos campos, lo que exige que la enseñanza sea, asimismo, multidimensional. Ello implica no solo la descripción completa de los elementos, sino una explicación compleja de la actividad comunicativa. En la presente propuesta, otorgamos a la conversación coloquial un papel fundamental en la enseñanza de los marcadores discursivos, ya que esta favorece la aparición muchos elementos interactivos que les permitan, por ejemplo, mostrar acuerdo, aprobar algo, ratificar, rectificar, corregir, explicar, oponerse, añadir argumentos, dar más fuerza a uno de ellos, matizar el acto enunciativo, etc.

Partimos de la hipótesis de que la conversación nos mostrará un predominio ya no de conectores (elementos de enlace entre enunciados y oraciones), sino también de operadores discursivos que aportan información sobre la influencia de los agentes comunicativos en el mensaje: a) la calificación del acto de decir y la implicación o compromiso del hablante en ello (operadores enunciativos), b) la modalidad o expresión de la subjetividad del enunciador (operadores modales), c) la focalización y organización de la información en los enunciados (operadores informativos) y d) la capacidad persuasiva y la jerarquización en fuerza de la argumentación (operadores argumentativos) (Fuentes Rodríguez 2018 [2009]). Para comprobar dicha hipótesis, hemos analizado el número de conectores empleados en nuestro corpus frente a otros medios de cohesión (Halliday/Hasan), en relación con el tipo discursivo,² en este caso, la conversación.³

2. Por ejemplo, en el discurso periodístico abundan las correferencias mientras que en el discurso literario se recurre más a la cohesión léxica. El argumentativo tiende al uso de operadores específicos y la conversación coloquial a formas interactivas y continuativas.

3. En los siguientes apartados, expondremos los resultados obtenidos, facilitando los datos cuantitativos pertinentes.

Las ventajas que proporciona nuestra propuesta pueden resumirse en los siguientes aspectos:

- El alumno aprende de manera interactiva, con otras personas de su edad.
- Tiene un contacto directo con nativos.
- Lo realiza a través de medios electrónicos, con los que está más familiarizado.
- La sinergia creada en el contacto puede permitir una enseñanza más directa y permite la interacción y las recomendaciones en contexto real de uso.

Asimismo, el alumno puede enriquecerse con la variación de uso, pragmática o dialectal (en qué región, qué valor tiene en cada zona, etc.). Así, en el caso del español, al ser una lengua multicéntrica, será interesante contactar con alumnos de España y de países latinoamericanos, ya que el uso puede variar sensiblemente. Un ejemplo es el uso de *pues* en Sevilla, Quito y Santiago de Chile (Fuentes/Placencia/Palma-Fahey).⁴

Cabe precisar que las actividades que detallamos a continuación se han diseñado y ya se han puesto en práctica en el marco de dos proyectos de innovación docente: por un lado, el proyecto “From «learning about pragmatics» towards «learning pragmatics» in a multilingual and intercultural context” (2018-2019) desarrollado en la Vrije Universiteit Brussel por An Vande Castele en colaboración con la Universidad de Sevilla y, por otro lado, el proyecto “Enseñanza/aprendizaje colaborativo a través de internet: una propuesta didáctica” en la Universidad de Sevilla, dirigido por Catalina Fuentes Rodríguez en colaboración con la profesora An Vande Castele. Asimismo, se enmarca en las actividades programadas en el proyecto de investigación I+D+I “De construcciones periféricas a operadores discursivos: un estudio macrosintáctico del español actual” (MEsA oper), coordinado por Catalina Fuentes Rodríguez en colaboración con la Universidad de León y la Vrije Universiteit Brussel.⁵

4. Los estudios de variación pragmática pueden ayudar en este sentido. Ver la sección monográfica sobre “Variación pragmática en el uso de marcadores del discurso en español” en el número 33 de RILI, coordinado por Placencia/Fuentes Rodríguez.

5. Este trabajo se desarrolla en el marco de este último proyecto, cofinanciado por MINECO y fondos FEDER.

3.2 Descripción de las actividades comunicativas del proyecto piloto

Las actividades se han puesto en práctica durante dos cursos académicos (2018-2020) y están estructuradas en dos etapas, que se corresponden con cada curso académico. Como actividad central se organizaron conversaciones tipo videoconferencia vía Skype. Las parejas de estudiantes, formadas por un miembro de cada universidad (Universidad de Sevilla y Vrije Univeriteit Brussel), debían acordar un encuentro a través de la plataforma de videoconferencia para realizar una conversación siguiendo las instrucciones previamente enviadas. La conversación debía ser grabada (a través de una herramienta que ofrece la propia aplicación)⁶ para su posterior transcripción y análisis. Las grabaciones resultantes tienen una duración media de 30 minutos.

Al principio de la primera etapa, se realizaron una serie de pruebas iniciales para detectar posibles deficiencias en la aplicación de la actividad y desarrollar mejoras en su puesta en práctica. Tras ello, se sistematizaron las conversaciones y continuaron hasta el final del curso 2019-2020, etapa en la que se ampliaron los temas tratados y los juegos de rol, y aumentó el número de voluntarios. Además, pudo empezar a extenderse el ejercicio a estudiantes de la Università degli Studi di Palermo.

La estructura de las conservaciones se desarrolló en tres etapas consecutivas:

a) Actividad de introducción: presentación personal y coloquio

En primer lugar, los miembros de la pareja se presentan y proporcionan a su interlocutor algunos datos personales, como su nombre, su edad, su situación profesional, la ciudad en la que viven, etc. Esto facilita el desarrollo y la fluidez del resto de la conversación, y sirve para evaluar el grado de competencia del aprendiente de español en esta lengua y regular de forma tácita el nivel idiomático para mejorar la intercomprensión.

Seguidamente, se propone a los participantes que debatan sobre un tema de actualidad o de su realidad cotidiana. En las instrucciones les proporcionamos algunas posibles ideas, como “qué harán en un futuro”, “la influencia de las redes sociales en las relaciones humanas”, etc. Se trata de temas introduc-

6. Los participantes en la actividad recibieron un documento explicativo sobre cómo realizar la grabación.

torios que favorecen el desarrollo de la dimensión argumentativa del texto y, por tanto, también motivan la aparición de marcadores discursivos destinados a organizar la estructura del texto y marcar actuaciones como contrastar opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, etc.

b) Juegos de rol

La segunda parte de la conversación a través de Skype propone a los alumnos la simulación de una conversación en unas circunstancias comunicativas determinadas. Se prepararon cuatro contextos comunicativos diferenciados que fueron asignados a cada pareja de forma aleatoria. De este modo, puede aislarse la influencia de la variable contextual en el análisis. Los cuatro contextos fueron los siguientes:

- Organizar planes para un sábado por la noche.
- Los planes futuros de una pareja.
- Decidir sobre la cena con tu compañero de piso.
- La opinión sobre la construcción de una nueva línea de tranvía en el barrio.

Las instrucciones de cada contexto tenían los siguientes elementos:

- Una breve descripción del contexto comunicativo.
- La descripción de dos interlocutores con posturas diferenciadas ante un mismo hecho y una ficha de personaje de cada uno de ellos con posibles líneas argumentales. Se dio libertad a los participantes de la actividad para escoger a qué personaje querían interpretar.
- Dos tipos de objetivos, comunicativos y lingüísticos. El objetivo comunicativo consistía en tratar de convencer a tu interlocutor de tu postura. El objetivo lingüístico consistía en usar marcadores discursivos durante la interacción.

Con esta actividad semidirigida se pueden evaluar distintas subcompetencias. Por un lado, las competencias discursiva y estratégica, ya que el estudiante debe mostrar su capacidad para organizar sus argumentos de forma persuasiva y saber construir un discurso siguiendo los patrones propios de los textos con dimensión argumentativa. Por otro lado, deben mostrar también su conocimiento del código en el uso de una variada gama de marcadores discursivos en contextos correctos de realización.

c) Debates (solo en la segunda etapa)

Durante la segunda fase del proyecto (en el curso 2019-2020) se planteó una actividad suplementaria: el debate. Se introdujeron temas que inciden más en la dimensión argumentativa del texto y estos pasaron a ser el eje central de las conversaciones. Como los temas propuestos son de actualidad sobre los que los estudiantes suelen tener una opinión construida, se garantiza su implicación con la actividad.

Se plantearon tres temas distintos sobre los que cada pareja tuvo que discutir en el transcurso de la conversación por Skype:

- Contestar a las siguientes preguntas: *¿Cuál fue el mejor invento/descubrimiento de la historia? ¿Por qué? ¿En qué cambió la vida de la gente?*
- Discutir sobre las bases y criterios de un concurso para elegir la mejor película de la historia.
- Debatir sobre posibles medidas eficaces para reducir la huella ecológica del ser humano en el planeta y determinar la responsabilidad que tienen los ciudadanos y los gobiernos de cada país para frenar el impacto medioambiental.

Con estos temas que promueven la argumentación se consigue una interacción que podría darse en la vida real y que obliga a los participantes a utilizar ciertas estructuras complejas, así como el uso de operadores argumentativos escalares, o formas de refuerzo de lo dicho. Para los estudiantes no nativos es una oportunidad para practicar en un contexto auténtico las estructuras y funciones que han aprendido en clase. Para los estudiantes nativos esta actividad los enfrenta a personas que están estudiando español y les ayuda a reflexionar sobre los aspectos más difíciles del idioma.

Estas actividades fomentan, como podemos ver, el empleo de marcadores discursivos. Así, por ejemplo, como se trata de un discurso oral, podemos prever que nuestros estudiantes utilizarán sobre todo ordenadores discursivos, conectores conversacionales y reformuladores. Además, en las tres actividades se promueve el debate y el intercambio de opiniones, así que esperamos que nuestros estudiantes utilicen marcadores argumentativos para negociar la conclusión final del ejercicio. Al ser temas controvertidos aparecerán operadores de opinión, formas modales, así como conectores de contraargumentación. En todo caso, será interesante analizar la diferencia en cantidad y la variación del uso de marcadores entre estudiantes nativos y no nativos. Todo ello nos orientará acerca de la dificultad en la adquisición de estas formas y en la búsqueda de un protocolo didáctico que los acerque de manera sencilla al alumnado aprendiz.

De forma complementaria, estos debates permitieron a los estudiantes de la Vrije Universiteit Brussel, aprendientes de español, practicar otros aspectos transversales aparte de los marcadores discursivos, como el uso de los tiempos verbales pretéritos o el empleo del subjuntivo para expresar opiniones (“no creo que...”, “es posible que...”, “quizás...”, etc.).

Como proyección futura de esta actividad por videoconferencia, planteamos también extender las conversaciones a la explicación de los marcadores discursivos que se han usado durante la conversación. Esto permite al aprendiente de español pulir su conocimiento sobre el uso de los marcadores en español y al nativo reflexionar teóricamente sobre el funcionamiento de sus propios recursos.

3.3 *Actividades complementarias*

De forma paralela a las sesiones de videoconferencia, se elaboraron otras actividades complementarias dentro del aula basadas en la redacción de textos y en la organización de debates en clase. Estas actividades tenían como objetivos principales:

- contrastar el uso de marcadores discursivos dentro y fuera del aula;
- entrenar a los participantes en uso para que puedan trasladarlos de forma correcta a las conversaciones “reales” por Skype;
- obtener material para su análisis tanto en la investigación lingüística como en didáctica de la lengua.

Por un lado, durante una etapa preliminar (en el curso 2018-19), se puso en práctica una actividad de creación de un discurso escrito con consignas similares a los juegos de rol realizados por Skype: “Cuéntanos la última discusión que hayas tenido y termina el texto con una valoración de quién tenía razón”, “¿Qué opinas sobre la influencia de las redes sociales en nuestra forma de relacionarnos hoy en día?”, etc. En ellas se contó con un mayor número de participantes, ya que la actividad se extendió a estudiantes de varias asignaturas relacionadas con el proyecto. Asimismo, se extendió a aprendientes de la Università degli Studi di Palermo⁷ que pudieron incorporarse al desarrollo de la actividad. En el presente curso 2020 lo hemos extendido también a alumnos

7. Agradecemos a los alumnos de esta universidad y a su profesora, Carla Prestigiacomo, su colaboración en este proyecto.

de la Tallinna Ülikool (Universidad de Tallin) y a participantes de otras universidades europeas: alumnos Erasmus que, al encontrarse en Sevilla, quisieron participar en el proyecto.

Con todo ello hemos podido construir una gran base de datos con producciones tanto orales como escritas. Este material permite establecer una comparación de la competencia discursiva de los alumnos en el uso de marcadores textuales en relación con sus destrezas lingüísticas habladas y escritas, así como comprobar la diferencia de uso de los marcadores entre hablantes de español nativos y no nativos. A la vez constituye un material rentable para poder practicar otros proyectos didácticos sobre la enseñanza del español, así como sobre el conocimiento de la destreza en la construcción de diferentes tipos de discurso: narrativo y argumentativo, por ejemplo, y en el dominio del registro oral y escrito. Todo ello con material original, documentado, y conseguido con el consentimiento de sus participantes.

4. PRIMEROS RESULTADOS DEL ANÁLISIS

El proyecto nos proporcionó una serie de datos sobre el uso real de los marcadores discursivos tanto por parte de nativos como de aprendientes. Esto nos sirve para poder dirigir la propuesta didáctica a aquello que es en realidad necesario, ya sea adquisición de unidades y funciones, o corrección de errores que pueden venir de la traducción directa del aprendiente. Mostramos a continuación una prueba de ello. Hemos elegido 5 conversaciones entre estudiantes de Sevilla y Bruselas, lo cual representa 13 177 palabras transcritas.

El número total de operadores y conectores obtenido es el siguiente, confirmando nuestra hipótesis inicial:

	NATIVOS	APRENDIENTES	TOTAL
Conectores	186	141	327
Operadores	273	308	581

Tabla 1. Número total de conectores y operadores registrados.

Efectivamente, los aprendientes utilizan menos conectores que los nativos, y generalmente eligen aquellas formas que son más frecuentes, a menudo, polifuncionales. En los operadores suben ambas cifras, algo que no es extraño

porque tanto unos usuarios como otros utilizan más modalizadores de la aserción y elementos argumentativos (operadores), pero son parcos en el uso de elementos que aseguren la cohesión (conectores). Lo llamativo es que el uso en los aprendientes sea superior. En general, sin embargo, los aprendientes usan menos variación en las formas, dominan menos los paradigmas. El dato que puede resultar distorsionador en el caso de los operadores es el elevado número de formas de *Sí* que emplean los no nativos: 166 ocurrencias frente a 99 en los nativos.

Este dato debe ser corroborado con el análisis completo del corpus, así como con lo que ocurre con aprendientes de otros lugares, por ejemplo, con Palermo, con italo hablantes, lengua más cercana al español, o con los estudiantes de Tailandia, totalmente alejados de nuestra lengua.⁸ El nivel de competencia en el uso de la lengua también debe ser un discriminador y, por ello, necesitamos comparar alumnos de diferente nivel de capacitación, tomando como criterio los niveles señalados por el MCER.

Este dato, que nos ofrece la investigación realizada en la prueba práctica, nos obliga a proponer actividades que incrementen el uso en los no nativos. Por ello, pensamos que tenemos que introducir en el diálogo semidirigido de la videoconferencia algunas instrucciones en el nativo que le lleve a preguntar al aprendiente si conoce una forma y explicarle su uso. Y también corregir los errores que en un determinado momento cometan.

Otro punto que surge en nuestra propuesta atañe al empleo de las formas y sus valores. La pregunta de investigación sería: ¿los estudiantes de español utilizan estos marcadores con el mismo valor que en el español estándar? Para ello hemos tomado como ejemplo el uso de los conectores *entonces*, *por (lo) tanto* y *por eso* (Borzi; Gaudino Fallegger; Fant). En principio, nos situamos en el campo de la conexión consecutiva o conclusiva. Y decimos “en principio” porque *entonces* tiene otro empleo en el español coloquial: el de mero elemento continuativo, asegurando el mantenimiento del contacto y adelgazando su significado (que se hace más abstracto y pasa de la deixis situacional a la discursiva). Sin embargo, no todos los autores coinciden en este último uso. Se ha visto como uno de los elementos que dan paso a una apódoxis condicional (NGLE §17.9.i), como término expletivo (Cortés Rodríguez; Fuentes Rodríguez 1987), como partícula “fática” en la continuación de un

8. Actualmente, se están recogiendo grabaciones entre estudiantes nativos y aprendientes de español italianos y tailandeses.

turno (Gili Gaya; Lope Blanch; Koch/Oesterreicher §30.13ñ; Vigara Tauste), en el mantenimiento de la atención del interlocutor (Casado Velarde 65) o en la solicitud de que nuestro interlocutor siga hablando (Borzi 66),⁹ como conector ilativo (Martín Zorraquino/Portolés Lázaro §63.3.3.11; *NGLE* §30.13ñ), como tematizador informativo (Borzi), o como partícula modalizadora (Fant 207),¹⁰ entre otros. En el *Diccionario de conectores y operadores del español* de Fuentes Rodríguez (2018 [2009]), los usos de *entonces* se reducen a cuatro: conector temporal, consecutivo, ordenador discursivo continuativo y conclusivo. Por este carácter polifuncional, coincidimos con Borzi en que “cada forma tiene un significado y una función propios, los que, a su vez, responden a distintas intenciones comunicativas del hablante” (61). Y es esta gran capacidad polifuncional de *entonces* y de otras partículas similares lo que dificulta su enseñanza a los aprendientes de español. En relación con la primera, los nativos destacan en los usos como conector y modalizador, pero no como adverbio temporal. Este es el contexto más frecuente para los aprendientes y el que corresponde al valor original como adverbio déictico. A continuación, mostramos una tabla con los resultados absolutos de la aparición de *entonces*, *por (lo) tanto* y *por eso* en cinco conversaciones obtenidas de nuestra aplicación didáctica:

	Conv. 1	Conv. 2	Conv. 3	Conv. 4	Conv. 5	TOTAL
<i>Entonces</i>	2/0	0/2	5/5	8/6	2/9	30
<i>Portanto</i>	3/0	0	0	0	0	3
<i>Por lo tanto</i>	1/0	0	0	0	0	1
<i>Por eso</i>	0/1 ¹¹	0	2/1 ¹²	0/1	1/1	7

Tabla 2. Resultados en las conversaciones entre estudiantes de Sevilla y Bruselas.

9. Borzi (66) expone el siguiente ejemplo con este valor fático:

–Si dijéramos siempre la verdad no sería posible la convivencia//

–¿Entonces...?

10. Como partícula modalizadora, Fant (207) describe que *entonces* aparece al final de ciertas estructuras como la siguiente, que expone de ejemplo: *Stig (HNN): perfecto estamos de acuerdo así entonces (Tarea Jefe, Stig)*.

11. Combinado con una conjunción *y*.

12. En respuesta, en un aprendiente.

Lo primero que llama la atención en la tabla es la prominencia del uso de *entonces* sobre todo lo demás. Puede pensarse que su carácter polifuncional es lo que favorece su aparición en un elevado número de ocasiones y que, por tanto, el aprendiente se apoya más en este elemento por su adaptación a un amplio abanico de situaciones comunicativas. Sin embargo, es necesario un análisis preciso para conocer en detalle el despliegue funcional que hacen los aprendientes de este elemento y del resto de la tabla, así como para comprobar la adecuación de uso en contextos concretos. De esta forma, podrán detallarse los principales problemas de los no nativos en su aprendizaje y proponer actividades de refuerzo destinadas a compensar las carencias mostradas.

En relación con *entonces*, el principal uso que hacen de él los aprendientes (A) es el continuativo (1), alguno de consecuencia (2), o incluso de inicio de conversación (3):

- (1) N: ¿NO? // pues es-está muy guay / es como muy pequeñito // Yo es que no vivo en CIUDAD CIUDAD / yo vivo eeen-en un pueblecito de al lado / *entonces* tiene como ciertas similitudes aaa-a donde yo vivo ↑ / peroooo a la vez tiene como más supermercados / es como máaaas / más ciudad // ¿Sabes? // tiene más hechura de ciudad. (Conv. 3)
- (2) A: Hombre yo creo que / aunque el teléfono es bastante importante / si no nosotros no podríamos haber hablado nunca.
N: Eso por eso.
A: Eehh / *entonces* hombre / el teléfono es un aparato / dime dime. (Conv. 3)
- (3) A: AH // Es Greta Thunberg.
N: Sí / sí / eso // Digo por hablar de ella que está / tan metida en este tema.
A: Sí / sí / sí // Sí // *Entoncess* / mmmm // pues ella está tam-está haciendo mucho por el clima y también con el viaje / eehh / para no utilizar / eel / avión // Creo quee // pues / que / de un lado tiene un impacto muy grande porrr -porque hay más conciencia quee / las cosas tienen / deben que cambiar ↑ / pero al otro lado / mucha genta está / gente está comoo / contra ella ↑ // está comoo // Pues no sé si en España es así / pero en Bélgica hay mucha gente pues de una generación más alta ↑ / es como enfadada / enfadado con ella / quee. (Conv. 5)

En el último ejemplo de la conversación 5 aparece un uso puramente continuativo, pero poco natural en un nativo:

- (4) A: Sí / sí // Entonces / tal vez tiene un imPACto también / pues.
 N: Negativo como quien dice.
 A: Sí // sí como negativo porque mucha gente es como / está pensando como “ay no” ↓ / fff no me importa / y todo eso // Porque también en Bélgica tenemos como unaa / Greta Thunberg / flamenca // *Entonces* no sé si lo tienen eennnnn / España también / como una persona también / deee / dieciséis años / que está como por eel / por la / el clima // Comooo / porque en Bélgica sí hay unaaaa chica que es como / el Greta de Bélgica / pero ↓ (Conv. 5)

Es un mero elemento conector. Incluso tiene cierto valor de oposición, por lo que hubiera sido más natural *pero*.

En el caso de *por eso*, aparece marcando la relación consecutiva combinando con una conjunción *y*:

- (5) A: Sí, para ellos que buscan un trabajo. Euhm... después, sí hay, euhm... hay, hay menos polución, euhm... esto, esto podría ser un buen argumento pero euhm... no sé si hay estudios sobre eso, pero euhm... yo no he leído ningún estudio que dice que eso podría realmente euhm... cambia...*, cambiar la situación euhm... de la polución en nuestro país. Y *por eso* euhm..., no me parece necesario euhm... hacer las las obras, y para la, la eco... economía es algo de* muy negativa. (Conv. 1)

Junto a este empleo como conector, encontramos más casos, pero algunos son del elemento solo, con valor léxico, como complemento circunstancial de causa. En la conversación 1 y en la 4, el aprendiente lo utiliza solo en un contexto de confirmación, y el nativo lo acompaña de la forma *te lo digo*. *Por eso te lo digo* es una estructura oracional en la que *por eso* actúa como complemento de causa y en el uso solo (*eso por eso*) podría sobreentenderse también ese verbo de decir:

- (6) N: Hombre yo creo que / aunque el teléfono es bastante importante / si no nosotros no podríamos haber hablado nunca.
 A: Eso *por eso*. (Conv. 1)
- (7) A: Ammmmm / es que no tengooo / no tengo tanto tiempo ↑ / entonces las series son más eh / más fáciles / porque son como veinte minutos / y no es como una hora y media / dos horas.
 N: Sí.
 A: Ese tiempo no tengo / *por eso*. (Conv. 4)

En estas intervenciones, el aprendiente hace uso de *por eso* solo como equivalente a “por eso lo digo”.

Tras el análisis, se reafirma la extensión del uso de *entonces* por parte de los aprendientes, que lo utilizan, sobre todo, con un funcionamiento continuativo, aunque en ocasiones también aparece con un uso consecutivo o conclusivo. *Por eso* aparece en una variante menos gramaticalizada porque sigue manteniendo usos como sintagma complemento causal y no como conector. Una posible explicación para el uso constante de *entonces* podría encontrarse en que el elemento puede traducirse en neerlandés de dos maneras, como *dus* (*pues*), un uso conclusivo en esta lengua, o como *dan*, que se emplea, por ejemplo, en una conclusión después de un condicional. Equivaldría al conector *so* en inglés. Además, este conector *dan* también puede tener un valor temporal, expresando “luego” (ver Degand; Evers-Vermeul).

Estos datos preliminares nos orientan, principalmente, a varias conclusiones. En primer lugar, hay una sobreexplotación de un reducido grupo de marcadores (en este caso, conectores) que se utilizan en contextos de muy diverso tipo. Sin embargo, al mismo tiempo, no se aprovecha toda la capacidad funcional que ofrece el marcador en distintos contextos de uso, y las funciones que se desarrollan en conversaciones reales tienden únicamente a explotar el valor más común del elemento (por ejemplo, el uso continuativo de *entonces*). Aparte, esto nos induce a pensar que otros elementos de menor frecuencia o capacidad funcional quedan sin explotar y su uso queda restringido, a veces, en el valor de más raigambre sintáctica. Es lo que sucede con *por eso*, que en nuestras conversaciones no se explota su uso como marcador sino como circunstancial de causa.

Basándonos en estas conclusiones, defendemos la puesta en marcha de una serie de actuaciones:

- a) El profesor de ELE tiene que formarse previamente en el uso de estos marcadores y su polifuncionalidad.
- b) Se debe mostrar al estudiante una información previa con las instrucciones de uso y contextos de empleo de estas unidades. Existen ya propuestas en este ámbito, pero suelen carecer de una clasificación organizada de los marcadores y en pocas ocasiones explotan la totalidad de su capacidad funcional. Como ejemplo de indicaciones de uso, ofrecemos más abajo la tabla 3.
- c) Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario organizar actividades que cuenten con las siguientes características:
 - Que emulen contextos reales.

- Que potencien la interacción para explotar el carácter conversacional que suelen poseer los distintos tipos de marcadores (como los juegos de rol).
- Que ofrezcan distintos tipos discursivos que fomenten el uso de ciertos marcadores o funciones de los mismos (debates, mensajería instantánea, correos electrónicos, diálogos familiares...).
- Que hagan intervenir al nativo como docente en colaboración con el aprendiente para que aquel le explique su valor y este intente usarlo en la conversación a partir de entonces.
- Que permitan aplicar la dinámica del error, para corregir los fallos lingüísticos durante la conversación, como el uso o la prosodia de los marcadores.
- Que permitan aplicar una fase de reflexión sobre el empleo y la posición de determinados marcadores, para que el aprendiente pueda adquirir la sintaxis de estos elementos.

1. Contexto consecutivo:

1a. Relacionante entre dos enunciados u oraciones en los que se establece una relación causa-efecto. Puede combinarse con conjunciones (*y, pero...*) y tiene movilidad:

[Oración Causa. CONECTOR. Oración efecto]

Ej.

Tengo prisa por entregar el trabajo. POR ESO/POR LO TANTO/ENTONCES me quedo a terminarlo.

Tengo prisa por entregar el trabajo. Me quedo a terminarlo, POR ESO/POR LO TANTO/ENTONCES.

1b. Sintagma o adverbio causativo, como en su origen. Aparece solo, con un valor semejante a “en ese caso” (*entonces y por eso*). Mantiene valor léxico. Puede aparecer al final del enunciado o intervención.

Puede aparecer también como respuesta solo. Equivale a “por eso te lo digo”. Y puede combinarse con este mismo verbo:

Ej.

Tengo prisa por entregar el trabajo y debo quedarme. POR ESO.

–Tengo prisa por entregar el trabajo.

–¿ENTONCES?

2. Continuativo, generalmente en contextos narrativos. Se acerca a un valor de mera conexión, aunque de manera débil. Se mantiene el turno y se conecta con lo dicho en primer lugar. Puede aparecer al inicio de enunciado, oración o turno (*entonces*):

[Oración 1 (primer hecho) – ENTONCES – Oración 2 (segundo hecho)]

Ej.

Los ladrones entraron a la joyería muy temprano. Pronto se oyeron sirenas pero pudieron escapar. ENTONCES yo creo que seguramente se llevarían algún botín.

Tabla 3. Instrucciones de uso de *entonces, por lo tanto, por eso*.

Teniendo en cuenta estos presupuestos, consideramos que la didáctica de los marcadores en ELE puede añadir a los ejercicios que habitualmente aparecen en los libros al uso, otros como los realizados en el proyecto expresado más arriba. Hemos demostrado que el material que proporcionan estos ejercicios nos lleva a conclusiones importantes sobre el uso real de los aprendientes y nos ayuda a mejorar las propuestas didácticas. El aprendizaje entre nativo y no nativo es una estrategia rentable porque se desarrolla en un contexto natural de uso como la conversación. En ella, el nativo puede actuar en la enseñanza corrigiendo, explicando o proponiendo nuevas funciones discursivas del elemento considerado y situado en su contexto discursivo. Así, el aprendiente adquiere competencias amplias que superan el uso concreto en ese momento y el conocimiento de elementos aislados. Aprende gramática y pragmática de las unidades, puede producir mensajes correctos en entorno real. Estas ventajas nos llevan a proponer ejercicios didácticos como los señalados: conversaciones siguiendo roles predeterminados (*role plays*), conversaciones naturales, no dirigidas, debates, que llevan al aprendiente a una inmersión lingüística y le permiten producir diferentes tipos discursivos y adquirir competencias comunicativas en una situación real. Todo ello puede hacerlo a distancia, en conexión telemática por videoconferencia, con la comodidad que esto supone. Además, extenderlo a diferentes compañeros de modalidades distintas del español le permite al alumno desarrollar en cualquier momento un aprendizaje autónomo de alto nivel de especialización.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo hemos querido reflexionar sobre la didáctica de los marcadores discursivos, un tema que no está bien tratado en los manuales al uso. Hemos partido de un proyecto de enseñanza-investigación originado en una colaboración intensiva entre la Universidad de Sevilla y la Vrije Universiteit Brussel que les ofrece a todos los participantes, tanto aprendientes de ELE como hablantes nativos, un contexto de aprendizaje cooperativo de gran interés. Ambos grupos trabajan las competencias pragmático-discursivas e interculturales y aprenden a darse cuenta de posibles dificultades que pueden aparecer en la conversación. Además, a los aprendientes se les proporciona una oportunidad de practicar la lengua con hablantes nativos.

La ventaja, como indicamos, de esta metodología radica en que no está orientada a unas formas concretas: el estudio sobre los marcadores surge de

una conversación no dirigida a su utilización, por lo que los participantes se encuentran en un contexto natural de empleo. Con el material audiovisual resultante de las actividades, los investigadores pueden detectar carencias en el aprendizaje y uso de los marcadores discursivos. Así hemos observado el menor empleo que hacen los aprendientes de estas formas y hemos detectado cuáles son las más frecuentes. De este modo, podemos diseñar estrategias para que el alumno nativo pueda explicar, insistir, o intentar que su compañero entienda el uso de estas formas y el contexto adecuado. Igualmente puede advertir de usos incorrectos o valores polisémicos del elemento. Del mismo modo, pueden conversar sobre las equivalencias entre las distintas lenguas de un mismo tipo de contenido.

Partiendo de una práctica didáctica, que nos ha servido para investigar el uso de los marcadores en los no nativos, hemos llegado a propuestas de mejora. Investigación y didáctica se dan la mano para que se pueda saber qué ocurre en el uso no nativo y a la vez se pueda, desde ahí, llevar al alumno a un contexto natural en el que mejorar su competencia. Es una propuesta de colaboración internacional por videoconferencia, que acerca las TIC al aprendizaje autónomo. El alumno puede practicarlo en cualquier momento y lugar y se le ofrece un “profesorado” nativo con el que interactuar.

Esta metodología permitirá en el futuro abordar el uso del lenguaje no verbal y el aspecto entonativo, así como el dominio de las pausas, tan importante para la identificación de los marcadores discursivos.

Aportamos, así, una innovación en la mejora de la competencia comunicativa del estudiante partiendo de una etapa investigadora que nos proporciona datos reales y que nos permite conocer de primera mano las carencias del aprendiente.

OBRAS CITADAS

- Abraham, Werner, ed. *Discourse Particles: Descriptive and Theoretical Investigations on the Logical, Syntactic, and Pragmatic Properties of Discourse Particles in German*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- Borreguero Zuloaga, Margarita, y Britta Thoerle. “Discourse Markers in Second Language Acquisition”. *Language, Interaction and Acquisition* 7.1 (2016): 1-16.
- Borzi, Claudia. “El uso de *entonces/así* que en contexto narrativo sobre datos del PRESEEA-Buenos Aires”. *ELUA* 27.3 (2013): 61-87.

- Brinton, Laurel. *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and Discourse Functions*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1996.
- Brinton, Laurel. *The Evolution of Pragmatic Markers in English: Pathways to Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- Camps, Anna, y Patricia Uribe. “La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos”. *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Coord. José Lino Barrio. Madrid: La Muralla, 2006. 27-56.
- Casado Velarde, Manuel. “Lingüística del texto y marcadores del discurso”. *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*. Coords. María Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolio Durán. Madrid: Arco Libros, 1998. 55-70.
- Corral Esteve, Cristina. “Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE”. *Suplementos marco ELE* 9 (2009): 1-24.
- Cortés Rodríguez, Luis. *Sobre conectores expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga: Editorial Librería Ágora, 1991.
- Degand, Liesbeth. “Describing polysemous discourse markers: What does translation add to the picture?”. *From will to well. Studies in Linguistics offered to Anne-Marie Simon-Vandenberghe*. Eds. Stef Slembrouck, Miriam Taverniers y Mieke Van Herreweghe. Gent: Academia Press, 2009. 173-83.
- Dehé, Nicole. *Parentheticals in Spoken English: The Syntax-Prosody Relation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- Domínguez García, María Noemí. “Los marcadores del discurso y los tipos textuales”. *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Coords. Óscar Loureda Lamas y Esperanza Acín Villa. Madrid: Arco Libros, 2010. 359-413.
- Evers-Vermeul, Jacqueline. “Dus vooraan of in het midden?-Over vorm-functierelaties in het gebruik van connectieven”. *Nederlandse Taalkunde* 15.2 (2010): 149-75.
- Fant, Lars. “El uso de *entonces* e *igual* en hablantes nativos y no nativos de español chileno”. *Stockholms Universitet Festival Romanistica. Contribuciones lingüísticas-Contributions linguistiques-Contributi linguistici-Contribuições lingüísticas*. Eds. Gunnel Engwall y Lars Fant. Stockholm: Stockholm University Press, 2015. 198-218.
- Fischer, Kerstin, ed. *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006.
- Fraser, Bruce. “An approach to discourse markers”. *Journal of Pragmatics* 4.4 (1990): 341-50.
- Fraser, Bruce. “Pragmatic markers”. *Pragmatics* 6.2 (1996): 167-90.

- Fraser, Bruce. "An Account of Discourse Markers". *International Review of Pragmatics* 1.2 (2009): 293-320.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar, 1987.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros, 1996.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. "Teaching L2 Spanish discourse markers and pragmatic markers". *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching*. Eds. Domnita Dumitrescu y Patricia Andueza. London/New York: Routledge, 2018. 108-28.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros, [2009] 2018.
- Fuentes Rodríguez, Catalina, María Elena Placencia y María Palma-Fahey. "Operadores comprobativos y variación pragmática regional". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 33 (2019): 57-81.
- Gaudino-Fallegger, Livia. "Reflexiones sobre el uso de *entonces* y *pero*". *CLAC* 12 (2002). <<http://webs.ucm.es/info/circulo/no12/audino.htm>>.
- Gili Gaya, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf, 1961.
- Gómez Capuz, Juan. "Evaluación de las propiedades textuales en enseñanza secundaria: la adecuación en la producción de textos escritos". *Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos* 11 (2006). <<https://www.um.es/tonosdigital/znum11/estudios/8-correccion.htm>>.
- Gozalo Gómez, Paula. "El marcador discursivo *bueno*: Análisis y propuesta didáctica". *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera* 7 (2013): 7-18.
- Grupo Val.Es.Co. "Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)". *Estudios de Lingüística del Español* 35 (2014): 13-73.
- Halliday, Michael, y Ruqaiya Hasan. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- Instituto Cervantes. *La Didactiteca*. <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca>>.
- Instituto Cervantes. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya, 2001.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- Jucker, Andreas, y Yael Ziv. *Discourse Markers: Descriptions and Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

- Koch, Peter, y Wulf Oesterreicher. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer, 1990.
- La Rocca, Marcella. *Los marcadores del discurso. Una perspectiva discursiva para la didáctica de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. 2017. <<http://hdl.handle.net/10366/137074>>.
- Llamas Saíz, Carmen. “La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión”. Coords. Hermógenes Perdiguero Villarreal y Antonio Álvarez. *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, 2004. 694-707.
- Lope Blanch, Juan. “Anomalías en el habla popular de México”. Eds. Lía Schwartz de Lerner e Isaías Lerner. *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Madrid: Castalia, 1984. 99-104.
- Loureda Lamas, Óscar, y Esperanza Acín Villa, coords. *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, 2010.
- Martín Zorraquino, M.^a Antonia, y José Portolés Lázaro. “Los marcadores del discurso”. Dirs. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999. 4051-213.
- Martín Zorraquino, M.^a Antonia, y Estrella Montolío Durán, coords. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, 1998.
- Montolío Durán, Estrella. *Los conectores en la lengua escrita*. Barcelona: Ariel, 2001.
- Nogueira da Silva, Antonio. “La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales”. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas* 9 (2011). <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5dd742280.pdf>.
- Pardo Llibrer, Adrià. “La enseñanza de marcadores en el aula de E/LE desde la segmentación discursiva: el caso de «pues»”. *Foro de Profesores de E/LE* 15 (2019): 179-90.
- Placencia, M.^a Elena, y Catalina Fuentes Rodríguez. “Variación regional en el uso de marcadores del discurso en español”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 33 (2019): 7-14.
- Pons Bordería, Salvador. *Conexión y conectores*. Valencia: Universidad de Valencia, 1998.
- Portolés Lázaro, José. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.
- ProfeDeEle. *Actividades y recursos para aprender y enseñar español*. <<https://www.profedelee.es/>>.

- Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2009. NGLÉ.
- Schiffrin, Deborah. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Torre Torre, Aroa M.^a. “Tratamiento de los marcadores discursivos en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC”. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 25 (2017): 1-27.
- Traugott, Elizabeth Closs, y Graeme Trousdale. *Gradience, Gradualness and Grammaticalization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2010.
- Vigara Tauste, Ana María. *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid: Gredos, 1992.