



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

DEPARTAMENTO DE GALEGO-PORTUGUÉS, FRANCÉS E LINGÜÍSTICA

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y
MARCADORES DEL DISCURSO EN FRANCÉS
LENGUA EXTRANJERA: UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA 2º y 4º DE ESO

Belén Donís Pérez

Tesis doctoral

2014

Belén Donís Pérez

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y MARCADORES DEL
DISCURSO EN FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA: UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 2º y 4º DE ESO

Departamento de Galego-Portugués, Francés e Lingüística

Directores:

Prof. Dra. Nancy Vázquez Veiga

Prof. Dr. Mauro Andrés Fernández Rodríguez

*L'intelligence est la faculté à l'aide de laquelle nous comprenons **finalement** que tout est incompréhensible.*

Maeterlinck

A Antoñita, que siempre tiene la palabra justa, por su sabiduría y su cariño.

A Gabi, mi vida toda, con el que espero ¡al fin! volver a disfrutar.

A Álvaro, por su amistad incondicional e impagable ayuda.

AGRADECIMIENTOS

Deseo dar las gracias a quienes han colaborado directa o indirectamente en la realización de esta tesis doctoral. La huella de la participación de distintas personas vinculadas a los ámbitos académico, profesional y personal quedará para siempre impresa en este trabajo. Todas ellas me han ayudado, acompañado y animado durante esta difícil travesía.

Quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a la Dra. Vázquez Veiga, mi directora, por su trabajo incansable, su paciencia y su buen hacer. Siempre estaré en deuda con ella por lo todo lo que me ha enseñado, pero, sobre todo, por su bondad, su comprensión y su apoyo en tantos momentos complicados.

Mención aparte y toda mi gratitud merece el Dr. Mauro Fernández por aceptar sin reservas la codirección de este trabajo, por su constante asesoramiento y por brindarme sus sabios consejos e imprescindibles orientaciones, que hicieron posible desenvolverme en el mundo de la estadística.

Hago extensivos estos agradecimientos a Cristina y a Roberto, amigos y colegas, y, cómo no, a mis estudiantes de 2ºESO, 4ºESO y 1ºBACH que, aunque sin saberlo, han prestado su imprescindible colaboración para llevar a buen puerto esta experiencia. En especial, a Andrés, David, José-Enrique, Lara, Laura, Lucía, Natalia, las dos Paulas, Rebeca y Sara, por su extraordinaria disposición para trabajar de buen grado y con buen humor. Muchas gracias por vuestro esfuerzo y por vuestro cariño.

Finalmente, a mi abuela, por su fuerza y su determinación; a mi tía Beni, por estar siempre a mi lado y de mi lado; a mi madre, ejemplo insuperable de bondad y sacrificio. A todas ellas, aunque ya no puedan compartir conmigo este momento, ¡gracias!

RESUMEN

En esta investigación se analiza el uso que los estudiantes de 2º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria hacen de los marcadores discursivos (MD) en el aula de francés lengua extranjera. Detectar los problemas derivados de su utilización y proponer acciones encaminadas a su resolución, así como fomentar su empleo, son los objetivos que hemos perseguido, vinculados a la búsqueda de una mejora de su competencia comunicativa. Para su consecución hemos secuenciado nuestro trabajo en tres fases. La actividad desarrollada durante la primera fase, recogida en los dos primeros capítulos, abarca la revisión del marco teórico-metodológico, la constitución del corpus, la observación del estado de la cuestión de la didáctica de lenguas y el conocimiento de la legislación en materia de enseñanza. Los capítulos tres y cuatro describen la segunda fase, centrada en los MD y su tratamiento en la legislación, en los materiales utilizados en el aula y en las producciones de los alumnos. A partir del resultado de esta revisión, hemos elaborado el último capítulo, que reproduce la tercera fase de nuestro trabajo, consistente en la puesta en práctica de una propuesta de actuación, sustentada en la combinación de las perspectivas semasiológica y onomasiológica, en el aprovechamiento pedagógico del error y el contraste de lenguas. En este capítulo también se muestran los resultados de la evaluación de nuestra propuesta, que avalan el trabajo realizado y la conveniencia de una introducción temprana de los MD en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

RESUMO

Nesta investigación analízase o uso que os estudantes de 2.º e 4.º curso de Educación Secundaria Obrigatoria fan dos marcadores discursivos (MD) na aula de francés lingua estranxeira. Detectar os problemas derivados da súa utilización e propoñer accións encamiñadas á súa resolución, así como fomentar o seu emprego, son os obxectivos que perseguimos, vinculados á busca dunha mellora da súa competencia comunicativa. Para a súa consecución secuenciamos o noso traballo en tres fases. A actividade desenvolvida durante a primeira fase, recollida nos dous primeiros capítulos, abrangue a revisión do marco teórico-metodolóxico, a constitución do corpus, a observación do estado da cuestión da didáctica de linguas e o coñecemento da lexislación en materia de ensino. Os capítulos tres e catro describen a segunda fase, centrada nos MD e o seu tratamento na lexislación, nos materiais utilizados na aula e nas producións dos alumnos. A partir do resultado desta revisión, elaboramos o último capítulo, que reproduce a terceira fase do noso traballo, consistente na posta en práctica dunha proposta de actuación, sustentada na combinación das perspectivas semasiolóxica e onomasiolóxica, no aproveitamento pedagóxico do erro e no contraste de linguas. Neste capítulo tamén se mostran os resultados da avaliación da nosa proposta, que avalan o traballo realizado e a conveniencia dunha introdución temperá dos MD no proceso de ensino-aprendizaxe.

ABSTRACT

In this research we analyze how the students of 2nd and 4th grades of ESO (Compulsory Secondary Education) use the discourse markers (DM) in the classroom of French as a foreign language. Detecting the problems which arise from their use and proposing actions aimed at solving them, as well as promoting their utilization are the goals we have tried to reach, with the purpose of improving the student's communicative competence. In order to reach these goals we have organized our work in three stages. The activity developed during the first stage, contained in the two first chapters, includes the revision of the theoretical-methodological framework, the creation of the corpus, an overview of language teaching and the knowledge of the legislation related to teaching. Chapters three and four describe the second stage, focused on the DM and their treatment in the legislation, on the material used in the classroom and on the pupils' productions. From the result of this revision, we have written the last chapter, which reflects the third stage of our work, consisting in putting in practice a proposal of intervention, based on the combination of the semasiological and onomasiological perspectives, on the didactic use of error and the contrast between languages. In this chapter we also show the results of our proposal's assessment, which support the work carried out and the desirability of an early introduction of the DM in the teaching-learning process.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
1 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO: DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA LINGÜÍSTICA APLICABLE .7	
1.1 INTRODUCCIÓN	7
1.2 MODELOS DE INVESTIGACIÓN	13
1.2.1 <i>Lingüística contrastiva y análisis contrastivo</i>	14
1.2.2 <i>Análisis de errores</i>	17
1.2.2.1 Identificación del error	18
1.2.2.2 Descripción del error	20
1.2.2.3 Explicación del error	21
1.2.3 <i>La interlengua</i>	23
1.2.4 <i>Contribuciones de estos modelos a la corrección del error: de la evitación a la retroalimentación</i>	27
1.2.5 <i>Análisis del discurso y lingüística de texto</i>	31
1.3 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	39
1.4 CORPUS DE INVESTIGACIÓN: CONSTITUCIÓN Y TRATAMIENTO	43
1.4.1 <i>Justificación</i>	43
1.4.2 <i>Recolección de datos y temporalización</i>	45
1.4.3 <i>Materiales didácticos</i>	47
1.4.4 <i>Producciones de los aprendientes</i>	49
1.4.4.1 Contexto de recogida	49
1.4.4.1.1 El centro	52
1.4.4.1.2 Los grupos	53
1.4.4.1.2.1 Concepto de clase	53
1.4.4.1.2.2 Perfil de los informantes	54
1.4.4.2 Corpus de análisis	55
1.5 CONSIDERACIONES FINALES	57
2 ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS: EL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA	61

2.1	INTRODUCCIÓN	61
2.2	DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS: DE LA GRAMÁTICA TRADICIONAL A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.....	64
2.2.1	<i>Método de la gramática-traducción: la pervivencia de la tradición</i>	<i>66</i>
2.2.2	<i>Método directo y método activo: primeros intentos de renovación</i>	<i>68</i>
2.2.3	<i>Método audio-oral y estructuro-global. Primacía de lo oral: de la langue à la parole.....</i>	<i>69</i>
2.2.3.1	Método audio-oral	69
2.2.3.2	Método estructuro-global	70
2.2.4	<i>Enfoque comunicativo, enfoque nocional-funcional y enseñanza por tareas: de la comunicación a la interacción</i>	<i>70</i>
2.2.4.1	Enfoque comunicativo.....	71
2.2.4.2	Enfoque nocional-funcional	72
2.2.4.3	Enfoque por tareas.....	74
2.2.4.3.1	El concepto de "tarea" como eje de acción	75
2.2.4.3.2	La importancia de la evaluación como parte integrante de todo el proceso de E/A	78
2.2.4.3.3	La reflexión sobre el proceso, el producto y la propia práctica: el portfolio.....	80
2.2.4.3.4	El aprovechamiento pedagógico del error y la importancia de la afectividad en el proceso de E/A	81
2.2.4.3.5	La explotación de las estrategias de aprendizaje	81
2.2.4.3.6	Instrumentalización de la lengua extranjera para una interacción auténtica	83
2.2.5	<i>La realidad del aula: los materiales</i>	<i>84</i>
2.2.5.1	Los manuales: ¿necesarios o convenientes?	85
2.2.5.2	La elección de los manuales	89
2.2.5.3	Tendencias generales de los manuales	91
2.2.5.3.1	Papel de la gramática y del metalenguaje en la consecución de la competencia comunicativa.....	94
2.2.5.3.2	Las nuevas gramáticas para FLE	100
2.3	LOS EUROPEOS Y LAS LENGUAS EXTRANJERAS: HACIA UN PLURILINGÜISMO COMPETENTE	105
2.3.1	<i>Datos europeos: el Eurobarómetro.....</i>	<i>105</i>

2.3.2	<i>Datos de nuestros aprendientes</i>	109
2.3.3	<i>El francés y las lenguas extranjeras en Francia</i>	113
2.3.4	<i>Las lenguas extranjeras en España: legislación y práctica docente en la Comunidad Autónoma Gallega</i>	120
2.4	COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUAS EXTRANJERAS: LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	132
2.5	COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUAS EXTRANJERAS: LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA	140
2.6	CONSIDERACIONES FINALES	151
3	MARCADORES DISCURSIVOS: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA	157
3.1	INTRODUCCIÓN	157
3.2	IDENTIFICACIÓN, DENOMINACIÓN Y CLASIFICACIÓN: UNA BREVE MIRADA RETROSPECTIVA.....	158
3.2.1	<i>Definición</i>	167
3.2.2	<i>Clasificación</i>	173
3.3	MARCADORES DISCURSIVOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR: MANUALES, DICCIONARIOS Y LIBROS DE LECTURA.....	179
3.3.1	<i>Los manuales</i>	180
3.3.1.1	Características generales de los manuales seleccionados	181
3.3.1.1.1	Manuales de 2ºESO	181
3.3.1.1.2	Manuales de 4ºESO	185
3.3.1.2	Presencia y tratamiento de los marcadores discursivos en los manuales	186
3.3.1.2.1	Marcadores discursivos en los manuales de 2ºESO.....	187
3.3.1.2.2	Marcadores discursivos en los manuales de 4ºESO.....	194
3.3.2	<i>Los diccionarios</i>	198
3.3.2.1	Consideraciones previas	198
3.3.2.2	Presencia y tratamiento de los MD en los diccionarios	201
3.3.3	<i>Los libros de lectura</i>	206
3.3.3.1	Consideraciones previas	206
3.3.3.2	Presencia y tratamiento de los MD en el libro de lectura de 2º y 4ºESO.....	210

3.4	MARCADORES DISCURSIVOS EN LAS PRODUCCIONES DE LOS APRENDIENTES.....	213
3.4.1	<i>Uso de marcadores en las producciones de los aprendientes.....</i>	214
3.4.1.1	Porcentajes de participación en las actividades.....	216
3.4.1.2	Porcentajes de utilización y corrección.....	220
3.4.2	<i>Análisis de errores: detección de los marcadores más problemáticos.....</i>	236
3.5	CONSIDERACIONES FINALES.....	244
4	SELECCIÓN DE ALGUNOS MARCADORES.....	247
4.1	INTRODUCCIÓN.....	247
4.2	ORDENADORES DE APERTURA, CONTINUIDAD Y CIERRE.....	249
4.3	LOS MARCADORES <i>ENFIN</i> Y <i>FINALEMENT</i>	252
4.3.1	<i>Finalement</i>	253
4.3.2	<i>Enfin</i>	257
4.3.2.1	Usos equivalentes.....	258
4.3.2.2	Usos no equivalentes.....	263
4.3.3	<i>Detección de problemas</i>	267
4.3.3.1	Los marcadores <i>enfin</i> y <i>finalement</i>	272
4.4	CONECTORES CONSECUTIVOS.....	278
4.4.1	<i>Donc</i>	279
4.4.2	<i>Alors</i>	283
4.4.2.1	Usos equivalentes.....	286
4.4.2.2	Usos no equivalentes.....	295
4.4.3	<i>Detección de problemas</i>	296
4.5	CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS.....	302
4.5.1	<i>Los marcadores mais, cependant y pourtant</i>	304
4.5.2	<i>Los marcadores au contraire, en revanche y par contre</i>	313
4.5.3	<i>Detección de problemas</i>	318
4.6	OPERADORES ARGUMENTATIVOS.....	323
4.6.1	<i>Los operadores de concreción en particulier y par exemple</i>	324

4.6.2	<i>Los operadores de refuerzo argumentativo en fait y en réalité</i>	327
4.6.3	<i>Detección de problemas</i>	331
4.7	REFORMULADORES.....	341
4.7.1	<i>Recapitulativos</i>	342
4.7.2	<i>Explicativos</i>	346
4.7.3	<i>Detección de problemas</i>	354
4.8	MARCADORES CONVERSACIONALES.....	358
4.8.1	<i>Los marcadores bien sûr / évidemment, eh bien / euh... ben, bon / bien</i>	358
4.8.1.1	Los marcadores évidemment / bien sûr, eh bien, euh... / ben, bon / bien / ben: sus correlatos básicos.....	360
4.8.1.1.1	Évidemment / bien sûr.....	360
4.8.1.1.2	Eh bien, euh... / ben.....	362
4.8.1.1.3	Bon, bien / ben.....	363
4.8.1.2	Los marcadores bien sûr / mais bien sûr; eh bien / euh... ben; eh bien!; bon... / euh... bon...: sus correlatos complejos.....	368
4.8.1.2.1	Bien sûr / mais bien sûr.....	369
4.8.1.2.2	Eh bien... / euh... ben...; bon... / bon, ben.....	373
4.8.2	<i>Detección de problemas</i>	375
4.8.2.1	Bien sûr, bon / bien, eh bien.....	375
4.8.2.2	Las equivalencias problemáticas de eh bien y bien sûr: hombre y claro.....	381
4.9	CONSIDERACIONES FINALES.....	388
5	PROPUESTA DE ACTUACIÓN	391
5.1	INTRODUCCIÓN.....	391
5.2	SELECCIÓN, SECUENCIACIÓN Y TIPOS DE ACTIVIDADES.....	392
5.2.1	<i>Criterios para la selección</i>	396
5.2.2	<i>Secuenciación</i>	403
5.2.3	<i>Tipos de actividades: algunos ejemplos</i>	405
5.3	EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	420

5.3.1	<i>Resultados de las producciones</i>	421
5.4	CONSIDERACIONES FINALES	443
6	RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES	449
7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	465

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. RESUMEN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS: TOTALES POR CURSO.....	403
TABLA 2. ENCUESTA: AUTOEVALUACIÓN FINAL.....	422
TABLA 3. REDACCIÓN INICIAL VS. REDACCIÓN FINAL.....	444
TABLA 4. EVALUACIÓN GLOBAL FINAL (CARTAS + DIÁLOGO <i>ONLINE</i> + RECETA + REDACCIÓN).....	445
TABLA 5. VALORES DE χ^2 EN LA ENCUESTA AUTOEVALUATIVA.....	447

ÍNDICE DE CUADROS PEDAGÓGICOS

CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 1: ORDENADORES (<i>FINALEMENT</i>).....	277
CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 2: ORDENADORES (<i>ENFIN</i>).....	277
CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 3. CONSECUTIVOS (<i>DONC</i>).	301
CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 4. CONSECUTIVOS (<i>ALORS</i>). USOS EQUIVALENTES.....	301
CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 5. (<i>ALORS</i>). USOS NO EQUIVALENTES.....	302
CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 6. CONTRAARGUMENTATIVOS (<i>AU CONTRAIRE, EN REVANCHE, PAR CONTRE</i>)....	322
CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 7. CONTRAARGUMENTATIVOS (<i>MAIS, CEPENDANT, POURTANT</i>).....	323
CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 8. ARGUMENTATIVOS (CONCRECIÓN).....	340
CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 9. ARGUMENTATIVOS (REFUERZO).....	340
CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 10. RECAPITULATIVOS.....	357
CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 11. REFORMULADORES.....	358
CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 12. CONVERSACIONALES.....	380
CUADRO PEDAGÓGICO DE EQUIVALENCIAS 13. CONVERSACIONALES (<i>HOMBRE Y CLARO</i>).....	387

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. PARRILLA DE ANÁLISIS DE APLICABILIDAD.	9
FIGURA 2. PROCEDIMIENTO PARA IDENTIFICAR ERRORES EN LE.	19
FIGURA 3. MODELO LINGÜÍSTICO-TEXTUAL DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.	37
FIGURA 4: DIFERENCIAS ENTRE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA.	39
FIGURA 5. UN CICLO DE PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA.	41
FIGURA 6. FASES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.	42
FIGURA 7. CORPUS DE INVESTIGACIÓN.	47
FIGURA 8: VARIABLES QUE INFLUYEN EL PROCESO DE E/A.	51
FIGURA 9. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS ENFOQUES EN DIDÁCTICA DE FLE EN FRANCIA.	65
FIGURA 10. NIVELES DE REFERENCIA MCER.	71
FIGURA 11. ENFOQUES METODOLÓGICOS MÁS RECIENTES.	73
FIGURA 12. CONCEPTO DE TAREA.	77
FIGURA 13. "ESCENARIO PEDAGÓGICO".	78
FIGURA 14. CARACTERÍSTICAS DE LAS TRES FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.	79
FIGURA 15. MODELO CONCEPTUAL PROPUESTO EN LEXIGRAMMAIRE.	98
FIGURA 16. EJEMPLO PARA EXPRESAR CONCESIÓN.	101
FIGURA 17. LOS ADVERBIOS DE TIEMPO.	101
FIGURA 18. COMPETENCIA EN OTRAS LENGUAS.	107
FIGURA 19. MOTIVACIONES PARA APRENDER OTRAS LENGUAS (COMPARATIVA 2001 VS 2005).	108
FIGURA 20. LE1 Y LE2 PREFERIDAS POR LOS PADRES EUROPEOS.	109
FIGURA 21. ENCUESTAS LE 2ºESO.	110
FIGURA 22. ENCUESTAS LE 4ºESO.	111
FIGURA 23. ENCUESTA LE 1ºBACH.	111
FIGURA 24. GALATEA EN SÍNTESIS.	118
FIGURA 25. ABALAR EN CIFRAS.	131
FIGURA 26. ÁREAS DEL PROXECTO ABALAR.	132
FIGURA 27. MODELOS HISTÓRICOS DE MOVILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS.	133
FIGURA 28. FICHAS DE ANÁLISIS (PORTALES Y SECUENCIAS).	137
FIGURA 29. CLASIFICACIÓN DE RECURSOS.	138
FIGURA 30. COMPONENTS OF LANGUAGE COMPETENCE.	144
FIGURA 31. COMPONENTS OF COMMUNICATIVE LANGUAGE ABILITY IN COMMUNICATIVE LANGUAGE USE.	144
FIGURA 32. COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS Y PRAGMÁTICAS.	149
FIGURA 33. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN PRIMERA Y SEGUNDA LE. MEDIA EUROPEA (INGLÉS)	153
FIGURA 34 COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN PRIMERA Y SEGUNDA LE. MEDIA ESPAÑOLA (INGLÉS)	153
FIGURA 35. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN PRIMERA Y SEGUNDA LE. MEDIA EUROPEA (FRANCÉS)	154

FIGURA 36. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN PRIMERA Y SEGUNDA LE. MEDIA ESPAÑOLA (FRANCÉS).....	154
FIGURA 37A. MARCADORES: ÁMBITO EUROPEO.....	160
FIGURA 38A. MARCADORES: ÁMBITO HISPÁNICO.....	162
FIGURA 39. CLASIFICACIÓN DE LOS MD.....	164
FIGURA 40. DESCRIPCIÓN CONTRASTIVA DE <i>REGARDE!</i>	172
FIGURA 41. ENFOQUES.....	172
FIGURA 42. CLASIFICACIÓN (ADAPTADA).....	174
FIGURA 43. CLASIFICACIÓN DE LOS MARCADORES.....	176
FIGURA 44. LOS REFORMULADORES.....	177
FIGURA 45. MARCADORES DE ORDENACIÓN DISCURSIVA.....	178
FIGURA 46. MATERIALES DE AULA.....	180
FIGURA 47. MATERIALES DE AULA: MANUALES 2º Y 4ºESO.....	180
FIGURA 48. ACTIVIDAD 1A. ESCUCHA Y LEE.....	188
FIGURA 49. ACTIVIDAD 1A. ESCUCHA Y LEE.....	188
FIGURA 50. ACTIVIDAD 1A. ESCUCHA Y LEE.....	189
FIGURA 51. AIDE GRAMMAIRE.....	189
FIGURA 52. ESTRATEGIAS.....	190
FIGURA 53. ACTIVIDAD 7. ESCRIBE.....	191
FIGURA 54. MOTS-CLÉS.....	191
FIGURA 55. ZOOM GRAMMAIRE.....	192
FIGURA 56. ÇA SE DIT COMME ÇA!.....	194
FIGURA 57. EJERCICIO 1.....	195
FIGURA 58. ENTRADAS DICCIONARIO.....	202
FIGURA 59. ENTRADA DICCIONARIO.....	203
FIGURA 60. ENTRADAS DICCIONARIO.....	204
FIGURA 61. ENTRADAS DICCIONARIO.....	205
FIGURA 62. PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN EN 4ºESOB.....	217
FIGURA 63. PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN EN 2ºESOC.....	217
FIGURA 64. ARGUMENTACIÓN DE GUSTOS/OPINIONES.....	218
FIGURA 65. NARRACIÓN DE UN SUCESO EN PASADO.....	218
FIGURA 66. EQUIVALENCIAS.....	218
FIGURA 67. REDACCIÓN EN PASADO.....	219
FIGURA 68. DIALÓGOS.....	219
FIGURA 69. CARTA FORMAL/INFORMAL.....	219
FIGURA 70. USO DE MD. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA INICIAL. 2ºESOC.....	221
FIGURA 71. USO DE MD. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA INICIAL. 4ºESOB.....	221

FIGURA 72. USO DE MD. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA INICIAL. GC	221
FIGURA 73. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN DE MD. 4ºESOB	222
FIGURA 74. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN DE MD. 2ºESOC.	222
FIGURA 75. EJEMPLO DE EJERCICIO DE EQUIVALENCIAS.	226
FIGURA 76. PORCENTAJES DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN SEGÚN LAS TAREAS EN 2ºESOC.	227
FIGURA 77. PORCENTAJES DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN SEGÚN LAS TAREAS EN 4ºESOB.	228
FIGURA 78. EQUIVALENCIAS RECETAS FR/ES. 2ºESOC.....	229
FIGURA 79. EQUIVALENCIAS RECETAS ES/FR. 2ºESOC.....	230
FIGURA 80. DIÁLOGOS. 2ºESOC.....	231
FIGURA 81. CARTAS. 2ºESOC.	232
FIGURA 82. REDACCIÓN. 2ºESOC.	233
FIGURA 83. REDACCIÓN DE UN SUCESO. 2ºESOC.	233
FIGURA 84. OPINIÓN ARGUMENTADA. 2ºESOC:	234
FIGURA 85. PORCENTAJE GENERAL DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. 2ºESOC.....	235
FIGURA 86. ERRORES FRECUENTES. 4ºESOB.....	237
FIGURA 87. PORCENTAJE DE USO INCORRECTO. 2ºESOC.	238
FIGURA 88 TIPOS DE ERRORES EN 4ºESOB.	239
FIGURA 89. USO DE LOS CONECTORES ADITIVOS.....	248
FIGURA 90. ORDENADORES.....	250
FIGURA 91. EQUIVALENCIAS ENFIN / FINALEMENT Y EN FIN / FINALMENTE.	253
FIGURA 92. CORRELATOS DE ENFIN.	263
FIGURA 93. ENFIN / FINALEMENT VS EN FIN / FINALMENTE.	273
FIGURA 94. ENTRADA FINALEMENT.....	273
FIGURA 95. ENTRADA ENFIN.	274
FIGURA 96. ENTRADA EN FIN.....	274
FIGURA 97. ENFIN 'PERO BUENO.'	275
FIGURA 98. USO DE LOS CONECTORES CONSECUTIVOS.	278
FIGURA 99. DONC F / E.	280
FIGURA 100. DONC E / F.	280
FIGURA 101. VALORES Y FUNCIONES DE ALORS / ENTONCES.....	285
FIGURA 102. VALORES DE ALORS.	286
FIGURA 103. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN / CORRECCIÓN DE LOS MD ENTONCES, POR TANTO, PUES.....	297
FIGURA 104. USO DE LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS.....	303
FIGURA 105. FUNCIONES DE MAIS EN EL DISCURSO ESCRITO	307
FIGURA 106. FUNCIONES DE MAIS EN EL DISCURSO ORAL.	307
FIGURA 107. ENTRADA POURTANT.	309

FIGURA 108. ENTRADA <i>SIN EMBARGO</i>	309
FIGURA 109. ENTRADA <i>CEPENDANT</i>	310
FIGURA 110. ENTRADA <i>POURTANT</i>	310
FIGURA 111. ENTRADA <i>PAR CONTRE</i>	318
FIGURA 112. PORCENTAJES DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN: <i>EN REVANCHE, AU CONTRAIRE, CEPENDANT, PAR CONTRE</i>	320
FIGURA 113. USO DE LOS CONECTORES DE REFUERZO ARGUMENTATIVO.....	324
FIGURA 114. OPERADORES ARGUMENTATIVOS	331
FIGURA 115. ENTRADAS (EN / AU) <i>FAIT; EN EFFET; EN REALITE</i>	334
FIGURA 116. ENTRADAS <i>AU / EN FAIT</i>	334
FIGURA 117. ENTRADA <i>DE HECHO</i>	335
FIGURA 118. ENTRADA <i>DE HECHO</i>	335
FIGURA 119. USO DE LOS CONECTORES RECAPITULATIVOS.....	342
FIGURA 120. USO DE LOS CONECTORES EXPLICATIVOS	346
FIGURA 121. PRINCIPALES VALORES Y FUNCIONES DE LOS MARCADORES DE EXPLICACIÓN	351
FIGURA 122. PORCENTAJE GENERAL: REFORMULADORES EXPLICATIVOS.....	354
FIGURA 123. PORCENTAJE GENERAL: REFORMULADORES REFORMULATIVOS.....	356
FIGURA 124. USO DE LOS CONECTORES CONVERSACIONALES	359
FIGURA 125. ENTRADA <i>BIEN SUR</i>	361
FIGURA 126. ACEPTAR UNA PROPUESTA, UN OFRECIMIENTO	371
FIGURA 127. ENSEIGNER LES VALEURS DE QUELQUES MARQUEURS D'ACCORD: PRESENTATION SYNTHETIQUE ET CONTRASTEE.	372
FIGURA 128. PORCENTAJES DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. MARCADORES CONVERSACIONALES: <i>BIEN SÛR, BON, BIEN, EH BIEN</i>	376
FIGURA 129. PORCENTAJES DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN	382
FIGURA 130. DELIMITACIÓN DE <i>HOMBRE</i>	386
FIGURA 131. MODELO PARA LA REPRODUCCIÓN CONTROLADA.....	400
FIGURA 132. CLASIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA SEGÚN MCER	401
FIGURA 133. EJERCICIO DE JMATCH. PRESENTACIÓN	414
FIGURA 134. EJERCICIO DE JMATCH. REALIZACIÓN.....	415
FIGURA 135. EJERCICIO DE JCROSS. PRESENTACIÓN	415
FIGURA 136. EJERCICIO DE JCROSS. REALIZACIÓN	415
FIGURA 137. EJERCICIO DE JGAP. PRESENTACIÓN	416
FIGURA 138. EJERCICIO DE JGAP. REALIZACIÓN	416
FIGURA 139. HISTORIA COLECTIVA GUIADA 4ºESOB	424
FIGURA 140. HISTORIA COLECTIVA GUIADA 2ºESOC	424
FIGURA 141. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. HISTORIA COLECTIVA GUIADA GC.....	424

FIGURA 142. GLOBAL DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA. 4ºESOB.....	428
FIGURA 143. GLOBAL DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA. 2ºESOC.....	428
FIGURA 144. GLOBAL DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA. GC.....	429
FIGURA 145. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN RECETA. 4ºESOB.....	430
FIGURA 146. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. RECETA. 2ºESOC.....	430
FIGURA 147. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. RECETA. GC.....	431
FIGURA 148. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. NARRACIÓN. 2ºESOC.....	433
FIGURA 149. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. NARRACIÓN. 4ºESOB.....	434
FIGURA 150. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. NARRACIÓN. GC.....	434
FIGURA 151. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. CARTAS. 2ºESOC.....	437
FIGURA 152. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. CARTAS. 4ºESOB.....	438
FIGURA 153. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. CARTAS. GC.....	438
FIGURA 154. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. PETICIÓN DE INFORMACIÓN <i>ONLINE</i> . 2ºESOC.....	441
FIGURA 155. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. PETICIÓN DE INFORMACIÓN <i>ONLINE</i> . 4ºESOB.....	442
FIGURA 156. PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN Y CORRECCIÓN. PETICIÓN DE INFORMACIÓN <i>ONLINE</i> . GC.....	442
FIGURA 157. EVALUACIÓN INICIAL: COMPARATIVA DE USO DE MD.....	443

Presentación

La importancia creciente del conocimiento de las lenguas es un hecho incontestable. Desde organismos oficiales se promueve su enseñanza, así 2001 fue declarado por el Consejo de Europa, la Unión Europea y la UNESCO el Año Europeo de las Lenguas, proclamándose el 26 de septiembre de ese mismo año como Día Mundial de la Lenguas. Las cifras que rodean el mundo de la enseñanza de idiomas no dejan lugar a dudas: en un mundo cada vez más globalizado y competitivo, el dominio de una lengua extranjera —además del inglés, que se da por hecho— resulta casi imprescindible a fin de poder aprovechar no solo las oportunidades culturales y de ocio que nos brinda, sino, sobre todo, las formativas y las laborales. En consecuencia, la Unión Europea ha fomentado en los últimos años su aprendizaje en todos los países miembros a través tanto del Marco Común de Referencia de las Lenguas (MCERL), como de los distintos programas educativos europeos (*Comenius, Erasmus, Erasmus+, Leonardo da Vinci, e-Twinning...*). Además se ha venido potenciando la creación de secciones bilingües, los intercambios bilaterales y las estancias en el extranjero para alumnos y profesores.

De igual modo, las sucesivas reformas del sistema educativo español han recogido esta necesidad y esta voluntad europeísta, marcando entre sus objetivos "comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada" (LOE, CAP III, Art.23), objetivo recogido y ampliado en el decreto que desarrolla el currículo de la ESO en nuestra Comunidad Autónoma (*Decreto 133/2007, del 5 de Julio*), vigente durante la realización de nuestro trabajo. En él se señala que el Consejo de Europa, a través del Marco de Referencia Europeo de las Lenguas, considera el aprendizaje de lenguas extranjeras como una prioridad para los ciudadanos de Europa, ya que favorecerá la construcción de una Europa pluricultural y plurilingüe. En este mismo documento se especifican las distintas etapas de aprendizaje de una lengua para lograr la competencia lingüística necesaria para llevar a cabo tareas comunicativas en distintas situaciones tanto oralmente como por escrito, así como la adquisición de distintas estrategias para que la comunicación sea efectiva y mejore el propio aprendizaje de las lenguas. Se establecen, pues, los objetivos que habrán de haber alcanzado los alumnos al finalizar esta etapa educativa, tomando como punto de referencia el MCERL. De acuerdo con dicho Marco, la enseñanza de la segunda lengua extranjera se llevará a cabo mediante un currículo en espiral, a través de un enfoque por competencias en el que la competencia comunicativa, como objetivo básico, habrá

de trabajarse en las cuatro destrezas por medio de los bloques de comprensión y expresión oral y escrita.

Sin embargo, a pesar de los sucesivos cambios legislativos y la apuesta decidida por fomentar la competencia en lengua extranjera (LE) —fundamentalmente inglés y francés— los resultados siguen situándonos a la cola de Europa en esta materia. Si bien desde mediados de los 80, y especialmente en los 90, ha habido importantes movimientos de renovación pedagógica, la aplicación de las nuevas propuestas en las aulas ha sido lenta y desigual. De hecho, aún en la actualidad, contrariamente a los postulados teóricos, que todos suscribimos, en el día a día sigue siendo muy frecuente la "clase magistral" por razones de distinta índole —formación del profesorado, tiempo disponible, dificultad de la tarea, características de los alumnos, limitaciones presupuestarias...— y la aplicación de las nuevas técnicas y recursos como metodología de base es todavía poco sistemática. De hecho, la herramienta fundamental de la mayoría de los docentes para desarrollar la programación didáctica sigue siendo el manual. En este sentido, la elección de un buen manual, que facilite la labor o incluso supla las carencias de formación didáctica especializada y actualizada, resulta fundamental.

No obstante, la impresión general es que la mayor parte de los libros utilizados reflejan una visión comunicativa de la lengua y también, aunque en menor medida, la de una teoría del aprendizaje realizado mediante la comunicación y la interacción, partiendo de situaciones reales. Sin embargo, en ellos es escasa la atención que se presta a los registros sociolingüísticos dependientes del contexto de situación y a los fenómenos discursivos y textuales. En cuanto a las unidades lingüísticas, estructuradas en torno al concepto de actos de habla, próximos a la realidad cotidiana de los alumnos, trabajan las cuatro destrezas de manera bastante equilibrada, pero apenas si tratan —y pocas veces de manera explícita— la cohesión y la coherencia. Así pues, aunque las versiones *online* apuntan en esta dirección, no encontramos plasmados todavía de forma generalizada los postulados del enfoque por tareas de manera que el proceso de E/A de la lengua extranjera pueda llevarse a cabo desde la interacción y colaboración, con mayores posibilidades de adecuación al público, al contexto y a los objetivos específicos.

Si ahora dirigimos nuestra atención a las circunstancias que rodean a la enseñanza del francés en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), vemos que nos encontramos ante un escenario poco favorable: carácter optativo, escaso número de horas —dos o tres semanales—, diferencias de nivel intragrupo y escasa motivación, al

tratarse de una segunda lengua extranjera que ha de competir con el inglés. En este contexto, pues, lograr que los alumnos adquieran una competencia comunicativa acorde al nivel que se les presupone al terminar la etapa, esto es, A2/B1, requiere revisar y mejorar las estrategias empleadas. Ahora bien, la consecución de una mejora de la competencia lingüística está directamente relacionada con un buen desarrollo de la competencia gramatical y textual.

En este sentido, detectamos a lo largo de toda la etapa importantes carencias (también presentes en la lengua materna y en la primera lengua extranjera) a la hora de interpretar y producir textos —orales y escritos—, que derivan en parte de la ausencia o de la inadecuada utilización de los distintos elementos que facilitan la cohesión y la coherencia del discurso. Por ello nos parece fundamental que sepan utilizar los marcadores discursivos (MD), puesto que estos, al estar muy vinculados tanto al léxico como a la sintaxis, son claves para la interpretación y la producción. No obstante, su comprensión y estudio resultan dificultosos: en primer lugar, porque los alumnos de estas edades están poco acostumbrados a leer y escribir en su propia lengua, de tal modo que hacerlo en una segunda lengua supone una dificultad añadida; en segundo lugar, porque los marcadores constituyen una clase heterogénea escasamente tratada y de forma poco sistemática en los manuales; y finalmente, porque tampoco existe —o al menos no hemos encontrado— bibliografía específica que trate el tema de los marcadores enfocado a la didáctica del francés segunda lengua en la ESO. Por todo ello consideramos que resultaría muy útil el trabajo sistemático de los MD como uno de los pasos necesarios para alcanzar el nivel de competencia comunicativa exigido. Este es, pues, el objetivo fundamental de nuestra propuesta, dirigida al último curso del Primer y Segundo Ciclo de Secundaria, esto es, 2ºESO y 4ºESO, respectivamente, correspondientes al nivel A2 y A2/B1 del MCER para francés segunda lengua extranjera.

Con este fin planificamos una estrategia de actuación fundamentada en la aplicabilidad y el eclecticismo, esto es, en el aprovechamiento de teorías, modelos y recursos susceptibles de servir a nuestros fines. Así, a lo largo de las tres fases en que hemos estructurado nuestra propuesta de investigación-acción basada en el aula, hemos conjugado teoría y práctica, combinado las perspectivas semasiológica y onomasiológica y recurrido tanto a métodos cualitativos como cuantitativos para llevarla a cabo y contrastar sus resultados.

Este afán eminentemente práctico se refleja en el título la primera parte, *De la lingüística aplicada a la lingüística aplicable*, que engloba los dos primeros capítulos. El

capítulo 1 expone el marco teórico-metodológico en el que se inscribe nuestro trabajo. En él, tras una breve sinopsis acerca de las aportaciones de diversos modelos de investigación, presentamos nuestro corpus, dando cuenta de su constitución y tratamiento. El capítulo 2 parte de una somera revisión de los distintos enfoques y teorías que subyacen al proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A) y a la búsqueda de un plurilingüismo competente, para centrarnos en la situación del francés segunda lengua extranjera (FLE) y ver hasta qué punto llega el grado de inadecuación entre los postulados teóricos, la legislación y la práctica docente en la realidad de las aulas a la hora de lograr un objetivo esencial: la consecución de una adecuada la competencia comunicativa.

Partiendo de la consideración de que a los MD les corresponde un papel importante en la mejora de la competencia comunicativa, hemos dedicado a su estudio dos capítulos de la segunda parte, *De la teoría a la práctica*. El primero (capítulo 3) ofrece una breve mirada retrospectiva por el estado de la cuestión, centrado en la identificación, denominación y clasificación de los MD. A continuación, tras analizar la presencia y tratamiento que se da a los marcadores en los materiales habituales en el aula (manuales, diccionarios y libros de lectura) y realizar una evaluación diagnóstica a nuestros alumnos, para observar su grado de utilización y detectar posibles dificultades y errores, seleccionamos aquellos más necesarios para los actos comunicativos que integran la programación del curso y que podrían necesitar para interactuar en situaciones reales. Los MD son también el eje central del capítulo 4, en el que la trasposición didáctica y el aprovechamiento pedagógico del error juegan un papel determinante, al permitirnos adecuar nuestra intervención a las necesidades específicas de los aprendientes con el fin de facilitar la comprensión y la paulatina asimilación de los MD seleccionados.

La tercera y última parte de nuestro trabajo, esto es, nuestra *Propuesta de actuación*, se recoge en el capítulo 5. En él damos cuenta de la selección, secuenciación y tipos de actividades diseñadas e implementadas durante todo el proceso para ayudar a los aprendientes a hacer un uso eficiente de los MD, y exponemos los resultados obtenidos en la evaluación de la experiencia. Esta nos mostrará la validez de nuestra hipótesis de partida en torno a los beneficios de la enseñanza de los MD para lograr mejorar la competencia comunicativa. Así, tras finalizar nuestra experiencia, hemos podido observar que nuestros aprendientes utilizan con mayor frecuencia y adecuación los MD. Este hecho pensamos que puede influir en un cambio de actitud significativo hacia las lenguas y hacia su aprendizaje, que sin duda influyó positivamente para conseguir un avance importante en la

comprensión y la expresión en FLE que es, en definitiva, el objetivo último del estudio de una LE: hacernos competentes para interactuar un mundo cada día más multicultural y plurilingüe.

1 Marco teórico-metodológico: de la lingüística aplicada a la lingüística aplicable

1.1 Introducción

La lingüística aplicada (LA), disciplina en la que se inscribe de manera general este trabajo, cuenta ya con más de medio siglo de existencia pues, su reconocimiento como campo interdisciplinar se remonta al *Primer Congreso Internacional* celebrado en Nancy, Francia, en 1964. A pesar de ello, todavía carece de una definición clara y de unos límites bien definidos, como prueba el gran número de trabajos y la diversidad de posturas, corrientes y opiniones que se recogen bajo la etiqueta de LA. Para ceñirnos al campo que nos ocupa, recordemos que ha sido a menudo identificada con la enseñanza de lenguas, y a día de hoy son aún muchos los autores que mantienen esta identificación.

Sin embargo, el nacimiento y desarrollo de otra disciplina más específica¹, la didáctica de lenguas, supuso un distanciamiento cada vez mayor, hasta el punto que en la actualidad, son cada vez más quienes opinan que en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, la lingüística aplicada ha sido superada². Tanto es así que Damar afirma (2009: 91) que "les didacticiens s'accordent pour dire que la période de l'applicationisme de la linguistique est révolue", aunque defiende que

si celle-ci a été abandonnée, la raison est peut-être davantage due à une réflexion insuffisante sur la sélection des modèles adéquats pour le FLE —et sur ce qu'implique l'élaboration des discours de grammaire pour l'enseignement du français langue étrangère— qu'à une incompatibilité radicale de la linguistique et de la didactique. (Damar, 2009: 91)

En efecto, la relación entre ambas —y para ambas— es necesaria. En este sentido, estamos de acuerdo con quienes consideran que la lingüística puede aportar

¹ Aunque para algunos autores (cf. Germain 2001: 21), a la didáctica de FLE aún le queda mucho para llegar a ser una disciplina autónoma y científica.

² En Francia, ya desde mediados de los 80, Galisson (1986: 41) proponía remplazar la lingüística aplicada por la didáctica de lenguas extranjeras. No pretendía, sin embargo, una ruptura, ya que, al igual que Cuq & Gruca (2005: 65), considera que, aunque son dos subconjuntos distintos dentro de las ciencias del lenguaje, pueden interactuar en función de las necesidades.

mucho a la didáctica³: un metalenguaje claro o una descripción coherente pueden facilitar mucho la labor del profesor. Esto, sin embargo, no va a suponer una mejora en el aprendizaje de los alumnos. Como bien señala Fougerouse (2001: 172), "les élèves n'étant pas des linguistes, ils attendent des explications qui leur soient accessibles, et non des règles destinées à des natifs réfléchissant sur leur propre langue". Por tanto, es necesaria una adaptación, una simplificación, en definitiva, una adecuación, al público y a los objetivos perseguidos; lo que Chevallard (1985) denominó "transposición didáctica". De ahí que la didáctica, en palabras de Puren (2001: 139), aunque no tenga como finalidad elaborar una teoría sobre la E/A de las lenguas, es "una disciplina de observación y de intervención". Dado que la observación remite a la teorización de la práctica y la intervención a la formación de los profesores, parece evidente la necesaria complementariedad entre la lingüística y la didáctica. En este sentido, Damar (2009) propone, frente a la lingüística aplicada, un nuevo campo de investigación que sirve de puente entre la lingüística y la finalidad práctica que constituye la enseñanza de una lengua: la **lingüística aplicable**. Esta, a su entender,

fournirait à la didactique des descriptions de la langue plus valides que celles qui existent à ce jour, appropriables par l'enseignant et l'apprenant, en FLE, mais aussi, pourquoi pas en FLM. [...] Le concept de valeur d'applicabilité permet de passer de la linguistique à l'enseignement. On le définit comme la tendance d'une théorie linguistique à être plus ou moins appropriable, et l'on établit en fonction de différents critères. (Damar, 2009: 213),

Así pues, el "valor de aplicabilidad" está constituido por una serie de criterios, de científicidad y didácticos, con los que elabora la siguiente parrilla de análisis:

³ Nos referimos, por ejemplo, a Roulet, Fougerouse, Besse & Porquier, De Poerck, Martínez o la propia Damar.

Grille d'analyse de la valeur d'applicabilité	
Critères de scientificité linguistique	Catalogue <i>versus</i> explication
	Cohérence <i>versus</i> contradiction(s) interne(s)
	Validité de la théorie: pouvoir explicatif, exhaustivité <i>versus</i> exemples qui résistent
Pour les théories valides linguistiquement	Économie: monosémie vs polysémie

Critères didactiques	Modèle global		
	Intègre le sens / permet de construire le sens/ permet de produire		
	Lisibilité	Mots	Courts (max. 3 syllabes)
			Métalangage défini
			Métalangage limité
			Métalangage imagé
		Phrases	Courtes (max. 20 mots)
			Syntaxiquement simples (SVO)
	Présentation (clarté, tableau, schémas)		
	Intelligibilité	Progressivité: fractionnement possible de la théorie (plus intelligible si progressif)	
		Économie: concept clef vs notions nombreuses (plus intelligible si un seul concept)	
		Concrétude	
Métaphores et images utilisant la vie courante de l'apprenant			

Figura 1. Parrilla de análisis de aplicabilidad.

Fuente: Damar (2009: 109)

Con ella se pretende facilitar la elaboración de un discurso gramatical útil para la clase de FLE, ya que en ella, los estudiantes han de adquirir unos conocimientos en un contexto en nada comparable al de la lengua materna⁴ (edad, motivación y, sobre todo, tiempo de exposición a la LE2). El valor de aplicabilidad pretende mostrar la

⁴ Utilizaremos lengua materna (en adelante LM) frente a LE1 para referirnos al inglés, primera lengua extranjera en el caso de nuestros alumnos y LE2 o FLE para aludir a la segunda lengua extranjera, esto es, al francés.

validez de una determinada teoría lingüística para la enseñanza, es decir, que pueda ser explicada de tal forma que pueda ser entendida por el público al que va dirigida, que es, en definitiva, como hemos señalado, en lo que consiste la transposición didáctica.

Así, partiendo de que lo que se enseña ha de ser, según Damar (2009: 96), "justo, verdadero y corresponder a los hechos lingüísticos", los criterios de cientificidad lingüística defienden una teoría que prime la explicación del hecho lingüístico frente a un listado de casos; que sea coherente, esto es, que no presente contradicciones en sus postulados y que sea válida. Por válida se entiende que pueda explicar el mayor número de casos posible, que pueda aplicarse al conjunto de los mismos, para lo cual se preferirán enunciados más universales que contribuyan a la simplicidad de la teoría. En este sentido, puesto que lo más sencillo es más fácil de aprender, se preferirá la teoría más económica, privilegiando una aproximación monosémica y contrastiva. En definitiva, una teoría cuyo discurso sea coherente, razonado y estructurado⁵.

En cuanto a los criterios didácticos, se propugna un modelo global que integre el sentido, permitiendo entenderlo, para luego poder producirlo, pues no olvidemos que el fin último del aprendizaje de una LE es poder comunicar de manera eficiente. Para ello existen dos conceptos clave: la legibilidad y la inteligibilidad. La primera, requiere palabras cortas, metalenguaje definido, limitado —en el que predominen, en la medida de lo posible, términos concretos y "transparentes"— y frases igualmente cortas, de estructura sintáctica sencilla, que permitan una presentación clara que, por medio de tablas o esquemas, facilite un primer acercamiento para la comprensión y la retención de los conceptos explicados. La segunda, la inteligibilidad, se sustenta en la progresión (secuenciación de contenidos), la economía (centrarse en conceptos clave), la *concretud* y el recurso a imágenes y metáforas que remitan a la vida cotidiana del aprendiente⁶, esto es, a todos aquellos elementos que agilizan la adquisición. Pensemos que los aprendientes tendrán más facilidad para entender y memorizar algo simple, corto, concreto y que puedan relacionar con lo que ya conocen, es decir, con

⁵ Una teoría compleja no ha de ser necesariamente complicada e ininteligible: basta con que pueda ser estructurada, esto es, fraccionada en elementos simples que faciliten su comprensión.

⁶ Optamos por la denominación *aprendiente* según la definición ofrecida por el Centro Virtual Cervantes en su *Diccionario de términos clave de ELE* ("persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera"), frente a *aprendiz* por considerar que se ajusta mejor a nuestro contexto, aunque existe cierto debate al respecto (cf. <http://tinyurl.com/lzux6fo>). Alternaremos, no obstante, esta denominación con la de *alumno*, *estudiante* y *discente* por razones meramente estilísticas.

su área de desarrollo próximo, en la medida en que les permitirá reutilizar todo lo que ya saben.

Recurriremos, pues, a estas nociones a la hora de diseñar tanto las actividades como las explicaciones pertinentes para facilitar a nuestros alumnos la comprensión y posterior utilización de los MD.

Así pues, aunque la lingüística aplicable ha sido nuestro referente, también hemos aprovechado la lingüística aplicada, pues como punto de partida hemos delimitado nuestro campo de actuación basándonos en las necesidades concretas de los aprendientes, para lo cual necesitamos conocer cuáles son sus dificultades reales en este terreno. A estos efectos, los procedimientos teórico-metodológicos de los que nos hemos valido para llevar a cabo el presente trabajo son, en primer lugar, la lingüística contrastiva (LC), que, dada la proximidad de las lenguas implicadas — francés y español—, nos ha servido de base para iniciar nuestra investigación. En segundo lugar, hemos aprovechado las aportaciones, tanto del análisis contrastivo (AC) —en la medida en que hemos explicado algunos errores a partir de la comparación de los sistemas lingüísticos del francés y español—, como del análisis de errores (AE) y del análisis de la interlengua. En efecto, estos tres modelos de análisis no son excluyentes, sino que representan más bien una evolución o un *continuum* hasta llegar a la interlengua (IL). Así se ha considerado mayoritariamente desde Santos Gargallo (1993) hasta el *Diccionario de lingüística moderna* (Alcaraz Varó & Martínez Linares, 2004), por poner un ejemplo. Sin embargo, más recientemente, ha habido nuevas interpretaciones, como la de Alba Quiñones (2009: 2), quien considera que "se ha producido una confusión epistemológica y que no estamos ante una sucesión de teorías":

Estamos de acuerdo en considerar que la IL no forma parte de esa transición gradual sino que creemos que se trata de un constructo teórico cuyos estudios iniciales se remontan a los primigenios AE, como ya recoge Vázquez (1991: 20) al referirse al corpus como "muestras de interlengua".

Esto mismo postula Sánchez Iglesias (2003, apud Alba Quiñones, 2009: 2):

Por tanto, a nuestro modo de ver, en lo que se ha venido considerando como un desarrollo lineal se están mezclando, en un mismo nivel, una hipótesis teórica (el análisis contrastivo), un tipo de análisis de datos (el análisis de errores) y algo a medias entre un concepto y una hipótesis psicolingüística (la interlengua).

En nuestro caso, puesto que nuestra finalidad es esencialmente didáctica, nos inclinamos por considerar la IL como objeto de estudio. Y dado que pretendemos lograr una competencia global, nos interesa una descripción lo más completa posible de la misma. Por ello, su análisis ha de tener en cuenta también aquellos enunciados que, aún sin ser erróneos, no se ajustan a lo que usaría un hablante nativo. Esto es, los aprendientes han de ser capaces de comprender y producir enunciados correctos y adecuados al contexto. Por tanto, el análisis de errores debe detectar no solo los gramaticales, sino también los discursivos, ya que estos también reducen la competencia comunicativa. Es importante, pues, trabajar de forma equilibrada las cuatro destrezas, prestar igual atención a los errores escritos u orales (aunque siempre dentro del nivel de interlengua) y utilizar diferentes estrategias de corrección, según requiera cada caso. Así, el análisis de errores supone una herramienta importante para aprovechar los datos que nos aporta la interlengua a distintos niveles. En efecto, en los últimos años —además de localizar y explicar los errores gramaticales— se ha ido centrando paulatinamente en los aspectos pragmáticos de la lengua permitiendo evaluarlos dependiendo del efecto comunicativo.

El AE nos resulta, pues, muy útil para poder adecuar nuestra actuación a las necesidades reales de los alumnos en cada momento. No obstante, aunque podamos saber la naturaleza del error, descubrir lo que los provoca sigue siendo una tarea compleja por lo que consideramos, al igual que Santos Gargallo (1993: 84), que la utilización conjunta del AC y del AE puede facilitar nuestra labor.⁷ Esto mismo defiende Tzu-ju Lin (2005: 55):

Un análisis complementario entre el AC y el AE sirve tanto para tener un panorama más completo de la naturaleza de los errores y del aprendizaje de la LE, como para conocer si la lengua materna es la principal causa de los errores cometidos y lo que impide el avance del aprendizaje en las etapas sucesivas, o si existen otros factores que provocan los errores.

Así pues, hemos procurado sacar partido de todas las aportaciones con el fin de facilitar a nuestros estudiantes actividades que les ayuden a progresar con el objetivo último de lograr, como señalamos en la Presentación, que los aprendientes puedan "comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada" (LOE, CAP III, Art.23). En este sentido, consideramos que podría resultarles de gran

⁷ De hecho, son cada vez más los estudios en los que se utilizan conjuntamente (por ejemplo, los de Schachter o Celce-Murcia): cf. Tzu-ju Lin (2005: 54).

ayuda, tanto para FLE como para las demás lenguas, acostumbrarse a reconocer y a utilizar adecuadamente los marcadores, motivo por el cual nos propusimos identificar y analizar cuáles son las dificultades y los errores, para posteriormente diseñar un protocolo de actuación que nos acerque a nuestro objetivo. Para ello nos hemos servido también de otras corrientes teórico-metodológicas, especialmente del análisis del discurso (AD) y de la lingüística de texto (LT)⁸, ambas estrechamente relacionadas, aunque con enfoques y orígenes diferentes.

Comenzaremos, pues, por aclarar y recordar someramente algunos conceptos relevantes para nuestro trabajo relativos a la LC, AE e IL —así como sus aportaciones a la corrección del error. De igual forma, lo haremos con el AD y la LT. A continuación, presentaremos el método empleado para llevar a cabo nuestra investigación de aula. Posteriormente, daremos cuenta de la constitución y tratamiento del corpus: en primer lugar, justificaremos su selección; en segundo lugar, explicaremos el proceso de recolección de datos y su temporalización; en tercer lugar, especificaremos cuales han sido los materiales didácticos utilizados, y, finalmente, nos ocuparemos de las producciones de los aprendientes. Para ello, empezaremos describiendo el contexto en el que se ha producido la recogida (el centro, las clases y grupos), esto es, la situación de E/A y el perfil de los informantes que participan en esta experiencia, y terminaremos detallando el corpus de análisis.

1.2 Modelos de investigación

A la hora de abordar el estudio de nuestro corpus consideramos necesario revisar sucintamente los distintos modelos que desde la LA se han venido aplicando para mejorar el proceso de E/A de las L2, fundamentalmente a través del estudio del error, desde los postulados teóricos de la lingüística contrastiva (LC): el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y el análisis de la interlengua (IL), pues, si bien cada uno de ellos presenta diferencias —notablemente en lo que concierne a la concepción del error y, por ende, a su tratamiento—, no es menos cierto que son muchas las similitudes. Recordemos, pues, para empezar, que el AC, el AE y la IL no son

⁸ Otras denominaciones son gramática del texto y lingüística textual, aunque, como señala Gallego Bono (2009: 107), “tampoco hay consenso en lo referente a la distinción entre gramática del texto y lingüística textual, algunos autores identifican su contenido mientras otros distinguen la gramática del texto como vertiente de la lingüística del texto centrada en aspectos constitutivos y gramaticales más que en elementos pragmáticos relacionados con el contexto”.

excluyentes, antes bien, como ya hemos mencionado, para muchos autores representan una progresión. Sin embargo, como advierte Da Silva (2010: 91), "estos tres modelos de investigación presentan diferencias en sus principios metodológicos, corpus, resultados y aplicaciones didácticas", por lo que resulta conveniente tener presentes las aportaciones de todos ellos.

1.2.1 Lingüística contrastiva y análisis contrastivo

La lingüística contrastiva (LC) nace del estructuralismo americano, se inicia con el "análisis de contrastes" de Robert Lado⁹, pero será el estructuralismo europeo (el funcionalismo de la Escuela de Praga) el que realizará las mayores aportaciones a la enseñanza de lenguas. La LC, muy influenciada por el estructuralismo y el conductismo imperantes a mediados del s. XX, considera que la mayor traba para la adquisición de una segunda lengua es la interferencia de aquella que ya domina, por lo que el establecimiento de una taxonomía de contrastes entre ambas permitiría predecir las dificultades¹⁰ y contribuir así a una mejor y más rápida adquisición. Como nos recuerda Santos Gargallo (1993: 26-27),

la lingüística contrastiva se interesa por los efectos que las diferencias existentes entre la estructura de la lengua base y la estructura de la lengua meta producen en el aprendizaje de la L2. [...] Es el análisis de sistemas de lenguas diferentes centrado en el ser humano que está aprendiendo una nueva lengua. [...] [S]e centra en las características conflictivas de las lenguas, tanto si están genéticamente relacionadas como si no, y su objetivo es una gramática contrastiva, que reúna bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, al tiempo que permita predecir con cierta exactitud qué partes de la estructura presentarán dificultades para los estudiantes, y cuál será la naturaleza de estas dificultades en el proceso de aprendizaje.

La LC parte, pues, de la idea de que los estudiantes de una segunda lengua utilizan los conocimientos que ya tienen de su lengua materna (o incluso de otras que ya dominan), cometiendo errores debido a esa interferencia lingüística. Esta última es

⁹ Sus principios teóricos se basan principalmente en los estudios de Fries (1945), Haugen (1953), Weinreich (1974) y el propio Lado (1973).

¹⁰ Recordemos que fueron Stockwell, Bowen & Martin (1965) quienes establecieron una jerarquía de dificultad para las estructuras gramaticales con 16 niveles. Esta fue posteriormente reinterpretada y sintetizada por Prator (1967) en los seis siguientes: *transfer*, *coalescence*, *underdifferentiation*, *reinterpretation*, *overdifferentiation* y *split*, según expone Brown (2007: 209-210).

definida en el *Diccionario de lingüística moderna* (2004) como "la utilización en una lengua de elementos léxicos, morfológicos, sintácticos y / o pragmáticos específicos de otra lengua distinta. Se le llama también transferencia primera para el aprendizaje de la segunda lengua."

La interferencia, hasta los años 70, solía estudiarse en tres áreas principalmente: la fonológica (sería la causa de errores tales como la no distinción entre los fonemas /b/ y /v/ de los aprendientes de FLE, al no existir esta en español); gramatical (por ejemplo, la omisión de los partitivos, por la misma razón) o léxica (por ejemplo, los denominados "falsos amigos"). Posteriormente, las aportaciones de disciplinas como la etnometodología, la etnografía de la comunicación, el análisis conversacional y la propia pragmática resaltarán la importancia de otro tipo de transferencia, no englobable en las áreas anteriormente señaladas y responsable de un gran número de errores. Se trata, como nos recuerda Gómez Capuz (2001: 1), siguiendo a Clyne¹¹ (1972: 98-110) de "préstamos discursivos", "traducciones literales o calco de unidades o estructuras pertenecientes al habla o al sistema idiomático-normativo", que conforman tres grandes categorías: marcadores del discurso, discurso repetido o ritualizado, y reglas o rutinas discursivas. En el caso que nos ocupa, es precisamente este nivel pragmático el que revela un mayor porcentaje de error, ya que supone para nuestros aprendientes una dificultad añadida a la de por sí compleja caracterización de los marcadores discursivos. Por este motivo, consideramos que la LC podría facilitar su comprensión si comparamos y destacamos las diferencias existentes entre el castellano y el francés.

La LC busca comparar lenguas a fin de prevenir todos aquellos errores considerados fruto de la interferencia negativa, ya que, en consonancia con las teorías conductistas para las que el aprendizaje es cuestión de hábitos, el error debe ser corregido puesto que de no hacerse, se fosilizaría. Pero también sostiene que es posible aprovechar las similitudes, esto es, la interferencia positiva —que nos facilita aprender la segunda lengua— con el objeto de poder mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, tal y como reflejan los postulados de Giacobbe (1990: 116):

- a) L'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer un nouveau système d'habitudes.

¹¹ Primer autor en plantear explícitamente la existencia de préstamos a nivel pragmático, según nos recuerda Gómez Capuz (2001).

- b) Dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses formes qui sont identifiables comme des formes appartenant à la langue première. La structure grammaticale de la langue première tend, en conséquence, à être transférée à la langue seconde.
- c) La similitude entre les structures des deux langues facilite l'apprentissage. La différence tend à la rendre difficile, dans la mesure où l'apprenant doit changer une habitude enracinée dans son comportement verbal; elle est ainsi source d'erreurs interlinguales: les interférences.
- d) C'est donc dans une comparaison des langues (et des cultures) source et cible qu'on peut trouver la clef des difficultés ou facilités des apprenants pour acquérir une langue nouvelle. Cette comparaison permet de décrire et de prédire le comportement linguistique des apprenants.

De este modo, el análisis contrastivo (AC), como modelo de investigación¹², pretende, partiendo del estudio contrastivo, como explica Vez Jeremías (2004: 152), "predecir las posibles dificultades o facilidades que se presentarán, sobre la base de la comparación de la descripción de la lengua base (L1) y la lengua de referencia (L2)". Sin embargo, hay que señalar que en la práctica no resulta tan sencillo; de hecho, la denominada por Wardhaugh (1970) "versión fuerte" del AC, en su pretensión de predecir las dificultades, resultó poco realista y difícilmente aplicable, tal como demostraron numerosos estudios¹³. En efecto, no solo las diferencias más acusadas no incrementan la dificultad, sino que, por el contrario, es más frecuente que los alumnos tengan mayor incidencia de error en aquellos casos en los que hay una similitud notable (especialmente si es gráfica o fonética). En cuanto, la "versión débil", toda vez que reconoce la importancia de la interferencia, asume que la explicación *a posteriori* de las dificultades es más productiva, por lo que, combinada con otros métodos, aún es bastante utilizada. De hecho, en los últimos años, como señala Vez Jeremías (2004: 156), ha habido un renovado interés por las posibles aportaciones:

[...] los últimos años son testigo de una revalorización de la lingüística de contraste por vía de la denominada retórica contrastiva. Una dirección que, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas [...] está alimentando una

¹² Encontramos información más detallada en Santos Gargallo (1993: 40 y ss.) quien revisa distintos modelos del AC: estructuralista, generativista, psicolingüístico y mixto.

¹³ Por ejemplo, los de Oller & Ziahosseiny (1970) o los de Whitman & Jackson (1972).

expectativa de trabajo didáctico que reorienta el ámbito de la lectoescritura hacia una perspectiva sociocultural de la actividad lingüística, al tiempo que revitaliza postulados semiolvidados (o intencionalmente perdidos) desde recientes consideraciones que insisten en el valor de la lengua como apropiación cultural. (Vez Jeremías, 2004: 156)

Sin embargo, al no poder explicar gran parte de los errores, se han propuesto nuevas teorías¹⁴ y se han ampliado sus perspectivas: a la hora de contrastar no solo se tiene en cuenta la semántica, sino también las propiedades conversacionales y textuales y la pragmática, puesto que el contraste semántico y el contraste de uso en distintos contextos pueden facilitar la adquisición de las expresiones en lengua meta. De hecho, ya en los 80, Kalisz (1981: 46) afirmaba que "the higher degree of matching of syntactic, semantic and pragmatic properties reflects the higher degree of overall equivalence between two or more constructions".

Por todo ello y a pesar de las críticas que recibió el AC por no basarse en corpus de errores de los alumnos de L2, o por la importancia concedida a la interferencia interlingual como causa de los errores sistemáticos, no cabe duda de que constituyó, en palabras de Santos Gargallo (1993: 66), "un punto de arranque de la glosodidáctica del Aprendizaje" hasta que otro método, el análisis errores (AE), ha venido a complementarlo, para intentar comprobar, describir y explicar mejor las áreas de dificultad y los errores producidos.

1.2.2 Análisis de errores

El interés por el error podríamos decir que es casi inherente a cualquier contexto de aprendizaje y, en lo que respecta a la enseñanza de lenguas, ha desempeñado un papel muy importante en su evolución en la medida que su percepción ha ido experimentando importantes cambios: de ser blanco de todos los ataques ha pasado a considerarse un eficaz instrumento de mejora en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Si bien es cierto que surge, en parte, como reacción a las limitaciones del AC y, en parte, como consecuencia de las aportaciones de Chomsky, no será hasta la llegada de las nuevas corrientes cognitivistas cuando se produzca un cambio importante en la concepción del aprendizaje y, sobre todo, del error, y cuando

¹⁴ Por ejemplo, la *markedness differential hypothesis* (Eckman) o el *competition Model* (Gass & Selinker), aunque, como advierte Brown (2007: 255), "describing and predicting difficulty admit all the variables of human learning is still an elusive process. [...] an instant map predicting learner difficulties is not right around the corner."

se lleven a cabo estudios sistemáticos al respecto que permitirán elaborar un primer marco teórico¹⁵.

Así, se ha pasado de una visión negativa del error a valorarlo como algo inevitable, positivo y necesario, que nos aporta valiosos datos acerca del proceso de E/A: adecuación de las estrategias de enseñanza a las necesidades de los alumnos, estadio de aprendizaje en que estos se hallan, eficacia de la metodología empleada etc. Además, según Corder (1967: 167), los errores de los aprendientes son significativos ya que proporcionan al investigador información sobre "how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in the discovery of the language". A esto, Santos Gargallo añade (1993: 76) que el AE permite erigir una jerarquía de dificultades, en base a la cual establecer las prioridades en la enseñanza, por lo que se puede crear un material didáctico más útil y adecuado. Por ese motivo es necesario analizarlos cuidadosamente, pero, al tiempo, ser conscientes de que la ausencia de errores no siempre significa que el aprendiente haya alcanzado un alto grado de competencia, sino que, por el contrario, sobre todo en los niveles iniciales, puede ser fruto de la evitación consciente de aquellas estructuras que no dominan, por el temor a equivocarse.

No obstante, para rentabilizar el análisis de errores es necesario aplicar una metodología adecuada. Siguiendo a Corder (1971: 72-73), existen tres fases fundamentales:

- La **identificación del error**, esto es, el reconocimiento de la idiosincrasia.
- La **descripción** del "dialecto idiosincrático"¹⁶, dentro del campo lingüístico.
- La **explicación**, objeto último del AE, que pertenecería más propiamente al campo de la psicolingüística.

De todas ellas daremos cuenta en los siguientes apartados.

1.2.2.1 Identificación del error

La primera fase consiste, pues, en identificar el error. Para ello, propone el siguiente modelo:

¹⁵ Para más información, vid. Corder (1967).

¹⁶ Sistema lingüístico propio de un aprendiente de LE2. También lo denomina "dialecto transitorio" o "competencia transitoria". Es considerado el antecedente de la interlengua.

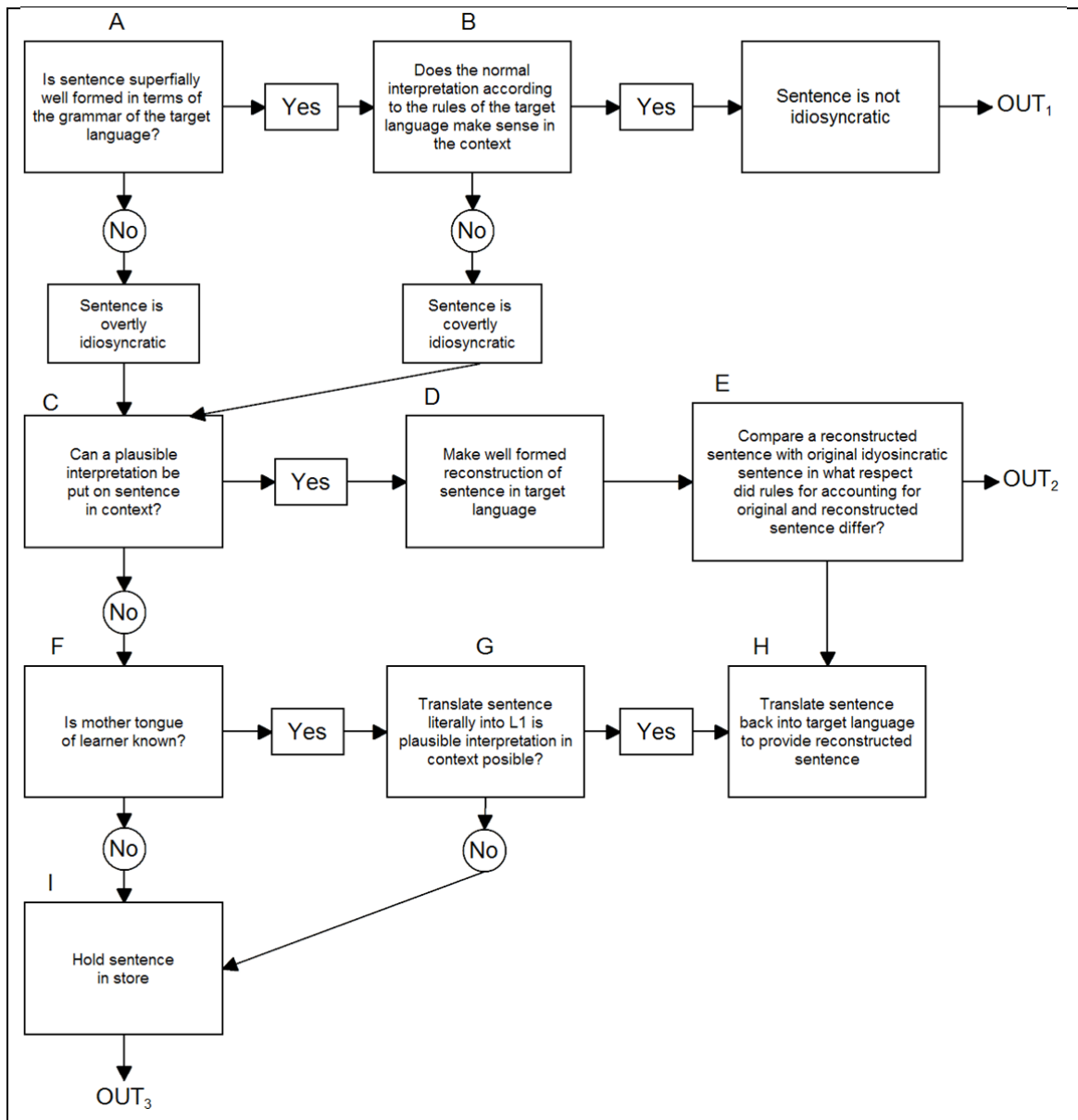


Figura 2. Procedimiento para identificar errores en LE.

Fuente: Corder (1971: 73)

1.2.2.2 Descripción del error

Para la segunda fase, la descripción, en tanto actividad meramente lingüística, existen diferentes taxonomías¹⁷ que tratan de clasificar los errores atendiendo a diversos criterios. Veamos algunos de ellos.

- a) **Ámbito de producción:** una primera delimitación se establece en el ámbito de producción (oral / escrito) en que aparece el error.

En nuestro caso, hemos atendido a los dos, puesto que, aunque nuestro corpus está constituido fundamentalmente por producciones escritas, también hemos analizado algunos marcadores conversacionales así como la utilización de otro tipo de marcadores (conectores, reformuladores, ordenadores...) en distintas tareas comunicativas.

- b) **Pedagógico:** Corder (1967: 167), precisa que

it will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as mistake, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner form which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e., his transitional competence.

Santos Gargallo (1993: 94-95), por su parte, denomina "error sistemático" (*error*) a aquel que el aprendiente no puede identificar porque desconoce la estructura o la ha aprendido mal, frente al "error transitorio", que sí es capaz de identificar y puede, incluso, corregir. Este tipo de error puede ser debido a un aprendizaje incompleto, en tal caso estaríamos ante una falta (*mistake*), o fruto de unas circunstancias contextuales determinadas (cansancio, despiste...) en cuyo caso se trataría de lapsus (*lapses*).

Esta distinción, que compartimos, nos parece importante, sobre todo a la hora de decidir cuándo y cómo corregir en clase de FLE, que es otro de los problemas con los que nos encontramos y del hablaremos más adelante.

- c) **Descriptivo:** siguiendo a Corder (1973: 273) la descripción es una actividad puramente lingüística que involucra "varios niveles de profundidad, generalidad o abstracción" e implica explicar los errores "en términos de los procesos o reglas

¹⁷ Además de la de Corder (1967) y otras basadas en ella (Dulay & Burt; Krashen; James; Vázquez, etc.), destacamos la revisión de Santos Gargallo (1993: 91 y ss.), a la recurrimos preferentemente.

lingüísticos seguidos por el hablante". El primer nivel atiende a cómo se altera la estructura superficial, pudiendo establecerse cuatro categorías:

- Omisión de algún elemento obligatorio.
- Adición de algún elemento innecesario o incorrecto.
- Selección de un elemento incorrecto.
- Orden inadecuado de los elementos.

Algunos autores precisan más. Así, para Santos Gargallo (1993: 91 y ss.), la adición puede subdividirse en: doble marca (redundancia); regularización (aplicación incorrecta de una regla ya aprendida) o simple adición (si no es ninguna de las anteriores). En cuanto a la selección incorrecta, hay autores (por ejemplo Dulay) que establecen que esta puede ser la formación errónea de un vocablo, por adición u omisión, fruto de una falsa analogía o una elección falsa (palabra o estructura incorrecta en un contexto determinado).

- d) Lingüístico: pertenecería al segundo de nivel de análisis, puesto que atribuye el error a cada uno de los planos lingüísticos, a saber, fonético-fonológico-ortográfico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, discursivo y pragmático.

En el caso que nos ocupa, los marcadores discursivos, por su propia naturaleza no siempre resulta posible adscribir los errores a un único plano ni atribuirles una única causa.

- e) Comunicativo: desde este criterio, existen errores locales (no interrumpen la comunicación y el sentido del enunciado sigue siendo comprensible) y errores globales, que impiden la comunicación y que, por tanto, serían más graves desde esta perspectiva.

1.2.2.3 Explicación del error

En la tercera fase, la explicación, prevalece el criterio etiológico-lingüístico puesto que intentamos descubrir las causas de cada error, procuramos identificar los mecanismos subyacentes que conducen a un determinado comportamiento lingüístico y, por tanto, a su posible tratamiento didáctico. Según este criterio, existen errores interlingüales e intralingüales, lo cual está en estrecha relación con las causas de la producción de errores. Precisamente, el AE ha tratado de aportar una metodología útil, basada en la creación de taxonomías de errores, para localizar las dificultades con las que se encuentra un grupo de estudiantes teniendo en cuenta su lengua materna. Partiendo de esto, se observa que los interlingüales, fruto de la interferencia no solo

de la LM sino también de la LE1 y de otras lenguas que conozca el aprendiz, son más frecuentes en los estadios iniciales de aprendizaje. De hecho hay numerosos estudios al respecto, siendo Taylor (1975), Jaszczolt (1995) u Odlin (2003) algunos de los citados por Brown (2007: 264-265), quien concluye:

The beginning stages [...] are specially vulnerable to interlingual transfer [...] there are varying degrees of interlingual interference from both the first and the second language to the third [...] specially if [they] are closely related or the learner is attempting a third language shortly after beginning a second language.

En efecto, nuestra experiencia así lo corrobora, al ser numerosos los errores que nos encontramos atribuibles tanto al castellano como al inglés y, en menor medida, al gallego. Sin embargo, conforme a las recientes aportaciones de la neurolingüística y los trabajos empíricos basados en la lingüística de corpus, hay autores que defienden no solo la inevitabilidad de la interferencia, sino su valor como indicador positivo de aprendizaje. En esta línea, Ortega Calvo¹⁸ (2008: 19) expone:

Aprender es crear grupos correlacionados de registros de redes neuronales estables, es decir patrones o rutas específicas de conectividad sináptica —que pueden reactivarse automáticamente para la percepción y acción futuras— a partir de conjuntos de estímulos reales, recurrentes, relevantes y relacionados.

Nos explica a continuación (Ortega Calvo, 2008: 21) que la interferencia es inevitable y cuando nuestros alumnos "aplican los patrones de actividad lingüística de su L1, a veces de su L2, a todas las demás lenguas que aprenden, o [...] tienen vicios en esas lenguas que son casi imposibles de erradicar", en vez de considerar "que tales interferencias son errores y fallos del aprendizaje", debemos entender

que no puede ser de otra manera y lo que esas interferencias están indicando en realidad es lo buenos aprendices que pueden llegar a ser los alumnos, es decir, lo capaces que son de establecer patrones tan estables que acaben siendo de utilización automática. (Ortega Calvo, 2008: 21)

Por el contrario, conforme avanzamos de nivel, son más frecuentes los errores intralingüales, cuya causa está en la propia lengua meta al tratar de aplicar lo

¹⁸ Para más información, esta autora (Ortega Calvo, 2008: 19) nos remite a los trabajos de Damasio (2003, 2006), Edelman (2004), Edelman & Changeux (2000), Fauconnier & Turner (2002) o Turner (2003).

aprendido (ejemplos de ello serían los errores de simplificación o de generalización). Ferrer Mora (2000: 89), siguiendo a Koutiva & Storch (1989: 413), los denomina "errores inteligentes", puesto que los aprendientes demuestran que han aprendido las reglas y las intentan reutilizar, por ensayo-error, al igual que hace un niño cuando adquiere la LM.

No obstante, existen otras causas, como el contexto, que se solapan con las anteriores. En efecto, una deficiente explicación por parte del profesor —o su malinterpretación—, el uso de materiales inadecuados o el mal uso de alguno de ellos¹⁹ pueden producir lo que Richards (1971) denominaba "false concepts" o errores inducidos. Dentro de esta categoría encuadraríamos también los errores de inadecuación a la situación de comunicación, esto es, la tendencia a utilizar un lenguaje excesivamente formal en situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, cabría señalar también que las propias estrategias de comunicación pueden ser fuente de error al tratar de salir airoso de una situación, o al emplear, como dice Brown (2007: 266), "word coinage, circumlocution, false cognate and prefabricated patterns". Finalmente, hay que tener en cuenta que hay errores que son propios de cada una de las distintas fases del aprendizaje, por lo que se hace necesario un nuevo modelo de análisis que tenga en cuenta esta cuestión. Así comienza la interlengua (IL), un paradigma que busca, a través del estudio empírico de la producción global, analizar y describir la lengua de los aprendientes de L2, como veremos a continuación.

1.2.3 La interlengua

El término interlengua (IL) fue acuñado y definido por Selinker (1969, 1972), aunque no se trata realmente de una novedad, pues dentro del modelo de AE ya se había introducido este concepto. Es lo que Corder (1967) denominó, como hemos señalado anteriormente, "dialecto idiosincrásico", "dialecto transitorio" o "competencia transitoria". Se considera un sistema lingüístico diferente de la lengua nativa y de la lengua meta puesto que conjuga características de ambas con otras que le son propias. Se caracteriza por ser un sistema estructurado y coherente formado por un conjunto de reglas lingüísticas y sociolingüísticas pertenecientes tanto a la L1 como a la L2, "adecuado dentro de su propia idiosincrasia", según afirma Santos Gargallo (1993: 128). Aunque ha de tenerse en cuenta que no se trata de una mezcla de L1 y L2,

¹⁹ Un ejemplo claro de este último supuesto ha sido, en nuestro caso, el diccionario ya que los alumnos tienen tendencia a quedarse con la primera acepción, sin tener en cuenta ni la categoría gramatical ni el uso.

sino que, como señala Baralo (2004: 369), "contiene reglas que le son propias; cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico". Es, por tanto, un sistema dinámico, propio de cada aprendiente o grupo que comparta condiciones similares como pueden ser la misma LM o la misma formación académica. En este sentido, dado que nuestros estudiantes comparten ambas cosas, podemos considerar que el estudio de la interlengua puede aportar datos muy valiosos para la mejora del proceso de E/A.

A través de la IL se pretende, pues, analizar el proceso mental del aprendiente, desde cómo recibe la información (el *input*), cómo la procesa y la adquiere (el *intake*) hasta cómo la pone en práctica (el *output*). Estos tres factores son de capital importancia, ya que, como bien subraya Arcos Pavón (2009: 80-81),

el *input* y el *intake*, influyen en la rapidez en la que se aprende la lengua meta, qué orden sigue el aprendiente y los nuevos elementos que se van incorporando que desembocarán en un mayor o menor dominio de la L2. La secuenciación u orden de dichos elementos que se van integrando en la interlengua, llega a resultar poco variable e incluso se generaliza sobre cómo las estructuras se van insertando o aprendiendo en relación a los procesos cognitivos que se precisan para que se lleve a cabo tal aprendizaje. [...]. Respecto a la rapidez o velocidad del estudiante dependerá tanto del *input* como del *intake*. Ello estará determinado por la variedad de información y su calidad y por la posibilidad de realizar hipótesis en la lengua meta. (Arcos Pavón, 2009: 80-81),

De hecho, durante el proceso de interlengua, el aprendiente recurre a una serie de estrategias que Arcos Pavón (2009: 232-233), siguiendo a Selinker y a Griffin, sintetiza como sigue:

- Transferencia (de L1): cuando el estudiante suele hacer una "traducción literal".
- Sobregeneralización de reglas: da como resultado en algunos casos la "ultracorrección" ya que el aprendiz aplica sin escrúpulos una regla en situaciones parecidas.
- Transferencia de instrucción: el abuso generalizado de una regla que acaba de aprender.

- Estrategias de aprendizaje: el estudiante es capaz de desarrollar múltiples estrategias para poder asimilar el *input* y almacenar en su memoria. Algunas de ellas son la respuesta a estímulos, a señales, a la resolución de problemas, asociaciones, etc.
- Estrategias de comunicación: se producen principalmente para mantener la comunicación en la lengua que se está aprendiendo, para resolver problemas, etc. Se recurre a ellas a veces de forma inconsciente ya que la finalidad es resolver aquellos momentos conflictivos que se originan cuando el estudiante no es capaz de transmitir correctamente los mensajes.

Sobre las estrategias de aprendizaje, Santos Gargallo (1993: 140) considera que "es la tendencia del estudiante a reducir el sistema de la lengua modelo a un sistema más simple, evitando categorías que no considera necesarias". Sin embargo, aún existe una gran controversia respecto al término, tanto en su definición como en su utilidad: desde quienes defienden su importancia y postulan la necesidad de potenciar las más rentables para facilitar el proceso de E/A, hasta quienes dudan de su existencia²⁰. Lo mismo ocurre con las estrategias de comunicación que según Santos Gargallo (1993: 141), siguiendo a Váradi (1973), estarían orientadas a la solución de problemas de competencia comunicativa que le surgen al alumno antes y durante interacción.

Cabe señalar, sin embargo, que el principal problema respecto a las estrategias, sobre todo de aprendizaje, pero también en menor medida las de comunicación, radica en posibilitar que el aprendiente tome conciencia de su existencia: hacerle notar aquellas que ya usa inconscientemente y ayudarle a descubrir otras. Para ello son muchos los que abogan por explicitar en los manuales estas técnicas de manera que los estudiantes puedan recurrir a ellas de forma consciente y sacarles mayor provecho²¹.

Por todo ello, analizar la interlengua nos proporciona datos fundamentales para hacer más eficiente nuestra labor. Nos permite, ante todo, saber en qué estadio del aprendizaje se halla el aprendiente. De acuerdo con la revisión de Corder (1973) que

²⁰ Brown (2007: 118) cita, por ejemplo, a Anderson (2005). Para más información, vid. capítulo 2.

²¹ El trabajo de Vázquez (2009) ofrece unas interesantes pautas.

hace Brown (2007: 267 y ss.), basándonos en los errores que comete, pueden establecerse cuatro estadios en la progresión lingüística²²:

- a) Presistemático: tiene una vaga conciencia de las reglas.
- b) Emergente: empieza a distinguir e interiorizar algunas reglas, aunque sean característicos los retrocesos frecuentes, prefiere evitar las estructuras o temas que desconoce y aún no sea capaz de corregir los errores que le señalen.
- c) Sistemático: caracterizado por un mayor dominio y, sobre todo, por la capacidad de corregir por sí mismos los errores que les señalen.
- d) Postsistemático o de estabilización: comete relativamente pocos errores, puede autocorregirse y su fluidez le permite comunicarse sin problemas.

Sin embargo, en este último radica el peligro de una estabilización demasiado rápida que puede favorecer que los errores menos importantes pasen desapercibidos y terminen por fosilizarse. De hecho, a menudo nos encontramos con estos errores persistentes, hasta el punto que parecen constituir un estadio paralelo al de estabilización. Por esta razón, se ha intentado determinar en qué consiste y cuál es la causa de este fenómeno —la fosilización— aunque aún sigue habiendo controversia tanto en sus causas como en su definición.

Así, siguiendo a Selinker, Baralo (2004: 378) define fosilización como "un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a su lengua objeto dada" Arcos Pavón (2009: 140), por su parte, siguiendo a Sánchez Iglesias (2006), defiende que esta suele afectar a rasgos específicos dentro de un ámbito, puesto que atañe de forma selectiva a la comprensión y la producción, la competencia y la actuación (es el caso por ejemplo de los alumnos de una L2 que pueden llegar a niveles muy parecidos a los de un nativo, pero se distinguirán de este a la hora de elaborar intuiciones gramaticales) así como a algunos aspectos de la IL, en la medida en que hay aspectos de la lengua que tienden a fosilizarse más que otros.

²² No obstante, es necesario tener en cuenta que un mismo aprendiente puede estar simultáneamente en estadios diferentes según tengamos en cuenta la producción o la comprensión; el oral o el escrito; las reglas gramaticales o las pragmáticas, etc.

En este sentido, algunos autores, como Vigil & Oller (1976), consideran que ello es debido en buena medida a la retroalimentación²³ que recibe el aprendiente, según sea esta positiva, neutra o negativa. Así, en palabras de Brown (2007: 271-272),

Fossilized items, according to this model²⁴, are those deviant items in speech of a learner that first gain positive affective feedback (Keep talking), then positive cognitive feedback (I understand), reinforcing an incorrect form of language. [...] This internalization of incorrect forms takes place by means of the same processes as the internalization of correct forms.

No todos los autores comparten esta visión, tal es el caso de Long (2003: 513), quien considera más apropiado el término "estabilización", ya que para él "fossilization has simply become a general, non technical name for non-target like ultimate attainment". De igual modo, Brown (2007: 270), afirma que "la fosilización es un estadio normal y natural para muchos aprendientes y no debería de ser vista como una especie de enfermedad terminal" resaltando, además, que hay numerosos factores, tanto internos (motivación, capacidad, atención...), como externos (tiempo de exposición, interacción, enseñanza formal, inmersión...) que influyen conjuntamente en el proceso de interiorización de una L2²⁵.

En todo caso, los investigadores han mostrado un gran interés por determinar si la retroalimentación juega un papel importante en el proceso de E/A y, en particular, como hemos visto, en la corrección del error. Precisamente, esta sigue siendo otra de las cuestiones controvertidas: ¿quién, cuándo y cómo corregir?

1.2.4 Contribuciones de estos modelos a la corrección del error: de la evitación a la retroalimentación

Históricamente, como hemos visto, la concepción del error ha ido variando de acuerdo con las teorías predominantes en cada momento. En consonancia, los diferentes modelos de investigación han procurado detectar los errores y sus causas para mejorar la adquisición de la L2. Con ese propósito, desde los métodos

²³ Diversos estudios se han ocupado del papel de la retroalimentación en la adquisición. Ellis (2005: 14) cita los de Nassaji & Swain (2000) que demuestran su efectividad cuando la corrección está en sintonía con el área de desarrollo próximo del aprendiente.

²⁴ Brown (2007: 273) se refiere al modelo propuesto por Vigil & Oller en 1976.

²⁵ Trataremos estos aspectos de forma más detallada en el apartado dedicado al perfil de los informantes y situación de E / A (vid. Figura 8).

audiolingüales, que pretendían evitar el error mediante una serie de ejercicios de repetición y memorización que permitiesen "interiorizar" las formas correctas, hasta la práctica ausencia de corrección de otros métodos como el Comunitario o el Natural, se ha tratado de averiguar qué procedimientos resultan más efectivos.

En la actualidad, sigue siendo un tema complejo como prueban los numerosos estudios al respecto, máxime cuando estos no han sido concluyentes acerca de qué métodos o técnicas pueden ser más eficientes. Lo que sí parece claro es que, a pesar de aquellas tendencias que cuestionan la corrección y recomiendan, en todo caso, una corrección implícita, que, además, parece ser la preferida también mayoritariamente por los docentes, los estudiantes, por el contrario, esperan ser corregidos y prefieren que se haga de forma explícita.²⁶ Sin embargo, según recoge Ellis (2005: 19), tras analizar la retroalimentación negativa en diversos estudios que ponen de manifiesto que los docentes utilizan estrategias variadas en las que predominan diversas formas de retroalimentación indirecta y mitigada, Seedhouse (2001: 368-369) asegura que:

Los docentes tratan de evitar la evaluación directa y manifiestamente negativa de los errores lingüísticos de los aprendientes, sin duda con la mejor intención del mundo, para que sus estudiantes no se sientan avergonzados y desmotivados. Sin embargo, al actuar así, lo que están haciendo de algún modo es considerar los errores lingüísticos como algo vergonzoso problemático.

Tal vez, esta tendencia sea una muestra más de la persistencia, a menudo inconsciente, de los valores de los métodos de enseñanza tradicionales, los cuales contribuyen a las numerosas incongruencias, que podemos observar tanto a nivel curricular como en el aula, entre las teorías de referencia y la realidad práctica. Por tanto, en lo que atañe a la corrección, para que resulte relevante en el proceso de E/A, habremos de decidir qué, cuándo y cómo hacerlo de forma coherente, teniendo en cuenta que existen diferentes puntos de vista para llevarla a cabo:

a) Atendiendo a quién la realiza:

- Autocorrección (ya sea por propia iniciativa cuando el aprendiente se da cuenta del error, ya sea porque alguien se lo hace notar).
- Corrección entre iguales.
- Corrección docente.

²⁶ Brown (2007: 275) cita en este sentido los trabajos de Cathcart & Olsen (1976); Ferrer Mora (2000: 90), los de Willkop (1994). Por su parte, Ellis (2005: 23, 24) cita a Doughty & Varela (1998) y Samuda (2001).

b) Atendiendo a cómo se realiza:

- Implícita / explícita.
- Verbal / no verbal.
- Metalingüística / práctica.
- General / focalizada.

c) Atendiendo a qué nivel se realiza:

- Escrito / oral.
- Gramatical / discursivo.

d) Atendiendo a cuándo se realiza: durante / después de la producción.

Aunque tradicionalmente ha prevalecido la corrección por parte del docente, llevada a cabo de manera explícita, recurriendo a una explicación metalingüística, focalizada, a nivel gramatical y llevada a cabo fundamentalmente en producciones escritas, los cambios metodológicos que propiciaron una mayor atención al aprendiente y el proceso de aprendizaje, supusieron un cambio paulatino. Así, ya desde el enfoque comunicativo se ha potenciado la autocorrección y la corrección entre iguales tratando de sacar partido a factores tales como la motivación. Sin embargo, ha seguido prevaleciendo el criterio formal y quedando desatendido el nivel discursivo.

Más recientemente, y en especial con el enfoque por tareas, se tiende a adoptar una postura intermedia, centrada tanto en la forma, como en el sentido y que atiende, en la medida de lo posible, a los diversos factores que intervienen en el proceso de E/A, puesto que se considera que la corrección ha de ser adecuada para que sea efectiva. Ejemplo de ello es el mencionado modelo propuesto por Vigil & Oller (1976) que implica, por un lado, que demasiadas interrupciones y correcciones —es decir, prestar excesiva atención a lo que está mal— pueden coartar y desmotivar al aprendiente; pero, por otro, demasiada permisividad (dejar pasar muchos errores o indicar que ha habido comprensión cuando no es así o esta es muy deficiente) pueden reforzar dichos errores de manera que estos tienden a persistir e incluso a fosilizarse. Por eso, en palabras de Brown (2007: 274), es al profesor a quien corresponderá la difícil tarea de

discern the optimal tension between positive and negative cognitive feedback: providing enough green lights to encourage continued communication, but not so many that crucial errors go unnoticed, and providing enough red lights to call attention to those crucial errors, but not so many that the learner is discouraged from attempting to speak at all.

En este mismo sentido se pronuncian Cuq & Gruca (2005: 391-392), quienes manifiestan su acuerdo con otros investigadores como Germain o Séguin al considerar que la corrección y la explicación del error son susceptibles de mejorar la apropiación de las formas correctas. Señalan, igualmente, que aunque no podemos ni debemos corregir todo a la vez debemos fomentar la adecuación de las formas producidas a la situación y al estilo de comunicación y aprovechar todas las posibilidades de intervención: "de la libre expression non reprise à la correction explicite [...], mimique, demandes de reformulation ou de clarification, incitation à l'autocorrection, affirmation d'incompréhension, utilisation du métalangage, etc."

Por su parte, Ellis (2005: 19) insiste en que, frente a la postura de autores como Truscott (1999), quien asegura que corregir los errores no afecta a la adquisición de nuevas formas de la L2, crecen las evidencias de que esta sí puede incidir en la adquisición. Así, la retroalimentación para la corrección (proporcionada por los docentes, y en menor medida, por los estudiantes) ha suscitado en los últimos años un gran interés. Su motivación teórica reside en la afirmación de que el aprendizaje de una L2, a diferencia del aprendizaje de la L1, necesita indicaciones, tanto negativas como positivas, esto es, decirle a los aprendiente qué es lo que no es correcto y proporcionarles ejemplos de lo que sí lo es. Entre los numerosos desarrollos teóricos sobre la retroalimentación para la corrección Ellis (2005: 23) destaca las aportaciones de Schmidt (1994), quien subraya la importancia de la "captación" y la "captación de la diferencia": la primera puede ayudar a los aprendientes a percibir formas lingüísticas que de otro modo pasarían inadvertidas y, la segunda, a identificar cómo sus producciones incorrectas difieren de las normas lingüísticas establecidas, por lo que este tipo de retroalimentación desempeña un papel importante en el desarrollo de la corrección en la L2.

En este sentido también resultaron relevantes los estudios acerca de las reformulaciones (el profesor reproduce todo o parte del enunciado del estudiante — excepto el error— y solicita una aclaración) que pusieron de manifiesto que: a) una reformulación parcial y breve repetida en varias ocasiones es más eficaz que una más clara y completa repetida una sola vez; b) que aquellas presentadas como comentario metalingüístico conducen a un mejor aprendizaje de las estructuras; c) que resultan beneficiosas puesto que proporcionan a los aprendientes un modelo de forma lingüística correcta y no interfieren excesivamente en el flujo comunicativo de la actividad. Además, según apuntan algunas experiencias, las reformulaciones repercuten favorablemente en el conjunto de los estudiantes puesto que estos se benefician más de la retroalimentación si no son el centro de atención.

En todo caso, tal como respaldan los últimos estudios²⁷, la conclusión general es que "para que ejerza algún tipo de efecto en el aula, la retroalimentación para la corrección ha de ser lo suficientemente explícita para que los estudiantes se den cuenta de lo que se corrige en ese momento". Así, tras la revisión de las investigaciones existentes, Ellis (2005: 24-25) concluye que:

- La retroalimentación para la corrección ofrecida por los docentes es a menudo ambigua y carece de consistencia.
- Los docentes muestran una preferencia general por el uso de reformulaciones, quizá porque resulta menos intimidatorio socialmente. Las reformulaciones varían en su forma y pueden ser muy perceptibles para los estudiantes.
- La retroalimentación para la corrección es potencialmente valiosa para todos los estudiantes, no solo para quienes las reciben.
- Los procedimientos explícitos dan lugar a mejores grados de re-producción y de reparación.
- La retroalimentación explícita y específica puede contribuir al aprendizaje, aunque la genérica puede ser asimismo de ayuda.

Por tanto, a modo de recapitulación, podemos decir que parece probado que la corrección y la explicación del error son susceptibles de mejorar la apropiación de las formas correctas, para lo cual son fundamentales las aportaciones del AC, el AE y el análisis de la interlengua. No obstante, dado que la naturaleza de algunos errores, especialmente en el caso de los MD, supera los límites de la oración, también serán capitales las aportaciones de dos corrientes teórico-metodológicas: el análisis del discurso y la lingüística de texto²⁸, que veremos a continuación.

1.2.5 Análisis del discurso y lingüística de texto

El análisis del discurso (AD) es un término complejo, que fue utilizado por primera vez por Harris en los años 50. Su estudio ha sido abordado por diferentes

²⁷ Para más información al respecto, Ellis (2005: 24) nos remite a Doughty & Varela (1998) y Leeman (2003).

²⁸ Otras denominaciones son: gramática del texto y lingüística textual, aunque, como señala Gallego Bono (2009: 107) "tampoco hay consenso en lo referente a la distinción entre gramática del texto y lingüística textual, algunos autores identifican su contenido mientras otros distinguen la gramática del texto como vertiente de la lingüística del texto centrada en aspectos constitutivos y gramaticales más que en elementos pragmáticos relacionados con el contexto".

disciplinas: el estructuralismo, la semiótica, la antropología, la lingüística, etc. Así, van Dijk (1990: 35) lo define como:

Un campo de estudio nuevo, interdisciplinario, que ha surgido a partir de algunas otras disciplinas de las humanidades y de las ciencias sociales, como la lingüística, los estudios literarios, la antropología, la semiótica, la sociología y la comunicación oral.

Van Dijk añade (1990: 35-47) que puede considerarse que estos estudios se desarrollan desde cuatro enfoques:

- El estructuralismo francés, heredero del formalismo ruso, nacido de varias disciplinas como la antropología, la lingüística y la literatura (unificadas bajo el nombre de semiótica), especialmente a partir de Saussure. Bajo este enfoque, el análisis del discurso propiamente dicho no se convirtió todavía en una disciplina autónoma de investigación.
- La antropología estructural en Estados Unidos (Propp, Lévi-Strauss), la sociolingüística y la etnografía del habla (Hymes), que se interesa sobre todo por los discursos informales y formales en contextos culturales (Gumperz & Hymes). Como novedad, se estudian sobre todo textos orales, en contraposición al anterior movimiento semiótico-estructuralista que estudiaba más bien textos narrativos.
- La etnometodología (Garfinkel, Cicourel) centrada principalmente en el habla informal cotidiana. Contribuirá a un enfoque más social.
- La lingüística del texto, en Europa continental. Los lingüistas, al igual que los demás analistas del discurso, propugnaron la idea de que el análisis del discurso no debe limitarse a la oración sino extenderse a la proposición y a las estructuras del texto (Petöfi, van Dijk, De Beaugrande & Dressler).

En efecto, la lingüística tradicional tan solo se ocupaba de estudiar la oración por lo que fenómenos como la incoherencia de un texto, que es gramaticalmente correcto, o su inadecuación al contexto quedaban sin explicar. A finales de los 60, las aportaciones de la pragmática y la sociolingüística y el cuestionamiento de los paradigmas de la gramática generativo-transformacional van a propiciar el desarrollo de las nuevas disciplinas que trascienden los límites de la oración.

Así, la lingüística textual, que es una disciplina cuyo objeto de estudio es el texto (entendido como acontecimiento comunicativo verbal con plenitud de sentido, que

posee una serie de propiedades), es concebida como una ciencia interdisciplinaria²⁹ cuyo objetivo es dar cuenta de la cohesión y la coherencia de un texto, traspasando los límites de la oración, es decir, explicando aquellos fenómenos que la gramática oracional no puede. Van Dijk (1980: 18-19), argumenta su necesidad en base a los siguientes puntos:

- Las teorías lingüísticas y las gramáticas deben dar cuenta de la estructura de emisiones completas.
- Hay propiedades gramaticales más allá de la frontera de la oración, por ejemplo, relaciones semánticas entre oraciones.
- El estudio del discurso permite generalizaciones sobre propiedades de oraciones compuestas y de secuencias de oraciones.
- Ciertas propiedades lingüísticas como la noción de macroestructura, pertenecen a unidades supraoracionales como párrafos, etc.
- La relación entre gramática y pragmática presupone una descripción gramatical de secuencias de oraciones y propiedades del discurso como un todo para, por ejemplo, dar cuenta de la relaciones entre actos de habla y macroactos de habla.
- Una gramática del texto es una base más adecuada para una relación sistemática con otras teorías del estudio del discurso, como la estilística, la retórica, la poética, el estudio de la narrativa, etc.
- Una gramática del texto nos da una mejor base lingüística para elaborar modelos cognoscitivos del desarrollo, la producción y la comprensión de la lengua (y, por lo tanto, del discurso).
- Una gramática del texto proporciona una mejor base para el estudio del discurso y la conversación en el contexto social interaccional e institucional, y para el estudio de tipos de discurso y del uso de la lengua en distintas culturas.

Incluso afirma que "en cuanto los lingüistas y la lingüística reconozcan que entre sus tareas está la de estudiar las estructuras del discurso, ya no tendrá sentido hablar de gramática del texto y lingüística del texto: solo existirán la gramática y la lingüística a secas." (ibíd., 18). No obstante, reconoce que a día de hoy sigue siendo útil³⁰:

²⁹ Nótese que el término "lingüística del texto" se utiliza también para etiquetar cualquier estudio que tenga como objetivo el texto.

³⁰ Así lo afirma en su página web, en el apartado *From Text Grammar to Critical Discourse Analysis. A brief academic autobiography*, actualizado en agosto 2004.

One should ask after more than 30 years whether these text grammars were wrong or right. As I see it now, I would say that the basic *principles* of text grammar are still sound today, as is obvious from the large body of work still being done in many types of sometimes highly sophisticated discourse grammars. (van Dijk, 1980: 18)

En el campo de la didáctica del francés, el estudio de la gramática textual llega en los años 1970, con gran aceptación por parte de los docentes de FLM, según recuerda Micó Romero (2006: 37), siguiendo a Charolles & Combettes (1999), gracias al desarrollo de la lingüística teórica y el análisis del discurso (iniciados por Benveniste y van Dijk), a los avances en psicolingüística acerca del proceso de E/A (estrategias de comprensión, redacción, lectura, etc.) y a las nuevas posibilidades de análisis de los textos literarios que ofrece. Así sintetiza su evolución Micó Romero (2006: 41):

La GT ha pasado de ser un estudio de la gramática a partir de textos a preocuparse por analizar el porqué (*sic*) somos capaces de detectar cuándo un enunciado es aceptable o no gracias a los estudios de Bühler (1979) y Jakobson (1969) sobre las funciones del lenguaje, de Benveniste (1966) sobre la enunciación y de van Dijk (1972, 1977, 1978) sobre el texto, entre otros. La GT ha intentado dar explicación a la aceptabilidad de los textos mediante el parámetro de la coherencia. Pero este parámetro no era suficiente y se introdujo el concepto de procedimiento, concepto adoptado por De Beaugrande y Dressler (1997) y Brown y Yule (1983), quienes aplicaron la teoría de las implicaturas conversacionales de Grice (1989) y la teoría de los actos de habla indirectos de Searle (1969 y 1975). Además, hemos constatado la atención suscitada por los procedimientos de recogida de información (anáfora) y de conexión (conectores) (Moeschler, 1985 y Adam, 1990, entre otros). (Micó Romero, 2006: 41)

Cumple también recordar, que desde que los lingüistas, en torno a los años 60, se preocuparon por descubrir cuáles son las fases de producción y comprensión textual, podemos destacar tres grandes teorías por su especial repercusión: en primer lugar, la teoría de la estructura del texto y la estructura del mundo de Petöfi, que como precursor, nos ofrece una aproximación que intenta dar una visión general del proceso. En segundo lugar, la teoría de las macroestructuras textuales (semántica y pragmática) de van Dijk, que ha ido evolucionando desde una aproximación internalista a la incorporación del componente pragmático que supone que un texto solo puede ser entendido en relación con los factores contextuales en los que se

inscribe. Su modelo pretende dar cuenta tanto de la producción como de la comprensión, ya que el significado de una secuencia de oraciones no es la suma de cada una de ellas, sino una totalidad que ordena su significado de forma jerárquica. Así, este afirma (van Dijk, 1988 [1977]: 344):

[...] las macroestructuras semánticas y pragmáticas deben correr paralelas en la producción e interpretación: en la comunicación debemos hacer que el oyente sepa qué acto de habla principal se realiza, y al mismo tiempo cuál es el contenido global de la aserción, promesa, petición, consejo o prohibición.

En tercer lugar, la teoría del caos de Bernárdez Sanchís (1995), que supone una aproximación científica al lenguaje mediante un método estructural que permita llegar desde las unidades inferiores hasta la unidad mayor, el texto, que al ser una unidad compleja, hace necesario buscar principios cognitivos que permitan al hablante adaptar sus textos a múltiples contextos. Para ello propone una teoría articulada en tres factores principales: la coherencia textual, la composición estratégica y la tipología, que permiten dar cuenta del texto —entendido este, al igual que la coherencia, como un proceso dinámico, autorregulado—, en el que se puede establecer un *continuum* con distintos grados hasta llegar a su estado óptimo. Así lo explica el propio autor (Bernárdez Sanchís, 1995: 143):

Existen en resumen, tres niveles de autorregulación que se pueden entender como "producción de coherencia": el de cada uno de los (sub)sistemas que participan en la comunicación, y el del sistema global de la comunicación entendido, como sistema complejo formado por la interacción de dos subsistemas (producción *llt* y recepción *pt*). El hecho de que un texto sea coherente para su productor es fruto de *llt*; el hecho que lo sea para el receptor se debe a *pt*; la coherencia del texto propiamente dicha es el estado estable resultante de las coherencias parciales obtenidas en *llt + pt*. (Bernárdez Sanchís, 1995: 143)

Cabe, sin embargo, señalar que siempre ha existido controversia terminológica entre *texto* y *discurso*, debido, por una parte a la polisemia del término *discurso*³¹, y, por otra, a que se usan en muchos casos como si fuesen intercambiables, prefiriendo uno u otro según la escuela lingüística de procedencia (por ejemplo, la escuela francesa prefiere *texto*). Así, Ducrot (1995 [1972]: 594) afirma:

³¹ Más información en torno a este concepto lo encontramos en Maingueneau (1980 [1976]: 15 y ss.).

Quant à la relation entre *texte* et *discours*, elle dépend évidemment de la définition qu'on donne à ce dernier terme. Si on le définit comme tout ensemble d'énoncés d'un énonciateur caractérisé par une unité globale de thème (topic), on dira qu'il peut soit coïncider avec un texte (c' est le cas en communication écrite, où unité communicationnelle et unité thématique coïncident généralement), soit se composer de plusieurs textes (dans une conversation il y a interaction de deux ou plusieurs discours centrés sur leur thème global respectif et, en général, composés chacun de plusieurs textes, puisque chaque réplique de l'échange constitue une unité communicationnelle, et donc un texte, spécifique).

Sin embargo, a nivel teórico, desde las primeras propuestas de van Dijk, cabría diferenciar estos términos, siendo *texto* un conjunto de elementos lingüísticos organizados según reglas de construcción, mientras que *discurso* sería la emisión concreta de un texto, por un enunciador determinado, en un contexto determinado. Vemos, pues, que están estrechamente relacionados: podríamos, por tanto, decir que a nivel constructivo existen oraciones y textos y que estos, a nivel discursivo, funcionan como enunciados y discursos. Así, la tendencia actual predominante es considerarlos sinónimos³², de hecho, el propio van Dijk (1988 [1977]: 317) ya lo preconizaba:

En lo que sigue hablaremos de *texto* o de *discurso* indistintamente para referirnos a la dimensión en que operan unidades comunicativas antes que gramaticales. Utilizamos ambos como sinónimos, puesto que el enfoque pragmático actual ha acabado por vincular la lingüística del texto con el análisis del discurso, perspectivas de análisis antes diferenciadas según la unidad *texto* se considerara como producto, estático, o como proceso interactivo, dinámico; es decir, según se entendiera el texto sin contexto (= *texto*) o con contexto (= *discurso*).

Esta indistinción terminológica es especialmente frecuente en aquellas propuestas más orientadas a la didáctica, como bien señala Martínez Sánchez (1997, apud Garrido Rodríguez, 2002: 128):

Frente a la habitual consideración entre el profesorado de discurso como manifestación oral y de texto como su contrapartida escrita, una nueva manera

³² Así lo recogen en sus revisiones de la literatura al respecto, entre otros, Garrido Rodríguez (2002: 128); Gallego Bono (2009: 75) o Micó Romero (2006: 42).

de concebir la enseñanza de la lengua incita al uso de los términos *texto* y *discurso* casi como sinónimos.

En lo que respecta a nuestro trabajo, utilizaremos preferentemente texto para referirnos a las producciones, tanto orales como escritas, siempre desde una perspectiva discursiva ya que lo que pretendemos es mejorar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes. Para ello es preciso recordar que para que un texto sea tal, ha de tener ciertas propiedades, entre las que se consideran fundamentales la cohesión y la coherencia³³. Precisamente estas dos cualidades textuales están directa e intrínsecamente relacionadas con los marcadores del discurso, de ahí nuestro interés por trabajarlos. Así pues, sin detenernos a revisar cada una las condiciones de textualidad³⁴, simplemente recordaremos que un texto ha de ser coherente, cohesionado, comprensible para su lector ideal, intencionado, enmarcado en una situación comunicativa e inmerso en otros textos o géneros para alcanzar sentido y poseer información en grado suficiente para resultar novedoso e interesante. Por tanto, habremos de potenciar todas aquellas estrategias que permitan a los aprendientes comprender y producir textos con la mayor corrección posible dentro del nivel A2 / B1. En este sentido, nos parece útil recordar, a modo de síntesis el modelo procedimental para la adquisición de textos que propone Lineros Quintero (1988: 8):

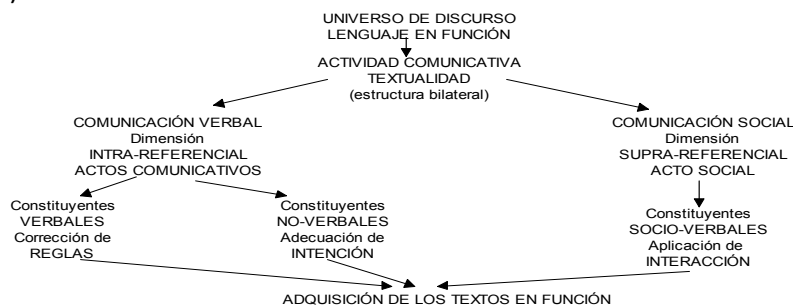


Figura 3. Modelo Lingüístico-textual de aprendizaje de segundas lenguas.

Fuente: Lineros Quintero (1988: 9)

³³ Para De Beaugrande & Dressler (1997: 33-47), un texto bien construido, ha de obedecer las siguientes siete reglas de textualidad: la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad.

³⁴ Son numerosos los trabajos en este sentido: De Beaugrande & Dressler (1997 [1981]), Charolles & Combettes (1999), etc.

Concluiremos, pues, este apartado haciendo nuestras las consideraciones de Ortega Calvo (2008: 30 y ss.) quien afirma que el salto de la *oración* al *texto* no es cuantitativo, sino cualitativo:

El texto es la expresión de una acción en un escenario que tiene su propia lógica y, a diferencia de la oración como estructura estática y considerada fuera de todo comienzo, es totalmente permeable a las características y a la dinámica de su entorno de emergencia y desarrollo. Además, el texto puede considerarse la unidad lingüística mínima ya que es el producto unitario de la actividad lingüística real de los hablantes y el único marco en el que simultáneamente se manifiesta, se pone en juego y se relaciona todo lo que solemos considerar de forma dispersa: la fonética, el léxico, la sintaxis, la semántica y la pragmática; todas las competencias que se tratan, por lo general, de manera compartimentada con los consiguientes efectos negativos para el aprendizaje de la comunicación. (Ortega Calvo, 2008: 30)

Por ello, no podemos estar más de acuerdo cuando Ortega Calvo (2005: 31) insiste en que

es necesaria una visión de la lengua en la que todo lo que se suele dividir bajo epígrafes sin ninguna relación entre sí y en formas soldadas y aisladas pueda imbricarse en el proceso de creación textual [...], en la que quepan todas las competencias parciales con las que hasta el momento se ha trabajado por lo general en la enseñanza y otras que casi siempre se han desatendido, incluida la llamada comunicación no verbal, incluidas las competencias estratégicas [...].

En efecto, como demostraba Charaudeau (2001: 15) la competencia discursiva "exige de cada sujeto que se comunica e interpreta que esté en capacidad de manipular (yo)— reconocer (tú) las estrategias de puesta en escena que se desprenden de las necesidades inherentes al marco situacional". De ahí que para llevar a cabo nuestra experiencia, hayamos echado mano de las aportaciones de diversas corrientes y métodos que nos permitieran trabajar desde distintos enfoques para lograr una visión global que nos sirviera no solo de punto de partida, sino de guía permanente hacia la consecución de nuestro objetivo final: mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos. En ese sentido, el aprovechamiento de la retroalimentación nos resultaba imprescindible por lo que buscamos un método de investigación que, además de hacerlo posible, se ajustara a nuestro contexto. De él hablaremos en el próximo apartado.

1.3 Métodos de investigación en el aula: la investigación-acción

Con el fin de lograr el citado objetivo, desde la perspectiva de las corrientes metodológicas reseñadas, mediante el uso adecuado de los marcadores del discurso, nos propusimos identificar y analizar cuáles son las dificultades y los errores para diseñar un protocolo de actuación adecuado a nuestra realidad. En efecto, nuestro trabajo es una investigación "basada en el aula"³⁵, de carácter esencialmente cualitativo, aunque también nos hayamos servido de datos cuantitativos, pues consideramos que el empleo conjunto de estos datos podría facilitar su interpretación para su posterior aprovechamiento didáctico. De hecho, existe una complementariedad entre ambos tipos de investigación puesto que, aunque la demostración o la refutación de las hipótesis dependen en muchos casos del análisis de los datos cuantitativos, el método cualitativo es más comprensivo, y por ello puede aplicarse a análisis globales de casos específicos. Comparten, por su carácter esencialmente empírico, las mismas fases: observación, inducción / deducción, verificación o comprobación y evaluación. No obstante, existen diferencias entre ambas, que sintetizamos a continuación:

Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Centrada en la fenomenología y comprensión	Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico
Observación naturista sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetiva	Objetiva
Inferencias de sus datos	Inferencias más allá de los datos
Exploratoria, inductiva y descriptiva	Confirmatoria, inferencial, deductiva
Orientada al proceso	Orientada al resultado
Datos "ricos y profundos"	Datos "sólidos y repetibles"
No generalizables	Generalizable
Holista	Particularizada
Realidad dinámica	Realidad estática

Figura 4: Diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa.

Fuente: Pita Fernández & Pértegas Díaz (2002: 77)

³⁵ Ellis (2005: 13) diferencia (siguiendo a Seliger & Long, 1983) entre investigación "basada en el aula" e investigación "orientada al aula". La primera recopila sus datos desde el interior del escenario real del aula. La última trata aspectos técnicos relevantes para el aprendizaje en el aula, pero recurriendo a datos que proceden de un entorno de laboratorio.

Dadas la finalidad y las características de nuestro estudio, consideramos que la investigación cualitativa se ajustaba mejor a nuestras necesidades³⁶, especialmente, por estar orientada al proceso y asumir la realidad como dinámica, ya que esto nos permitiría aprovechar la retroalimentación e implementar nuestra actuación a lo largo de todo el proceso. No obstante, hemos obtenido también algunos datos cuantitativos con los que se han calculado algunos porcentajes (participación, tipo de errores, errores frecuentes, etc.) porque somos conscientes de que la cuantificación incrementa y facilita la comprensión —ya decía Galileo Galilei "mide lo que sea medible y haz medible lo que no lo sea"— además de servirnos para tener una visión más clara de algunos problemas concretos, a partir de los cuales comenzar a trabajar.

Así pues, nuestra experiencia se inscribe, más propiamente, dentro del marco de la investigación-acción. Como recoge en su revisión acerca de los distintos métodos de investigación en el aula Escribano González (2004: 370 y ss.), este término fue acuñado por Kurt Lewin en los años 40, pero fue en los años 70 cuando las aportaciones de Elliot y Stenhouse lo fomentaron como estrategia de cambio didáctico contribuyendo a una nueva concepción del profesor: el profesor-investigador. En efecto, las exigencias, cada vez mayores, y los nuevos retos hacen necesaria una mayor "profesionalización" del profesorado que se traduce en un papel más activo, y en la búsqueda de soluciones y de respuestas a los problemas concretos de las aulas. De este modo, la investigación-acción, según recoge Escribano González (2004: 371), es, en palabras de Bartolomé Pina (1988: 27),

una actividad reflexiva, llevada a cabo por "prácticos" [...] sobre problemas que surgen en su desarrollo profesional y las estrategias elegidas para resolverlos, a fin de provocar una mejora de su acción educativa y una comprensión mayor de la misma.

El método comprende cuatro fases, o momentos característicos: planificar-actuar-observar-reflexionar, que Stringer (1996) al hablar de la "espiral interactiva de la investigación- acción", denomina "mirar, pensar y actuar" y explica como sigue:

- Mirar: reunir información relevante; luego construir un retrato o imagen, y después describir y definir la situación.

³⁶ Son mayoritarios los estudios con vocación didáctica que se inclinan por la investigación cualitativa. Tanto es así, que es la que emplean los métodos más propios de la enseñanza como el investigación-acción o investigación-acción-participativa (IAP), el estudio de casos o la observación etnográfica.

- Pensar: supone explorar y analizar qué esperamos (hipótesis); después, explicar cómo/ por qué están las cosas cómo están (teorizar).
- Actuar: planificar, luego implementar el plan, y evaluar.

A la hora de planificar, Escribano González (2004: 427) nos recuerda el siguiente ciclo

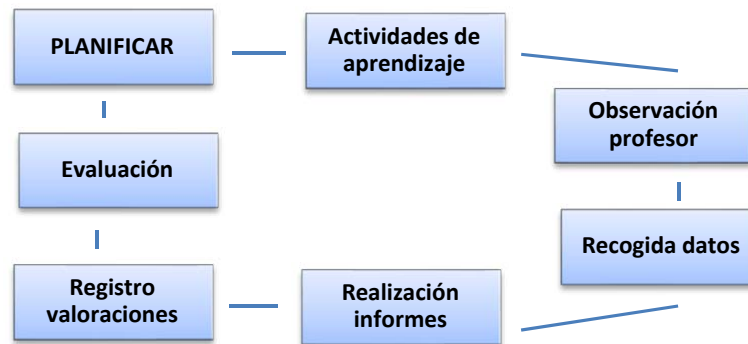


Figura 5. Un ciclo de planificación de la enseñanza en el aula.

Fuente: Capel, Leask & Turner (1995: 297)

La importancia de tomar conciencia y participar activamente en la calidad de la educación ya se ponía de manifiesto en la reforma de 1987 (LOGSE), puesto que incidía en la necesidad de promover la investigación para favorecer la innovación pedagógica, didáctica y curricular para mejorar la enseñanza. Posteriormente, la LOCE (2002) establecía también como principio de calidad del sistema educativo el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa (Artículo 1), principios que comparte la legislación vigente³⁷ (LOE), que, además, recalca el nuevo papel del profesor. En ese mismo sentido van las orientaciones del MCER, que, entre otras cosas, promueve el uso del portfolio —también para el profesor³⁸— como herramienta de investigación para la acción en su quehacer diario. Y es que, como nos recuerda Escribano González (2004: 385) haciendo suyas las palabras de Martínez Miguélez (1989) "la función del profesor investigador no está tanto en la aportación de

³⁷ Hemos de advertir que la legislación vigente durante todo el periodo de realización de nuestro trabajo ha sido la LOE y su concreción curricular en los Decretos autonómicos. Por ese motivo no hacemos referencia a la LOMCE, denominada *Ley Wert* puesto que, aunque en vigor desde el 30/11/2014, dada su implantación progresiva, no será efectiva en Secundaria hasta el curso 2015-16 (1º y 3ºESO).

³⁸ Como veremos en el capítulo 2 (pág. 87), existen propuestas muy interesantes como la de Pujolà & González (2008) o la de Atienza Cerezo (2009).

nuevas teorías, sino en el descubrimiento de enseñar mejor". Para ello, la investigación-acción, que más que un método es, en este sentido, una metodología propia para el campo de la enseñanza, propone un proceso, que como el currículo, es espiral. Llevado a cabo desde un enfoque inclusivo, interactivo, flexible, progresivo y abierto, consta de las siguientes fases:



Figura 6. Fases de la investigación-acción.

En el caso de nuestro estudio, en primer lugar, hemos realizado las lecturas pertinentes acerca de enseñanza / aprendizaje, enseñanza de segundas lenguas, FLE y marcadores del discurso que nos permitieron hacernos una idea del estado de la cuestión y conocer las nuevas aportaciones en esta materia. A continuación, estudiamos la normativa vigente tanto a nivel europeo, nacional y autonómico (MCERL, LOE, *Decreto 133/2007*) y su aplicación en el desarrollo del currículo de francés segunda lengua extranjera a fin de adecuar nuestra propuesta a los objetivos comunicativos requeridos. Para lograrlo, analizamos la situación existente en la Etapa Obligatoria y seleccionamos el corpus más adecuado para llevarla a cabo, tomando en consideración distintos parámetros de eficacia y factibilidad. Esto nos permitió realizar una evaluación diagnóstica para, en función de los resultados, presentar una propuesta de mejora, que se concretó en las siguientes fases:

- Analizar el tratamiento de los marcadores en FLE en la ESO en los materiales de aula.
- Detectar las carencias existentes en la comprensión y el uso de los marcadores en la producción de nuestros alumnos.

- Seleccionar los marcadores más pertinentes en función de los objetivos y del nivel.
- Diseñar actividades que permitan su comprensión, adquisición y afianzamiento.
- Evaluar el proceso y el producto.

Dado que nuestro objetivo es eminentemente práctico, hemos procurado centrarnos en los materiales y recursos de uso habitual en el aula y algunos en Red, con el fin de que nuestra propuesta se vea lo menos limitada posible por condicionantes externos, tales como el acceso a determinados recursos, que no siempre están disponibles. Así pues, estos materiales y recursos, junto con las producciones de dos grupos de alumnos, constituyen el corpus de nuestro estudio, cuya selección y tratamiento explicamos a continuación.

1.4 Corpus de investigación: constitución y tratamiento

1.4.1 Justificación

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación hemos aprovechado el quehacer diario de nuestra práctica docente. Como dijimos, hemos seleccionado dos cursos: 2º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Esta selección encuentra su justificación, primeramente, en la Comunicación de la Comisión Europea (COM2005: 356) al Consejo y al Parlamento acerca de la elaboración del índice de competencia lingüística en la Unión Europea. En efecto, en ellas se indica que ha de llevarse a cabo al final de la educación secundaria inferior (CINE 2)³⁹, y en los casos en los que no se imparta una segunda lengua extranjera antes de finalizar este periodo, deberá hacerse entre los alumnos de segundo curso de la CINE 3. La razón que aduce es que a finales de esta etapa, los alumnos han finalizado su escolarización (o en algunos países, cursan estudios en los que ya no se enseñan lenguas extranjeras). Informa, además, "que los niveles de la escala más pertinentes para evaluar en la UE los conocimientos lingüísticos [...] son los de usuario básico a usuario independiente", es decir, los niveles A2 / B1. En este estadio del aprendizaje, el alumno debe poder expresar lo esencial de

³⁹ Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Según esta, el último curso del nivel CINE 2 llamado Primer Ciclo de Educación Secundaria, corresponde en España a 4ºESO (es decir, al final de la enseñanza obligatoria), en torno a los 16 años. El nivel CINE 3, o Segundo Ciclo de Educación Secundaria, suele comenzar al término de la educación obligatoria y termina alrededor de los 18 años de edad, es decir, que se corresponde a nuestro Bachillerato. Para más información al respecto cf. Unesco (2010).

lo que desea de manera comprensible o parafrasear, si no encuentra las palabras adecuadas. En lo que respecta a la producción escrita, debe poder escribir textos articulados de manera sencilla sobre una serie de temas variados. Es decir, que los alumnos ya han de ser capaces de comunicarse, tanto oralmente como por escrito, con cierta corrección y fluidez para poder interactuar en las situaciones más habituales de la vida cotidiana. Hay que señalar, sin embargo, que los diversos niveles del Marco son extensos y no resulta siempre factible pasar de uno a otro en un curso académico, más aún, en la Etapa que nos ocupa. Esto es especialmente evidente entre el nivel A2 y el B1, por lo que sería conveniente establecer diferentes niveles de progresión⁴⁰, máxime cuando existe, además, una diferencia en número de horas dentro del propio nivel.

En el caso de España, 4º es último curso del Segundo Ciclo de esta Etapa, con la que concluye la Enseñanza Obligatoria. El nivel que se presupone que se ha de alcanzar al finalizarla corresponde al A2 / B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, conforme recoge la legislación vigente (LOE y *Decreto* 133/2007). Es el segundo nivel de la competencia elemental de la lengua y corresponde a unas 100/120 horas de aprendizaje (A2) o 157/180 (B1). La diferencia entre uno y otro nivel radica en el itinerario que haya elegido cada alumno: esto es, si ha elegido francés como primera o como segunda lengua extranjera y si, tras finalizar el primer ciclo —durante el cual es obligatoria al menos como LE2— lo ha cursado solo en tercero, solo en cuarto o en ambos cursos, que son las opciones que permite actualmente nuestra legislación.⁴¹ Estas distintas posibilidades dificultan notablemente la tarea docente, ya que implican una heterogeneidad añadida a la que es propia de todo grupo humano. Heterogeneidad que se incrementa notablemente en Bachillerato: nuestra asignatura es obligatoria en el primer ciclo de ESO solo desde el curso 2007-2008. Esto implica que, legalmente, nos podemos encontrar con una clase de 1º de BACH en la que haya alumnos que no la han cursado nunca, otros para los que será su quinto año, además de todas las variables intermedias. Por este motivo, hemos optado por seleccionar el curso 4ºB, al coincidir en él una mayoría de alumnos para los que este será su cuarto año de FLE.

En el caso de 2ºESO, lo elegimos por dos razones: la primera, por analogía, pues también es el último año, en este caso, del Primer Ciclo y requiere alcanzar un nivel A2;

⁴⁰ De hecho, así se recomienda en la COM (2005)356, que propone “la elaboración de un instrumento de evaluación que permita medir la progresión entre los niveles de aptitud A1 y B2”.

⁴¹ Aunque son muy a menudo las posibilidades reales de cada centro las que determinan la oferta educativa: disponibilidad de aulas, profesorado y número de alumnos suficiente para que la matrícula sea viable.

la segunda porque es el último año en que el FLE, siempre como segunda lengua, es obligatorio. Esto nos permitirá, por una parte, tener un grupo homogéneo, puesto que todos han cursado la materia el mismo número de años; por otro, observar si afecta positiva o negativamente el hecho de ser una materia obligatoria.

En efecto, las indicaciones de la Comisión Europea también destacan la importancia de obtener información contextual que permita relacionar el nivel de conocimiento lingüístico de los alumnos con los posibles factores que pueden repercutir en el mismo, tales como el contexto socioeconómico, la situación de inmigrante, la lengua hablada en casa, la división en grupos o el que el aprendizaje de la lengua extranjera sea obligatorio o voluntario. Además, dado que hay un gran número de alumnos, puede aportarnos datos más generales que nos ayuden a encuadrar nuestra experiencia, a la par que nos permite tener una visión, no solo de cuál es el porcentaje de alumnos que continúan con una segunda lengua extranjera, sino también del nivel de competencia con el que finalizan aquellos que ya no prosiguen. Por este motivo, recurrimos a los cuatro grupos de segundo para obtener información general (por ejemplo, la encuesta sobre el interés y la utilidad de las lenguas o la evaluación de diagnóstico inicial acerca del uso de los marcadores discursivos) así como para que nos sirva, en cierta medida, de grupo de control. La experiencia propiamente dicha la llevaremos a cabo con 2ºC por considerar que es el que ofrece unas condiciones más similares a 4ºB tanto en número de alumnos, como en interés por las lenguas, facilitando así el estudio de la incidencia de nuestra actuación.

1.4.2 Recolección de datos y temporalización

Cabe señalar que la recolección de datos en las producciones de los aprendientes ha sido necesariamente irregular, puesto que no todos los alumnos entregaron todos los ejercicios requeridos ni participaron en todas las actividades. Sin embargo, dado que nuestro objetivo a largo plazo es lograr mejorar la competencia comunicativa de todos ellos —y esta situación de desinterés y esfuerzo mínimo, en mayor o menor medida, es una constante en la Secundaria— puede resultar incluso ventajosa, pues nos permite ver qué tipo de trabajo es más productivo (entendiendo por productivo que sea realizado por el mayor número de alumnos y que contribuya en mayor medida a mejorar su competencia).

En lo que respecta a la temporalización, la recolección de datos ha tenido dos fases: la primera (curso 2010-2011), durante la cual, tras revisar la legislación, nos

dedicamos al análisis de los materiales didácticos así como a una observación genérica del uso que hacen los alumnos de los MD; y la segunda (curso 2011-2012), que se extendió por la propia naturaleza de la investigación a lo largo de todo el proceso, centrada ya en las producciones específicas pedidas a los informantes. Esta última se ha iniciado a mediados del primer trimestre (noviembre), debido a que las primeras semanas resultan necesarias para la evaluación diagnóstica inicial y para que aquellos que tienen francés por primera vez (caso de algunos alumnos de 4º), puedan adquirir unos mínimos que les permitan interactuar con los demás en el menor plazo posible a fin de evitar tener varias "clases" dentro de una clase, totalmente compartimentadas.

Continuamos, como hemos apuntado, a lo largo de todo el curso, puesto que hemos ido adecuando las actividades en función de las dificultades detectadas y de la retroalimentación proporcionada por la evaluación continua, así como en función del tiempo disponible. Este es precisamente otro factor bastante determinante, ya que en 2ºESO contamos tan solo con dos sesiones semanales y, aunque en 4ºESO son tres sesiones (de 50 minutos en ambos casos), el hecho de ser un centro donde hay muchas actividades extraescolares (excursiones, teatro, torneos...), implica que el número de clases al cabo de año se reduce, en proporción, significativamente. Por ello, dado que el programa es bastante extenso —a pesar de lo cual debe cumplirse— y que prácticamente todo el trabajo ha de realizarse en el aula, hemos tenido que insertar las actividades para mejorar la comprensión y utilización de los marcadores como una más, por lo que no hemos dispuesto de mucho margen de actuación. Además, al no poder prever con exactitud el número de tareas que podríamos llevar a cabo, las hemos ido implementando, según las necesidades, hasta mediados de la tercera evaluación. Las últimas semanas las hemos dedicado a la evaluación final del proceso y a la reflexión sobre los datos extraídos que nos permita elaborar alguna propuesta de mejora, para incorporarla de forma ya más sistemática, en el próximo curso.

Este ha sido, pues, de forma esquemática el proceso:

		CURSOS	2ºC	4ºB	
		Nº ALUMNOS	23	12	
C O R P U S	MATERIALES DE AULA	MANUALES	<i>Chapeau 2</i> (2007 [2002])	<i>Énergie 4</i> (2006)	
			<i>Spirale 2</i> (2005)	<i>Spirale 4</i> (2006)	
			<i>Nouveau Copains 2</i> (2007)	<i>Nouveau rythmes jeunes 4</i> (1998)	
			<i>Ça marche! 2</i> (2007)	<i>Chapeau 4</i> (2006)	
		LIBROS DE LECTURA	<i>Le secret de Louise</i> (2004)	<i>La fugue de Bach</i> (2003)	
			<i>Le cœur entre les dents</i> (2006)		
		DICCIONARIOS	<i>Dico</i> (1998)		
			<i>Actif</i> (2004)		
			<i>Larousse</i> (2009)		
			<i>Nouveau Petit Robert</i> (2009)		
	PRODUCCIONES	Narración diagnóstica: Últimas vacaciones			
		Carta formal			
		Opinión argumentada: La televisión			
Redacción de sucesos					
Ejercicios de sensibilización y entrenamiento					
Receta					
Carta informal					
Narración colectiva guiada					
Escenificación de diálogos / diálogos <i>online</i>					
TEMPORALIZACIÓN		noviembre-mayo			

Figura 7. Corpus de investigación.

Así pues, el corpus de nuestro trabajo está constituido por los datos teórico-metodológicos procedentes del análisis de los materiales disponibles en el aula, así como por las producciones de los alumnos, recogidas como parte integrante de la programación anual, todo lo cual veremos con más detalle en los apartados siguientes.

1.4.3 Materiales didácticos

El corpus de nuestro trabajo, como ya hemos indicado, está constituido por los datos procedentes del análisis de los materiales que utilizamos habitualmente en la

clase, así como por las producciones de los alumnos. Empezaremos por los materiales empleados en el aula en 2ºESO y 4ºESO respectivamente:

- Libro y cuadernillo de ejercicios: *Chapeau 2* (2006).
- Libro de lectura obligatoria: *Le secret de Louise* (2004).
- Libro de lectura voluntaria: *Le coeur entre les dents* (2006).
- Diccionarios de aula: *Dico* (1998), *Actif* (2004).
- Libro y cuadernillo de ejercicios: *Énergie 4* (2006).
- Libro de lectura obligatoria: *La fugue de Bach* (2003).
- Diccionarios de aula: *Dico* (1998), *Actif* (2004).

Además, hemos analizado también otros manuales y diccionarios por cuatro razones:

- a) Poder tener una idea más global del tratamiento que se da a la cuestión que nos ocupa.
- b) Verificar si algún material le da un mejor tratamiento.
- c) Aprovechar, si es el caso, sus aportaciones.
- d) Proponer al Departamento, si así fuese, el cambio de materiales para cursos venideros.

Estos otros materiales son:

- Manuales:
 - *Spirale 2* (2005), *Nouveau Copains 2* (2007), *Ça marche! 2* (2007).
 - *Chapeau 4* (2006), *Spirale 4* (2006), *Nouveau rythmes jeunes 4* (1998).
- Diccionarios: *Le Nouveau Petit Robert* (2009), *Larousse* (2009), *Larousse online*.

El análisis de estos materiales ha sido la primera etapa de nuestro trabajo práctico, tras comprobar las exigencias de la legislación vigente en lo que respecta a los MD. Con él pretendíamos verificar si se estos tratan, y en ese supuesto, cuáles y cómo lo hacen. Para ello, en primer lugar, hemos revisado de forma muy general algunos puntos como la utilidad de los manuales, los criterios para su elección y las características generales (enfoque, metalenguaje, papel de la gramática, aspectos

comunicativos, etc.) que presentan los que tenemos a disposición. En segundo lugar, nos centramos ya propiamente en el tratamiento que reciben los MD, para, posteriormente poder hacer una propuesta didáctica más acorde a las necesidades de nuestros aprendientes. Ahora bien, para poder llevar a cabo, esa propuesta era necesario conocer el grado de conocimiento y utilización de estas partículas por parte de los estudiantes, lo cual hicimos a través del análisis de sus producciones, proceso que explicamos en el siguiente apartado.

1.4.4 Producciones de los aprendientes

1.4.4.1 Contexto de recogida

En este apartado pretendemos reflejar la situación concreta en que se desarrolla nuestra experiencia, para lo cual resulta imprescindible contextualizarla. En efecto, la importancia del contexto del proceso de enseñanza aprendizaje es innegable y existen numerosos estudios al respecto desde diversos enfoques. Así lo afirman, por ejemplo, Cuq & Gruca (2005: 114): "de nombreuses études montrent que la qualité des résultats dépend largement des situations d'acquisition" o Py (1994: 44): "les contacts entre les apprenants et langue-cible, sont médiatisés par l'ensemble des circonstances où ils s'établissent. Ils ne constituent pas un simple décor [...]. Au contraire, ils font partie intégrante de l'acquisition".

Sin entrar en la polémica acerca de las ventajas de la adquisición frente al aprendizaje, compartimos la idea de la importancia del contexto, en sentido amplio, para lograr un aprendizaje significativo. Así, proporcionar a los estudiantes el mayor número de ocasiones para interactuar en lengua meta, pero sobre todo, enseñarles a aprender ha de ser objetivo prioritario para todo docente. En efecto, aprender a aprender representa la adquisición de conocimientos y el manejo de destrezas tales como aprovechar debidamente la situación de enseñanza (profesor, compañeros, medios, etc.); seleccionar, organizar y utilizar materiales adecuados; reconocer las cualidades y carencias propias; identificar necesidades y marcarse objetivos, identificando las estrategias que ayuden a la consecución de los fines planeados. Igualmente imprescindible, es la actitud positiva ante el aprendizaje, que ha de traducirse en la necesidad, como subraya Rodríguez Halffter (2008: 53), de

comprometerse a invertir esfuerzo, a aprender *de* y *con* los demás, a aceptar sus errores como parte de la interlengua de aprendizaje, análisis del error que también el docente tendrá que tener presente, y a buscar y compartir

información [...] fomentando la interacción del grupo y la confianza en sí mismo de cada uno de los alumnos.

Esto último adquiere especial relevancia en el caso que nos ocupa al tratarse de grupos de adolescentes, pues a los condicionantes propios de la edad (los factores biológicos inherentes a esa etapa vital, que Yorio (1971: 61) califica de "periodo crítico"), hay que sumarle factores sociales tales como la influencia entre iguales —la presión que ejerce el grupo sobre cada individuo— que, por su importancia, conviene no descuidar. Además, hay que tener presentes los factores que integran el ámbito afectivo (actitud hacia la otra lengua y la otra cultura; la propia personalidad o la motivación): todos ellos son variables que, entre otras, intervienen en cualquier proceso de E/A.

Dado que es conveniente tenerlas en cuenta, para mayor claridad, expondremos en el siguiente esquema, elaborado a partir del realizado por Yorio (1976: 71, apud Brown, 2007: 286), las variables pertinentes a partir de las cuales describimos nuestro contexto de E/A:

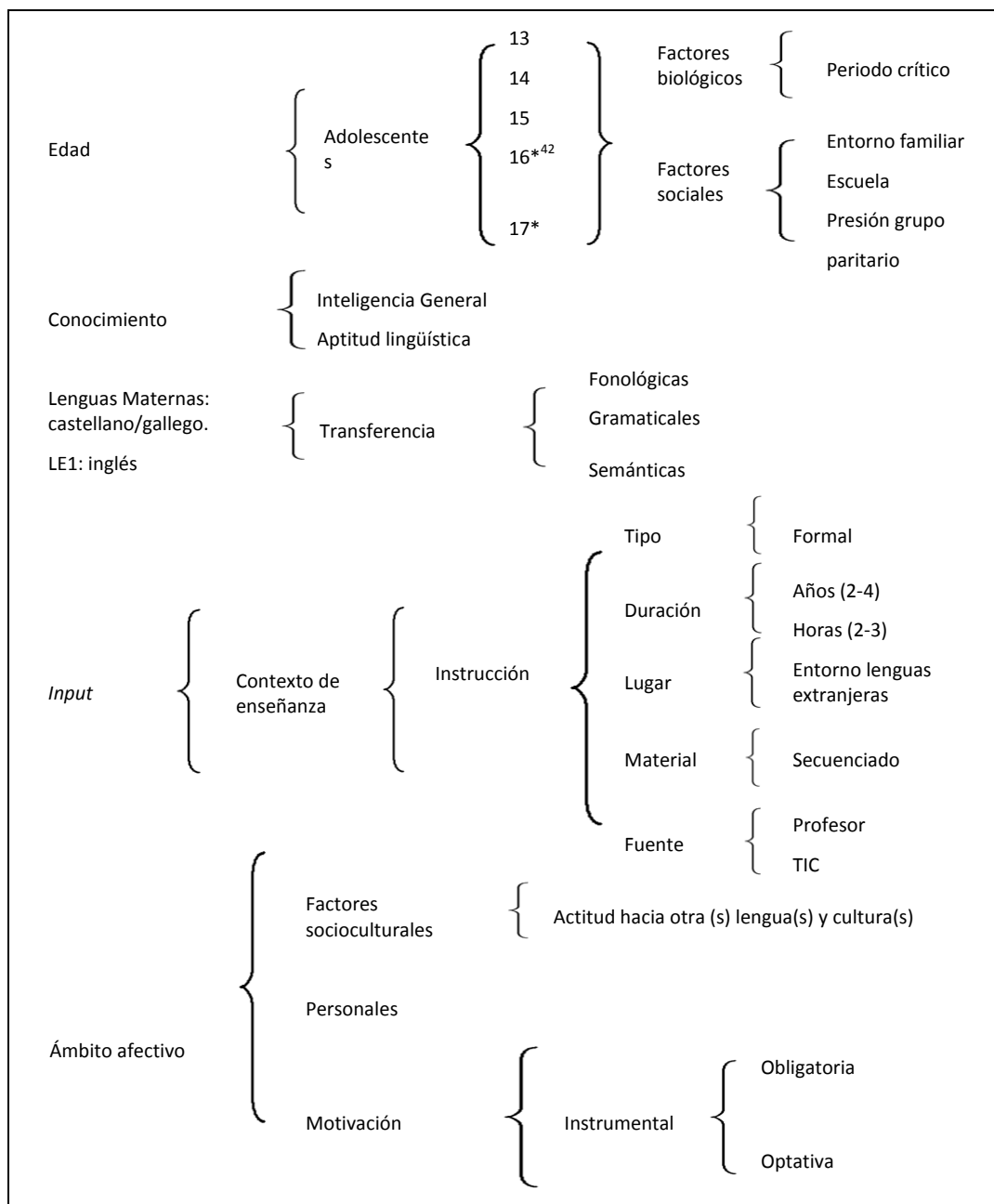


Figura 8: Variables que influyen el proceso de E/A

Así pues, dado que todas estas variables influyen en el proceso de E/A y, por tanto en las producciones que serán objeto de análisis, especificaremos el contexto de recogida empezando por las características generales del centro. A continuación, al

⁴² Los hemos incluido en adolescentes por considerar que sus características son más afines a este segmento que al de adultos en los que los incluye Yorío.

ocuparnos de los grupos, recordaremos el concepto de clase y describiremos el perfil de los informantes. Para terminar, comentaremos el corpus de análisis formado por las producciones estudiadas.

1.4.4.1.1 El centro

Nuestra experiencia se ha llevado a cabo en un centro de titularidad pública. Se trata de un Instituto, situado a 25 kilómetros de la capital de provincia, en una población de unos 15.000 habitantes que recibe alumnado de una amplia zona, tanto rural como urbana. Es un centro de grandes dimensiones, formado por cuatro unidades en Secundaria y cinco en Bachillerato, además de dos Ciclos de Formación Profesional (Turismo y Márquetin). Su plantilla, durante el curso en que iniciamos nuestro proyecto⁴³ 2010-2011, está formada por 68 profesores (incluidos dos de Pedagogía Terapéutica y una Orientadora) y tiene una matrícula de 650 alumnos, de los que la mayor parte procede de familias de clase sociocultural media, aunque hay un pequeño grupo procedente del colectivo inmigrante (principalmente de países del Este y Sudamérica) y otro, muy reducido, de etnia gitana, por lo que no existen especiales problemas de integración. En lo que respecta a las lenguas cooficiales, el castellano es la más hablada aunque hay alumnos que tienen como lengua materna el gallego; en cuanto a las extranjeras, todos cursan inglés como LE1 y francés como LE2 (obligatoria en 1º y 2ºESO, optativa para el resto, incluidos Bachilleratos y Ciclos).

Cuenta con buenas infraestructuras y un equipamiento aceptable, de hecho, durante el curso escolar (2010-2011) se ha empezado a implantar el Proxecto Abalar⁴⁴, con la instalación de pizarras digitales en las aulas de 1ºESO. Sin embargo, y hasta que no esté plenamente operativo, tanto a nivel técnico como en lo que se refiere a la capacitación del profesorado, las dos aulas de informática y la de idiomas, siguen siendo insuficientes para llevar a cabo la integración sistemática de las TIC. Es más, en el caso de FLE⁴⁵, como hemos señalado, la posibilidad de acceso, sigue siendo puntual y muy limitado, debido a las dificultades organizativas. A pesar de ello, es un centro bastante dinámico, que participa en diferentes programas (Comenius, Quale, Sección Bilingüe, Intercambios Bilaterales...), además de estar muy integrado en la vida de la

⁴³ En el curso 2011-2012 apenas ha variado en número de profesores y estudiantes y dicha variación no resulta significativa para nuestro Departamento.

⁴⁴ Plan de la Xunta de Galicia con el se pretende integrar las TIC en todos los ámbitos educativos (vid. cap 2 (2.3.4).

⁴⁵ En adelante, por FLE entiéndase francés segunda lengua extranjera.

comunidad fomentando la participación de los alumnos en charlas, exposiciones, concursos, etc.

1.4.4.1.2 Los grupos

1.4.4.1.2.1 Concepto de clase

La clase, aunque en didáctica es un concepto fundamental para el que existen numerosas definiciones, aquí lo entenderemos, siguiendo a Cuq & Gruca (2005: 125) tanto en su valor locativo (lugar en el que se desarrolla el proceso de E/A) como metodológico, esto es, todos aquellos mecanismos que se ponen en marcha para lograr los objetivos de dicho proceso de enseñanza aprendizaje:

Pour nous, la classe est un concept de niveau deux, c'est à dire, rappelons-le, un concept méthodologique. Le problème didactique est de récréer artificiellement mais efficacement des conditions d'appropriation linguistique, qui hors système didactique ne sont pas ou très peu contraintes par l'espace et par le temps: la classe est donc le lieu où se focalise la procédure de compression. (Cuq & Gruca, 2005: 125)

En efecto, la configuración propia del sistema educativo, en sus distintos grados de concreción (desde las leyes hasta el proyecto educativo del centro y la programación de aula) es un factor determinante, puesto que impone desde la configuración horaria hasta los agrupamientos, pasando, evidentemente, por la selección y secuenciación de objetivos y contenidos curriculares. Si bien es cierto que la introducción de las TIC supone un cambio importante al permitir "expandir" el tiempo y el espacio de clase, dado que esto dependerá, por un lado, de tener al alcance —y saber manejar— los medios técnicos necesarios, y por otro, de la implicación personal de cada sujeto, no tiene en nuestro caso una incidencia suficientemente significativa. Como hemos señalado, las limitaciones materiales (tiempo, espacio, recursos, formación) y los factores personales, especialmente el grado de implicación de los estudiantes condicionada por la edad y la consideración que tienen de las lenguas, en general, y de la segunda LE en particular, nos remite casi exclusivamente al trabajo realizado en el aula. Por tanto, nos encontramos en un contexto de instrucción formal, extensivo, en situación exolingüe, o en terminología de

Dabène (1990: 37), alóglota⁴⁶ con grupos homogéneos en el sentido de que comparten la(s) misma(s) lengua (s) materna —español / gallego—, la misma LE1 (inglés) y la misma LE2 (francés), lenguas con las que, prácticamente, solo están en contacto durante la clase.

El agrupamiento está formado siguiendo los criterios legales (edad, materias superadas, obligatoriedad / optatividad de la materia y número de alumnos por clase) y a partir de estos, el orden alfabético. Como se puede apreciar, los criterios pedagógicos que, en teoría, deberían imperar en pro de la consecución de unas condiciones óptimas para el aprendizaje, no tienen cabida, salvo a nivel *intra* aula.

1.4.4.1.2.2 Perfil de los informantes

En lo que atañe concretamente, a los cursos que participan en este estudio —recordemos que se trata de 2ºESO (último curso del primer ciclo) y 4ºESO (último curso del segundo ciclo y, por tanto de la Etapa Obligatoria)— presentan las siguientes características:

2ºESO C: incluye 23 alumnos (13 chicos y 10 chicas) de 14 años y uno de 16 que promocionó a este curso por imperativo legal.⁴⁷ En general el nivel académico es bueno y hay una diferencia notable respecto a los demás grupos de segundo, tanto en comportamiento como en interés por las materias. Sus clases de FLE son dos sesiones semanales de 50 minutos, al igual que en 1º de ESO, que todos han cursado al ser materia obligatoria. El acceso al aula de informática solo puede ser esporádico y difícilmente programable, ya que es en función de la disponibilidad.

4ºESO B: el grupo está compuesto por doce alumnos (9 chicas y 3 chicos), de entre 15 y 17 años, predominando un nivel medio-alto, tanto en competencia curricular como en interés por las lenguas (tres de ellos forman parte de la Sección Bilingüe inglesa), aunque hay dos con acusadas dificultades en varias materias y que muestran escaso interés. La mayoría ha cursado francés desde 1ºESO, no obstante, hay varios que lo cursan por primera vez, de ahí que se puedan apreciar aún diferencias acusadas de nivel según en qué tipo de ejercicios. Las clases de FLE

⁴⁶ La utilización de las TIC, como explica Degache (2006) permite situaciones a) homóglotas, cuando el aprendiente consulta las fuentes multimedia dirigidas a los locutores nativos e interactúa con ellos en lengua extranjera; b) plurilingües, cuando cada uno se expresa en la lengua del otro (proyecto *Tandem*), o en su propia lengua y entiende la(s) del (de los) otro(s) en intercomprensión (proyecto *Cultura*, plataforma *Galanet*).

⁴⁷ Pasan de curso “por imperativo legal” aquellos alumnos que ya han repetido una vez en el Ciclo, independientemente del número de asignaturas suspensas.

en este nivel son tres sesiones semanales de 50 minutos, una de las cuales procuramos llevarla a cabo en el aula de informática.

GRUPO DE CONTROL (GC): Dado que la sección A no tiene francés, resulta imposible la creación de un grupo de control específico para 4ºESO. Así pues, nuestro GC está integrado por un total de 84 alumnos y alumnas de las secciones A y D de 2ºESO. Si bien el nivel académico general es bastante inferior al de 2ºC, debido fundamentalmente al número de repetidores, sus características son similares y no resultan relevantes para nuestra investigación, por lo que no entraremos en más detalle.

1.4.4.2 Corpus de análisis

En cuanto a las producciones, antes de decidir el tipo y su posible concreción, realizamos, como primer paso práctico de nuestra experiencia, la encuesta lingüística general de la que exponemos tanto su justificación, como los resultados (págs 110, 111 y ss.). Para el diseño de las actividades que hemos pedido a los estudiantes, hemos tenido en cuenta las funciones que se trabajan y los descriptores que se requieren para cada nivel. Hemos propuesto un total de 8 actividades, que especificamos y concretamos en el cuadro que sintetiza nuestro proyecto (Figura 7). Son las siguientes:

- Narración en pasado.
- Redacción de sucesos en pasado o presente.
- Argumentación de gustos, opiniones.
- Carta formal/informal.
- Explicación para la elaboración de una receta.
- Ejercicios estructurales de sensibilización y entrenamiento.
- Narración colectiva guiada.
- Diálogos.

Hemos seleccionado estas tareas por las siguientes razones:

- Adecuarse a las funciones comunicativas específicas del nivel que nos ocupa, requerir el uso de marcadores.
- Trabajar las cuatro destrezas.

- Permitir un grado de flexibilización importante al combinar, por un lado, el trabajo individual y grupal, y por otro, ofrecer la posibilidad de realizar ejercicios más o menos abiertos según las necesidades.

Establecidos hasta aquí los materiales de que consta nuestro corpus y justificada su selección, pasamos a explicar su tratamiento.

En total obtuvimos 96 producciones para 4ºESO y 161 para 2ºESO, además de los ejercicios estructurales (la mayoría de ellos realizados *online*). Este trabajo se ha llevado a cabo en el aula, integrándolo en el desarrollo normal de la clase, excepto algún ejercicio de refuerzo y la receta que se propusieron como tareas para casa.

Para realizar la evaluación diagnóstica hemos preferido empezar con una producción libre (narración, en este caso, las últimas vacaciones) para tener una visión global, tanto del nivel de lengua como del uso y adecuación de los elementos lingüísticos y no lingüísticos empleados, puesto que también la expusieron oralmente en un juego de rol. A continuación realizaron algunos ejercicios guiados o semiguidados (traducción y *cloze*, principalmente).

Tras las correcciones, que confirmaron la escasa o nula utilización de elementos de cohesión, comenzamos con las actividades de sensibilización: lecturas y ejercicios, primero en castellano —puesto que tampoco en LM tienen un dominio adecuado— y luego en francés, que les permitieran captar los diferentes valores y usos de los marcadores más frecuentes. En este sentido, consideramos que la reflexión lingüística y la práctica contrastiva podían facilitar su asimilación. Con este fin les propusimos realizar una ficha de equivalencias que ponga de relieve los distintos aspectos que hemos de considerar antes de "traducir" una determinada palabra o estructura, aplicada, en este caso, a los MD (cf. ejemplo (241)).

De igual modo, al igual que Martínez Rebollo (2014: 276), consideramos que podía ser más fructífero hacerles tomar conciencia de sus propios errores y que trataran de explicarlos y corregirlos por sí mismos, para lo cual también les entregamos una ficha (cf. ejemplo(243)).

Continuamos, pues, con distintas actividades de entrenamiento, aunque cada una de ellas ha servido también de evaluación, puesto que aprovechamos el análisis de errores para ir adecuando las explicaciones y adaptando las actividades a las necesidades. De este modo, las actividades realizadas a lo largo del curso constituyen el corpus de datos a partir del cual poder detectar cuáles son las principales dificultades y los errores más frecuentes en el uso de los MD, para, a partir de esa

información, de acuerdo con los principios de la investigación-acción, tratar de elaborar una propuesta didáctica que contribuya a solventarlos.

1.5 Consideraciones finales

En este primer capítulo hemos hecho un breve recorrido por los diferentes modelos de investigación que han contribuido al proceso de enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras. Cada uno de ellos nos ha aportado los diversos elementos de los que nos hemos valido para sentar las bases metodológicas de nuestra experiencia: en primer lugar, la lingüística contrastiva (LC), que, dada la proximidad de las lenguas implicadas —francés y español—, nos ha servido de base para iniciar nuestra investigación. En segundo lugar, hemos aprovechado las aportaciones del análisis contrastivo en la medida en que hemos explicado algunos errores a partir de la comparación de los sistemas lingüísticos del francés y español; del mismo modo, el análisis de errores nos ha proporcionado datos importantes de cómo es la interlengua de los aprendientes y cuáles son los problemas fundamentales, de manera que sea posible hacer un uso efectivo de la retroalimentación para la corrección del error. En tercer lugar, ya más específicamente para el estudio de los marcadores, hemos echado mano de otras corrientes teórico-metodológicas, especialmente, análisis del discurso y lingüística del texto.

Así, más allá de las discusiones acerca de la superación de la lingüística aplicada dentro del campo de la didáctica de lenguas extranjeras, estamos con quienes defienden la complementariedad de las diferentes disciplinas en aras de lograr una trasposición didáctica efectiva que facilite la consecución del objetivo principal de la enseñanza de una LE: la competencia comunicativa. Competencia que han de alcanzar, no olvidemos, en un contexto muy diferente al de la adquisición de la LM e incluso de la LE1, motivo por el cual suscribimos los postulados de la lingüística aplicable.

En nuestra opinión, este nuevo enfoque resulta muy prometedor, ya que uno de los mayores problemas que nos encontramos en nuestro quehacer es, precisamente, la distancia entre los discursos teóricos y la práctica en el aula, y más aún, en el caso de los marcadores del discurso: sin duda son numerosísimos los trabajos que los tratan desde el punto de vista lingüístico tanto en español como en francés, pero escasos los que lo hacen desde un punto de vista didáctico, y podríamos afirmar que prácticamente inexistentes, aquellos pensados para facilitar la apropiación de estas partículas por parte de los aprendientes de FLE en Secundaria.

A esto hay que añadir, como veremos más adelante, que la normativa exige el conocimiento de unos determinados MD para cada nivel, encontrándonos que los materiales al uso incurren en una doble incongruencia pues, por una parte, no ofrecen una explicación o una sistematización que permita su adquisición y, por otra, utilizan con mayor frecuencia aquellos que no se requieren oficialmente. Por este motivo, sería de gran ayuda para los docentes contar con trabajos orientados desde esta perspectiva de aplicabilidad para los niveles de enseñanza obligatoria. Así, estamos de acuerdo con Damar (2009: 92) cuando declara que la reflexión acerca de las teorías lingüísticas para elaborar discursos gramaticales para la clase de LE es una tarea que no se le puede pedir al profesor, ya que este tiene otras preocupaciones propias de su labor como son la identificación de las necesidades, la selección de las herramientas adecuadas o la tarea inmensa de hacer que el aprendiente comunique en LE con los recursos que tiene a su disposición.

Por tanto, la aplicabilidad es para nosotros un factor clave a la hora de seleccionar o elaborar materiales para la docencia cuando la finalidad de esta es esencialmente práctica, como en nuestro caso. Esta es también la razón por la que nos hemos decantado por un protocolo de actuación, la investigación-acción, que nos ha permitido la obtención actualizada y contextualizada de datos cuantitativos y cualitativos para su posterior aprovechamiento didáctico. De este modo, nuestro corpus, que ha sido extraído de los grupos de 2ºy 4ºESO (más un grupo de control), está constituido por los materiales de uso cotidiano en el aula y las propias producciones de los alumnos. Ha cumplido una doble función: por un lado, nos ha permitido detectar las carencias principales y por otro, implementar tareas para subsanarlas.

Así pues, las actividades realizadas a lo largo del curso, tal y como expusimos en el apartado dedicado a la recolección de datos y temporalización (1.4.2), constituyen el eje a partir del cual poder detectar cuáles son las principales dificultades y los errores más frecuentes en el uso de los MD, para, a partir de esa información, de acuerdo con los principios de la investigación-acción, tratar de elaborar una propuesta didáctica que contribuya a solventarlos.

Ahora bien, llegado el momento de decidir qué, cómo y cuándo enseñar no existe una respuesta única, una receta mágica que nos proporcione las pautas para hacerlo de la manera más efectiva. Tanto es así que son muchas las voces que defienden el eclecticismo —imperante hoy de por sí en la práctica—, pues, como nos recuerda Brown (2007: 18 y ss.), cada estudiante es único, cada profesor es único y,

por consiguiente, cada relación profesor-alumno y cada contexto también lo es. En consecuencia, no hay recetas instantáneas, no hay un método rápido y fácil que garantice el éxito. Por esta razón es partidario de sustentarse en unos principios básicos (a veces llamados enfoques) a partir de los cuales los profesores puedan elegir diseños y técnicas adecuadas a su realidad específica: "Using a cautious, enlightened eclectic approach, you can build a set of foundation stones- a theory, if you will- based on principles of second language learning and teaching" (op.cit. : 19). En el mismo sentido se pronuncian, por ejemplo, Cuenca Ordinyana (1993: 13); García Valle & Ricós (2000: 104-5); Damar (2009: 47), pues consideran —opinión que compartimos— que, como ya preconizaba Puren (2008 [1997]: 213),

la fin des méthodologies constituées et l'entrée dans une nouvelle ère éclectique ouverte à la diversité maximale des procédés, techniques et méthodes, constituent une chance pour les enseignants expérimentés qui y trouvent l'occasion de donner libre cours à leur créativité didactique.

Sin embargo, la complejidad del proceso de enseñanza / aprendizaje y los múltiples factores que inciden en su desarrollo y en el mayor o menor grado de éxito han propiciado la búsqueda y la experimentación desde muy diversos puntos de vista. Prueba de ello, los innumerables estudios, métodos, corrientes y enfoques que se han ido sucediendo —o combinando— a lo largo de los siglos, pues, como veremos en el siguiente capítulo, la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras siempre ha suscitado un gran interés no exento de controversias.

2 Enseñanza/aprendizaje de lenguas: el francés lengua extranjera

2.1 Introducción

Las necesidades económicas, culturales y políticas —la construcción del espacio común europeo— han sido un espaldarazo importante para el firme apoyo institucional a las lenguas europeas y hacen cada día más necesario el dominio efectivo de varias de ellas. Así, tanto a nivel social como individual, esta demanda queda patente en la preocupación por mejorar el aprendizaje, que se refleja en la introducción de una o varias lenguas a edades más tempranas y en el fomento, ya sea de la interacción directa o de la inmersión, mediante Convenios y Programas Europeos. La creación de secciones bilingües y la incorporación de profesorado nativo (auxiliares de conversación)⁴⁸ en la enseñanza Secundaria es un ejemplo más del interés que suscita este tema, por no mencionar las cifras astronómicas que mueve la enseñanza de idiomas en el mundo: según Johnson (2008: 21), "cerca de mil millones de personas están aprendiendo inglés como lengua extranjera". Academias, empresas dedicadas a la organización de cursos y estancias en el extranjero, editoriales, etc., conforman todo un entramado de negocios y actividades en pro de un objetivo común: aprender una lengua extranjera.

En consecuencia, y paralelamente, desde las instituciones se ha tratado de sistematizar y unificar dicho aprendizaje a fin de facilitar la movilidad, tanto a nivel de estudiantes como de trabajadores. Así el Consejo de Europa, a través del MCERL, ha establecido un Marco Común y unas Certificaciones que simplifican y permiten establecer el nivel de competencia en una lengua determinada independientemente del tipo de enseñanza o del país de procedencia. El problema sigue siendo cómo lograr un nivel aceptable, teniendo en cuenta la multitud de variables que entran en juego en este complejo proceso, tanto individuales (capacidad, edad, motivación, objetivos...), como sociales (medios, contexto...).

⁴⁸Aunque siguen siendo claramente insuficientes en el caso de francés: para el curso 2010/11, en virtud de los Acuerdos entre el MEC y la Xunta (5/11/2010), se destinaron 197 auxiliares para inglés, frente a 7 para francés, 7 para alemán y 2 para chino. El número se ha ido incrementando paulatinamente hasta alcanzar los 435 en este curso (2013/14), de los que tan solo 24 corresponden a FLE para Secundaria y Bachillerato y 7 para las EOI.

En este sentido, ya desde mediados del pasado siglo, las nuevas corrientes de la lingüística, el nacimiento de nuevas ramas de esta disciplina (lingüística aplicada, sociolingüística, pragmática...) y las aportaciones de otras ciencias como la psicología, la sociología, la etnografía de la comunicación, etc., han enriquecido la didáctica de las lenguas por su interés en estudiar los mecanismos y estrategias que intervienen en la adquisición del lenguaje para aplicarlos a la adquisición de segundas lenguas. Son, pues, numerosísimos los estudios y las publicaciones al respecto, sin embargo, como dice Johnson (2008: 252), en la enseñanza de idiomas, "no hay nada nuevo bajo el sol", aunque "cada generación —por ignorancia y por vanagloria— se da palmaditas en la espalda por reinventar la rueda".

No obstante, no cabe duda de que ha habido cambios importantes tanto en lo que se refiere al propio concepto de E/A, como al papel que en él ha de representar el alumno-aprendiz. Así, tal como señala Tagliante (2006: 47), "l' élève est passé au statut d'*apprenant* lorsque, grâce aux approches communicatives, et pour bien marquer la différence, on a considéré qu'il n'était plus un réceptif [...], qu'il devait prendre son apprentissage en main". De igual modo, el profesor, cada vez más alejado —al menos en teoría— de la clase magistral, ahora ha de servir de guía en la interacción y la reflexión sobre la lengua y el proceso de aprendizaje. Así, desde el método más tradicional (*gramática-traducción*) al *enfoque por tareas*, pasando por métodos menos convencionales⁴⁹ como el *método comunitario* (*community language learning*) de Curran, el *método silencioso* (*silent way*) de Gattegno, la *respuesta física total* (*total physical response method*) de Asher, la *sugestopedia* de Lozanov o el *método natural* (*natural approach*) de Terrel & Krashen, ha habido un largo recorrido. La actual tendencia, superadas las posturas extremas pasadas, no ha hecho tabla rasa, sino que aboga por un mayor eclecticismo que permita sacar provecho de aquellos recursos más efectivos, conjugando elementos procedentes de las distintas corrientes metodológicas.

No obstante, antes de entrar en materia, consideramos necesario aclarar tres conceptos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés, esto es, francés lengua materna (FLM), francés lengua extranjera (FLE) y francés lengua segunda (FLS). En efecto, en los años 60, fruto de la nueva realidad sociopolítica tras la

⁴⁹ No nos detendremos en estos últimos, dado que ni en España ni en Francia han llegado a experimentarse plenamente. Para información más exhaustiva y detallada, Cuq & Gruca (2005: 271) nos remiten a dos números de *Le français dans le monde* que tratan específicamente esta cuestión: el 175 y el especial de enero 1999 *Apprendre les langues étrangères autrement* (= Colección *Recherches et Applications*).

Segunda Guerra Mundial y la descolonización, se hace evidente que el concepto de "lengua francesa" ya no es suficiente. Se establece, pues, una diferenciación entre el francés lengua materna (FLM) y el francés como objeto de enseñanza / aprendizaje a los no nativos, es decir, el francés lengua extranjera⁵⁰ (FLE). Así, siguiendo a Cuq & Gruca (2005: 94) el francés será una lengua extranjera

pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs.

Sin embargo, esta distinción también resulta insuficiente para describir el conjunto de situaciones en las que se estudia francés, especialmente en las regiones del mundo en las que, no siendo lengua materna de la mayor parte de la población, tampoco es una lengua extranjera como las demás, puesto que juega un papel esencial en el sistema educativo, ya sea por razones de estatus o sociales. Este es el caso, por ejemplo, de países africanos como Costa de Marfil, o incluso de los territorios de ultramar, los DOM-TOM. Surge así la denominación "francés lengua segunda" (FLS), para la que Cuq (1991: 139) da la siguiente definición:

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. (Cuq, 1991: 139)

Como se puede apreciar, en este sentido, casi se puede equiparar al denominado "francés lengua de escolarización" cada día más necesario debido a los flujos migratorios. Según Jung (2004), "dans les deux définitions, le FLS est pratiqué par des étrangers dont la langue maternelle n'est pas le français mais auxquels le français doit permettre, non seulement de communiquer avec autrui, mais aussi de suivre des cours". Se trata, pues, de un sentido distinto al más habitual, procedente de la

⁵⁰ Para más información, vid. Cuq (1991).

didáctica anglosajona, que se refiere a cualquier lengua aprendida cronológicamente después de la primera. Ateniéndonos a esta última definición, en el caso de nuestra Comunidad Autónoma la LM y la L1 serían el castellano o el gallego, respectivamente, según corresponda en cada caso. Sin embargo, la proximidad de estas lenguas y el hecho de que se adquieran simultáneamente, hacen que la denominación L1 se atribuya de hecho a la primera lengua extranjera (LE1), que corresponde casi exclusivamente al inglés, mientras que la denominación de segunda lengua extranjera (LE2) corresponde, también mayoritariamente, al francés (FLE). En consecuencia, en nuestro trabajo podremos utilizar los términos LE2 y FLE indistintamente para referirnos al francés estudiado como segunda lengua extranjera por nuestros alumnos de Secundaria.

En el presente capítulo haremos, en primer lugar (apartado 2.2), un breve recorrido por los distintos enfoques que marcaron la didáctica de las lenguas extranjeras desde la gramática tradicional a las TIC. En segundo lugar (apartado 2.3), esbozaremos una visión de conjunto acerca de las lenguas extranjeras en Europa, con especial atención al FLE; revisaremos la percepción que de ellas tenemos, el tratamiento que reciben a nivel legislativo y su repercusión a nivel didáctico, todo ello dentro del contexto de una tendencia cada vez más marcada hacia un plurilingüismo competente no exento, sin embargo, de controversia. Veremos de forma sucinta cuál es la situación en Francia (2.3.3) y a continuación nos detendremos en lo que ocurre en España, más específicamente, en la Comunidad Autónoma de Galicia (2.3.4), donde llevamos a cabo nuestra experiencia. Así, haremos una revisión crítica de los cambios que ha supuesto la reforma del sistema educativo español en pro de una mejora de la competencia lingüística de los estudiantes. Dado que este objetivo parece que está directamente relacionado con la integración sistemática de las TIC, aprovecharemos los dos últimos apartados de este segundo capítulo para empezar con un brevísimo estado de la cuestión sobre su relación con las lenguas extranjeras —y particularmente con el FLE— (apartado 2.4) y concluir (apartado 2.5) con lo que será la justificación de nuestra propuesta: cómo contribuir a mejorar la competencia comunicativa a través de la enseñanza de los marcadores del discurso.

2.2 Didáctica de lenguas extranjeras: de la gramática tradicional a las tecnologías de la información y la comunicación

Si algo caracteriza al ser humano es la capacidad, más aún, la voluntad de comunicar sus ideas, pensamientos y emociones, de compartir sus experiencias y

aprender de las de los demás. Por ello, no es de extrañar que desde los tiempos más remotos haya existido un gran interés por conocer otras lenguas y, a través de ellas, otras culturas, otros modos de vida. Así, la enseñanza de lenguas extranjeras ha recorrido un largo camino desde la denominada metodología tradicional, heredera de la tradición grecolatina, hasta nuestros días. Sin embargo, como bien señala Puren (1988), las distintas metodologías conjugan a la vez elementos variables, nuevos y antiguos, en estrecha interacción con el contexto histórico en el que aparecen o que condiciona su aparición. Por esta razón, si bien existen varias cronologías que nos ofrecen una visión de conjunto, hemos de ser conscientes de su necesario reduccionismo (vid. Tagliante, 2006; Puren, 2004).

	ORIENTATION OBJECT (LE CONNAÎTRE)		ÉVOLUTION HISTORIQUE DES APPROCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES EN FRANCE		ORIENTATION SUJET (L'AGIR)	
	1	2	3	4		5
APPROCHE PAR ...	LA GRAMMAIRE	LE LEXIQUE	LA CULTURE	LA COMMUNICATION		L'ACTION
				4.1	4.2	
SUPPORTS	Phrases isolées d'exemples	Documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	Documents textuels (récits)	Documents audiovisuels (dialogues)	Tous types de documents, y compris authentiques	Documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet
ACTIVITÉS	Comprendre, produire	Observer, décrire	Analyser, interpréter. Comparer, Extrapoler, Transposer, réagir	Reproduire, s'exprimer	S'informer, informer	Agir, interagir
HABILETÉS	CE ⁵¹	EO	Combinaison CE-EO	Combinaison CO-EO	Juxtapositions variées CE, CO, EE, EO	Articulations variées CE/CO/EE/EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	"Méthodologie traditionnelle"	"Méthodologie directe"	"Méthodologie active"	"Méthodologie audiovisuelle"	"Aproche communicative"	"Perspective co- actionnelle"
PÉRIODES	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000-¿?

Figura 9. Evolución histórica de los enfoques en didáctica de FLE en Francia.

Fuente: Puren (2004: 10)

⁵¹ CE: comprensión escrita; CO: comprensión oral; EC: expresión escrita; EO: expresión oral.

Así, Cuq & Gruca (2005: 254) nos advierten de que:

si habile soit-elle, une présentation chronologique ne rend pas totalement compte de la complexité des situations et du fait que de nombreux outils pédagogiques entremêlent des données théoriques quelquefois fort différentes et appartenant à divers courants méthodologiques.

Lo acertado de estas afirmaciones, podremos constatarlo al revisar la evolución de los distintos métodos y enfoques. En este apartado sintetizaremos, pues, la evolución de las principales tendencias que determinaron la didáctica de las lenguas extranjeras: recordaremos en el primer punto (2.2.1) la esencia del *método gramática traducción*, que imperó durante siglos hasta ser rechazado con rotundidad a mediados del XX, aunque no por ello ha desaparecido, antes bien, sigue vigente e incluso goza de un nuevo ímpetu gracias en buena medida al auge de la didáctica por objetivos específicos, esto es, a las denominadas lenguas de especialidad. A continuación, abordaremos los primeros intentos de renovación (2.2.2) que supusieron el *método directo* y el *método activo*. En los siguientes puntos (2.2.3 y 2.2.4) mostraremos, respectivamente, los postulados de los métodos *oral-funcional* y *estructuro-global* (SGAV) y describiremos los enfoques *nocional funcional*, *comunicativo* y *enfoque por tareas*. Dedicaremos especial atención al *enfoque por tareas* —explicando, primeramente, el concepto (2.2.4.3.1) y detallando a continuación (del 2.2.4.3.2 al 2.2.4.3.6) lo que para nosotros son sus principales aportaciones— puesto que, por una parte, es en el que se fundamenta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y con el que trabajamos de manera preferente en el aula, y por otra, supone un salto cualitativo importante: no basta con comunicar, es necesario poder actuar, y más aún, interactuar con interlocutores variados, en contextos diversos de acuerdo con las exigencias del mundo actual. Para lograr este propósito el docente cuenta con diferentes recursos, entre ellos, los materiales de aula que revisaremos en el apartado (2.2.5.), para observar cuáles son y qué papel desempeñan en el contexto vigente.

2.2.1 Método de la gramática-traducción: la pervivencia de la tradición

Buena muestra de la interacción de las distintas metodologías es, como decíamos, el *método de la gramática-traducción* (GT), también llamado "tradicional", que a lo largo de más de tres siglos ha ido tomando formas variadas y, a pesar de ser muy denostado en los 70, sigue aún muy presente en las aulas de todos los niveles tanto en Francia como en España, por distintas razones. Caracterizado por unas clases

magistrales que privilegian la lengua normativa escrita y las destrezas receptoras, la progresión curricular suele ser arbitraria, eso es, en función del punto gramatical — siempre explícito— en torno al cual se organiza la "lección": el artículo, el verbo... Tanto es así, que los manuales eran generalmente llamados "gramáticas"⁵². Para afianzar la gramática o el vocabulario, se recurre de forma sistemática a la traducción de frases o de pequeños textos que son seleccionados de la literatura, la cual juega un papel determinante. En efecto, esta es considerada objetivo último del aprendizaje de una lengua extranjera, sirviendo como corpus único para todo el proceso de enseñanza, hasta tal punto que Cuq & Gruca (2005: 255) afirman que "il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue, tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel."

La enorme influencia que tiene el aprendizaje de las lenguas clásicas en este método es también visible en el tratamiento que se da a la lengua oral, para el que apenas queda lugar. Así, si bien parece constituir el polo opuesto al enfoque comunicativo, son muchos los autores que reconocen la utilidad general de la traducción empleada como una tarea más: puede ayudar a la reflexión comparativa, contribuir a la mejora de las estrategias de lectura e incluso a la práctica oral ya que puede desbloquear la comunicación (cf. Campos Plaza & Ortega Arjonilla, 2005: 242; Cuq & Gruca, 2005: 385; Lavault, 1985: 120). Es más, esta última afirma que la traducción ayuda tanto al profesor como a los aprendientes: al primero, porque es un medio de reajustar la clase, al permitirle evaluar rápidamente el estado de los conocimientos y el funcionamiento del razonamiento lógico y analógico de los alumnos, y por tanto, de perfeccionar y evaluar su docencia; a los segundos, porque constituye "une bouée de sauvetage pour les élèves en difficulté, et sécurise les élèves moyens"(Lavault, 1985: 120). También es especialmente relevante para las lenguas de especialidad: hay que tener en cuenta que cada día son más las necesidades específicas (francés comercial, francés académico...) por lo que en muchos casos, siendo lo que interesa el acceso a los textos escritos, la traducción cumple perfectamente su cometido. Además, como bien señala Johnson (2008: 432), "la

⁵² Puren (2004a: 2) menciona la *Nouvelle Grammaire espagnole* (Marquard, 1882), en cuyo prefacio reza: "La méthode de cet ouvrage est basée sur une alliance de la théorie et de la pratique. De nombreux exercices de lecture, de traduction et de conversation appuient sans cesse les règles qui exposent dans un ordre logique et rationnel, et de façon succincte et lucide, les préceptes essentiels de la langue". Los títulos de cada unidad también son significativos: Leçon 1: De l'article; Leçon 2: Du pluriel des substantifs...

capacidad de traducir bien un pasaje implica una comprensión clara de la intención del autor. Un buen traductor tiene que comprender las funciones y los actos de habla, no solo el significado de las palabras en las oraciones individuales". Y esto último, no cabe duda, está en consonancia con la gramática del texto y el análisis del discurso que subyacen a los enfoques más actuales.

2.2.2 Método directo y método activo: primeros intentos de renovación

Históricamente, como reacción al empleo exclusivo del sistema anterior, desde finales del XIX, el *método directo* se impondrá oficialmente en la enseñanza Secundaria francesa desde las órdenes ministeriales de 1901 hasta la Primera Guerra Mundial. Basado en el empirismo y el asociacionismo (Jacotot, Gouin, Passy...) da prioridad a la lengua oral y a la corrección fonética, mientras la gramática se va adquiriendo de manera inductiva y empírica. Se trata de aprender a hablar mediante un método activo y global en el que el profesor, además de transmitir conocimientos, anima y guía la participación, iniciando así un cambio en el concepto del papel que ha de desempeñar en el aula. Aunque la progresión sigue siendo lineal, se empieza a tener en cuenta las capacidades y las necesidades de los estudiantes, aprovechando lo que saben para acceder a los nuevos conocimientos. Así, se va de lo conocido, de los centros de interés de los alumnos, a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo. Queda totalmente descartada la traducción desde la primera clase —esta es su principal originalidad, pero también su principal escollo— por lo que la adquisición del léxico resulta empobrecida dada la dificultad que entraña la explicación de conceptos recurriendo solo a la L2 y a la mímica. Se ha pasado, pues, de una aproximación a través de la gramática a una aproximación por el sentido, en la que lo escrito está al servicio de lo oral y los textos ayudan a captar la idea global. Se sientan así las bases de una concepción moderna para el aprendizaje de las lenguas extranjeras y se inicia, aunque sea tímidamente, el eclecticismo posterior.

Tanto es así que, en su evolución, este método deriva al *método activo* (1920-1960), también llamado "mixto" o "ecléctico" por conjugar los objetivos, principios y procedimientos de sus predecesores. Quizá sea esa proximidad, entre otros motivos⁵³, la responsable de que, en sus casi cincuenta años de vigencia oficial en Francia, apenas es reconocido como tal por los especialistas en didáctica de este país, a pesar de la

⁵³ Puren (1989) propone diversos motivos para explicar esta situación.

riqueza y la coherencia que le reconocen algunos extranjeros (cf. Closset, 1956 o Mackey, 1965). Así nos lo indica Puren (1989: 1):

L'une des caractéristiques communes à ces panoramas est qu'ils sautent directement de la "révolution directe" des premières années du XXe siècle à la "révolution audiovisualiste" des années 1960, ignorant ainsi complètement une méthodologie scolaire pourtant officielle et dominante pendant un demi-siècle.

El método propugnaba una aproximación cultural fundamentalmente a través de relatos, combinando el trabajo escrito y oral sin menoscabar el papel "activo" de los estudiantes: el profesor tan solo inicia o reconduce las interacciones.

2.2.3 Método audio-oral y estructuro-global. Primacía de lo oral: *de la langue à la parole*.

2.2.3.1 Método audio-oral

En este sentido, otra propuesta, el *método audio-oral*, supondrá un pequeño retroceso, ya que el conocimiento y el saber hacer técnico requeridos para el uso del laboratorio de idiomas —característico de este método—, devolverá al profesor a su anterior protagonismo. Este método surge en USA en los años 50-60, con el auge de la lingüística estructural y del conductismo (Bloomfield, Harris, Lado, Skinner...), llegando a Francia unos diez años más tarde. Aprovechando una experiencia didáctica del ejército estadounidense (*the Army method*) y sus buenos resultados, su objetivo es primero comprender para pasar luego a hablar, leer y, finalmente, escribir. Se utilizan para ello diálogos adaptados grabados, rechazando cualquier análisis o reflexión gramatical: la gramática, el vocabulario, las estructuras se fijan por imitación y por repetición de ejercicios estructurales de sustitución o de transformación hasta que se automatizan. El progreso es gradual y se establece a partir del análisis contrastivo para evitar los errores debidos a las interferencias, prestando siempre atención a no enseñar más de lo que el estudiante puede aprender. Sin embargo, se mantiene siempre la artificialidad consecuencia del cientificismo subyacente, lo cual, unido al trabajo de la forma en detrimento del sentido, la escasa atención prestada al vocabulario y el que se ignoren, como señala Jáuregui Ondarra (2000: 168), "el significado pragmático de los enunciados, aspectos del discurso, el contexto, las características de reciprocidad en la comunicación", constituirán los puntos más criticados. También se han cuestionado sus fundamentos teóricos: así se ha hecho, a

partir de los postulados de Chomsky en el plano psicológico, mientras que en el lingüístico, la más crítica ha sido la gramática generativa-transformacional.

2.2.3.2 Método estructuro-global

En contraposición, aunque coetáneo, el *método estructuro-global* (SGAV), está influenciado por las teorías psicológicas de la Gestalt, fundamentado en los trabajos de Saussure y Bailly, e inspirado en las doctrinas de Brunot, Guberina (teoría verbal-tonal), Rivenc, Gougenheim, etc. Se da, por primera vez, prioridad a la lengua hablada y se fija el objetivo de aprender a comunicar en las situaciones de la vida cotidiana a través de diálogos contextualizados y con imágenes. La gramática es inductiva e implícita, y se aprende con ejercicios de reutilización de estructuras en situación, limitando, además, el vocabulario a las palabras más corrientes, es decir, al "*français fondamental*"⁵⁴. Sin embargo, la rigidez de la secuenciación (cada clase constaba de varios "momentos": presentación, explicación, repetición, explotación y transposición), junto con la pobreza de los diálogos serán los puntos débiles que tratarán de paliar posteriormente con la inclusión de documentos auténticos. A pesar de ello, es importante señalar la novedad que supone tener en cuenta el ritmo, la entonación, el cuadro espacio-temporal, el contexto social, etc. como elementos pertinentes en la comunicación. Finalmente, cabe destacar, respecto a los anteriores, que, aunque se establece a priori la progresión deseada, esta puede modificarse, lo que supone ya un avance claro hacia la concepción abierta y flexible que propugnan los métodos posteriores.

2.2.4 Enfoque comunicativo, enfoque nocional-funcional y enseñanza por tareas: de la comunicación a la interacción

Como veremos más adelante, no existe unanimidad a la hora de delimitar estos tres enfoques, tanto conceptualmente como en el tiempo. Además, desde nuestro punto de vista, son más las similitudes que las diferencias, pues, muchas de estas diferencias parecen ser más bien consecuencia de una evolución acorde a las aportaciones de las diferentes disciplinas de las que se nutren, así como de los cambios sociopolíticos del momento. Por estos motivos preferimos tratarlos en un mismo

⁵⁴ Gougenheim (1970, 1972), por encargo del gobierno francés, realiza un estudio estadístico léxico y gramatical a partir de la lengua hablada, que servirá para establecer el francés elemental. Posteriormente, se elaboran dos cursos audiovisuales: *Le français fondamental premier degré* (1970) con 1470 palabras y *Le français fondamental second degré* (1972), con 1609.

punto, dedicando, eso sí, mayor atención al enfoque por tareas, aclarando este último concepto y destacando aquellas características que consideramos más novedosas, puesto que, como hemos indicado, es el enfoque que recomienda el MCERL y que procuramos aplicar preferentemente en el aula.

2.2.4.1 Enfoque comunicativo

El *enfoque comunicativo*, aprovechando las aportaciones de la pragmática, la psicopedagogía, la psicología cognitiva y los trabajos de Hymes, Austin, Searle, Garfinkel, Goffmann o Gumperz, da un paso más, aunque con el mismo objetivo, y adapta el progreso a las necesidades de los aprendientes, que pasan a ser el centro del proceso de E/A. El estudiante ha de llevar a cabo la conceptualización de los puntos esenciales de la gramática y de su funcionamiento, ayudado cuando sea preciso por la explicación del profesor. La sistematización de lo aprendido, la riqueza y variedad del vocabulario —siempre adecuado a las necesidades comunicativas— gracias tanto a documentos auténticos como adaptados, permite, a pesar de la priorización de lo oral, pasar enseguida a lo escrito, buscando cierto equilibrio. No obstante, no cabe duda de que, además de las nuevas teorías de referencia, hay una serie de factores de orden político y económico que condicionaron sus bases: el desarrollo de la Unión Europea en los distintos ámbitos crea nuevas necesidades a las que hay que dar respuesta. Para ello, Wilkins (1976) elabora para el Consejo de Europa un programa nocional-funcional basado en criterios comunicativos, que, posteriormente, permitirá establecer para las distintas lenguas los niveles comunes de referencia, es decir, los diferentes niveles de logro que pueden alcanzarse, como refleja el siguiente esquema:

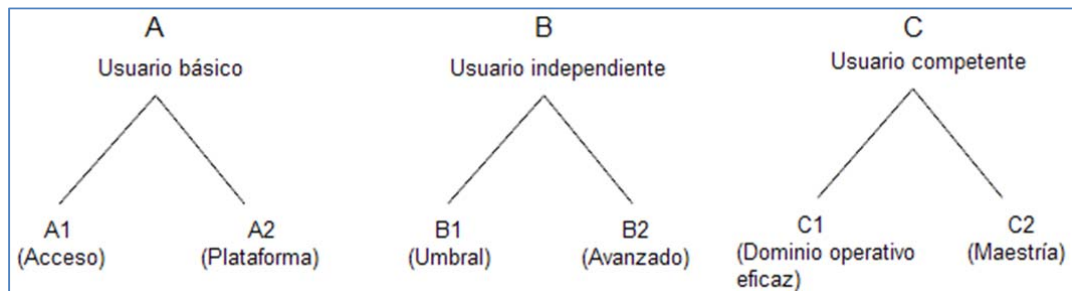


Figura 10. Niveles de referencia MCER.

Fuente: Centro Virtual Cervantes (2002: 39)

Esto hará posible el establecimiento de certificaciones homogéneas y fiables con validez internacional, cuestión fundamental, por ejemplo, a efectos de movilidad entre los distintos países.

2.2.4.2 Enfoque nocional-funcional

A principios de los 80, el *enfoque nocional-funcional* sigue estas mismas pautas, avanzando en la búsqueda de una adecuación aún mayor al aprendiz. Por una parte, determina las funciones que deben trabajarse en la LE, el uso de esta o de la LM según el objetivo, y la prioridad de lo oral, de lo escrito o de ambos, según las necesidades particulares de cada quien. Por otra, sirve de puente entre el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. En este sentido, es preciso señalar que no todos los autores están de acuerdo en cuanto a considerar el *enfoque comunicativo*, el *enfoque por tareas*⁵⁵ y el *nocional funcional* como independientes —incluso en aceptar la existencia de este último como tal— entre ellos, Cuq & Gruca (2005) o Puren (2004a). Sí lo hacen, en cambio, Ellis (2005: 10) o Tagliante (2006: 52-53). Este último propone un cuadro recapitulativo en el que aparecen estos enfoques caracterizados por separado y ejemplificados por un manual de referencia (*C'est le printemps*, *Studios* y *Archipel*, respectivamente):

⁵⁵ También denominado *enfoque accional* (vid. por ejemplo, Tagliante, 2006).

Méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)	Approche communicative	Approche fonctionnelle-notionnelle	Approche actionnelle
Début des années 1950	Début des années 1970	Début des années 1980	2001: Parution du Cadre européen commun
Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	
Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général	Tous publics
De la "langue saussurienne" à la "parole": Brunot, Guberina, Rivenc, Gougenheim	Linguistique pragmatique, psycho-pédagogie: Hymes, Austin et Searle. Psychologie cognitive	Linguistique pragmatique: l'analyse des besoins langagiers détermine les fonctions à travailler en L2	Canale et Swain, Bachman
Technicien de la méthodologie	Animé, centré sur l'apprenant	Animé, élabore des supports, centré sur l'apprenant	Animé
Priorité à la langue 2	Recours à la langue 1 selon objectif travaillé.	Langue 1 ou 2 selon objectif travaillé	Langue 1 et 2 selon l'objectif
Priorité à la langue parlée	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide	Oral et / ou écrit selon l'objectif	Priorité à l'oral chez les débutants
Grammaire inductive implicite avec des exercices de réemploi des structures en situation, par transposition	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant. Systématisation des acquis	Conceptualisation et systématisation, puis exposition	Conceptualisation, systématisation, au service de la communication
Limité aux mots les plus courants (français fondamental 1 et 2)	Riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins langagiers	Riche et varié, appliqué aux besoins langagiers spécifiques	Riche et varié, correspond aux spécifications des référentiels
Décidé à l'avance mais modifiable	Non rigoureuse, selon les besoins des apprenants	En fonction des besoins langagiers	Sur six niveaux (A1 à C2)
Dialogues présentant la parole étrangère en situation, accompagnés d'images	Supports authentiques, et supports pédagogiques, écrits, oraux et visuels. Dialogues	Supports authentiques, et support pédagogiques, écrits, oraux et visuels. Dialogues	Supports authentiques, et support pédagogiques, écrits, oraux et visuels, ils sont au service de la réalisation de tâches langagières communicatives
VIF 1958 DVV 1964/65 ET 1972	C'EST LE PRINTEMPS	ARCHIPEL 1982/1983	Série des STUDIOS, 2001 À 2004

Figura 11. Enfoques metodológicas más recientes.

Fuente: Tagliante (2006: 53)

Como se puede apreciar, el *enfoque nocional-funcional* respecto al *comunicativo* presenta escasas diferencias, siendo la más destacable el tener en cuenta las necesidades específicas. Sin embargo, consideramos que estas son más bien

fruto, como hemos señalado, de la nueva situación sociopolítica de Europa, que de la reflexión didáctica. Lo mismo ocurre entre el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, aunque su delimitación sigue siendo una cuestión controvertida: mientras Trim, en el *Guide* del CECR (2002: 47) afirma que "l'apprentissage fondé sur la tâche est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative", otros autores como Puren (2009c) señalan divergencias de fondo de las que es preciso tomar conciencia. No obstante, consideramos que son más los puntos en común que las divergencias y que la propia coexistencia contribuye a la continuidad hasta el vigente *enfoque por tareas*⁵⁶.

2.2.4.3 Enfoque por tareas

Las teorías de Canale & Swain (1980) y de Bachman (1990), entre otros, han configurado sus bases en la misma línea, es decir, centrándose en el aprendiente y en sus necesidades para que, con la ayuda —a modo de guía— del profesor y en función de las necesidades comunicativas, progrese hasta el objetivo que se haya marcado, dentro de los seis niveles establecidos (de A1 a C2). Este es, precisamente, el enfoque que se ha adoptado en el MCER (2001) para elaborar las directrices que sustentan hoy la normativa educativa de la mayor parte de los países europeos. Así, el objetivo último de la enseñanza de la LE es capacitar al aprendiente para interactuar en situaciones reales muy diversas⁵⁷. Ya no se trata, pues, de prepararle para que pueda acceder a la lengua escrita o a desenvolverse durante una corta estancia en el país de la lengua meta: la unificación del espacio europeo implica la libre circulación de personas, bienes y servicios, por consiguiente, son muchas y muy diversas las situaciones a las que habrá de enfrentarse, y en todas ellas ha de poder comunicarse de manera efectiva y apropiada. Por tanto, dominar el código lingüístico (competencia lingüística) es solo un primer paso. Como afirma Germain (1993: 8), "la forme linguistique doit être adaptée à la situation de communication"; de este modo, según Bérard (1991: 28), el aprendiente tendrá que poder utilizar los enunciados adecuados a una situación dada —a un contexto determinado (competencia sociolingüística)—, emplear secuencias cohesivas y coherentes (competencia discursiva), y ser capaz de

⁵⁶ Son muy numerosos los estudios acerca de la enseñanza por tareas, siendo clásicos los de Willis (1996), Skehan (1998, 2003), Lee (2000) o Ellis (2003, 2006).

⁵⁷ La variedad de situaciones, contextos y públicos potenciales ha supuesto la proliferación de materiales complementarios "a la carta" para dar respuesta a las necesidades específicas. Vid. algunos ejemplos clarificadores en Cuq & Gruca (2005).

reconocer y solventar los problemas de comunicación que surjan en cualquier intercambio comunicativo (competencia estratégica). En definitiva, habrán de aprender procedimientos estables que les permitan, en palabras de Ortega Calvo (2006: 275), "seleccionar y ordenar sus objetivos textuales, regular el discurso atendiendo a la actuación del interlocutor o a sus características, regular la masa informativa de sus textos y la coherencia y la cohesión puntuales y globales de los mismos".

Por este motivo, se busca optimizar el aprendizaje aprovechando todos los recursos y quizá las novedades más significativas del enfoque por tareas sean, desde nuestro punto de vista, las siguientes: a) el concepto de tarea como eje de acción; b) la importancia de la evaluación como parte integrante de todo el proceso de E/A; c) la reflexión sobre el proceso, el producto y la propia práctica: el portfolio; d) el aprovechamiento pedagógico del error y la importancia de la afectividad en el proceso de E/A; e) la explotación de las estrategias de aprendizaje; f) la instrumentalización de la L2 para una interacción auténtica. Veámoslas, pues, con un poco más de detalle.

2.2.4.3.1 El concepto de "tarea" como eje de acción

A finales de los 70, Wilkins (1976: 2) sugiere que todos los planes de estudios existentes obedecen a un enfoque sintético, esto es, un enfoque tradicional en el que, para simplificar la transmisión de los conocimientos, "different parts of the language are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has been built up". Como alternativa, propone un enfoque analítico, una aproximación holística:

Prior analysis of the total language system into a set of discrete pieces of language that is a necessary precondition for the adoption of a synthetic approach is largely superfluous. [...] [Such approaches] are organized in terms of the purposes for which people are learning language and the kinds of language that are necessary to meet these purposes. (Wilkins, 1976: 13)

Esta diferenciación supone un paso cualitativo importante ya que a partir de ella se desarrollarán los programas de aprendizaje temáticos, los basados en proyectos, en contenidos, y, especialmente, los programas por tareas. Como bien señala Nunan (2006: 13), "since then, the concept of 'task' has become an important element in syllabus design, classroom teaching and learner assessment, although

teachers brought up in tradition methods still struggle with the concept". De hecho, existen numerosas definiciones como muestra este repaso:

- Long (1985: 89) define la tarea como "a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward". Esta definición no es ni técnica ni lingüística y, al ser excesivamente amplia, podría aplicarse a cualquier actividad, casi en cualquier contexto.
- Breen (1987) y Prabhu (1987) presentan, en cambio, definiciones más específicas, puesto que implican explícitamente la lengua en situación de E/A. Sin embargo, aún podrían corresponder al sentido tradicional de "tarea" de clase:

Any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. (Breen, 1987: 23)

An activity that requires learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allows teachers to control and regulate that process. (Prabhu, 1987: 17)

- Ellis (2003) propone una definición mucho más ajustada:

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes. (Ellis, 2003: 16)

No obstante, esta definición parece estar más orientada al proceso de adquisición de la lengua que al proceso pedagógico en el que se lleva a cabo.

Como se puede apreciar en las diferentes definiciones, el concepto de tarea abarca un contenido, más o menos amplio, que no solo se limita al campo estrictamente pedagógico, si bien es cierto que se ha ido perfilando más en ese sentido en los últimos años. Precisamente, esta era una de las críticas que hacía Nunan (1989, 2004, 2006), para quien es preciso establecer una definición claramente

delimitada de 'tarea' y resaltar la importancia del sentido, aunque sin dejar de lado la forma, puesto que ambas están intrínsecamente relacionadas. Para ello, Nunan (1989: 11) propuso el siguiente esquema:

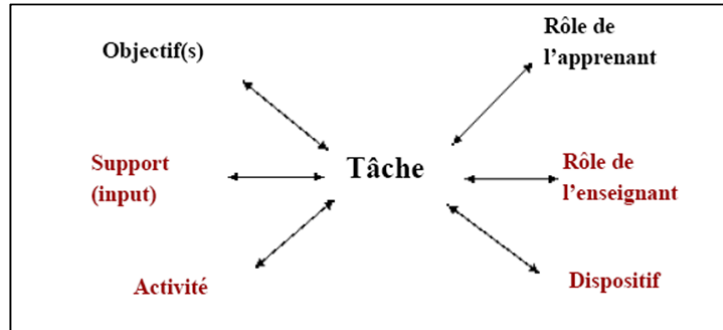


Figura 12. Concepto de tarea.

Fuente: Nunan (1989: 11)

Esta concepción sigue vigente en el MCERL, pues tal como indica Alrabadi (2012: 7) el enfoque por tareas es el centro de gravedad en torno al que se articula todo el proceso de E/A de lenguas extranjeras, pues permite replantearlo centrándose en el aprendizaje al tener en cuenta las necesidades de los aprendientes y orientar el trabajo a la consecución de una producción final. Aunque posteriormente Nunan (2006: 17) ofrece una definición más precisa:

A piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.

Por su parte, Mangenot en *Flenet* (2005), subraya, además, que las tareas no pueden limitarse a meros ejercicios⁵⁸; algo en lo que también coinciden autores como Bygate (2001: 23-48), quien considera que las tareas aisladas no sirven para mejorar el aprendizaje, defendiendo la necesidad de integrarlas en un marco curricular más amplio. Es, pues, por este motivo que Mangenot, según recoge Tomé Díez (2009a:

⁵⁸ En este sentido, resulta muy interesante la distinción entre ejercicios y tareas que establece Bygate (2001: 176).

263), propone conformar un "proyecto pedagógico", definido como "un ensemble de tâches amenant des apprenants distants à communiquer entre eux [qui se fait] entre classes ou groupes d' étudiants de pays différents afin de favoriser les échanges linguistiques et culturels". Para llevar a cabo dicho proyecto recurre a lo que denomina "escenario pedagógico", que sintetiza el marco de enseñanza / aprendizaje:

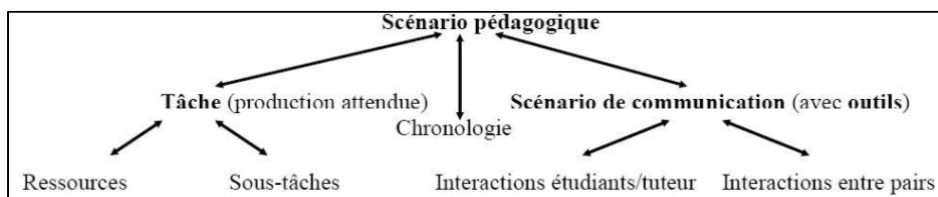


Figura 13. "Escenario pedagógico".

Fuente: Mangenot (2008: 82)

De este modo, siguiendo las directrices del MCER y formando tándem con las TIC⁵⁹, la enseñanza por tareas pretende dar respuesta a las necesidades comunicativas actuales, pues como afirma Springer (2009: 33), "la tâche pédagogique communicative constitue l'élément moteur d'une rénovation pédagogique de type actionnel".

2.2.4.3.2 La importancia de la evaluación como parte integrante de todo el proceso de E/A

Considerada no ya una finalidad, sino un medio de perfeccionamiento y mejora constante, implica a todos los estamentos del sistema educativo. Así, según la definición clásica de Weiss (1972) consiste en "una recogida sistemática de información con el fin de tomar decisiones". Para ello se utilizan dos tipos de método: el cuantitativo (pruebas, exámenes), que da cuenta de los resultados obtenidos, y el cualitativo (observaciones, valoraciones), que pretende obtener información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde el paradigma de la evaluación cuantitativa esta puede ser entendida como objetiva, neutral y predictiva, centrada en la eficiencia y la eficacia: lo que se evalúa son los productos observables. Pero desde una perspectiva cualitativa, por el contrario, la evaluación se centra en reconocer lo que

⁵⁹ Según Tomé Díez (2009b: 17), "una didáctica basada en tareas resulta determinante para la integración de las TIC en el aula de francés".

está sucediendo y comprender qué significado tiene para los distintos intervinientes. No se evalúa, pues, simplemente el producto, sino también el proceso. Por tanto, la evaluación ha de estar presente durante toda la duración del mismo, cumpliendo en cada momento una función concreta, como muestra el siguiente cuadro recapitulativo propuesto por Tagliante:

Résumé: caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation						
Fonction principale	Pourquoi?	Quoi?	Quand?	Qui?	Caractéristiques	Fonctions annexes
PRONOSTIC	1. Pour prédire si l'élève est apte à apprendre	tester des aptitudes et des capacités	avant le cursus	l'élève	normative et souvent standardisée	informer situer
	2. Pour pouvoir orienter	vérifier les pré-requis et les acquisitions hors système scolaire	avant le cursus	l'élève	1ère étape de l'évaluation formative (prise d'information)	classer motiver
	3. Pour pouvoir ajuster le cursus	vérifier les progrès	avant et après le cursus	l'élève	souvent standardisée	mesurer un écart
DIAGNOSTIC	Pour faciliter l'apprentissage et pour réguler l'enseignement	obtenir de l'information sur les difficultés rencontrées par l'élève et sur ses progrès	pendant le cursus	le professeur et l'élève	2ème étape de l'évaluation formative (prise d'information), évaluation continue critériée	guider corriger remédier renforcer aider vérifier
INVENTAIRE	Pour mesurer le degré d'acquisition de l'élève sur un cycle complet	évaluer les connaissances, donner une certification socialement significative	à la fin du cursus	l'élève	3ème étape de l'évaluation formative critériée ou évaluation sommative, normative	classer sanctionner

Figura 14. Características de las tres funciones de la evaluación.

Fuente: Tagliante (2005: 19)

Preocupa, además, la coherencia de este proceso respecto al enfoque metodológico y se presta especial atención a los requisitos básicos que debe respetar una evaluación de calidad: validez, fiabilidad, equidad, impacto positivo y viabilidad.

2.2.4.3.3 La reflexión sobre el proceso, el producto y la propia práctica: el portfolio

Vemos, pues, que hoy evaluar consiste no solo en recoger información, sino que también implica diálogo y autorreflexión, lo que significa dar un paso más, superando la práctica reflexiva acerca del proceso y del producto. En este sentido, se ha puesto en marcha una herramienta fundamental: el portfolio. Recordemos que este proyecto, que puede considerarse como una propuesta para la aplicación en la práctica del Marco, es un instrumento, de formato variable y siempre flexible, con el que se pretende contribuir a desarrollar la conciencia del aprendizaje. Así los aprendientes pueden registrar en él, de forma guiada y sistemática, su competencia lingüística, las acreditaciones obtenidas y todas las experiencias lingüísticas y culturales significativas. El Consejo de Europa ha determinado que conste de tres partes: el Pasaporte de Lenguas, que refleja mediante las competencias descritas en el cuadro de autoevaluación lo que el titular es capaz de hacer en distintas lenguas, así como cualquier información relacionada con otras lenguas y culturas; la Biografía Lingüística, que describe las experiencias los conocimientos y las habilidades que tiene el aprendiente en cada una de las lenguas y que le sirve de guía a la hora de planificar y evaluar su progreso; y un Dossier en el que el aprendiente recoge una muestra selectiva de los trabajos personales que ilustran sus capacidades y conocimientos lingüísticos. Disponible tanto para el alumno, como para el profesor⁶⁰ y altamente recomendado desde el MCERL para todos los niveles⁶¹, los manuales más recientes (*Tous à Bord*, Vicens-Vives; *Essentiel*, Santillana; *Ça marche*, Longman) ya lo incorporan de forma sistemática para el alumno. Sin embargo, frente a los resultados positivos —especialmente si se combina su utilización con las TIC— que refieren diversas experiencias, no existen aún estudios definitivos sobre su incidencia en Secundaria (vid. Esteve Ruescas, 2004; Barragán Sánchez, 2005; Álvarez, Pitarch & Monferrer, 2006a, 2006b; Cassany, 2007).

Con todo, es preciso señalar que el portfolio obedece a cuatro objetivos fundamentales del Consejo de Europa: (a) la profundización en el entendimiento y la tolerancia entre sus ciudadanos; (b) la protección y promoción de la diversidad lingüística y cultural; (c) la promoción del plurilingüismo por medio del aprendizaje de lenguas y culturas a lo largo de toda la vida, y finalmente (d) la descripción clara y

⁶⁰ Destacamos el trabajo de Pujolà & González (2008) en el que señala su importancia y explica con claridad cómo llevarlo a la práctica, animando a todos los docentes a utilizarlo.

⁶¹ La implantación reciente y desigual aún no permite hacer una valoración fiable de su utilidad real, tal como advierte Akbari (2007).

transparente tanto de las competencias lingüísticas, como de las titulaciones para facilitar la movilidad en el nuevo espacio europeo.

2.2.4.3.4 El aprovechamiento pedagógico del error y la importancia de la afectividad en el proceso de E/A

Atrás queda el concepto negativo y la necesidad imperiosa de desterrarlo para evitar su fosilización. Los trabajos de Corder (1967) sentaron las bases del marco teórico del análisis de errores, que considera este fenómeno como algo inevitable, pero de gran valor, puesto que su estudio nos aporta datos sobre la idoneidad de las estrategias de enseñanza y su adecuación a las necesidades de los alumnos. Si bien es cierto que ya tenía esta consideración en el enfoque comunicativo, la orientación, sin embargo, es distinta: ahora, por *error* se entiende aquello que impide realizar una tarea de manera efectiva, por lo que la adecuación pragmática juega un papel fundamental.

De igual modo, la corrección, como procedimiento interactivo en el aula, es objeto especial de estudio dada su importancia y complejidad. Lo mismo ocurre con la influencia del componente afectivo en todo el proceso: así lo subrayan Ferrer Mora (2000: 93, siguiendo a Kleppin, 1998) o Martínez Rebollo (2014: 310). De hecho, la importancia de este componente no afecta solo al tratamiento del error, sino que está muy presente en todas las facetas del proceso de aprendizaje, hasta tal punto que ya a principios de los 60, Hilgard (1963: 267) afirmaba que "purely cognitive theories of learning will be rejected unless a role is assigned to affectivity". Lo mismo opinan más recientemente, otros estudiosos: Brown (2007: 152), por ejemplo, menciona a Arnold (1999), Dörnyei & Skehan (2003), insistiendo también él en la importancia de sacar partido de los diferentes factores personales que se movilizan durante el proceso de aprendizaje, entre ellos, las estrategias, que tratamos en el siguiente punto.

2.2.4.3.5 La explotación de las estrategias de aprendizaje

Conforme se ha sabido más sobre los procesos cognitivos se ha tratado de buscar nuevos métodos que ayuden y faciliten la adquisición o el aprendizaje de las segundas lenguas. Así, ya en 1999, los trabajos de Grenfell y Harris mostraban la importancia de las estrategias en el sentido de que "less successful language learners can be taught new strategies, thus helping them become better language learners" (Chamot, 2005: 112). De hecho, los primeros trabajos llevados a cabo por Rubin y Stern se remontan a 1975, pero a pesar del reconocimiento por parte de autores como

O'Malley (1990) o la propia Chamot (1985: 43) de que son una herramienta de aprendizaje extremadamente poderosa, la falta de consenso respecto a qué constituye una estrategia de aprendizaje en el proceso de aprendizaje de una LE o cómo difieren estas de otros tipos de actividades realizadas por los aprendientes, además de cierta confusión terminológica, han perdurado casi hasta nuestros días. De hecho, incluso su definición sigue siendo problemática: mientras Griffiths (2004: 2) recoge la propuesta de Rubin (1975: 43), para quien son "the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge", Oxford (1990: 8) las considera "operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information". Por tanto, parece claro que de momento, como reconoce Oxford (1990: 17),

there is no complete agreement on exactly what strategies are; how many strategies exist; how they should be defined, demarcated, and categorised; and whether it is —or ever will be— possible to create a real, scientifically validated hierarchy of strategies... Classification conflicts are inevitable.

No obstante, como bien señala Griffiths (2004: 10), "learning strategy theory operates comfortably alongside most of the contemporary language learning and teaching theories and fits easily with a wide variety of different methods and approaches". Es más, en los últimos tiempos ha habido un renovado interés y se han llevado a cabo estudios experimentales⁶² acerca de las estrategias de: a) comprensión oral; b) comunicación oral; c) de comprensión lectora; d) léxicas, y e) de expresión escrita. Estos estudios permiten ser bastante optimistas respecto a la efectividad de enseñar estrategias. Efectividad que será tanto mayor cuanto antes se empiecen a enseñar y cuanto más explícita sea su utilización. Este es precisamente uno de los puntos que destaca Martín Leralta (2007), quien defiende combinar los procesos imitativos y cognitivos utilizando el entrenamiento como metodología de instrucción para suplir las deficiencias del contexto formal, respecto al natural. Por tanto, si bien aún no hay un claro consenso respecto a su eficacia real —e incluso acerca de la posibilidad de que sean enseñadas⁶³, como concluye Johnson (2008: 247)—, la toma en consideración de la importancia de las estrategias supone un paso más para facilitar y optimizar el aprendizaje de la LE.

⁶² Brown (2007: 136) hace referencia a algunos de estos trabajos.

⁶³ Cuq & Gruca (2005: 118) citan, por ejemplo, a Anderson o a Gayet.

2.2.4.3.6 Instrumentalización de la lengua extranjera para una interacción auténtica

La instrumentalización de la LE supone un paso adelante importante respecto a las tareas del enfoque comunicativo centradas en la simulación de situaciones, pues si bien estas permitían la puesta en práctica de lo aprendido, el carácter artificial de las mismas iba en detrimento de la motivación: seguían siendo actividades de clase, consignas del profesor que no eran percibidas en relación a la vida de los aprendientes. En este sentido, las posibilidades que ofrecen las TIC, desde las más sencillas (búsquedas de información en Internet, actividades tipo caza del tesoro o *webquest*) hasta el trabajo en *e-tandem*, han cambiado la perspectiva. A ello también han contribuido, por un lado, la nueva cultura del ocio profundamente ligada al mundo virtual (desde *chats* a juegos *online*) y a los viajes; y por otro, la conciencia de vivir en un mundo en el que no solo es normal sino probable tener que realizar estudios o trabajar en otros países o con personas procedentes de ellos. En efecto, esto hace visible la necesidad de conocer otras lenguas, pero en una nueva dimensión que exige competencia lingüística y pragmática. En este sentido, las secciones bilingües y, más recientemente en nuestro país, los centros plurilingües son la prueba de la puesta en marcha de un cambio que va más allá de la didáctica de LE: la lengua ha de enseñarse y aprenderse por y para la acción en sociedad. Esta es una diferencia importante que ha llegado con el *enfoque por tareas* y de la mano de las TIC, que puede justificar las discrepancias de quienes contestan la continuidad metodológica desde el enfoque comunicativo. Por tanto, estamos con Puren (2009a: 4) cuando afirma:

Les caractéristiques de l'ensemble [situations + finalités / objectifs] social de référence sur lequel se fonde la pédagogie du projet, s'opposent point par point aux quatre caractéristiques fondamentales de l'approche communicative présentées plus haut: l'inchoativité, la brièveté, l'autosuffisance et l'individualité: le citoyen actif d'une démocratie se situe nécessairement dans une perspective à la fois historique, durable, ouverte et collective.

En este nuevo contexto, la lengua extranjera deja de ser un fin en sí misma, equiparándose a la lengua materna, en el sentido de que ambas no son sino un instrumento de interacción para la vida real. Interacción que supone, en definitiva, el fin último del aprendizaje: ya no se busca *comunicar*, sino *actuar*, y hacerlo en una sociedad plurilingüe y multicultural en permanente construcción. En palabras de Puren (2009b: 13)

Les citoyens ne veulent plus désormais, dans les sociétés démocratiques occidentales, se contenter de recevoir individuellement de l'information; ils veulent de plus en plus non seulement la créer et la diffuser eux-mêmes, ni même se contenter de la partager [...]: ils veulent l'utiliser collectivement comme un moyen au service d'actions communes.

Vemos, pues, para concluir este breve recorrido por las tendencias que marcaron la didáctica de las LE, que las distintas metodologías, en el fondo, han buscado servir a un mismo propósito: dotar a los aprendientes de instrumentos eficaces para lograr sus fines comunicativos. Lo que ha cambiado son, en primer lugar los fines, pues cada momento histórico condiciona o crea necesidades distintas, y por otro, los medios para conseguirlos. Hasta el momento, el concepto tradicional de progreso parecía llevar implícita la idea de ruptura: es lo que Puren (2004b: 5) denomina "progreso por sustitución". Frente a este, propone el "progreso por enriquecimiento" (op.cit.: 5): una concepción más moderna, más acorde a los nuevos tiempos en la que prime la adecuación. Se trata, en definitiva, de evitar los movimientos pendulares de los cambios metodológicos que se suceden cíclicamente y en los que cada nuevo método rompe con el anterior, aunque mantenga algún aspecto positivo del paradigma precedente. A modo de ejemplo, las palabras de Mitchell & Vidal (2001: 27), quienes proponen metafóricamente una visión del proceso como "that a major river, constantly flowing, fed by many sources of water- rivers, streams, springs in remote territories, all fed by rain on wide expanses of land". En este mismo sentido Demaizière (2009: 69) opina "qu' il est bon de s' enthousiasmer pour les nouvelles perspectives, mais qu' il est utile, par ailleurs, de ne pas oublier le passé et ce qu' il peut apporter pour avancer plus vite dans les innovations que l' on souhaite susciter".

Y en efecto, a esto parece obedecer la tendencia actual: interdisciplinariedad, eclecticismo, flexibilidad, dinamismo, esto es, adaptación constante en y para un mundo en constante cambio. Sin embargo, cabe preguntarse si la realidad de las aulas refleja—o hasta qué punto— estos postulados teóricos que sin duda suscribimos la mayoría, pero que no son siempre fáciles de poner en práctica. A ello trataremos de contestar en el siguiente apartado.

2.2.5 La realidad del aula: los materiales

La complejidad de la tarea docente se incrementa en el contexto actual de cambio, pues exige del profesor unos conocimientos multidisciplinares que no siempre

posee y que fomentan un sentimiento de inseguridad hacia lo nuevo. Así lo expresaba Santaemilia Ruiz (2000: 296):

Hay un conservadurismo [...] de base y unos temores firmemente arraigados que nos impiden instaurar un clima de aprendizaje renovador, más en consonancia con los postulados de la lingüística aplicada y contrastiva modernas.

Si a esto añadimos otros condicionantes tales como las características y número de los alumnos, la disponibilidad y equipamiento de las aulas, el tiempo disponible, etc., no es de extrañar que la utilización de nuevas técnicas y recursos sea esporádica frente a la clase magistral, aún muy habitual. Esto supone que dependemos en buena medida de la calidad del manual establecido y de su acertada elección, pues, dejando a un lado los cambios meramente tecnológicos—nos referimos a la dotación, en mayor o menor proporción, de medios informáticos—de los que nos ocuparemos más adelante, hemos de reconocer que en los niveles que nos interesan la labor del docente se sustenta fundamentalmente en los materiales que tiene realmente a su disposición: los manuales⁶⁴. Dado que, además, en muchas ocasiones, el docente se ve en la obligación de utilizarlos, incluso sin haber podido participar en su selección (es una decisión del Departamento y su duración no puede ser inferior a cuatro años), consideramos necesario hacer algunas reflexiones al respecto.

Revisaremos, pues, brevemente algunas cuestiones generales acerca de los manuales tales como la pertinencia de su utilización o las tendencias que muestran, así como otras, más específicas, como son el papel de la gramática o del metalenguaje, por incidir directamente en el proceso de enseñanza / aprendizaje de la lengua extranjera. Con ello pretendemos, además, lograr una visión de conjunto que nos permita, llegado el momento, valorar hasta qué punto los que forman parte de nuestro corpus son adecuados para lograr nuestros objetivos.

2.2.5.1 *Los manuales: ¿necesarios o convenientes?*

En la enseñanza reglada de todos los sistemas educativos, el manual sigue siendo el pilar central. Objeto de controversia por diversas razones, su estudio ha sido

⁶⁴ Entendemos *manual* en sentido amplio: libro de texto y sus complementos (cuadernillo, CD, etc.).

abordado desde diferentes perspectivas a lo largo de las últimas décadas⁶⁵, dado que en él se materializa el currículo oficial; lo que hace que su importancia sea no solo pedagógica, sino también política y económica. Muestra del interés que suscitan es la investigación internacional llevada a cabo por la Unesco desde 1992: con ella se han puesto en marcha proyectos bilaterales y multilaterales para analizar comparativamente los libros de texto de diferentes países, centrándose tanto en el diseño como en el currículo en el que se sustentan. Los resultados de la misma han servido para elaborar una guía que pretende ayudar a las editoriales, a las autoridades educativas y al profesorado a seleccionar mejor sus materiales: la *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* elaborada por Falk Pingel⁶⁶. En ella ya se pone de manifiesto que, además de los contenidos explícitos, existe un currículum oculto⁶⁷ que es preciso tener en consideración. Así lo recoge el mencionado autor (Pingel, 1999: 5), haciendo suyas las palabras de Schissler (1989: 81), la cual afirma que

además de transmitir conocimiento, los libros de texto buscan también fijar las normas sociales y políticas de una sociedad. Los libros de texto transmiten una comprensión global de la historia y las reglas de una sociedad, así como las normas para vivir con otras personas.

Si bien es cierto que afecta más directamente a las Ciencias Sociales, los estudios han revelado que están presentes en prácticamente todas las materias (Ética, Lengua y Literatura, Matemáticas, Educación Física, etc.). Dado que los aspectos socioculturales son una parte intrínseca y fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua —en tanto que inciden directamente en la competencia comunicativa—, el caso de las Lenguas Extranjeras, y por ende del FLE, no es una excepción.

⁶⁵ Cabe destacar la base de datos *Emmanuelle* (Choppin, s.f.) que reseña todos los manuales escolares publicados en Francia desde 1879. De igual modo, resultan interesantes las observaciones acerca de la evolución metodológica tanto de manuales como de materiales complementarios en FLE realizadas por Riquois (2010).

⁶⁶ La versión ampliada y actualizada (2010) trata el rápido crecimiento del mercado de medios educativos electrónicos, la diversificación y regionalización de la producción de manuales escolares y la aplicación de normas y criterios de calidad.

⁶⁷ Son cada vez más numerosos los estudios que, aprovechando las aportaciones de otras disciplinas, especialmente del análisis crítico del discurso, analizan el denominado “currículo oculto”: por ejemplo, Richaudeau (1981) para un examen crítico de los libros de texto, desde una perspectiva socio-ideológica; Grasa (1988) sobre temas como el subdesarrollo, el etnocentrismo y el racismo; Michel (1987), Subirats (1993) sobre estereotipos sexistas, o el de Wagner & Tisserant (2010), que estudia además de estos, los relativos a la edad, el origen, la orientación sexual o la discapacidad, y pone de manifiesto que aún queda mucho camino que recorrer para desterrar las desigualdades.

No obstante, y al margen de esta nada desdeñable cuestión, el debate acerca de la conveniencia o no de utilizar libros de texto⁶⁸ como herramienta principal en el proceso de E/A está presente desde hace muchos años. Así, superada la concepción meramente instrumental del manual, según recoge en su trabajo Sercu (2000: 626-627), sus defensores resaltan las ventajas que supone su utilización: orientar la progresión léxica y gramatical, estructurar de forma secuenciada los objetivos y contenidos del currículo, proporcionar actividades (tanto de entrenamiento como de evaluación) y abundantes materiales complementarios. Todo ello facilita al profesor la preparación de la clase —puesto que le ahorra un tiempo considerable al no tener que buscar y seleccionar él mismo cada uno de sus materiales—, a la par que supone un punto de apoyo con el que sentirse más cómodo y seguro. Por ello, en los últimos años hemos asistido a una revalorización⁶⁹ de los manuales en partir de diferentes indicadores. Por ejemplo, Gérard (2010: 2) señala que en Bélgica, al contrastar la zona francófona—donde el uso es escaso— frente a la flamenca, se puede constatar una clara incidencia positiva en el proceso de E/A. Defiende así su eficacia, al igual que Dubois & Carette (2010), respecto a las múltiples posibilidades de utilización, o que Dehon & al. (2010), en lo que atañe a la enseñanza por competencias. Además, desde un punto de vista institucional, el manual también facilita, si no la uniformidad en cuanto a las formas, sí en cuanto los contenidos, garantizando la misma enseñanza en todo el territorio.

Sus detractores, por el contrario, ven en esta uniformidad una incapacidad para dar respuesta a la diversidad, una visión simplista y sesgada que se manifiesta en la falta de variedad de textos, contextos y situaciones representadas, además de imponer un estilo de E/A en particular que difícilmente se puede ajustar a las características y necesidades de unos usuarios cada día más variados. Critican igualmente⁷⁰ el hecho de

⁶⁸ Resultan interesantes, entre otros, los trabajos de Sercu (2000); Puig i Moreno (1996); Sánchez Pérez (1997), Paricio Tato (2002), Gérard (2010), etc.

⁶⁹ En el caso de Bélgica, incluso se ha establecido un decreto (*Décret n° 40487*) que desde agosto del 2006 favorece la difusión y utilización de manuales en Primaria y Secundaria mediante subvenciones para aquellos libros homologados que se ajusten a los criterios de igualdad y no discriminación, conformidad con los niveles de competencias y atención a las estrategias de compensación.

⁷⁰ En este sentido se manifiestan, por ejemplo, Blanco García (1994); Gimeno Sacristán (1995, 1996); Martínez Bonafé (1995); Apple (1989) y Torres Santomé (1989, 1995).

que, a menudo, los manuales constituyen un elemento clave de "control" por parte de las Administraciones, como señala Choppin (2001: 211),

los manuales pasan por ejercer en la juventud una gran influencia, aunque esta sea supuesta más que realmente apreciada. Ello explica que, en numerosos países, el poder político aplique en ellos —se aplica siempre— una regulación particular. Esta regulación sirve generalmente para asegurar al poder político un control más o menos estricto del contenido ideológico que transmiten.

Amén de limitar, en la opinión de estos autores, la creatividad de profesor y alumno, vehiculan una visión estereotipada del país de la lengua meta, como ya hemos señalado. Esto tal vez se deba, en buena parte, al hecho de que países (como en nuestro caso, Francia) que tienen una dilatada tradición en el campo de la enseñanza de su lengua en el extranjero han conseguido convertir esta en un importante negocio, tal y como advierte en su trabajo Johnson (2008). La enseñanza de LE, por tanto, no solo supone una fuente de ingresos, sino que además está al servicio de la imagen que se quiere promover en el exterior, a través de los distintos recursos editoriales.

Sin embargo, es precisamente el tema económico el que ha condicionado durante mucho tiempo la elaboración de los manuales de francés, puesto que al tener poca demanda, no resultaba rentable hacer ediciones propias para los diferentes países. Así, durante muchos años, ha predominado una concepción universalista, esto es, que permitiese un ámbito de difusión amplio con los mínimos costes de producción, a la que se incorporan pequeñas modificaciones de contextualización adecuadas al país destinatario. En la actualidad, desde la entrada en vigor de la obligatoriedad de la segunda lengua extranjera, a las editoriales tradicionales como Hachette, Hatier-Didier y Clé International, se han sumado equipos mixtos, tanto franceses —Santillana y Clé International (*Action*), SM y Hachette (*Le Nouveau Rythmes Jeunes*)— como anglosajones (Alhambra-Longman y Heinemann Ibérica), aprovechando que ya estaban presentes en otras áreas del currículum. De igual modo, aunque su incorporación ha sido más reciente, tenemos editoriales españolas entre las que podemos mencionar Anaya y Vicens-Vives. Contamos, pues, con diferentes propuestas y una amplia gama de materiales complementarios para poder elegir —cuando las circunstancias concretas del centro así lo permiten—, lo cual no deja de ser un reto importante.

2.2.5.2 La elección de los manuales

Así, para ayudar al docente a elegir un buen método, dada la proliferación y diversidad cada día mayor de materiales, existen numerosos trabajos que, a partir de los años 70, analizan manuales concretos o que proponen instrumentos de análisis. A modo de ejemplo podemos mencionar a Mackey (1972), Laforgue (1972), Gagné (1974), Germain (1976), Dalhet & Bertoletti (1984) o Thierry (1986). A estos se añaden⁷¹, más recientemente, los que atañen al campo de las TIC. Por ello, estamos con Cuq & Gruca (2005: 279) cuando reconocen que "toda parrilla es reductora, todo análisis es teórico, pero esas dos miradas son preciosas para la reflexión e indispensables para una valoración objetiva del material pedagógico, verdadero mediador entre teoría y práctica." Un material, por otra parte, que sigue siendo muy necesario a pesar—o incluso debido—a las nuevas expectativas y los nuevos roles que determinan el proceso de E/A. Así lo reflejan trabajos como los de Fougerouse (2001) o Damar (2008). Esta última afirma además que "l'enseignant a besoin de supports pédagogiques, comme le prouve la grande popularité des manuels et des grammaires de français langue étrangère" (Damar, 2009: 92).

Sin embargo, como ya nos advertía Besse (1985: 15), es cierto que el libro de texto facilita el trabajo diario del profesor puesto que sigue unas pautas determinadas de coherencia y progresión curricular, acordes a la legislación vigente,

mais un manuel n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignants pour les aider à acquérir la langue étrangère. [...] son efficacité relative dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres.

En efecto, la lectura pedagógica que de ellos se haga dependerá no solo de las consignas —más o menos explícitas, precisas y acertadas— sino también de la visión de la lengua y del proceso de enseñanza aprendizaje que tengan unos y otros. Por ello, no habremos de buscar el manual "perfecto", sino aquel que se ajuste mejor a nuestro contexto, es decir, a los objetivos de E/A, al público, al tiempo disponible y a nuestras propias características:

Lo que importa, escribía el ministro Jules Ferry a los maestros y maestras públicos en 1883, no es la acción del libro, es la vuestra. No debiera el libro interponerse entre vosotros y los alumnos. [...] El libro esta hecho para vosotros y no vosotros para el libro. (Choppin, 2001: 226)

⁷¹ Cf. 2.4

Por tanto, la elección del método, y más si tenemos en cuenta que habrá de mantenerse al menos cuatro años, debería hacerse tras un análisis lo más riguroso posible en el que participen quienes deberán utilizarlo, máxime teniendo en cuenta que la elección de los materiales de aula es de singular importancia en nuestra situación, puesto que el acceso a la lengua meta, en la casi totalidad de los casos, se reduce al contexto escolar. Así, siguiendo a De Carlo (1998: 57) — aunque en su caso se refería más precisamente a los aspectos culturales e interculturales que han de ser enseñados— existen tres criterios básicos para determinar esta elección⁷²: la pertinencia para verificar si contiene algún elemento conocido por el alumno, si le puede sugerir algo más o despertar en él algún conocimiento por contigüidad; la performatividad, para delimitar los límites del tiempo que se imparte, prever el grado de participación y la calidad de la recepción; la explotabilidad, a fin de establecer hasta dónde llegan las propuestas de actividades, teniendo en cuenta la variabilidad de los ejercicios, su utilidad respecto al programa y la motivación de los alumnos. Es decir, en palabras de Cuq & Gruca (2005: 88) materiales que, en una situación de enseñanza aprendizaje dada, ayuden al aprendiente a estructurar las referencias culturales que permitan que sus conocimientos idiomáticos se conviertan en verdaderos "savoir-faire linguistiques".

Con ese objetivo, pues, deberemos analizar las características generales de los manuales, aún cuando no existen grandes diferencias entre ellos al menos en aspectos tales como el enfoque, la estructuración o el papel de la gramática y del metalenguaje, que siguen siendo, como veremos, por lo general, aún bastante tradicionales.

⁷² Alimi, Poublon & Rio (2010) nos ofrecen una amplia serie de criterios entre los que destacan la conformidad con los textos oficiales, la representatividad de los tres objetivos (lingüístico, cultural y conceptual) y de las cuatro destrezas, un corpus de reflexión auténtico, con ejemplos en contexto (en el trabajo de la gramática) y el entrenamiento metodológico para el alumno. Por su parte, Vera Pérez (2010) propone unos prácticos cuadros específicos para el análisis de los manuales de Secundaria y Bachillerato en los que atiende al soporte, la organización y presentación de las unidades, al tratamiento de la cultura, a los distintos niveles de actividades, al entrenamiento específico para la expresión escrita y al tratamiento del léxico.

2.2.5.3 Tendencias generales de los manuales

Aunque no nos detendremos en la evolución que, siguiendo las sucesivas corrientes pedagógicas, han experimentado los manuales de LE⁷³, sí destacaremos su progresiva adecuación a las nuevas necesidades. Esta se manifiesta, en nuestra opinión, en la creciente preocupación por integrar tres elementos clave: la interculturalidad, la interactividad y la interdisciplinariedad. Así, el manual utilizado en la clase de idiomas aspira a convertirse en un nexo de unión entre la enseñanza tradicional y el uso de las nuevas tecnologías; a integrarse en un espacio de enseñanza híbrida, que combine la enseñanza presencial y la virtual en un nuevo escenario de E/A colaborativo que avance —como defienden Puren (2004b) o Catroux (2006)— hacia una perspectiva co-accional y co-cultural, conforme marcan las directrices del MCER. Así lo explica Catroux (2006: 2-3):

En conformité avec cette approche, on part du principe que l'apprenant en langue devient un usager de la langue au même titre que l'usager natif. A cet égard, il ne perd pas sa compétence en langue-culture maternelle. La nouvelle compétence qu'il est en train d'acquérir ne se fait pas indépendamment de la première.

A continuación, Catroux (ibíd.) defiende la mencionada perspectiva co-accional y co-cultural reproduciendo las siguientes palabras:

Il [l'apprenant en langue] n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. (CER, 2001: 40).

Por ello, siguiendo la terminología de Puren (2004: 8), al que cita, añade:

En effet, la perspective coactionnelle s'inscrit dans la progression de l'intégration européenne. [...] Il ne s'agit plus de comprendre l'autre, de le reconnaître mais bien de construire avec lui «une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées». (Catroux, 2006: 3)

⁷³ Existen amplios y esclarecedores trabajos al respecto como pueden ser los de Galisson (1980); Puren (1988, 2004b), Germain (1993); Thierry (1986); Cuq & Gruca (2005) y Chervel (2006a). Más específicos, cabe señalar el de Martín Peris (1995), que estudia la coherencia entre la reflexión teórica en la metodología de la enseñanza y la práctica didáctica de ELE a través del análisis de los manuales publicados en España entre 1979 y 1994, y el de Paricio Tato (2002), que hace lo propio respecto al FLE.

Para lograrlo, el papel de las TIC, como ya hemos señalado, es determinante. De hecho, las nuevas publicaciones van en este sentido, ofreciendo ya algunas de ellas el *Emanuel* (Ebook) así como materiales para las pizarras digitales. Aunque no están disponibles todavía ni en todos los manuales, ni para todos los niveles, podemos citar a modo de ejemplo para público adolescente *Écho* (Clé), *Amis et compagnie* (Clé), *La bande du collègue* (Santillana) o *Essentiel et Plus* (Santillana). Sin embargo, por el momento, aún contamos mayoritariamente con manuales convencionales, herederos de la corriente comunicativa de los 80, aunque esta denominación se traduce en prácticas de enseñanza tan variadas y heterogéneas que el eclecticismo pasa a ser su característica preponderante⁷⁴. A pesar de ello, comparten importantes características tales como la intención de enseñar la lengua en su dimensión social, aprehender el discurso desde una perspectiva global y priorizar el sentido. Precisamente, para avanzar hacia ese objetivo, ha habido paulatinas correcciones y reajustes en función de las nuevas descripciones teóricas y metodológicas, especialmente en lo tocante a la enseñanza más sistemática de la gramática, del léxico y de la corrección fonética, con desigual resultado. Así, en lo que a la fonética se refiere, ha habido avances y en cada unidad se trabaja desde un punto de vista práctico sobre todo gracias a la ayuda inestimable de las TIC. En cambio, la pragmática está prácticamente ausente y cuando está presente, se echa en falta una explicación o una conceptualización que permita una mejor asimilación para una reutilización posterior. En este aspecto, la publicación de los trabajos realizados por el Consejo de Europa supuso un punto de inflexión teórica ya que se integra el enfoque por tareas, al considerar de acuerdo con el CER (2001: 15) que:

l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. (CER, 2001: 15)

⁷⁴ Así lo manifiestan, entre otros, Puren (1988, 1989, 1994, 1999, 2004) o Cuq & Gruca (2005).

Es más, el tener como objetivo último lograr una competencia comunicativa efectiva hace que en los nuevos métodos, según Cuq & Gruca (2005: 266), "ce n'est plus une progression de type grammatical qui va gouverner le contenu du matériel pédagogique, mais les besoins langagiers formulés en termes de fonctions langagières". Sin embargo, a la hora de estructurar los manuales, la unidad didáctica sigue siendo el modelo estándar, lo que supone una traba a las potenciales innovaciones de este enfoque, ya que la estructuración uniforme impide un óptimo aprovechamiento. Tanto es así que son cada vez más los que reclaman un cambio en este sentido. Veámoslo en palabras de Puren (2008: 13):

Jusqu'à présent les éditeurs, pour des raisons qui leur sont propres, ont toujours exigé que toutes les leçons d'un même manuel reproduisent à l'identique le même modèle d'unité didactique. Il serait temps qu'ils fassent sauter ce verrou, pour permettre aux enseignants de minimiser les coûts et maximiser les bénéfices, en les faisant profiter des préparations de cours tout en leur offrant la plus grande diversification possible des formes de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative.

En definitiva, se propugna una organización flexible que permita "construire des unités didactiques sur la base de l'unité d'action et non plus seulement de communication" (Puren, 2008: 13). Esto implica un cambio sustancial en la idea de progresión, hasta el punto que Choppin (2001: 228) afirma:

Los docentes no esperan hoy ya de los manuales que les presenten, a través de una progresión rigurosa, un conjunto de saberes organizados, lo que durante mucho tiempo fue su principal propósito y condición, o su organización interna en capítulos estereotipados. El manual se ha convertido en una herramienta "polifónica": tiene que permitir la evaluación de la adquisición de conocimientos; tiene que presentar una documentación compuesta, tomada de soportes variados; tiene que facilitar la asimilación por parte de los alumnos de un cierto número de métodos intercambiables a otras situaciones y, teniendo en cuenta la heterogeneidad creciente de públicos escolares, tiene que presentar lecturas plurales. El editor debe ofrecer de esta forma productos suficientemente flexibles para su uso que permitan distintos niveles de lectura y autoricen el recorrido múltiple del libro. (Choppin, 2001: 228)

Este cambio en el concepto de progresión —puesto que se fundamentaba en la progresión gramatical y había permanecido prácticamente inalterado, salvo por su

adecuación al área de desarrollo próximo del aprendiente— repercute directamente en el papel que han de desempeñar la gramática y el metalenguaje en la clase de LE, cuestión que examinaremos a continuación.

2.2.5.3.1 Papel de la gramática y del metalenguaje en la consecución de la competencia comunicativa

A la luz de las nuevas tendencias pedagógicas, cabe preguntarse hasta qué punto es justificable o necesaria la presencia de contenidos gramaticales en los libros de texto. Baste recordar que, en la evolución de las distintas corrientes metodológicas hasta el día de hoy, la gramática ha pasado, como hemos visto, de jugar un papel determinante (GT) a ser duramente criticada por la metodología activa y por el enfoque comunicativo en sus primeros momentos. Sin embargo, Martín Peris (1998: 6) ya afirmaba que

la importancia de la gramática y de la lingüística en general para la enseñanza de lenguas es hoy generalmente aceptada. [...] En síntesis, podemos afirmar que el debate actual gira en torno al modo como se conciba el dominio de una lengua (y, por ende, de su gramática) y al modo como mejor se alcanza ese dominio por parte de hablantes no nativos.

En efecto, tras ese movimiento pendular, parece haber recuperado su sitio: son numerosos los autores que defienden la necesidad de la explicación gramatical justificándola por la repercusión que tiene su dominio en todos los niveles, aunque difieran, eso sí, en el cuándo y el cómo⁷⁵. Veámoslo en palabras de Fougerouse (2001):

Dans les classes de FLE en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire [...], qui a connu une période de disgrâce, une sorte de passage à vide dans les années soixante et soixante-dix, semble revenue en force aujourd'hui dans la classe de langue. Ce retour démontre qu'elle est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français.

⁷⁵ Fougerouse (2001: 175) propugna “la connaissance des lois régissant le français doit s'accompagner d'une mise en pratique dans un cadre de communication élargi tendant vers l'authentique. Quant au métalangage, des procédures inductives et davantage de conceptualisation éviteraient le recours à une terminologie pas toujours adaptée à une classe de FLE”. Por su parte, Cortés Moreno (2005: 101), defiende una gramática integrada y paulatina, pero tras el nivel inicial. En cuanto a Martín Sánchez (2008: 41), propone “una postura ecléctica, la supeditación a las funciones comunicativas, y la correcta selección y presentación de actividades con el foco en la forma, en el uso y en ambos al mismo tiempo [...], en definitiva, “*utilizar la gramática para enseñar a comunicarse*”. En cambio, Manesse (2007) aboga, como reza ya en su título, por “un enseignement de la grammaire minimal et suffisant”.

Incluso, hay quienes (Bentolila, 2009: 4) se atreven a afirmarlo con rotundidad: "Disons-le clairement, il nous faut rétablir une programmation précise et rigoureuse dans l'apprentissage de la grammaire".

De hecho, los estudios acerca de las investigaciones de aula recopilados por Ellis (2005) parecen ir en este sentido, pues ponen de manifiesto que la práctica centrada en lo formal (*focus on form*)⁷⁶ y la calidad de la instrucción explícita, la conexión entre el explícito e implícito, fruto de prácticas significativas, mejoran considerablemente la adquisición de la lengua. Recogemos a continuación una versión sintetizada de lo expuesto por Ellis (2005: 15-16):

- La enseñanza de la gramática da lugar a una mayor corrección en exámenes y pruebas similares (aunque esta corrección es mucho menos probable en los usos orales y espontáneos).
- La enseñanza de la gramática no capacita a los aprendientes para "saltarse" el orden natural, pero ayuda a que progresen más rápidamente.
- Posiblemente no sea necesario ajustar la enseñanza de la gramática a la siguiente etapa de desarrollo del aprendiente.
- La enseñanza de la gramática puede contribuir a la comprensión metalingüística de las reglas gramaticales de la LE por parte de los aprendientes, pero existen dudas sobre la utilidad de ese tipo de conocimiento.
- Cuando la enseñanza de la gramática tiene un rendimiento, ese rendimiento es, por lo general, duradero.

Por este motivo, sería de gran utilidad tanto para los aprendientes como para los docentes poder disponer de una gramática de referencia para el francés lengua extranjera, que tenga como prioridad, en palabras de Cuq & Gruca (2005: 398), "aider par le raisonnement à accélérer l'appropriation linguistique, et à créer des réflexes intuitifs." Esto es, una gramática que permita a los primeros obtener una referencia lingüística ampliamente reutilizable en cualquier situación de aprendizaje y a los

⁷⁶ Esta práctica exige atención a lo formal en el marco de actividades, como bien se advierte en el trabajo de Long (1991).

segundos, una base conceptual y terminológica reconocida⁷⁷. La dificultad que supone esa doble utilización nos recuerda la importancia de la aplicabilidad⁷⁸, es decir, la necesidad de contar con materiales que hagan accesible los contenidos lingüísticos al usuario final. En efecto, como bien señalan Laenzlinger & Peters (2009: 49):

il ne s'agit pas en salle de classe de former des petits linguistes, ni simplement de faire acquérir des savoirs déclaratifs, mais bien d'enseigner à tous les élèves des savoir-faire procéduraux et le pouvoir réel de communiquer en français, on ne peut, en ce domaine, faire l'économie d'une transposition didactique soigneusement préparée.

En este sentido, el metalenguaje cobra especial relevancia. En efecto, como afirman los citados autores (Laenzlinger & Peters, 2009: 70-71), "le métalangage [...] est un outil indispensable pour l'apprentissage d'autres langues et pour la réflexion sur la langue et la communication", cuestión que demuestran trabajos como los de Cicurel⁷⁹, puesto que usamos la lengua para hablar de lengua y a menudo recurrimos tanto a la LM como a la lengua meta. En ambas, pero particularmente en LE, este no ha de suponer una traba a la comprensión, sino que, por el contrario, ha de ocupar el lugar preciso para que, como afirman Cuq & Gruca (2005: 135), sea una ayuda eficaz, aunque indirecta, para lograr un control cada vez más efectivo de la comunicación. Por ello, la elección de un metalenguaje adecuado resulta fundamental no solo para ayudarnos a ajustar la explicación en clase, sino también para favorecer el trabajo autónomo. Así, contar con material que "acerque" los contenidos lingüísticos sigue siendo una necesidad. En palabras de Martín Peris (1998: 29),

el concepto de gramática pedagógica no solo mantiene su vigencia, sino que goza en la actualidad de una difusión y una aceptación generalizadas entre los estudiosos de la enseñanza de lenguas modernas. Corder, Roulet, Besse & Porquier, entre otros autores, han contribuido a configurarlo.

⁷⁷ Quizá la que más se aproxime sea la *Grammaire du sens et de l'expression* (Charaudeau, 1992), pero esta es difícilmente utilizable por los estudiantes. Podemos mencionar igualmente como gramáticas más bien explicativas las de Riegel & al. (1994) y Wilmet (1997, revisada en su 5ª edición de 2010), elaboradas teniendo en cuenta las aportaciones de la psicolingüística, la lexicología, la sintaxis, la semántica, y la pragmática, tanto formal como textual. Especial mención merece la de De Salins (1996), que comentaremos más adelante (pág. 99).

⁷⁸ Hemos tratado este concepto en el capítulo 1, hallando información exhaustiva y detallada en Damar (2009).

⁷⁹ En particular, Cicurel (1985).

Esta preocupación pedagógica —intrínsecamente unida a cuestiones aún candentes en lingüística tales como la gramática formal vs gramática textual⁸⁰— queda reflejada en trabajos ya clásicos como los de Roulet (1972, 1974, 1978, 1985), los de Béguelin (2000) o Chervel (2006b); gramáticas como la de Peters (2001), Delatour et al. (2004) o la de Wilmet⁸¹ (2007) y, especialmente, en el proyecto de Laenzlinger & Peters (2009), que están llevando a cabo en colaboración con la Universidad de Ginebra: el *LexiGrammaIRE*. Por encontrarlo singularmente prometedor, esbozaremos brevemente en qué consiste:

Está concebido, ante todo, como una plataforma de recursos lingüísticos para los profesores de francés de Secundaria en la que trabajan conjuntamente lingüistas y especialistas en didáctica, con el fin de presentar los problemas gramaticales desde una perspectiva a la vez lingüística, pedagógica y aplicada. Su punto de partida es la consideración de las deficiencias que presenta la gramática de texto⁸² llevada a la realidad del aula, cuestión ya suscitada por las reflexiones de Maingueneau (2005) y, sobre todo, por el inquietante informe de Bentolila (2007), que les lleva a afirmar (Laenzlinger & Peters, 2009: 53-54): "A notre avis, la grammaire de texte comme moyen d'acquisition de la grammaire de phrase pose un sérieux problème d'ordre didactique ou pédagogique." Por ello proponen el *LexiGrammaIRE* como

un modèle alternatif aux grammaires traditionnelle et rénovée [...] qui aborde le lien entre grammaire de phrase (« grammaire au sens étroit ») et grammaire de texte (« grammaire au sens large ») d'une manière originale. (op.cit.: 56-57)

Del que nos ofrecen una visión de conjunto sintetizada en el siguiente esquema:

⁸⁰ En el afán renovador ha habido también una aproximación desde el análisis conversacional a favor de una "gramática para la interacción" como se puede constatar en Mondada (1998, 2000).

⁸¹ De hecho, este autor afirma en el prólogo de su obra la necesidad "de faire descendre la réflexion authentiquement linguistique vers les classes secondaires" (Wilmet, 2007). Con este propósito, trabaja actualmente, según recoge la página oficial de la Real Academia de la Lengua y la Literatura Francesas de Bélgica, en una amplia síntesis que "réconcilierait la linguistique théorique et la pédagogie".

⁸² En este mismo sentido se pronuncia Bentolila (2009: 2): "Trop tôt imposée, la grammaire dite «textuelle» pervertit la relation naturelle au texte et rend chaotique l'étude du système grammatical".

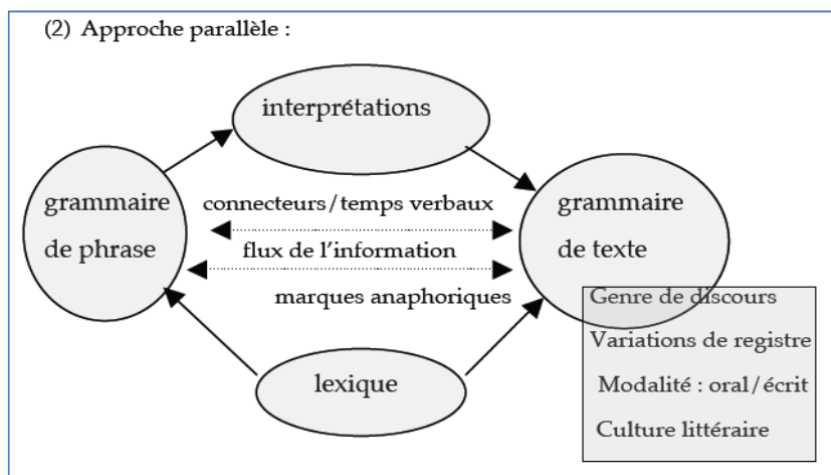


Figura 15. Modelo conceptual propuesto en LexiGrammaIRE.

Fuente: Laenzlinger & Peters (2009: 59)

A partir de este enfoque multidisciplinar y siempre desde una perspectiva globalizadora, precisan sus objetivos prácticos:

les objectifs de LexiGrammaIRE se situent tant au niveau de la grammaire et de son enseignement, comme on l'a déjà mentionné, qu'au niveau du lexique / vocabulaire. On rappelle qu'il s'agit de fournir aux enseignants de français du secondaire des ressources linguistiques (grammaire de référence, lexique d'usage, analyseur, conjugueur, etc.). Au niveau du vocabulaire plus précisément, on vise à fournir des entrées lexicales selon un cadre générique présentant de l'information de différents niveaux (grapho-phonémique, morphologique, syntaxique, sémantique, pragmatique). (op.cit.: 58).

Su aportación fundamental, en nuestra opinión, sería, en primer lugar, poner a disposición de los profesores de Secundaria⁸³ una herramienta de transposición didáctica específica, que pueda dar respuesta a las preocupaciones reales de esta etapa. En segundo lugar, en estrecha relación con lo anterior, conjugar las aportaciones de las distintas corrientes lingüísticas simplificándolas —también desde el punto de vista del metalenguaje— de manera que permita introducir la gramática de una forma intuitiva más natural y más eficaz pedagógicamente. Finalmente, nos

⁸³ Tanto de francés LM, como de FLE, en el que, de hecho, Peters es especialista.

parece muy acertada la articulación del léxico, la sintaxis y la interpretación textual, que Laenzlinger & Peters (2009: 58) defienden argumentando que

cette approche alternative est centrée sur le lexique, comme on le voit. Celui-ci sert, bien entendu, à la grammaire de phrase, mais aussi à la grammaire de texte (par exemple par le biais des connecteurs de texte ou lieux de discours). (op.cit.: 58)

Opinión que compartimos, pues, por un lado, concuerda con nuestra hipótesis respecto al papel de los MD en la mejora de la competencia comunicativa de los aprendientes; por otro, resulta más fácil explotar las competencias intuitivas —tanto de alumnos como de profesores—no solo en el nivel del léxico y el vocabulario, sino también en el nivel de la gramática y la sintaxis. Además, esta aproximación presenta como ventaja el poder disociar de la gramática oracional cuestiones como género textual, nivel y registro de lengua (oral / escrito, formal / informal) y de producción / comprensión, lo cual facilita la transposición didáctica para lograr un proceso de E/A más eficaz.

Esta necesidad de adecuar los contenidos a los objetivos y a los usuarios de la manera más efectiva, llamémosle transposición didáctica o aplicabilidad, es una realidad cada día más evidente. De hecho, parece que el mundo editorial ha tomado nota, pues en los últimos años se han publicado, con más o menos acierto, gramáticas de francés —tanto en LM como en FLE— desde esa perspectiva. Así, podemos mencionar, ya a finales de los noventa, a pesar de su labilidad terminológica y la tendencia a fluctuar entre dos niveles de análisis, algunas gramáticas interesantes, como por ejemplo la de De Salins (1996). En efecto, en ella se advierte del peligro de la simplificación abusiva y se proponen análisis contrastivos en contexto, defendiendo su utilidad incluso para los nativos, especialmente en el caso de los MD, lo que resulta una novedad importante. Así, en vez de listas de conectores argumentativos, propone este tipo de ejercicio que permite darse cuenta de las falsas equivalencias (por ejemplo, *en effet* y *en fait*, que no son intercambiables), facilitando una mejor comprensión en LM y, por tanto, la búsqueda de una equivalencia adecuada en lengua meta. Esta gramática, partiendo de la lingüística contrastiva y de la reflexión ethno-sociolingüística⁸⁴, a través de la observación de un mini corpus, pone en marcha un

⁸⁴ Nos recuerda que los condicionantes socioculturales y pragmáticos no son universales, sino propios de cada lengua y que estos condicionan los usos lingüísticos y las formas gramaticales en no pocas ocasiones (pone como ejemplo la tendencia al eufemismo o a enmascarar el agente en ciertas situaciones comunicativas propias del francés).

microsistema gramatical mediante la elaboración de reglas, actividades de paráfrasis (que permiten evidenciar la polisemia de un término o la ambigüedad de un enunciado) y situaciones comunicativas que obligan a la utilización de determinadas estructuras. Con ellas pretende facilitar el aprendizaje y proporcionar una herramienta útil a profesores y estudiantes tanto de LM como de LE.⁸⁵

Más recientemente, Vigner (2004) pone de manifiesto las dificultades inherentes a la enseñanza / aprendizaje⁸⁶ de la gramática en FLE y propone algunos procedimientos y actividades. Estas publicaciones, sin embargo, revisten un carácter más bien generalista en cuanto al público (edad, nivel, LM) al que van dirigidas. Mucho más precisas son las que revisaremos brevemente a continuación. Se trata de dos ejemplos, para fines específicos, por niveles, pensadas para estudiantes españoles de FLE: *La grammaire. Français: théorie et pratique* (Job, Santillana, 2002) y la *Grammaire expliquée du français* (Clé International, 2002a,b).

2.2.5.3.2 Las nuevas gramáticas para FLE

Ambas cuentan con explicaciones y ejercicios de entrenamiento y evaluación, aunque, a nuestro entender, con desigual resultado. La primera pretende tener en cuenta las ventajas e inconvenientes de la proximidad lingüística y se presenta como "outil de référence, source de réflexion, instrument d'entraînement et d'acquisition [...] conçue en pensant aux difficultés propres aux hispanophones" (Santillana, 2002: 3). Llama la atención sin embargo que no especifique a qué público va dirigida, indicando simplemente el nivel: debutante-intermedio. Ahora bien, en nuestra opinión, al ser monolingüe (aunque incluye un cd-con diccionario bilingüe), resulta complicada para los debutantes (y más si son adolescentes). Además, tanto su estructura como el tipo de ejercicios propuestos mantienen una concepción más próxima a la tradicional que al enfoque por tareas. De hecho, enmarcada dentro de la frase, los fenómenos discursivos no se tratan, y si nos centramos en los MD observamos el mismo desajuste que en los manuales: aparecen marginalmente en ejemplo pero no hay, por lo general, ninguna explicación que facilite su adquisición. Es

⁸⁵ Un poco en la misma línea, aunque más centrados en francés como LM, podríamos mencionar a Tomassone & Petiot (2002) o Dion & Serpère (2009).

⁸⁶ Son también numerosas las publicaciones que, desde una perspectiva más global, tratan de mejorar la formación del profesorado y facilitar así su labor docente. Por mencionar alguno: Desmons (2005), Barthélémy (2007), Bertocchini & Costanzo (2008), etc.

más, en las contadas ocasiones en que la hay, esta puede inducir a error, como podemos ver en el caso de *alors que*, que aparece explicado como "locution concessive", junto a *alors* (marcador conversacional). La analogía de formas y el estar en el mismo ejemplo contribuyen a una posible confusión entre ambos por parte de los aprendientes debutantes:

- Pourquoi elle pleure?
- Elle est restée à la maison **alors que** son frère est allé au cinéma.
- **Ça alors!** Il est parti bien que je lui ai dit de rester?

Figura 16. Ejemplo para expresar concesión.

Fuente: *La grammaire* (2002: 272)

Otro ejemplo de desatención a estas formas lo encontramos al tratar los adverbios, categoría en la que aparecen lo que para nosotros son estructuradores ordenadores. No se alude a la capacidad cohesiva que tiene algunos, es decir, de su funcionamiento en la vinculación de enunciados:

Les adverbes de temps permettent aussi de situer une succession d'événements les uns par rapport aux autres: **d'abord, ensuite, puis, plus tard, enfin.**

Ex. D'abord, tu épluches les pommes de terre, **ensuite,** tu les fais cuire, **puis** tu prépares la sauce.

Figura 17. Los adverbios de tiempo.

Fuente: *La grammaire* (2002: 166)

En cuanto a la *Grammaire expliquée du français* (2002), se presenta para "grands adolescents" y adultos en un nivel intermedio —más de 150 horas— y afirma tener como objetivo "répondre de façon précise, claire et cohérente aux interrogations des apprenants désireux de communiquer à l'oral et à l'écrit" (op.cit.: contraportada). Como novedad, cabe destacar que, por un lado, se reconoce la insuficiencia de la explicación morfosintáctica en el marco de la frase, pues muchas de las dificultades "sont dues à des problèmes d'organisation du discours [...]"; y por otro, para paliar

esta deficiencia, se atiende al discurso: "c'est pourquoi nous consacrons quelques pages à la grammaire du texte" (op.cit.: 4). Así, trata aunque sea muy brevemente (cf. 2002: 275-276) los MD bajo el epígrafe de "connecteurs temporels et logiques", proponiendo algunos ejercicios, la mayoría estructurales, en el cuadernillo asociado.

Vemos, pues, que los avances en este terreno son mínimos y que el lugar que ocupa la gramática y el tratamiento que recibe son otros de los puntos en los que aún se aprecia cierta contradicción metodológica. En efecto, persisten, tanto en los manuales como en los materiales complementarios, las partes de la oración tradicionales. Entre estas, la descripción del verbo y su conjugación ocupa una parte central: desde los términos de descripción general (auxiliar, conjugación), los modos (imperativo, indicativo, participio) hasta la mayor parte de los tiempos (imperfecto, *passé-composé*, futuro próximo, condicional), quizás porque la categoría verbal causa no pocas dificultades, incluso a los estudiantes francófonos.

En todo caso, podemos constatar que el enfoque sigue aún siendo muy conservador, lo cual tiene sus ventajas (la mayor parte de los términos son conocidos por los estudiantes en lengua materna, por lo que le puede servir de apoyo), pero también supone un inconveniente al no tener en cuenta que en la L2 es preciso diferenciar de manera realista entre lo que el aprendiente debe ser capaz de producir y lo que debe poder comprender. Así nos encontramos con estructuras como inversiones, pasivas, frases de relativo o subordinadas que se van trabajando en los apartados gramaticales desde los niveles iniciales, sin duda útiles cuando nos enfrentamos a un texto escrito, pero prescindibles cuando lo que se pretende es permitir a los adolescentes interactuar en situaciones sencillas de la vida cotidiana. Por este motivo, si bien la explicación es necesaria porque puede ayudar, y más en los niveles iniciales, estamos con Ortega Calvo (2008: 23) cuando afirma que

la explicación de lo que debe de ser aprendido no tiene poder alguno de generar aprendizaje sinóptico, por no decir que puede resultar enormemente contraproducente [...] cuando existe una incongruencia entre la explicación del fenómeno en cuestión y la realidad. [...]. La actividad se aprende actuando y no hay otro modo de ejercitarse en la acción.

Por ello, estudiar listas de palabras o de verbos, es decir, estudiar formas gramaticales aisladas, aunque sean producto de una actividad lingüística, carece de efectividad. De hecho, como recoge Jáuregui Ondarra (2000: 166) las dos macro-investigaciones llevadas a cabo por él mismo en 1997 y por Bremer & al. (1988, 1996)

prueban que las dificultades de comprensión que tienen los aprendientes surgen por carecer de un conocimiento suficiente y adecuado de varios ámbitos: a) *del pragmático*, porque tienden a transferir las normas de su LM, no saben reconocer la función de la entonación o de las pausas para expresar determinadas intenciones comunicativas, no reconocen el rol y el estatus del interlocutor, teniendo dificultades tanto para discriminar como para adoptar el registro adecuado en una interacción; b) *del discursivo*, porque no se fijan en los elementos que dan unidad al texto de manera que les resulta dificultoso reconocer referentes y relaciones referenciales, conectores, cambios de tema implícitos, elipsis, etc.; c) *del sistémico*, es decir del conocimiento gramatical y semántico de la LE, por lo que les cuesta reconocer palabras, elementos de la oración y segmentar de forma adecuada los enunciados.

Es necesario, pues, trabajar desde un enfoque global en el que la gramática ha recuperado su importancia. Como señala Castrejón Díaz (2008: 69), "conviene recalcar que la adquisición del léxico y gramática debe ser prioritaria", pero no ya como un fin en sí misma, sino como un instrumento más al servicio de la competencia comunicativa. Para ello, Castrejón Díaz (ibíd.) precisa que "la selección de elementos léxico-gramaticales debe provenir de los avances en el análisis textual que se derivan de la lingüística de corpus de tal manera que tengamos más información sobre usos auténticos en discursos reales". En efecto, la importancia didáctica de la tipología textual es ya innegable. Así lo señala Bernárdez (1995: 179) que afirma que

la enseñanza de las destrezas de la lectura y la escritura en la lengua materna o en la lengua extranjera, sobre todo en la enseñanza de lenguas con fines específicos, consiste en buena medida en definir tipos de textos y señalar sus características estructurales, su estructuración sintáctica, su vocabulario, etc.

No obstante, en la práctica, hay que reconocer que aún es poco frecuente que los manuales entrenen a los alumnos para desarrollar una verdadera competencia textual. Por ello, Cuq & Gruca (2005: 184) estiman que sería muy oportuno tender puentes entre la producción en lengua materna y lengua extranjera e inspirarse en teorías diversas, sobre todo tipológicas, para instaurar una didáctica de la escritura que sobrepase la frase o el párrafo. Y en ese mismo sentido se pronuncia van Dijk en su prefacio a Martínez (2001: 7-9):

Para enseñar lectura y escritura necesitamos saber, de manera normativa o descriptiva como están o deberían estar organizados los textos reales para que

sean de fácil comprensión, efectivos, o de otra manera, apropiados y pertinentes en sus contextos sociales.

De esta forma vemos cómo es preciso trabajar simultáneamente y de forma integrada los distintos componentes de la lengua, destacando para ello la importancia de los contextos ya que, en palabras de Catroux (2006: 5),

les processus d'apprentissage s'insèrent dans les pratiques socioculturelles elles-mêmes, aussi bien les pratiques collectives de la vie quotidienne que les interactions de type scolaire. Dans cette approche, le contexte devient partie intégrante du processus d'apprentissage.

Ahora bien, aunque se aprecia un mayor cuidado en su selección, aún son muy a menudo deficitarios puesto que muchas tareas, teóricamente comunicativas, carecen de un contexto auténtico, e incluso, a veces, verosímil. Además, aún hoy, sobre todo en los manuales para los principiantes o incluso para el nivel medio, si bien es cierto que los textos escritos ya no aparecen descontextualizados, los soportes para la lectura y los ejercicios de comunicación son poco ambiciosos: no van acompañados por reglas explícitas o comentarios sobre la estructuración sintáctica de los esquemas textuales o sobre los fenómenos de cohesión y coherencia, ni se saca partido a las estrategias metacognitivas. Esto, unido a la división poco realista que existe entre lo que el aprendiente debe ser capaz de producir y lo que debe poder comprender, como hemos señalado, hace que sean escasamente productivos para los objetivos básicos de los niveles que nos ocupan, es decir, formar aprendientes competentes para desenvolverse en las interacciones de la vida cotidiana, en las cuales va a predominar la interacción oral y poco formal. De hecho, persiste una importante incongruencia puesto que apreciamos una notable presencia de los textos dialógicos en todos los manuales analizados, lo cual contrasta con las estructuras enseñadas y es especialmente visible en el caso de los marcadores del discurso, como veremos más adelante (capítulo 3.3).

En definitiva, hemos de concluir que los materiales básicos de los que disponemos habitualmente resultan aún insuficientes para cumplir con las expectativas de una sociedad que requiere y apuesta, como veremos a continuación, por un plurilingüismo competente.

2.3 Los Europeos y las lenguas extranjeras: hacia un plurilingüismo competente

2.3.1 Datos europeos: el Eurobarómetro

En el contexto político de la Unión Europea, que se autodefine como una comunidad multilingüe, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), instrumento para una educación plurilingüe, ha supuesto un gran paso adelante en la creación efectiva de un espacio europeo. Además de servir para ir creando un sentimiento "nacional" pluriestatal, pretende que la movilidad de los europeos —más allá de los convenios, estancias, intercambios y proyectos⁸⁷— sea realmente factible en todos los ámbitos de la vida. En efecto, Europa cuenta en estos momentos con más de 475 millones de ciudadanos y 23 lenguas oficiales reconocidas⁸⁸, además de otras 60 lenguas endógenas o exógenas. Su carácter, pues, intrínsecamente multicultural y multilingüe es indudable. Por ello, como se recoge en el *Eurobaromètre* (2006: 2),

l'Union européenne est une institution véritablement multilingue qui encourage l'idéal d'une Communauté unique avec une diversité de cultures et de langues. Pour garantir cette diversité, la Commission européenne a adopté en novembre 2005 la première Communication de la Commission⁸⁹ qui explore le domaine du multilinguisme. Les trois objectifs principaux de la politique de la Commission en matière de multilinguisme sont d'encourager l'apprentissage des langues, de promouvoir une saine économie multilingue.

De hecho, ya en el 2000, a través de la *Estrategia de Lisboa*, la UE se fijó como objetivo llegar a ser, en 2010, la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. Para lograrlo, la política educativa —y el aprendizaje de idiomas en particular— son determinantes, por lo que se han propuesto tres grandes objetivos: mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE; garantizar el acceso de todos a la educación y formación, y abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior. Los objetivos fundamentales y pasos

⁸⁷ Destacan: *Sócrates*, *Comenius 1, 2* (centros escolares), *Leonardo da Vinci* (formación profesional), *Erasmus* y *Erasmus +* (estudiantes universitarios), *Grundtvig* (adultos), *Jean Monet* (integración europea), *MEDIA Plus* (audiovisual).

⁸⁸ Las lenguas oficiales de la Unión Europea son las siguientes: alemán, búlgaro, checo, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, francés, griego, húngaro, inglés, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, neerlandés, polaco, portugués, rumano y sueco.

⁸⁹ COM (2005)596.

concretos para cumplirlos figuran en el programa de trabajo *Educación y Formación 2010*, entre los que destacan: mejorar la educación y la formación de profesores y monitores, desarrollar la capacitación necesaria para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las TIC, mejorar la enseñanza de idiomas o aumentar la movilidad y los intercambios. Se fijan, además, unos indicadores de referencia para evaluar los progresos de los Estados y tres ámbitos prioritarios: métodos y formas de organizar la enseñanza de idiomas, aprendizaje precoz y formas de promover el aprendizaje, y la práctica de lenguas extranjeras. Más concretamente, el *Plan de Acción para las Lenguas (2004-2006)* para "promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística" estableció cuatro grandes ámbitos en los que deberían adoptarse medidas: extender las ventajas del aprendizaje permanente de lenguas a todos los ciudadanos, mejorar su enseñanza, crear un entorno más favorable a las mismas y establecer un marco propicio para el progreso. Para complementarlo, en noviembre de 2005, la Comisión adoptó su primera Comunicación sobre multilingüismo, titulada "Una nueva estrategia marco para el multilingüismo", potenciando este aspecto (Resolución del Consejo, 21 noviembre 2008) y actualizándolo en diciembre en la Comunicación COM (2008) 865 "Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación". Las Conclusiones del Consejo acerca de este último (mayo 2009) permiten abordar un nuevo programa de trabajo, *Educación y Formación 2020 (ET2020)*. Así lo recoge la Comisión Europea en *Lenguas 2010 y más allá*:

Las Conclusiones del Consejo sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación parte de los avances logrados gracias al anterior Programa de Trabajo sobre Educación y Formación para, a continuación, fijar cuatro objetivos estratégicos: hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos, mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación, promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa e incrementar la innovación y la creatividad (incluido el espíritu empresarial) en todos los niveles de la educación y la formación. Son actividades que también contribuyen al proceso intergubernamental de Bolonia sobre educación superior.

Vemos, pues, que se trata de objetivos ambiciosos, pero imprescindibles si se quiere dar respuesta a los nuevos retos. También se ha buscado dar respuesta a una demanda social y poner en marcha herramientas que permitan salvar la distancia entre esta demanda y la realidad que reflejan informes como el de *Eurobaromètre (2001)*:

frente al 93% de los padres que creen que es importante que sus hijos aprendan otras lenguas, o el 72% de los encuestados que considera que conocer lenguas extranjeras les resultaría útil, solo el 26% dice saber dos de ellas. Por este motivo, se han puesto en práctica políticas potenciadoras e iniciativas como el Sello Europeo, para innovación en enseñanza y aprendizaje de lenguas; la *Oficina Europea de Lenguas Minoritarias* (BELMR) y la red de información *Mercator*, para la promoción y conservación de las lenguas y culturas regionales y minoritarias; o el *Fondo Social Europeo* y el *Banco Europeo de Inversiones* para financiar las iniciativas que se adopten en relación con el aprendizaje de lenguas.

Todo este entramado de medidas parece estar empezando a dar los primeros frutos, pues, en la encuesta llevada a cabo en los meses de noviembre y diciembre de 2005, cuyos resultados recoge el *Eurobaromètre* (2006), se puede apreciar una sensible mejoría (casi nueve puntos respecto al anterior) como podemos ver⁹⁰:

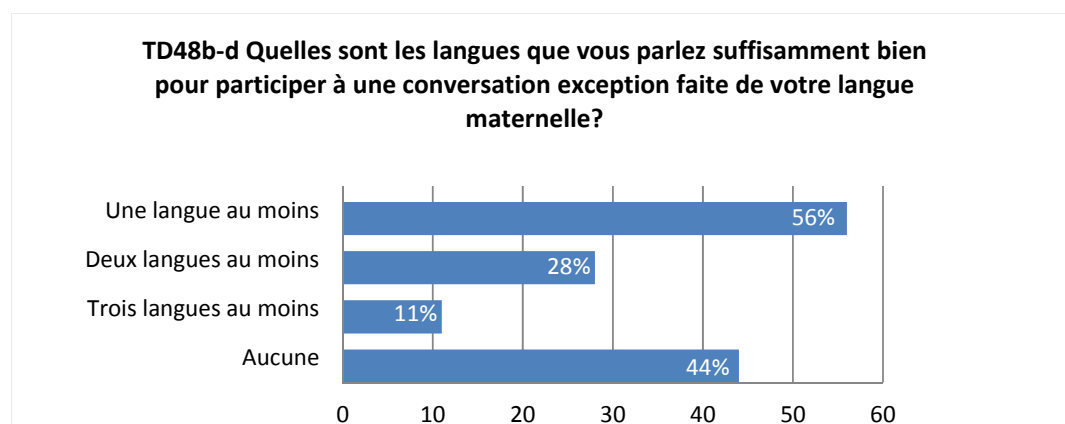


Figura 18. Competencia en otras lenguas.

Fuente: Eurobaromètre (2006: 4)

En lo que respecta a España el porcentaje de los que solo hablan su lengua materna sube al 56%, mientras que el 44% habla al menos otra lengua y solo el 17% dos lenguas (hay que señalar, sin embargo, que dentro de este dato se incluyen las otras lenguas del estado español). De hecho, el multilingüismo no está repartido de manera uniforme en todo el territorio europeo como tampoco lo está dentro de los

⁹⁰ Partimos de los datos del *Eurobarómetro* 2006 pues durante la fase de recogida de datos de nuestro trabajo era el último disponible. Además, nos ha servido de referencia para elaborar nuestra propia encuesta y para observar la evolución habida en este campo hasta la publicación del más reciente (2012) que comentaremos en las consideraciones finales de este capítulo.

grupos sociodemográficos, resultando mejor posicionados los países pequeños con intensas relaciones con otros de distinta lengua (véase Luxemburgo, donde el 92% declaran hablar al menos otras dos) y los jóvenes con un buen nivel de estudios, que residen fuera de su país de nacimiento y que las utilizan por razones profesionales.

La encuesta también nos proporciona interesantes datos acerca de la motivación, todavía escasa (18%) de los europeos para aprender otras lenguas, siendo las razones más esgrimidas la falta de tiempo (34%) o el coste del aprendizaje (22%). Por el contrario, las razones prácticas se han ido incrementando en estos últimos cuatro años, como se puede apreciar por los resultados que arroja el siguiente gráfico⁹¹:

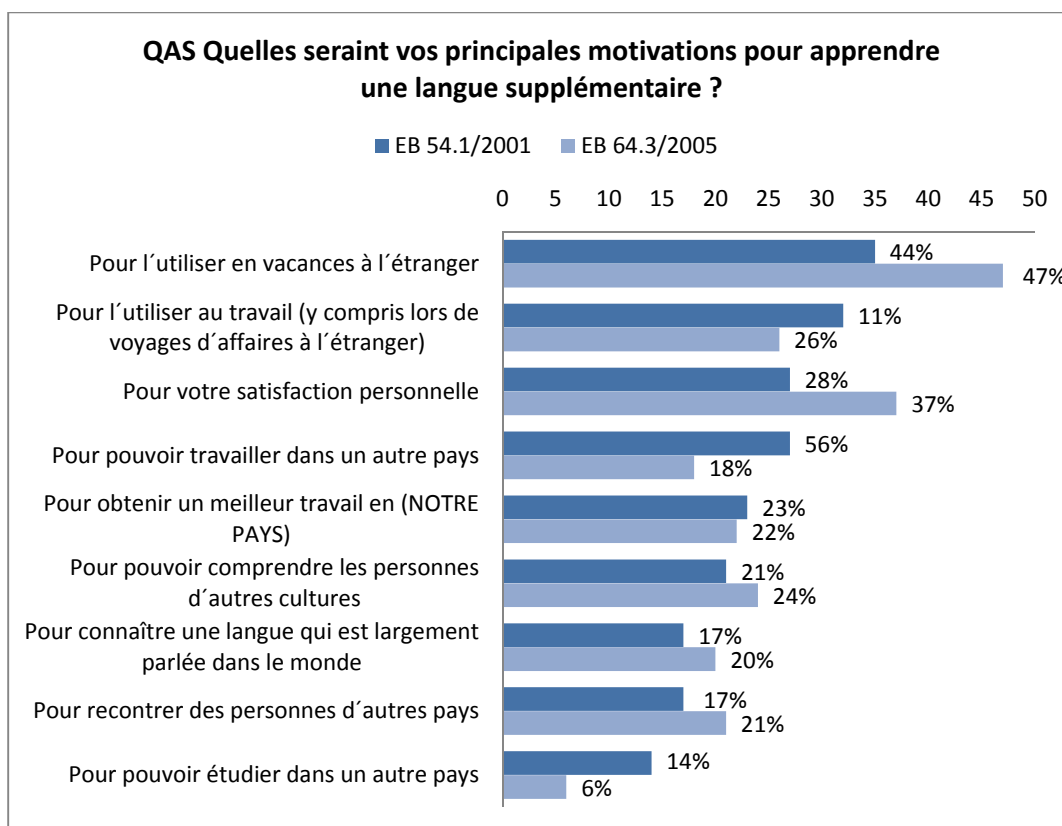


Figura 19. Motivaciones para aprender otras lenguas (comparativa 2001 vs 2005).

Fuente: Eurobaromètre (2006: 7)

⁹¹ Hemos detectado un pequeño error en la transcripción numérica del porcentaje referido a la motivación "pour pouvoir travailler dans un autre pays": en vez de 56% creemos que debería poner 26%.

En cambio, hay un notable consenso respecto a la utilidad de hablar otras lenguas: el 83% lo consideran útil, el 53% muy útil y tan solo el 16% poco o nada útil. Existe también un gran consenso (67%) en cuanto a que la enseñanza de lenguas debería de ser una prioridad política. Sin embargo, el objetivo previsto desde Barcelona 2002 de que todos los ciudadanos europeos hablen al menos dos lenguas además de la materna aún está lejos de cumplirse: el 50% están de acuerdo, frente al 40% que rechaza esta propuesta. España, en este caso se sitúa por encima de la media (63%), al contrario que Francia (31%), que se sitúa bastante por debajo. Por este motivo, el papel de los diferentes sistemas educativos resulta capital. De hecho, el encargado de Educación, Formación, Cultura y Multilingüismo de la UE, Ján Figel' (2005) afirmaba en un comunicado de prensa que "la jeune génération d'aujourd'hui contribuera pleinement à enrichir la société multilingue de l'Europe". Teniendo en cuenta que los jóvenes europeos aprenden lenguas en la escuela, particularmente en Secundaria (59%), urge la necesidad de implementar los cambios pertinentes para que ese aprendizaje sea efectivo, tanto en la metodología, como en el número de lenguas y la edad de introducción de la LE1 y LE2. De hecho, existe amplio consenso en considerar los seis años como la mejor edad para llevarla a cabo y en el hecho de que la primera lengua sea el inglés (77%), seguida del francés (33%) y del alemán (28%).

Estos resultados varían sensiblemente en España y Francia, incrementándose notablemente la importancia del inglés como primera lengua extranjera:

	Anglais	Français	Allemand	Espagnol	Russe	Italien	Suédois
ES	85%	44%	14%	4%	0%	1%	-
FR	91%	2%	24%	45%	0%	6%	-

Figura 20. LE1 y LE2 preferidas por los padres europeos.

Fuente: Eurobaromètre (2006: 11)

2.3.2 Datos de nuestros aprendientes

Dada la influencia que pueden ejercer los factores objeto de la encuesta en el proceso de E/A, especialmente los relativos a motivación (importancia / utilidad / voluntad / necesidad de conocer otras lenguas), y las repercusiones que a nivel didáctico pueden llegar a tener, hemos querido conocer la opinión de nuestros alumnos, para lo cual hemos realizado una encuesta (septiembre 2010) entre los

alumnos de 2ºESO y 4ºESO, que forman parte de nuestra experiencia⁹². Hemos incluido también a los de 1º de Bachillerato para comprobar si el hecho de estar en la enseñanza post-obligatoria y haber elegido como optativa una LE2, implica una mayor concienciación respecto a la necesidad de conocer otras lenguas. En nuestro caso, las lenguas impartidas en el centro son el gallego (cooficial), el inglés (LE1) y el francés (LE2), que es elegido como optativa tanto en 4ºESO, como en 1ºBACH. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Cuestionarios recogidos: TOTAL: 127

2 ESO	4ºESO	1ºBACH
107	12	8

2ºESO

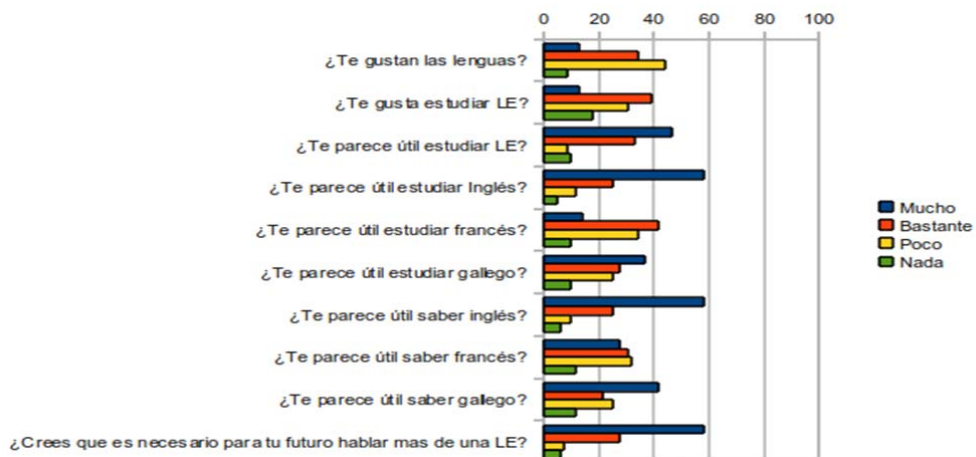


Figura 21. Encuestas LE 2ºESO.

⁹² Aunque somos conscientes de las limitaciones de una muestra tan exigua para poder extraer de ella conclusiones extrapolables válidas, consideramos que, con la debida cautela, la información que nos aporta podría sernos igualmente de gran utilidad.

4ºESO

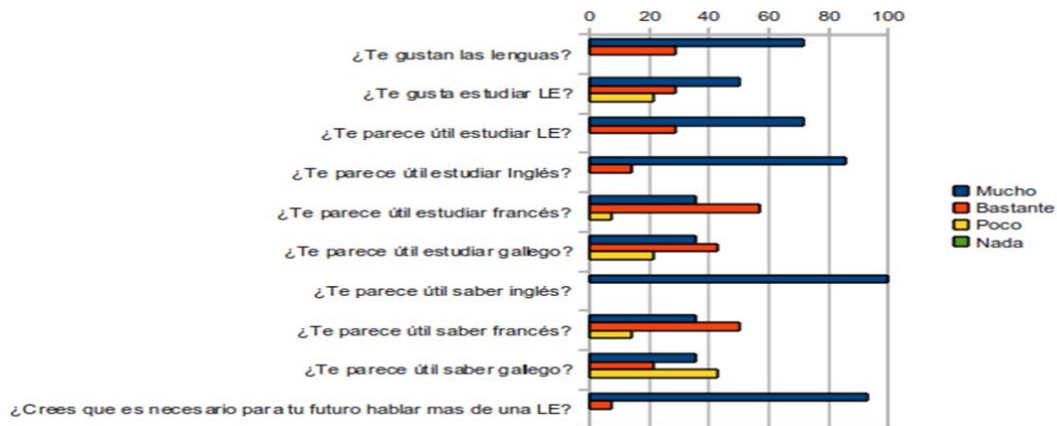


Figura 22. Encuestas LE 4ºESO.

1ºBACH

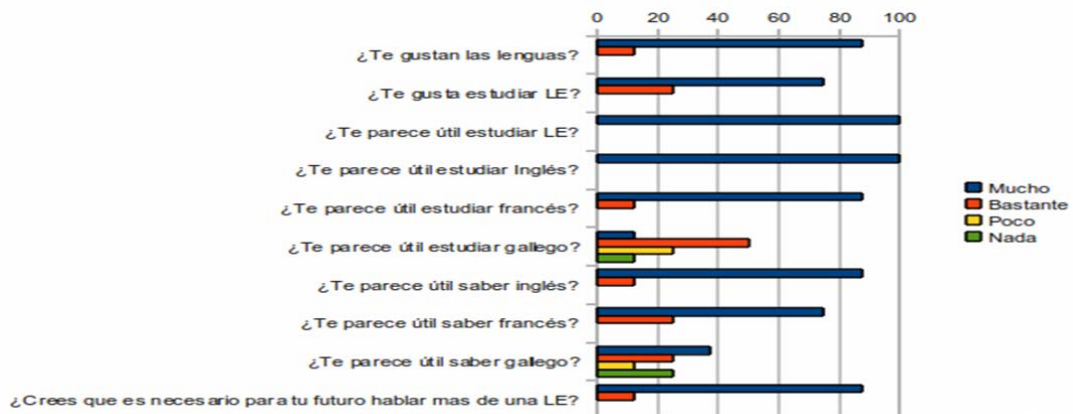


Figura 23. Encuesta LE 1ºBACH.

Lo más destacable de estos datos es, desde nuestro punto de vista, la diferencia existente entre los alumnos de 2ºESO y los de 1ºBACH: mientras las lenguas solo gustan mucho en torno a un 15% de los primeros, en bachillerato sube a un 90%. En cuanto a la utilidad de las LE, hay una más que notable diferencia, como era de esperar, entre el inglés (58% y 100%, respectivamente) y el francés (15% para 2ºESO, frente al 100% de 1ºBACH). En cambio, resulta curioso el caso del gallego, para el que los porcentajes podríamos decir que se invierten: 42% para 2ºESO, frente al 38% de los alumnos de Bachillerato que lo consideran muy útil. De igual modo, es significativo el hecho que mientras en 2ºESO hay aproximadamente un 10% que considera poco /

nada útil saber más de una lengua extranjera, tanto en 4ºESO como en 1ºBACH este porcentaje es del 0%.

Como se puede apreciar, en general nuestros resultados son en buen grado coincidentes con las conclusiones de la encuesta europea. Para nosotros, lo más destacable es, como hemos señalado, la diferencia notable entre 2ºESO y 1ºBACH que parece confirmar la importancia del contexto en el proceso de E/A: el hecho de estar o no en la etapa obligatoria, el que las lenguas sean o no optativas y hayan sido elegidas y la propia madurez de los aprendientes.

En todo caso, es evidente que aún queda un largo camino que recorrer para alcanzar las metas propuestas para toda la Unión, de ahí que se haga necesario un punto de referencia que sirva para controlar el progreso. Este punto será el Indicador europeo de competencia lingüística que ofrecerá datos, comparables internacionalmente, acerca de la enseñanza / aprendizaje de idiomas en toda la UE. Para ello, en el primer trimestre de 2011, se realizó una encuesta en 16 países⁹³, siguiendo las pautas del MCERL, que evaluó la comprensión oral, lectura y escritura en las dos lenguas más enseñadas en cada país, a una muestra representativa de los alumnos del último curso de primer ciclo de Secundaria. En junio de 2012 se publicaron los resultados finales (Eurobarómetro Especial 386 "*Los europeos y sus lenguas*") para, a finales del mismo año, establecer unos criterios de referencia en base a las conclusiones obtenidas a partir de los resultados, no solo de las pruebas, sino también de los datos contextuales, con lo que se pretende, además, identificar los factores que más influyen en el aprendizaje de idiomas. Se trata, pues, de encontrar los instrumentos más efectivos que permitan implementar las estrategias necesarias con el fin de lograr los objetivos marcados para 2020, que, recordemos son:

Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos, mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación, promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa e incrementar la innovación y la creatividad (incluido el espíritu empresarial) en todos los niveles de la educación y la formación. (cf. ET2020, <<http://tinyurl.com/k29ykr3>>)

⁹³ En esta primera ronda participan Bélgica, Bulgaria, Croacia, Eslovenia, España, Estonia, Francia, Grecia, Inglaterra, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal y Suecia.

Mientras tanto, el Marco Común Europeo de Referencia⁹⁴ constituye el eje vertebrador: a pesar de no ser ni prescriptivo ni dogmático, no solo fija unos objetivos comunes para todas las lenguas y todos los aprendientes en cada etapa de aprendizaje, sino, lo que es más importante, establece unas certificaciones fiables y oficiales⁹⁵, que permiten demostrar el nivel adquirido, independientemente de dónde, cómo y cuándo este se haya logrado.

En el caso de FLE, está publicado desde el 2004 el Nivel B2⁹⁶ y el nivel A1 desde el 2006, además de un referencial para las primeras adquisiciones: el A1.1 con una certificación DILF del 2005. Han sido publicados en 2008 el A1-A2 y el A2 y, finalmente el B1 en 2011 cuyo acceso *online*, en colaboración con el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP) y la Organización Internacional de la Francofonía (OIF), es una apuesta por facilitar y fomentar su consulta por parte de todo el profesorado en aras de una mayor coordinación. En esos niveles se listan, de manera casi exhaustiva, las situaciones de comunicación, las formas discursivas, las funciones del lenguaje y su realización lingüística⁹⁷, las nociones generales y las formas lingüísticas correspondientes, la gramática (morfología y estructuras) así como las nociones y las unidades léxicas, agrupadas temática y semánticamente, y organizadas jerárquicamente en los distintos estadios de aprendizaje. Esto ha permitido a las administraciones tanto francesa como española adecuar la legislación en materia de enseñanza de idiomas con un doble objetivo: homogeneizar y potenciar la enseñanza de LE. Con ello se pretende fomentar un plurilingüismo acorde a las necesidades y particularidades del territorio europeo en el perviven aún situaciones —y sentimientos— contradictorios en lo que a las lenguas se refiere.

2.3.3 El francés y las lenguas extranjeras en Francia

Más allá de las dificultades inherentes a la definición, caracterización y delimitación de los distintos campos, la didáctica de las lenguas ha evolucionado para adecuarse a los nuevos tiempos. Así pues, en este contexto de necesaria adaptación a

⁹⁴ Resulta interesante la visión global que ofrece Rosen (2006).

⁹⁵ El trabajo de Noël-Jothy & Sampsonis (2006) es de los pocos específicos para FLE.

⁹⁶ Beacco & al. (2004) realizaron este nivel que fue el primero en publicarse.

⁹⁷ Son 113 funciones para todos, lo que variará será su realización concreta dependiendo de las estructuras y el léxico propios de cada nivel.

la nueva realidad social, política y cultural, así como a la irrupción de las nuevas tecnologías, la enseñanza de lenguas extranjeras y, por tanto de FLE, ha experimentado, como no podía ser de otro modo, cambios importantes en distintos aspectos. Por ello, en el presente apartado abordaremos, en primer lugar, la situación del francés a nivel internacional y cómo esta repercute, a nivel nacional, en la política lingüística llevada a cabo en los últimos años, que al igual que en España, incurre, como ya hemos señalado, en no pocas contradicciones.

Por un lado, a nivel internacional, ha habido una gran preocupación por la amenaza del inglés como lengua franca o "global", que le ha supuesto una pérdida considerable de influencia. Así, autores como por ejemplo Hagège (1998) han puesto de manifiesto esta cuestión que se ha tratado de minimizar mediante políticas de potenciación del francés, tanto en los países de tradición francófona como en los vecinos europeos. Sin embargo, esta situación no es del todo nueva: tras la segunda Guerra Mundial, Francia quiere reforzar su implantación en las colonias, integrar a los inmigrantes, luchar contra la expansión internacional del inglés y restaurar su prestigio. Para ello, inicia su política de difusión del francés y adopta medidas que faciliten su aprendizaje, como la puesta en marcha de instituciones de enseñanza, formación e investigación, o de cooperación tales como el Centre International d'Études pédagogiques (CIEP), le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et la Civilisation françaises à l'étranger (BELC), l'Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger (AEFE) o una de las más antiguas, l'Alliance Française. De igual modo, otras plataformas como TV5, Radio France Internationale o el mundo editorial (Hachette, Didier-Hatier, Clé, Presses Universitaires de Grenoble...), así como la revista *Le Français dans le monde* sirven a estos propósitos y se completan, desde una perspectiva política, con la Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).⁹⁸

Por otro lado, a nivel nacional, los puristas mantienen una enconada lucha, no solo contra los inevitables préstamos del inglés, sino contra toda variación de la norma, rechazando la variación diastrática y diatópica por considerarla una amenaza a la pureza, y por tanto, a la supervivencia del "francés"⁹⁹. Tanto es así que, en palabras de Cuq & Gruca (2005: 199), "cette attitude passionnelle est, somme toute, classique de la part des Français: cet attachement profond à leur langue ou à la représentation qu'ils s'en font se manifeste à chaque tentative de réformes". Consecuencia de ello, la

⁹⁸ De la OIF forman parte cuarenta y nueve Estados de los cinco continentes, además de cuatro asociados y diez observadores.

⁹⁹ Es decir, la variedad estándar, que preconizaba el *bon usage*, como única aceptable.

tan esperada reforma ortográfica o la simplificación de ciertas reglas gramaticales sigue sin llegar. Esto, para algunos autores, redundaría a favor de la elección del inglés como LE1 en muchos países, al ser percibido como más fácil de aprender; extremo que no compartimos puesto que el liderazgo económico y, sobre todo, cultural del inglés a través de la música, del cine, etc. son razones más que evidentes y que afectan por igual a otras muchas lenguas. Para otros, en cambio, como afirma Rey Debove (2007: Postface XXV) en la edición del *Nouveau Petit Robert*, ese afán de mantener la "pureza" de la lengua es una actitud anacrónica que hay que desterrar:

Le "bon usage" convenait peut-être à l'Ancien Régime, mais demande sérieuse révision, et ce sont plusieurs usages, plus ou moins licites et que personne ne peut juger "bons" ou "mauvais", qui forment la réalité d'une langue.

L'idéologie de l'élite, des couches supérieures, ignore superbement ou juge sévèrement, dans l'ignorance têtue du réel social, tout autre usage que le sien. Au contraire, le *Petit Robert* est ouvert à la diversité, à la communication plurielle; il veut combattre le pessimisme intéressé et passéiste des purismes agressifs comme l'indifférence molle des laxismes. Le français le mérite. (Postface: XXV)

En medio de estas tensiones, la demanda social, como consecuencia de la nueva realidad, hace patente —tanto en Francia como en los demás países europeos— la necesidad de avanzar hacia un plurilingüismo competente. Sin embargo, esta es otra cuestión aún controvertida, si no en teoría, sí en cuanto a cómo llevarla a la práctica, hasta el punto de llegar a la paradoja que supone ignorar o incluso estigmatizar, por ejemplo, a los bilingües o plurilingües, una de cuyas lenguas es una lengua minorizada, mientras se invierten grandes recursos en avanzar hacia la enseñanza integrada de las lenguas. Es, pues, necesario, en palabras de Hélot (2008: 70), "dépasser la vision dychotomique et simplifiée du bilinguisme qui donnerait des avantages, du prestige et du pouvoir à certains et qui serait source de handicap ou de problèmes pour d'autres."

A pesar de todo, según se desprende de estudios llevados a cabo los últimos años, las políticas lingüísticas francesas siguen muy influenciadas por una ideología monolingüe, unificadora e integradora, donde el concepto de lengua (ligada siempre a un lugar y una identidad¹⁰⁰) solo permite tratar la diversidad en términos jerárquicos. Así, tras "el" francés, están las lenguas europeas, las lenguas regionales

¹⁰⁰ Véase al respecto la interesantísima reflexión de Fernández Rodríguez (2000: 51) en la que sostiene "que las lenguas (y las variedades lingüísticas) son fuente de identidad social, y no de identidad étnica o nacional".

—recientemente legitimadas— y las lenguas de la migración, cuya presencia sigue siendo muy escasa a nivel oficial. Esta situación, que lleva a algunos autores, como Hélot (2008: 57) a hablar del "presque divorce entre l'école française et le plurilinguisme", se explica por el papel central que ha desempeñado la escuela en una unificación nacional construida sobre la unidad lingüística, sobre un monolingüismo que, a pesar de los discursos, aún subyace al conjunto de las políticas lingüísticas educativas, como veremos a continuación a partir de las conclusiones de Hélot (2008).

Por una parte, las nuevas modalidades de enseñanza bilingüe (vigentes desde el 2000) pretenden garantizar una oferta diversificada de lenguas e itinerarios de aprendizaje para mejorar la enseñanza de lenguas, lograr más competencia y —en su opinión— luchar contra la hegemonía del inglés en todo el sistema educativo. Por ello, frente a la enseñanza extensiva (de tres horas semanales durante todo el curso, en clases de 25 alumnos, que siguen teniendo la mayoría), en la actualidad, se puede optar por la educación bilingüe paritaria, tanto en Primaria como en la ESO, en el caso de las lenguas regionales (13h/FR y 13h/LR). Las lenguas extranjeras europeas (LVE) a través del modelo EMILE —con una o dos asignaturas impartidas en LVE— están disponibles en secundaria en las denominadas "secciones europeas", mientras que las denominadas "lenguas orientales o de origen" (SELO), teóricamente con el mismo programa que las anteriores, apenas se ofertan a pesar de tratarse de lenguas (véase el árabe) que atañen a un amplio sector de la población. Esto, y no haber tenido en cuenta que los alumnos ya tienen un alto grado de competencia al ser su lengua familiar, refleja claramente el distinto trato otorgado: la paridad de las LR se justifica por ser lenguas endógenas, pero sobre todo porque ya no representan ninguna amenaza para el francés. Esto mismo sería impensable para el inglés (que de hecho, es lo que están reclamando muchos padres) y aún más para el árabe.

Por otra parte, la voluntad del Ministerio de Educación de evitar acusaciones de elitismo, le hizo optar por organizar la enseñanza bilingüe en "agrupamientos específicos" y en "secciones internacionales", dentro de los centros "normales". Sin embargo, la realidad demuestra que no son accesibles a todos, sino únicamente a los que tienen mejor nivel académico. En cuanto a las secciones internacionales, creadas en 1981 —que comprendían, al 50%, alumnos franceses y extranjeros en cada clase— se siguen manteniendo en un reducido número de escuelas públicas, no así en las privadas, cuya oferta se incrementa cada año.

Queda, pues, aún mucho trabajo por hacer más allá de las palabras y los discursos institucionales, como bien señalan Alen-Garabato & Cellier (2009: 2),

le besoin d'affirmer une identité plurilingue face à la mondialisation et de renforcer la crédibilité internationale de la France dans sa défense de la francophonie a sûrement fait avancer quelque peu la question des langues régionales dans l'Hexagone mais n'a pas évincé jusqu'à aujourd'hui le poids de l'idéologie unilinguiste.

No obstante, existen numerosos estudios y experiencias¹⁰¹ que subrayan la necesidad de buscar un modelo que fomente la didáctica integrada de las lenguas y que permita el aprendizaje progresivo mediante lo que Castellotti (2008) denomina *macro* y *micro* alternancia de lenguas. Alternancia que abre nuevas perspectivas al potenciar funciones como la intercomprensión, la reelaboración conceptual y la mediación¹⁰², imprescindibles, para ella, en la puesta en marcha de un currículo plural. En efecto, ya el Coloquio de Trieste del año 2005 ha permitido constatar que hay un claro posicionamiento hacia la didáctica integrada de las lenguas, la intercomprensión entre lenguas vecinas y colaterales¹⁰³, los enfoques interculturales y los enfoques plurales, tanto de lenguas, como de culturas. Aunque quede mucho camino por recorrer para lograr metodologías efectivas, queda patente que hay un consenso generalizado en la necesidad de avanzar hacia una educación plurilingüe y pluricultural integradora¹⁰⁴, en la que, además, las lenguas minoritarias, esto es, "las lenguas colaterales" sean regionales o extranjeras, tienen un nuevo e importante papel: servir de lengua puente, no solo hacia las lenguas próximas genéticamente, sino también hacia las próximas geográficamente e, incluso, hacia las lenguas de la inmigración.

¹⁰¹ Vid. los estudios de Castellotti (2008) en el Valle de Aosta; Puren & Babault (2008), acerca de la escolarización transfronteriza en Nord-Pas de Calais; Brohy (2008), sobre inmersión recíproca en Suiza, o Cortier & Di Meglio (2008), en Córcega.

¹⁰² Sobre este concepto y su papel en la enseñanza, vid., por ejemplo, Díaz Rodríguez (2008).

¹⁰³ Cf. Eloy (2007: 20): "nous proposons de désigner par "langues collatérales" des variétés proches — objectivement et subjectivement—, au plans linguistique, sociolinguistique et historique ou glottopolitique, les variétés tendancielllement en contraste étant historiquement liées par les modalités de leur développement".

¹⁰⁴ En este sentido, Fernández Rodríguez (2000: 56) se muestra optimista, pues afirma que "[p]aradójicamente, la defensa de las lenguas nacionales en la construcción de las instituciones europeas, la negativa a adoptar una lengua única por los peligros asimilacionistas que ello conllevaría, tiene que desembocar en unas nuevas relaciones entre lengua nacional y lenguas regionales. Si no es necesaria una lengua única para la construcción de Europa, tampoco es necesario el francés para la pervivencia de Francia. Las identidades nacionales tienden, pues, a desvanecerse, y con ellas deberían desvanecerse un buen número de problemas lingüísticos."

En este sentido, cabe destacar el auge de programas y metodologías que ponen de relieve la importancia de la intercomprensión. Buen ejemplo de ello es el proyecto Galatea, creado en 1996 por el equipo de investigación de Dabène, que, en síntesis, reproducimos a continuación:

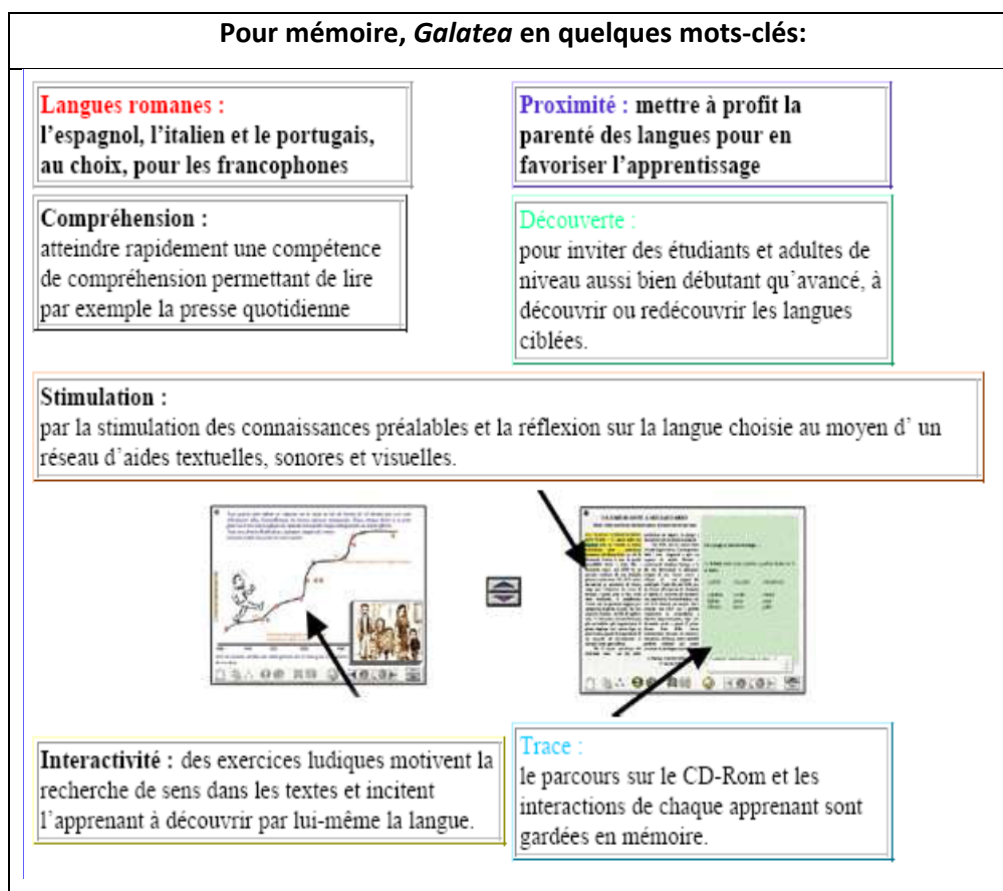


Figura 24. Galatea en síntesis.

Fuente: Proyecto Galatea.

Así pues, Galatea, a través de la plataforma de enseñanza a distancia *Galanet*, permite a los participantes comunicarse o bien en lengua materna o en la lengua románica de su elección, para la realización de una tarea¹⁰⁵ (un dossier de prensa sobre un tema previamente elegido por ellos mismos) en cuatro fases con una

¹⁰⁵ En Degache (2004) se explica en detalle el concepto de tarea en este contexto a fin de sacarle el máximo partido a la co-construcción. Así, el escenario pedagógico, a través de tareas colaborativas, pone de manifiesto que "la nécessité d'agir conjointement doit stimuler les interactions, et les interactions doivent faire émerger la nécessité d'améliorer les habiletés réceptives et interactives dans les quatre langues"(op.cit.: 36).

duración total de unas 10 semanas, durante las cuales el trabajo cooperativo y colaborativo será regulado y organizado por un animador en cada equipo. La comunicación puede llevarse a cabo de forma instantánea (chat) o diferida, ser oral o escrita, y dirigirse ya sea a una persona concreta o al grupo. Con ello, *Galanet* pretende desarrollar una pedagogía de intercomprensión entre lenguas románicas, contribuir al desarrollo de la didáctica de lenguas próximas, promover la interacción plurilingüe y la inserción curricular de estas propuestas dentro de los niveles B1 (en comprensión escrita, dado que, al no haber distorsión fonética, resulta más asequible) y A2 para la comprensión oral. Colabora, pues, aprovechando las TIC, en una renovación metodológica impuesta por las nuevas demandas que —según concluyen estudios como los de Demaizière (2009)— se refleja principalmente en la evolución paulatina del behaviorismo al socio-constructivismo, de la individualización de la enseñanza a la colaboración, de la práctica reflexiva acerca del proceso y del producto a la reflexión sobre la propia práctica, tanto para los alumnos como para los profesores, y, finalmente, de los "recursos" a las "secuencias".¹⁰⁶

En este aspecto, como se puede apreciar, las TIC juegan un papel decisivo en todo el currículo y especialmente en las lenguas extranjeras. Y es que, en nuestra sociedad, tradicionalmente monolingüe —al menos desde el punto de vista institucional— la importancia creciente, que a todos los niveles ha ido adquiriendo el conocimiento de una o más lenguas, ha supuesto un reto importante. Así, mientras en todas las esferas (políticas, sociales y familiares) hay un alto grado de consenso acerca de la necesidad de incrementar y mejorar el conocimiento de otras lenguas (ya sean regionales, por cuestiones de identidad, o extranjeras) a fin de facilitar la movilidad y las posibilidades culturales y económicas que conlleva, parece seguir resultando problemático poner en práctica los medios e instrumentos necesarios para ello. Dejando a un lado las nada desdeñables cuestiones económicas —que frustran o imposibilitan una enseñanza de calidad— existe aún en la mayor parte de los casos, una clara contradicción entre la teoría (recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia, nuevas propuestas y enfoques metodológicos...), la legislación y los planes curriculares llevados a cabo en los centros educativos, como veremos a continuación.

¹⁰⁶ Siguiendo a Álvarez Álvarez (2009: 233-236), entendemos por *recurso* una "actividad en línea que tiene como objetivo el desarrollo de cualquiera de las competencias en el aprendizaje de una lengua extranjera". *Actividad* se concibe como la "acción o conjunto de acciones que tiene como objetivo el desarrollo de una competencia por la adquisición de un nivel de conocimiento". Por último, *secuencia* sería la "planificación de tareas que implica un tipo de devolución por parte del alumno".

2.3.4 Las lenguas extranjeras en España: legislación y práctica docente en la Comunidad Autónoma Gallega

Desde la década de los 80, con la primera gran reforma de la democracia (promulgación de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, LOGSE), España intenta mejorar la enseñanza y adecuarla a los nuevos tiempos. Se inician así una serie de cambios entre los que destaca la introducción de una lengua extranjera obligatoria (mayoritariamente el inglés) y una segunda lengua, de oferta obligatoria para los centros, pero optativa para los alumnos (generalmente, francés)¹⁰⁷. De hecho, según recoge Morales Gálvez (2000: 92) incluso ofrece la posibilidad de impartir una tercera, en 4ºESO, a aquellos centros que tengan recursos suficientes. Así, las sucesivas reformas del sistema educativo español, conscientes de las nuevas necesidades y del nuevo contexto, han señalado como un objetivo prioritario la adquisición de lenguas extranjeras. De este modo lo recoge el *Real Decreto 1631/2006*¹⁰⁸ (págs. 741-742):

La mejora sustancial de los medios de comunicación y la rápida evolución, desarrollo y extensión de las tecnologías de la información y de la comunicación, han propiciado un incremento de las relaciones internacionales sin precedente. Nuestro país, además, se encuentra inmerso y comprometido en el proceso de construcción europea donde, el conocimiento de otras lenguas comunitarias constituye un elemento clave para favorecer la libre circulación de personas y facilitar así la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre sus miembros. Hay que preparar, por tanto, a alumnos y alumnas para vivir en un mundo progresivamente más internacional, multicultural y multilingüe. Por ello, [...] el Marco común europeo de referencia para las lenguas [...] establece directrices [...]. Estas pautas han sido un referente clave en este currículo.

Esto mismo propugna el *Decreto 133/2007*, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la Educación Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (pág. 12122):

A aprendizaxe de linguas estranxeiras constitúe unha necesidade de achegamento á información, ao coñecemento e ás tecnoloxías, así como a distintas formas e

¹⁰⁷ Morales Gálvez (2000) aporta estos y otros datos en su interesante revisión acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en España.

¹⁰⁸ Recordemos que nuestro trabajo se inscribe dentro del marco legal de la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo; el Real Decreto 1631/2006 del Ministerio de Educación así como del Decreto 133/2007, de 5 de julio que regula las enseñanzas de la Educación Obligatoria en Galicia.

estilos de vida e maneiras de pensar de diferentes culturas. [...] O proceso de ensino e aprendizaxe de linguas estranxeiras contribuirá á formación educativa do alumnado dende unha perspectiva global que favoreza o desenvolvemento da súa personalidade, compense as desigualdades de partida axudando á integración social, teña en conta as distintas capacidades e ritmos de aprendizaxe e posibilite o acceso a datos de interese.

Hace también hincapié en la importancia sociopolítica de este objetivo al recoger explícitamente (ibíd.):

O Consello de Europa no seu documento Marco de Referencia Europeo das Linguas considera a aprendizaxe das linguas estranxeiras como unha prioridade para os cidadáns e cidadás de Europa xa que favorecerá a construción dunha Europa pluricultural e plurilingüe promovendo o coñecemento das distintas linguas e culturas e así aumentar o respecto por estas e a interacción entre a cidadanía europea.

En este sentido, la preocupación por aumentar y mejorar la competencia lingüística en nuestra Comunidad Autónoma se hace también patente en la aprobación del *Decreto 79/2010*, conocido como el *Decreto del Plurilingüismo* tiene como objetivo que los alumnos terminen la enseñanza obligatoria siendo competentes en castellano, gallego. e inglés. Ante las protestas de numerosos colectivos, y debido a la falta de cobertura legal para hacerlo, no se han realizado consultas a las familias en Primaria y Secundaria, a fin de elegir la lengua preferente, como se había previsto en un primer momento. Así, en Primaria se imparten en gallego la materia de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, mientras que Matemáticas se imparte en castellano. En cuanto al resto de materias—garantizando siempre el mismo porcentaje de horas semanales para castellano y gallego—, serán los centros educativos quienes decidirán cada cuatro años en qué lengua las van a impartir. De igual modo, en Bachillerato y Formación Profesional y en aras de conseguir estudiantes plenamente competentes en las dos lenguas oficiales, serán los centros quienes se encarguen de garantizar una oferta equilibrada en ambos idiomas. En lo que se refiere Secundaria, el Artículo 7 explicita:

1. Se garantizará la adquisición de la competencia lingüística propia de la etapa y del nivel en las dos lenguas oficiales de Galicia.
2. Las asignaturas de lengua se impartirán en la lengua de referencia.

3. Se impartirán en gallego las asignaturas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ciencias de la naturaleza y Biología y Geología, y en castellano las asignaturas de Matemáticas, Tecnologías y Física y Química.

4. Cada centro educativo, según el procedimiento establecido en el reglamento de centros, decidirá la lengua en que se impartirá el resto de asignaturas de cada curso, garantizando que las asignaturas en gallego y en castellano se distribuyen en el mismo porcentaje de las horas semanales, sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo IV [...]. Este proceso se realizará cada cuatro cursos escolares. (Decreto 79/2010, Art. 7)

En lo que atañe a LE, se pretende capacitar a los alumnos mediante la impartición de asignaturas en lenguas extranjeras:

Artículo 21. Asignaturas no lingüísticas impartidas en lengua(s) extranjera(s).

La Administración educativa fomentará la impartición de asignaturas en lengua(s) extranjera(s), principalmente en inglés, con el objetivo de que, de manera progresiva y voluntaria, los centros educativos puedan llegar a ofrecer hasta un máximo de un tercio de su horario lectivo semanal en lengua(s) extranjera(s). (Decreto 79/2010, Art. 21)

Así pues, como ya hemos avanzado, el *Decreto del Plurilingüismo*, que ha empezado a aplicarse en el curso 2010-2011 para toda la enseñanza no universitaria, tiene dos objetivos fundamentales: garantizar el equilibrio entre las dos lenguas cooficiales, de forma que se impartan en gallego y en castellano el mismo número de materias; y, en segundo lugar, fomentar las lenguas extranjeras. Se trata de un proyecto a medio / largo plazo, ya que propone la posibilidad de impartir materias en lengua extranjera, hasta un tercio del horario lectivo, ya desde infantil, siempre de manera progresiva y voluntaria. Sin embargo, y a pesar de que, según una encuesta realizada por la Consellería de Educación, el 91,5% de los padres con hijos en edad escolar se muestra a favor de completar la formación con una tercera lengua, este *Decreto* ha suscitado controversia y oposición entre padres, educadores y sindicatos, sobre todo por lo que su aprobación puede suponer para el gallego. De hecho, no son infrecuentes en los medios las declaraciones en este sentido por parte de unos y otros. Veamos, a modo de ejemplo, la opinión de las organizaciones sindicales:

CIG-Ensino, Anxo Louzao, criticó hoy la aprobación del decreto del plurilingüismo en la enseñanza no universitaria, que ve como "la mayor prueba de desprecio al

pueblo gallego y a su lengua" por parte de la Xunta. (*El Correo Gallego*, 20/05/2010)

Hemos de recordar, no obstante, que la preocupación por las relaciones entre el castellano y el gallego y las posturas contradictorias no nacen con este *Decreto*, sino que vienen de lejos. Así lo ponía de manifiesto Fernández Rodríguez (2000: 53), a partir de los datos procedentes del Mapa Sociolingüístico de Galicia:

son mayoría (el 68%) quienes piensan que los gallegos deben hablar las dos lenguas, castellano y gallego, y el 80% considera que hay que enseñar ambas a los niños. Y, sin embargo, en una aparente contradicción con lo que sugieren los datos anteriores, el 75% piensan que la identidad y la cultura de Galicia se perderían si el gallego desapareciese, y el 88% está de acuerdo con que sea obligatorio el conocimiento del gallego para quienes viven en Galicia.

Aunque, en estos momentos, es tal vez, el hecho de promocionar las LE lo que parece preocupar especialmente:

El sindicato denuncia, al respecto, la "intencionalidad" de la Consellería de "ejecutar" el decreto lingüístico para "imponer un tercio de materias en inglés" y "reducir" el número de materias impartidas en gallego. [...] "Es decir, la Consellería pone toda la formación en lenguas extranjeras al servicio de su consigna de reducir la presencia de nuestro idioma en los centros", afirman. (*Europa Press*, 3 febrero 2011)

A esto, otros añaden que "para la introducción de lenguas extranjeras como idiomas de impartición de materias «no está preparado ni el profesorado ni el alumnado»" (AMPE, *El Correo Gallego*, 20/05/2010).

Precisamente, en lo que respecta más estrictamente a las lenguas extranjeras, resulta curioso observar que el *Decreto* 79/ 2010, hace mención general a las mismas, aunque puntualice (capítulo IV, Art. 21) "principalmente en inglés", mientras que la percepción tanto del público en general, como de la comunidad educativa, parece unívoca: no se plantea otras posibilidades, como podría ser francés¹⁰⁹, quizás conscientes de que la realidad organizativa de los centros no la hace viable. En efecto,

¹⁰⁹ Recordemos que tanto la LOE, como el Decreto 133/2007 en nuestra comunidad señalan la necesidad de comprender y expresarse en más de una lengua extranjera, por lo que cada centro debería poder ofertar inglés / francés como primera / segunda LE.

si revisamos la oferta de formación (PALE, Xornadas CIL, etc.), el número de secciones bilingües o de centros plurilingües¹¹⁰, la presencia del francés es casi anecdótica: de los 57 nuevos centros autorizados para el curso 2011-12, tan solo uno (IES Neira Vilas, de Oleiros) ofrece francés para el Proyecto Interdisciplinar y CCSS. En cuanto a las Secciones Bilingües, se autorizan¹¹¹ 5 en toda la provincia de La Coruña, 3 en Pontevedra y 2 en Lugo, que además, es la única que ofrece una sección en portugués. Por tanto, vemos que, tampoco las nuevas medidas favorecen al FLE. De hecho, podemos comprobar cómo la prensa recoge la identificación de LE con inglés:

En esta legislatura [...] no solo se incrementarán las secciones bilingües —que pasan de 720 actuales a 1.800, con un incremento del 150 por ciento—, sino que la Comunidad contará por primera vez con 160 centros educativos en los que se impartirá hasta un tercio de las asignaturas en inglés. [...] "Nuestro objetivo es que en el plazo de los próximos tres años cerca de 40.000 alumnos de Primaria y Secundaria puedan recibir algunas asignaturas, además de lengua extranjera, en un tercer idioma, mayoritariamente en inglés" Así se pronunció Alberto Núñez Feijóo sobre la iniciativa, al tiempo que puntualizó que "de este modo se multiplica por cuatro el número de alumnos que actualmente se benefician de esta aplicación en Galicia". (ABC, 09/07/2010)

Otros ejemplos similares los podemos encontrar en portales y periódicos digitales¹¹² como *Lukor.com*, *Europa Press*, *El Correo Gallego*, el ABC o *Faro de Vigo*:

La Xunta se ha mirado en el espejo de Europa para elaborar la nueva normativa de la lengua; un decreto, susceptible de modificaciones, que aspira a implantar en diez años un reparto trilingüe de las asignaturas. Gallego, castellano e inglés a partes iguales cuando existan profesores suficientes para impartir la lengua extranjera. (*Faro de Vigo.es*, 14/2/2010).

¹¹⁰ Se implantan por primera vez en el curso 2010-11 (DOG 20 de mayo de 2011).

¹¹¹ Vid. la resolución de la Xunta de Galicia: listaxe definitiva das novas seccións bilingües autorizadas para o curso 2010-2011. En la resolución para el curso 2013-14, se aprueban en toda Galicia cuatro nuevas secciones para 4ºESO, cuatro para 3ºESO y una para 1ºESO. Continúa aumentando, por tanto, el desfase respecto al inglés que contará con 472 nuevas secciones. (cf. DOG193, de 9 de octubre 2013). Lo mismo ocurre con los centros plurilingües: tan solo dos de los 185 existentes en la actualidad son de francés.

¹¹² Por ejemplo, *Europa Press.es* (3/2/2011); *Faro de Vigo.es* (14/2/2010), *El Correo Gallego.es* (20/5/2010) o el ABC.es (9/7/2010).

En este mismo artículo, se hace referencia a la situación de plurilingüismo en los considerados "países modelo" como Suiza o el Valle de Aosta en Italia¹¹³ en los que se puede hablar de trilingüismo pleno, así como de aquellas zonas "2+1", esto es, modelos con dos lenguas cooficiales a las que se incorpora el inglés. Tal sería el caso, en España, del País Vasco, Cataluña y Valencia, que ya están aplicando distintas soluciones:

El País Vasco ofrece tres modelos de enseñanza: a) todo en castellano con cuatro horas de euskera y tres de inglés; b) tres horas de inglés y el resto repartido, en distinto porcentaje según los centros entre el castellano y el euskera; c) todo en euskera con tres horas para el inglés y tres o cuatro para el castellano.

Cataluña y Valencia ofertan un plurilingüismo experimental en algunos centros. Así, en el caso de Cataluña desde 1990, el reparto idiomático varía en función de la titularidad (pública / privada / concertada) del colegio: en la mayoría de los centros (más de 800), el modelo es bilingüe (castellano / catalán) con la incorporación de inglés. Por el contrario, en los concertados o privados el inglés es la lengua vehicular. En cuanto a la Comunidad Valenciana también practica un "2+1" (valenciano + castellano e inglés). Sin embargo, no parece ser satisfactorio al no garantizar el equilibrio de las lenguas. Al menos, es lo que asegura Alejandro Font, máximo responsable entonces de Política educativa de la Comunidad Valenciana, en una entrevista realizada por *La Voz de Galicia*. Es más, este considera ejemplar el *Decreto gallego*, tal como está planteado, hasta el punto que tras su visita para estudiarlo, afirma: "queremos introducir en el programa electoral del PP en Valencia un modelo lingüístico similar al de aquí" (*La Voz de Galicia*, 12/11/2010). En su opinión, frente al aplicado en su Comunidad, el modelo gallego aporta "un equilibrio entre las dos lenguas cooficiales y un esfuerzo por introducir el inglés. Es operativo. Garantiza el dominio en ambas lenguas".

Sin embargo, en nuestra Comunidad, las ventajas de este modelo inspirado en Europa, acorde a los planteamientos generales del MCERL y de la legislación vigente, que todos los estamentos aprueban, al menos, sobre el papel, no parecen convencer a casi nadie. Es decir, que en la práctica, la realidad pone de manifiesto que el tema lingüístico sigue siendo controvertido y deja patente la contradicción entre la realidad —y la necesidad— de un mundo multicultural y plurilingüe, y los viejos conflictos sociopolíticos subyacentes. Mientras se espera que los buenos resultados contribuyan

¹¹³ Vid. al respecto el apartado 2.3.3.

a conciliar posturas, la apuesta por desarrollar competencias lingüísticas en LE se pone de manifiesto en el *Decreto* 133/2007. En este se recalca, además, que "na nosa comunidade, o estudo de varias linguas estranxeiras en contexto escolar ten unha finalidade que supera o simple multilingüismo."

Para lograrlo, el currículo se desarrolla fundamentándose en las directrices del MCER:

Os contidos e criterios de avaliación deste currículo están distribuídos por cursos, cunha gradación de nivel de logro que segue as recomendacións do Marco Común Europeo de Referencia. Esta especificación de contidos para cada curso debe ser interpretada como un continuo de partes unidas entre sí no que se irán construíndo progresivamente as aprendizaxes das distintas habilidades comunicativas.

Sin embargo, a pesar de los sucesivos cambios legislativos y la apuesta decidida por fomentar la competencia en LE (fundamentalmente inglés y francés) los resultados siguen siendo desalentadores, hasta el punto que se ha llegado a comentar la especial dificultad para el aprendizaje de las LE como una característica propia de nuestro país.

Para tratar de mejorar esta situación, se aboga por la introducción temprana de la segunda lengua, por la creación de secciones bilingües y fomento de las estancias e intercambios ya desde 6º de Primaria:

Ao empezar a etapa de Educación Secundaria Obrigatoria, o alumnado debe estar familiarizado coa lingua estranxeira usada en situacións de comunicación sinxelas presentadas no ensino primario. Trátase na etapa de Secundaria de conseguir un dominio comunicativo suficiente para desenvolverse non só en situacións habituais da vida cotiá, senón tamén noutras conectadas coas súas motivacións e intereses futuros (académicos e laborais), de maneira que, ao rematar a etapa, adquieran destrezas comunicativas suficientes para enfrontarse a novas situacións.

De hecho, en el curso 2007-2008, la implantación de la primera lengua extranjera obligatoria (inglés) era del 100% en Primaria, y del 58% en el segundo ciclo de Educación Infantil. La enseñanza optativa de una segunda lengua extranjera (casi de forma exclusiva el francés) era aún muy escasa en Primaria, aunque hay diferencias significativas según las Comunidades (entre un 10% y un 30%). En Secundaria

Obligatoria, en cambio, era cursada por el 41,7% del alumnado y en Bachillerato¹¹⁴, el 28,5%. En cuanto al aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE), gracias a los convenios entre el MEC, el British Council y el Ministerio de Educación francés, tiene una implantación desigual, que se trata de implementar con las actuaciones de las propias Comunidades Autónomas. Del mismo modo, las Escuelas Oficiales de Idiomas y el programa a distancia *That's English* buscan fomentar y reforzar el aprendizaje permanente. Es más, el Ministerio de Educación en el Plan de Acción 2011- 2013, por medio de los Programas de cooperación territorial 2010-2011, ha previsto un programa destinado a impulsar la mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras en todas las etapas educativas, potenciando, además, el desarrollo de las nuevas tecnologías. Entre sus actuaciones destacan:

- Incrementar la formación inicial y permanente del profesorado.
- Becas para estancias formativas del profesorado en el extranjero.
- Intercambios de profesores con centros de otros países europeos.
- Incremento del profesorado nativo para el apoyo a la docencia de lenguas extranjeras.
- Incremento de utilización de las TIC.
- Favorecer la emisión de películas en su idioma original en los medios de comunicación.
- Reforzar las plantillas de los centros.
- Extender a todos los centros el aprendizaje temprano de las lenguas extrajeras en la segunda etapa de E. Infantil.
- Fomentar las estancias formativas del alumnado en el extranjero.
- Programas de inmersión lingüística en España.

Podemos apreciar, pues, que existe una clara voluntad por parte de las Administraciones de lograr una mejora efectiva en la adquisición de las lenguas extranjeras a través de distintas estrategias, además de la mencionada reforma legislativa. Reforma, por otra parte, que en el caso del FLE, tampoco ha servido para darle mayor impulso: sigue sin ser obligatoria la segunda lengua extranjera, ha de competir con multitud de optativas y el hecho de que no se oferte inglés segunda lengua extranjera, impide que se pueda hacer lo propio con el francés primera lengua. Esto es especialmente relevante en el caso de Bachillerato, puesto que apenas permite sacar partido al nuevo *Real Decreto* 102/2010, que regula la ordenación de las

¹¹⁴Fuente: *Estadísticas de la enseñanza no universitaria* Ministerio de Educación. Últimos datos disponibles: curso 2007-2008.

enseñanzas relativas a la doble titulación de Bachiller y Baccalauréat, el cual, en su artículo 7, hace referencia a

una posible integración de los currículos respectivos de Educación Secundaria en un currículo común mixto, con objeto de otorgar una doble titulación al término de los estudios secundarios, a los alumnos que superen este currículo integrado.

Si a esto añadimos el hecho de que en las PAAU (pruebas de acceso a la universidad) no tiene rango de modalidad para la parte específica y la dificultad de formar grupo por los mínimos requeridos, nos encontramos con una auténtica carrera de obstáculos que parece más encaminada a desalentar, que a fomentar el estudio del francés.

En Secundaria, aunque pasó de ser optativa preferente a enseñanza obligatoria en 1º y 2ºESO, ello no supuso una mejora en su competencia al final de la Etapa, puesto que, al ser de libre elección en 3º y 4ºESO, la gran heterogeneidad de niveles en una misma aula, sumado a otros factores ya mencionados —como el número de alumnos y el tiempo disponible— impide un aprovechamiento razonable. En ese sentido, la falta de hábitos de trabajo y esfuerzo, casi generalizados a estas edades, así como el sentimiento de que el inglés¹¹⁵ es más que suficiente para dar respuesta a sus necesidades comunicativas en el extranjero, son elementos que resultan un handicap para la elección de esta asignatura y más aún en nuestra Comunidad, puesto que al tener lengua propia, los estudiantes consideran que les supone un esfuerzo añadido. A esto se añade la configuración horaria de la mayoría de los centros que impide la utilización sistemática de las aulas TIC, puesto que tienen derecho preferente asignaturas como Informática o Tecnología. Los alumnos de francés, pues, pueden acceder a ellas de modo muy esporádico o directamente nulo. Esto supone, además, una clara contradicción con las recomendaciones de la Comisión de las Comunidades Europeas (2008: 11), para quien

las dificultades que entraña la ampliación de la oferta lingüística desde un punto de vista organizativo podrían resolverse utilizando nuevas tecnologías (enseñanza a distancia a través de internet, videoconferencias en las aulas e intercambios virtuales) y con el establecimiento de una red de escuelas y proveedores de educación, asociaciones de partes interesadas a nivel local y el hermanamiento con instituciones extranjeras. (COM, 566 final)

¹¹⁵ Sirva de ejemplo los resultados de nuestra encuesta acerca de las LE (Figura 21, Figura 22 y Figura 23).

De igual modo, dentro de la legislación gallega, en el Artículo 3º (Fins da ESO) del *Decreto* 133/2007 una vez más, postula la necesidad de fomentar el uso de las TIC y de las lenguas extranjeras:

- Desenvolver destrezas básicas na utilización das fontes da información para, con sentido crítico, adquirir novos coñecementos. Adquirir unha preparación básica no campo das tecnoloxías, especialmente as da información e a comunicación.
- Comprender e expresarse en máis dunha lingua estranxeira de maneira apropiada.

Pero, en cambio, no se dota a los centros con los recursos materiales necesarios y suficientes para llevarlos a cabo, con lo que al final, el docente ha de limitarse a metodologías más tradicionales o que, cuando menos, puedan ser llevadas a cabo en cualquier aula. En este sentido, también hay una gran diferencia respecto a la mayoría de los países europeos, donde son los alumnos los que se desplazan al aula de docente —en este caso de idiomas—, por lo que es más fácil poder dotarlas de unos recursos mínimos que permitan un mejor aprovechamiento del escaso tiempo disponible, mientras no se haga realidad el acceso de todos a las TIC.

No obstante hay que señalar, que sí ha habido un avance notable en cuanto a la oferta de formación permanente del profesorado, sobre todo en lo que se refiere a LE, reconociendo, por un lado, que "la formación del profesorado es, sin duda alguna, factor esencial para la mejora de la calidad de la enseñanza" y, por otro, que "la participación en proyectos educativos europeos y de intercambio cultural y científico se presenta, actualmente, como una exigencia para profesores y centros escolares en todos los niveles educativos" (BOE 2010/82: 31076). Existen diversas propuestas para mejorar la competencia lingüística y actualizar los conocimientos didácticos en situación de inmersión, puesto que es evidente que una de las formas más eficaces para este aprendizaje es la inmersión lingüística y cultural en el país correspondiente. Tales propuestas están disponibles en verano (por ejemplo, los cursos formativos para profesorado especialista / no especialista en Reino Unido, Francia y Canadá, que convoca la Xunta o las Aulas Europeas, del MEC), mientras que, durante el curso, los intercambios puesto a puesto (que van de un trimestre a uno o dos cursos académicos) o las visitas preparatorias para la posterior participación en programas como Comenius, CUALE (formación complementaria en los centros) o PALE (Programa

de apoyo a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras) suponen también un paso adelante importante.

También desde la Comisión Europea, a través de sus Comunicaciones, y en concreto en la COM 566, se incide en este aspecto: "Se considera esencial ofrecer a los profesores la posibilidad de pasar periodos en el extranjero para que puedan mejorar el conocimiento de las lenguas que imparten" (cf. COM 566, 2008: 11). No obstante, a la vista de los resultados de varios estudios¹¹⁶, se reconoce al respecto, que

la movilidad del profesorado es actualmente muy escasa debido a las dificultades en el acceso a la docencia en el extranjero, la falta de incentivos para el desarrollo de la carrera, o incluso penalizaciones, y, por último, la rigidez de los mecanismos para los intercambios bilaterales y multilaterales, factores que se combinan para desalentar a la mayor parte de los profesores a presentar su candidatura.

Ante esta situación, propone en los apartados g) y h) de su COM (2008) 865, como temas prioritarios para el periodo 2009-2010:

- Ampliación de la movilidad relacionada con el aprendizaje: trabajar juntos para eliminar obstáculos y ampliar las oportunidades de movilidad relacionada con el aprendizaje a escala europea e internacional, tanto en la enseñanza superior como en otros niveles educativos, incluidos los nuevos objetivos e instrumentos financieros a nivel europeo y nacional.
- Instituciones favorables a la innovación: promover la creatividad y la innovación por medio del desarrollo de métodos específicos de enseñanza y aprendizaje (incluido el uso de las nuevas herramientas de TIC y la formación de profesores.

En este sentido, la progresiva implantación por parte de la Xunta de Galicia del Programa Abalar, representa, en teoría, una mejora sustancial a todos los niveles, puesto que se trata de un plan ambicioso que supone un salto cualitativo y cuantitativo importante al integrar las TIC en todos los ámbitos educativos. Así, aprovechando los recursos del Proyecto Escuela 2.0¹¹⁷, se pretende pasar

¹¹⁶ El interesante trabajo de Williams, Strubell & al. (2006) expone los principales obstáculos relativos a la movilidad a los que se enfrentan los profesores de lenguas extranjeras, recomendando algunas soluciones para paliarlos.

¹¹⁷ Proyecto estatal para dotar a todos los centros de materiales (ordenadores y pizarras digitales) e infraestructuras (redes Wifi) para el uso de las TIC.

da aprendizaxe pasiva á aprendizaxe colaborativa, á investigación e á aprendizaxe activa e interactiva; do profesor que ensina informática ao profesor que usa a informática para ensinar, [...] poñendo en marcha un repositorio de contidos internos e externos á Xunta de Galicia, tanto públicos como privados, e totalmente integrado no espazo Abalar.

Puesto en funcionamento el tres de noviembre 2010, pretende acercar la educación a la ciudadanía e involucrar a las familias en la educación de los hijos. Por ello, los padres tendrán acceso directo a la información sobre absentismo, podrán realizar su seguimiento académico, les permitirá la comunicación directa y multicanal con el profesorado y los tutores, y la gestión telemática de todos los trámites relacionados con la educación. Para los alumnos también supondrá numerosas ventajas, puesto que proporcionará teleasistencia a clase durante las bajas de larga duración (ya sea desde casa o desde el hospital), facilitará el seguimiento de la actividad escolar a los que padezcan algún tipo de discapacidad y proporcionará las herramientas y mecanismos precisos para el acceso a los materiales y recursos necesarios para llevar a cabo la actividad escolar en un centro digital. Además de invitar a la participación y motivación del alumnado, busca luchar contra el fracaso escolar, facilitar la labor de los docentes fomentando la participación colaborativa de los centros y de toda la comunidad mediante el repositorio de contenidos educativos de Galicia:

Exercicio	Centros	Aulas públicas	Aulas concertadas	Alumnos	Profesores
2009 / 2010	200	527	175	> 14.500	2.500

Figura 25. Abalar en cifras.

Fuente: Espazo Abalar en cifras (2010: 20)

EspazoAbalar compoñe de áreas diversas, específicas para os diferentes axentes do ecosistema educativo, que están integradas nunha única plataforma que posibilita a colaboración e achegamento de todos estes axentes:

ESPAZO FAMILIAS	ESPAZO PROFESORES	ESPAZO ALUMNOS	ESPAZO ANPAS	ESPAZO CENTROS	CONTIDOS EDUCATIVOS	LABORATORIO
Consulta matrícula	Caderno do profesor	Seguimento académico	Xestión documental	Ficha do Centro	Xestión de recursos educativos	Creación, xestión e transferencia do coñecemento
Consulta dos profesores	Criterios de avaliación	Educación a distancia	Diffusión de novas	Servizo de apoio á xestión	Diffusión dos recursos educativos	Creación, xestión e transferencia da tecnoloxía
Consulta cualificacións	Programa de materia	Actividades da aula	Xestión comunidades de país	Comunicación cos pais	Ferramentas de colaboración	Xestión da comunidade
Xustificante de faltas	Ferramentas de reporting	Defensa fronte acoso escolar, violencia doméstica e abandono familiar	Ferramentas de apoio á xestión de actividades	Comunicación cos alumnos	Notificacións e Avisos	
Comunicación co profesorado	Comunicación cos pais		Foros e espazos de traballo colaborativo	Comunicación co profesorado		
Comunicación coa dirección	Participación			Comunicación coa Dirección		
Servizos/Instalacións do centro	Ferramentas para a actividade do docente			Integración de ferramentas e servizos de apoio aos docentes		
Consulta e modificación de datos familiares						
Becas e Axudas						



Figura 26. Áreas del Proxecto Abalar.

Fuente: Presentación Proxecto Abalar (2010: 12)

Siguiendo las previsiones, durante el mencionado curso más de 14.500 alumnos tuvieron "un portátil y una educación práctica, individualizada e pedagógica que les permitirá mejorar sus competencias digitales", al igual que los profesores, quienes recibieron formación a través de los Coordinadores TIC de cada centro. Así, como anunciaba el presidente de la Xunta Núñez Feijoo (29/10/2010)¹¹⁸, "[e]ste momento de maior crise económica non impedirá o de maior riqueza de coñecementos lingüísticos e tecnolóxicos nas escolas públicas galegas". Destacaba, además, que durante toda la legislatura (2010/14) el programa Abalar permitiría digitalizar 4.400 aulas de 1.085 centros y hacer que 87.400 alumnos sean autónomos tecnológicamente hablando. Con este fin, se han ido incrementando el número de aulas y centros, de manera que en el curso 2012/2013 alcanzaron el 50% de los centros educativos gallegos con educación Primaria y Secundaria, llegando a 44.000 alumnos. (cf. Espazo Abalar, www.eduxunta.es), por lo que, como vemos, aunque avanza a buen ritmo, el objetivo aún no se ha cumplido, debido fundamentalmente a los recortes presupuestarios.

2.4 Competencia comunicativa en lenguas extranjeras: las tecnologías de la información y la comunicación

Vemos, pues, que quizá la principal novedad tanto desde el punto de vista metodológico como legislativo, sea la apuesta decidida por la integración de las TIC en

¹¹⁸ Disponible en el apartado de *Actualidade* del proyecto Abalar.

la enseñanza, en todos los niveles y en todo el espacio europeo¹¹⁹. No cabe duda que la didáctica de lenguas siempre ha sido un campo proclive a la innovación, al menos en cuanto al uso de nuevos materiales o soportes, como se puede constatar en el cuadro que propone Bosch Irizarry (2007: 14) siguiendo los modelos de Puren y Rézau:

Modelo	Rol de la tecnología	Tipo de centración	Palabras clave	Metodología constituida	Proyecto metodológico
De complementari edad	Dependiente	En el profesor	Complementos, auxiliares, medios	Directa Activa	Los profesores movilizan las NT por separado y ocasionalmente al servicio de una coherencia de enseñanza preexistente.
De integración	Central	En la metodología constituida	Método integrado, curso multimedia	Audio lingual Audiovisual	Los metodólogos movilizan las NT conjunta y sistemáticamente con otros elementos de base (como la descripción del funcionamiento de la lengua, los procesos mentales de aprendizaje de la lengua y del « hablar en lengua extranjera ») para construir una nueva coherencia global de enseñanza.
De eclecticismo	Autónomo	En la tecnología	Potencialidades, efectos	-	Las nuevas tecnologías son movilizadas por separado y sistemáticamente: - por los pedagogos, que se apoyan en sus potencialidades para proponer (a los profesores) o en sus efectos para describir (en los estudiantes) nuevas coherencias parciales de enseñanza o de aprendizaje. - por los profesores, quienes explotan sus potencialidades y sus efectos para diversificar sus dispositivos y sus prácticas de enseñanza en secuencias yuxtapuestas de utilización.
De autonomía	Variable	En el estudiante	Centro de recursos, Autonomía	-	Las NT quedan, al igual que los demás recursos disponibles (como los manuales, los documentos auténticos, los demás estudiantes y profesores), a la disposición de los educandos, quienes pueden movilizarlas por separado o conjuntamente, ocasional o sistemáticamente, para escoger o construirse por sí mismos nuevos tipos de coherencia de aprendizaje.
De la mediación	Central	En el estudiante	Auto-aprendizaje, mediación, mediatización	-	Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son utilizadas conjunta y sistemáticamente por los profesores, basándose en las tres ciencias de referencia (filosofía de la educación, psicología del aprendizaje y lingüística aplicada) para proponer a los educandos un dispositivo coherente de auto-aprendizaje acompañado.
De adaptación	Dependiente	En la metodología y en el estudiante	Complementos, auxiliares, medios + Potencialidades, efectos	Método intensivo	Las NT son movilizadas por separado y sistemáticamente al servicio de una coherencia de enseñanza preexistente: - por los profesores, para diversificar sus dispositivos y prácticas de enseñanza y proponer contenidos y tareas adaptados a la progresión de los cursos y/o - por los estudiantes, par descubrir nuevas coherencias de aprendizaje según sus intereses y necesidades

Figura 27. Modelos históricos de movilización de las tecnologías en la didáctica de lenguas.

Fuente: Bosch Irizarry (2007: 14)

¹¹⁹ Cabe destacar la red *Eurydice* que tiene como objetivos: a) generar información sobre los procesos y políticas educativas puestas en marcha en los distintos países de Europa y favorecer su intercambio entre los responsables políticos europeos para la toma de decisiones en educación, tanto a nivel nacional como comunitario; b) proporcionar información a todos aquellos interesados en el mundo de la educación en Europa (centros de formación del profesorado, centros de información educativa, personal docente e investigador, estudiantes, etc.); c) la difusión de información relativa a la disponibilidad de ofertas de aprendizaje integrado de contenidos idiomas en los sistemas educativos y de formación.

Lo que supone realmente una novedad es la priorización de que son objeto las TIC en todas las disciplinas. Esto puede ser debido a que, por un lado, es una respuesta necesaria: la alfabetización digital resulta ya tan incuestionable como la tradicional; por otro, son numerosos los argumentos a su favor que se pueden esgrimir. Así, podríamos destacar, en primer lugar, los organizativos: mayor acceso a un público más amplio y variado, flexibilización de tiempos y espacios, etcétera. En segundo lugar, políticos, ya que permiten la optimización del rendimiento: se puede prescindir, por ejemplo, de los laboratorios de idiomas o suplir la carencia de profesores nativos. Además, facilitan, una actualización constante, prácticamente gratuita y cuentan con el firme apoyo, tanto de toda la comunidad educativa, como de la sociedad. Finalmente, resaltan los argumentos pedagógicos: búsqueda e intercambio de información (webs, cds interactivos, foros...), de creación y publicación (blogs, wikis...), de interrelación (chat, redes sociales...), etc.

Es cierto que son muchos los beneficios del aprendizaje multimedia interactivo para todas las materias, como muestran los trabajos de Rieber (2004), Tomasini & Andrianirina (2006) o Mayer (2009), y numerosas las ventajas que ofrece a profesores y aprendientes de todas las etapas. Veamos alguna de ellas:

- a) Posibilitar la reducción de las clases presenciales: a través de correos / foros (con profesor o entre iguales) se busca y se comparte el conocimiento, de manera que aquellos que por distancia —zonas de gran dispersión de población o con condicionantes climáticos— o disponibilidad horaria —conciliación de la vida laboral, carencia de una titulación de acceso o incluso de medios económicos para llevar a cabo un aprendizaje formal— quedaban antes excluidos, ahora pueden acceder. Es especialmente importante en las etapas no obligatorias, al salvar las distancias campo / ciudad y favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida. Esta última es otra de las apuestas importantes del Marco Común Europeo de Referencia.
- b) Adaptarse mejor a los gustos y necesidades específicas de los estudiantes, lo que conlleva una mayor motivación y redundante en un mayor porcentaje de éxito. Esta cuestión cobra especial relevancia en la enseñanza obligatoria: no olvidemos que difícilmente podremos enseñar a quien no quiere aprender o a quien no ve la utilidad de aquello para lo que ha de invertir tiempo y esfuerzo.
- c) Potenciar el autoaprendizaje: por un lado, permite una mayor adecuación a los ritmos de aprendizaje individuales y, por otro, aprender a aprender, imprescindible en una sociedad en constante evolución: "El nuevo ideal es que

el alumno aprenda a aprender para que pueda funcionar mejor en una sociedad cada vez más compleja" (Montessori, 2000: 214).

- d) Permitir, prácticamente sin costes, cierta inmersión (chat, foros, redes sociales, plataformas *e-learning*...), superando la artificialidad del trabajo en laboratorio, propiciando el trabajo colaborativo y supliendo las deficiencias aún existentes en cuanto a movilidad.
- e) Fomentar la colaboración, la interacción entre iguales, el contacto directo para la resolución de problemas (reales o simulaciones) incide en un mayor y mejor aprendizaje. En palabras de Carballo (2002: 35),

el aprendizaje desde la experiencia (AE) es una filosofía de trabajo que parte del hecho comprobado de que la forma más eficiente de aprendizaje se hace posible mediante la experiencia, la vida, lo empírico, lo cotidiano, el entorno, la experimentación. La acción crea las condiciones para el aprendizaje y lo hace más efectivo y más gratificante.

- f) Contribuir a la formación de una sociedad verdaderamente plurilingüe y multicultural¹²⁰.

Pero el aprendizaje por medio de las TIC también supone un reto importante a nivel económico y pedagógico. Téngase en cuenta, por un lado, el coste que supone dotar de las infraestructuras necesarias a todos los centros y hacer posible que todos los estudiantes tengan acceso a un ordenador y una conexión. Por otro, formar al profesorado para su uso sistemático y efectivo ya que utilizar las TIC como mero soporte puntual no es suficiente. No se trata, pues, de hacer lo de siempre en un nuevo soporte, como advierten Martínez (2009: 133) o Demaizière (2009: 66). Esta última afirma:

on retombe dans des pratiques anciennes sous couvert d'innovation [...] on pourra ainsi observer comment de manière frappante le concept de cyberquête destiné à l'origine à développer l'esprit critique des apprenants [...] est souvent utilisé comme une forme de questionnaire dont il faut chercher les réponses purement factuelles. (Demaizière, 2009: 66)

Para evitarlo, es necesario tomar conciencia de los cambios metodológicos y actitudinales que requiere amoldarse al nuevo modelo de profesor, pues no solo exige

¹²⁰ Buen ejemplo de ello lo tenemos en el proyecto *Cultura* (Furstenberg & al., 2001).

nuevas competencias, sino que, además, lleva aparejado un proceso relativamente largo: no es suficiente conocer y copiar un modelo ya existente, antes bien, es preciso apropiarse de él, asimilarlo, interpretando su filosofía y su metodología para, finalmente, adaptarlo al propio contexto. En este proceso, el papel del profesor —tutor y mediador— sigue siendo de gran importancia. Este debe guiar y dinamizar, pero también controlar y evaluar, en una actitud de diálogo constante, hasta el punto que, como afirman Mangenot & Louveau (2006: 6):

L'enseignant garde alors un rôle central: c'est souvent lui qui sélectionnera les ressources en fonction d'objectifs précis et qui imaginera les scénarios de communication mis en œuvre grâce aux nouveaux outils; c'est encore lui, et non la machine, qui évaluera les productions des apprenants, productions à la fois ouvertes et inscrites dans un circuit de communication.

Se trata, pues, de un difícil juego de equilibrio presencia / ausencia a fin de lograr que el estudiante se exprese y evolucione con la mayor libertad, pero sustentado por un apoyo permanente. Dada la complejidad de la tarea, no solo didáctica, sino también técnica y organizativa, no es de extrañar que la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación se esté llevando de forma lenta e irregular por parte de los profesionales, entre los cuales podemos encontrar una minoría — defensores o detractores— frente a una amplia mayoría que, como recoge en su trabajo Demaizière (2009: 59) adopta, por lo general, una prudente postura intermedia en la gama del "sí, pero...". Ahora bien, para que sean realmente útiles, en su opinión, "*les TIC à tout prix! ou les TIC oui mais*", gagneraient à être remplacées par une approche plus raisonnée et positive, celle d'un projet pédagogique qui fait intervenir les TIC" (op.cit.: 60), opinión que sin duda compartimos. De igual modo, estamos de acuerdo en la necesidad de superar el efecto "moda" y de cuestionar la eficiencia real de algunas herramientas —como la pizarra digital— a las que Demaizière (2009: 57) califica de *pseudo novedades*, cuyo potencial pedagógico e innovación real son inversamente proporcionales al dinero que hacen ganar a los vendedores de material. En este sentido, es necesario formar a los profesores¹²¹ —como responsables últimos de selección y explotación de los diferentes materiales en clase— y proporcionarles herramientas de análisis que les permitan discernir qué recursos, dada la cantidad y variedad disponible en red, son los más adecuados, y que

¹²¹ Tal como advierte la Unesco (2008), la formación del profesorado ha de ser una prioridad para afrontar con éxito los nuevos retos.

estos cumplan unos estándares mínimos de calidad, de los que muchos todavía carecen, según afirma Álvarez Álvarez (2009: 246). De hecho, se han propuesto diferentes modelos de parrillas (Bibeau, 1999; Perrot 2001; Suso López, 2001; Tomé Díez (s.f.) o las del propio Álvarez Álvarez, 2006) para ayudar al docente en esta tarea. Así, este último (Álvarez Álvarez, 2009) propone algunos modelos¹²² —tanto para la comprensión / producción (audiovisual, escrita / oral), como para analizar secuencias, recursos (culturales, lexicográficos, gramaticales o los lúdico-pedagógicos) y cursos—, que resultan a nuestro entender bastante eficaces. Veamos un ejemplo:

SECUENCIAS						
Título						
Dirección URL						
Autor:						NO
Nivel	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Contenidos y navegación			Bien	Pasable	Mal	
Organización de la información						
Claridad en la presentación de objetivos, tareas...						
Planteamiento metodológico						
Progresividad del proceso						
Tipo de tarea			Abierta		Cerrada	
Tipo de secuencia		Larga duración		Corta duración		
Tipo de trabajo		Individual	En grupo		No especificado	
Presentación de la producción		On line (blog u otros)	PowerPoint u otros	Escrito	Oral	No especificado
Propuesta						
Originalidad		No	Bien	Pasable		Mal
Aportación audio						
Aportación vídeo						
Dispositivo		A distancia	En autonomía	Presencial (docente)	Híbrido	

PORTALES				
Nombre				
Dirección URL				
Autor:			SÍ	NO
Correo electrónico:				
Institución (si procede):				
Fecha de creación:				
Actualización:				
Idioma		FRANCÉS	ESPAÑOL	OTRO
Contenidos y navegación		NO	BIEN	MAL PASABLE
Organización visual de la página de inicio				
Distribución de los menús				
Rapidez de descarga				
Calidad de las imágenes (resolución, colores) y del sonido				
Referencias documentales				
Documentación teórica (artículos, bases de datos)				
Proyectos (Grupos clase, interclasses, interetudiantes)				
Análisis crítico (Evaluación de páginas web o de recursos)				
Soportes		SÍ	NO	BIEN MAL PASABLE
CMS (Content management system/plataforma, weblog)				
Página web				
Espacios de comunicación (Chat, foro...)				
Aplicabilidad de las propuestas		NO	BIEN	MAL PASABLE
Originalidad de las propuestas				
Interactividad				
Dispositivos audio				
Dispositivos vídeo				
Desarrollo de la comprensión audiovisual				
Público de destino		PROFESORES	ALUMNOS	AMBOS

Figura 28. Fichas de análisis (portales y secuencias).

Fuente: Álvarez Álvarez (2009: 238, 258)

De igual modo, resulta útil tener una idea clara de los distintos recursos disponibles y diferenciar aquellos que son propiamente pedagógicos, de los que, aún pudiendo darles tal uso, no lo son. Para ello existen numerosas clasificaciones¹²³ (Cord-Maunoury, 2000; Mangenot, 2006; etc.). En el esquema siguiente reproducimos la

¹²² Para más información (cf. Álvarez Álvarez, 2007)

¹²³ También pueden ser clarificadores trabajos como el de Sanz Gil (2003), para tener una visión de conjunto e iniciarnos en las posibles aplicaciones didácticas para el aprendizaje de FLE.

clasificación de Álvarez Álvarez (2009) por considerar que, además de muy completa, resulta sencilla y operativa:

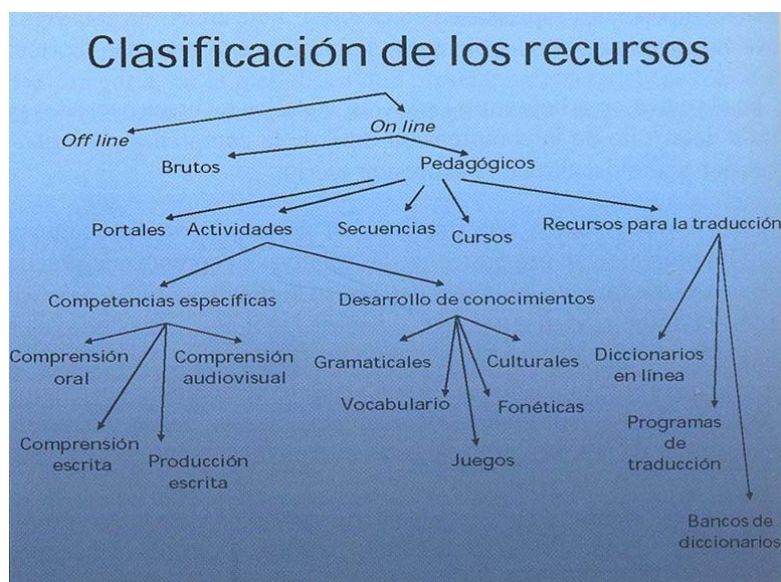


Figura 29. Clasificación de recursos.

Fuente: Álvarez Álvarez (2009: 235)

También igualmente imprescindible es organizar el trabajo, la sesión, para que no se produzcan tiempos muertos y los alumnos estén centrados en la tarea. Esto se puede lograr elaborando un itinerario lo más detallado posible con la secuencia de actividades para cada sesión, evitando así la dispersión, que es, tal vez, uno de los grandes inconvenientes de las TIC, si no estamos acostumbrados a gestionar la información y las distintas herramientas que ahora tenemos a disposición. En este sentido, algunas de ellas como los blogs, los wikis y las redes sociales¹²⁴ son muy útiles puesto que son fáciles de usar (no requieren conocimientos informáticos específicos para integrar y manipular documentos hipermedia), permiten el trabajo en equipo mediante la colaboración en línea¹²⁵, son gratuitos y, además, forman parte de la vida diaria de los aprendientes, por lo que cuentan con gran aceptación. Además, existe una amplia bibliografía para guiarnos en su utilización e incluso en su creación.

¹²⁴ Cabe señalar, sin embargo, que autores como Santamaría González (2009: 89) consideran “que hay otros entornos que son más adecuados a nivel educativo”.

¹²⁵ Vid., por ejemplo los proyectos de telecolaboración (O’Dowd, 2009), *Cultura* (Furstenberg & al., 2001), *Le français en première ligne* (2002), *Projet León-Grenoble* (2005).

Merecen especial mención los trabajos de Santamaría González (2005), Barroso (2008), Vera Pérez (2009), así como un buen número de portales específicos para francés (*Le site portail du professeur de Fle, Flenet, Ressources didactiques sur Internet...*) que resultan de gran utilidad para una utilización sistemática, aún sin poseer gran experiencia. Sin embargo, es evidente que la inversión en tiempo y esfuerzo, la implicación y la dedicación del profesorado ha de ser notable para lograr integrar plenamente esta metodología en el aula ordinaria.

No cabe duda, por tanto, que el coste económico, formativo y organizativo que supone la integración no puede verse justificado si no es para llevar a cabo un proyecto pedagógico estructurado y coherente, porque, el beneficio potencial estará en función del uso que se haga de las TIC. Por este motivo, la puesta en marcha del proyecto Abalar, puede resultar decisiva. Esperemos, pues, que se cumplan las previsiones, a fin de posibilitar el cumplimiento de la tarea docente de acuerdo con los objetivos y los enfoques previstos tanto en la ley como en las recomendaciones metodológicas del MCERL. Por el momento, sin embargo, la situación en las aulas, en general, no ha variado mucho. Contrariamente a los postulados teóricos —que todos suscribimos— por razones de distinta índole, como ya hemos señalado (medios técnicos, tiempo disponible, dificultad de la tarea, características de los alumnos...), en el día a día sigue siendo habitual la "clase magistral" y tan solo esporádica la aplicación de las nuevas técnicas y recursos. Esto nos deja casi a expensas de la calidad del manual establecido y de su acertada elección, en la que no siempre es posible participar ya que suele corresponder al Departamento y tiene una duración no inferior a cuatro años.

Dicho esto, hay que reconocer que la calidad de los manuales de FLE —si los comparamos, por ejemplo con los de ELE utilizados en Francia— es alta. Sin embargo, a la hora de facilitar la adquisición de la competencia comunicativa, presentan aún bastantes carencias: si bien están —en su mayoría— estructurados en torno a actos de habla y trabajan las cuatro destrezas de manera bastante equilibrada, se echa en falta un tratamiento adecuado de la cohesión y la coherencia. Ahora bien, si queremos conseguir una buena competencia lingüística es necesario lograr la competencia gramatical y la competencia textual, y ahí es donde los marcadores del discurso pueden resultar de inestimable ayuda para facilitar primero la comprensión y luego la producción. De hecho, la legislación vigente (Decreto 133/2007: 12134) hace referencia explícita a su estudio, incluyéndolos, tanto en los objetivos de la LE, como en los contenidos, tal y como veremos en el siguiente apartado, con el fin de "adquirir competencia comunicativa nesas linguas e desenvolver unha certa tolerancia e

competencia sociocultural que le permita actuar con propiedad nun contexto sociocultural propio da outra cultura".

2.5 Competencia comunicativa en lenguas extranjeras: la enseñanza de los marcadores del discurso en Francés lengua extranjera

Según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER 2002: 9), competencia es "la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones". En las últimas décadas, diversos análisis¹²⁶ han puesto de manifiesto los diferentes elementos que intervienen en la competencia comunicativa¹²⁷, distinguiendo cuatro componentes esenciales: el componente lingüístico, que requiere dominar el código; el componente sociolingüístico (usar ese código de forma adecuada el contexto); el componente discursivo que le permitirá combinar formas gramaticales y contenidos en secuencias cohesionadas y coherentes; y el componente estratégico, que permitirá compensar los fallos de comunicación mediante la utilización tanto de estrategias verbales como no verbales, tal como ya explicaban Canale & Swain (1980: 30): "the verbal and non verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or due to insufficient competence."

Así, el MCERL (2002) divide las competencias comunicativas de la lengua en: a) *lingüísticas*: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica; b) *sociolingüísticas*, es decir, el conocimiento de las reglas socioculturales de empleo de la lengua que nos permiten utilizar las formas lingüísticas apropiadas en función de la situación y de la intención de comunicación; y c), *pragmáticas*, que se refieren al conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva); se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); y se secuencian según esquemas de transacción e interacción (competencia organizativa).

Como vemos, lejos queda ya un la época en la que se consideraba que un oyente o un lector era competente si tenía buen dominio del léxico y la sintaxis de un texto, ya que, si bien el conocimiento del código resulta imprescindible, no es en absoluto suficiente. Hay muchos otros conocimientos que inciden en la reconstrucción

¹²⁶ Podríamos destacar concretamente a Canale & Swain (1980) y Moirand (1982).

¹²⁷ Encontramos información para un estudio más pormenorizado en Austin (1970 [1962]); Hymes (1984 [1973]), o Widdowson (1981 [1978]).

del significado, en la descodificación de aquello que el emisor quiere decir en ese contexto preciso, como puede ser el tema tratado, el conocimiento del mundo y el género textual. Por ello, en la adquisición de la competencia comunicativa, tanto las destrezas "pasivas" como las "activas" son necesarias dado que comprender un texto es un proceso complejo. Así, estamos de acuerdo con Díaz Rodríguez (2008: 143) en la necesidad de "incidir en la *especificidad, rigor y explicitud* de los saberes relativos a la competencia lingüística, principalmente los que se relacionan con todo lo que condiciona la "buena formación y eficacia" de los productos textuales (géneros y subgéneros textuales)". Asimismo, estamos con Ortega Calvo (2008: 35-36), quien insiste en que

la coherencia con el entorno en que se crea el texto y su cohesión u organización interna son las propiedades definitorias un texto. Y estos son también los fines últimos de la puesta en funcionamiento de todo aquello que consideramos que es una lengua. De hecho, este funcionamiento es el que constituye la lengua.

Por esta razón, consideramos que la pronta integración de los MD puede contribuir a mejorar la competencia comunicativa, pues si en el ámbito discursivo los alumnos no se fijan en los elementos que dan unidad al texto les costará más procesarlo y entenderlo. Y lo mismo ocurre en el ámbito pragmático: manejar con soltura los marcadores del discurso les puede facilitar reconocer actos de habla directos e indirectos y adoptar el registro adecuado en cada interacción. Esto mejoraría su competencia pragmática, al permitirles, en palabras de Savignon (1983: 40-41), mantener la comunicación "through paraphrase, circumlocution, repetition, hesitation, avoidance and guessing, as well as shifts in register and style."

De hecho, la legislación vigente también parece decantarse por esta postura: el *Decreto 133/2007* recoge explícitamente en los contenidos el estudio de los marcadores ya desde primer curso de Secundaria ("conectores básicos de adición"). En segundo, añade los de "enumeración y clasificación" (*en primer lugar, luego, a continuación, finalmente*), cuyo dominio sería necesario a la hora de "participar comprensivamente en situaciones de comunicación escritas (da vida da aula ou simuladas), respectando as normas básicas dos intercambios escritos e empregando formas lingüísticas e non-lingüísticas." En tercer curso se pide, a fin de facilitar la interacción oral, que sepan emplear adecuadamente los "conectores lógicos, temporais, de causa e de comezo e peche do discurso", y que reconozca las "relacións lógicas de cohesión e coherencia (conectores textuais e estratexias de progresión do tema)" utilizando "conectores de adición, enumeración, clasificación —*primeiramente,*

finalmente— comparación e causativos que permitan recoñecer e formular enunciados" para componer sus propias producciones, asociadas a distintas situaciones de comunicación, "con diversas intencións comunicativas (contar experiencias, sentimientos, preferencias, informar de acontecementos...)".

Finalmente, en cuarto curso, siguiendo el criterio de construcción progresiva del aprendizaje, ya se exige tanto el uso oral como escrito, con adecuación lingüística y pragmática de "conectores, ordenadores do discurso (de comezo e de conclusión); de explicación —*é dicir, isto é...*— de resume, causa-efecto, exemplificación e condición que permitan recoñecer, formular e organizar enunciados e mensaxes", para que los estudiantes sean capaces de

redactar de forma guiada textos diversos, atendendo ao destinatario e ao esquema textual que corresponda á intención de comunicación, coidando o léxico, ás estruturas lingüísticas, e algúns elementos máis complexos de cohesión e coherencia para marcar a relación entre ideas e facelos comprensibles ao lector.

Como se puede apreciar, la exigencia de uso va en aumento conforme avanzamos en los cursos. De hecho, hay aún división de opinión en cuanto a si deben ser incluidos en los primeros niveles debido a su complejidad. En efecto, aún son muchos los autores que insisten en la ineficacia de enseñar los marcadores del discurso en los niveles inferiores. Sin embargo, cada día son más los que defienden su introducción paulatina y secuenciada, limitando, eso sí, el estudio a los más frecuentes. Así, por ejemplo, Izquierdo Gil (2004: 552) comparte también la idea de que son imprescindibles desde el inicio, pues si queremos lograr la competencia lingüística es necesario lograr la competencia gramatical y la competencia textual. Debemos, por tanto, ayudar a los aprendientes a crear y usar textos en contexto (no es suficiente, pues, utilizar textos auténticos si los separamos de su contexto, o si los tratamos de manera reduccionista). Al igual que ocurre en lengua materna, la competencia comunicativa es consecuencia de haber aprendido, según Ortega Calvo (2006: 275),

procedimientos estables que les permiten seleccionar y ordenar sus objetivos textuales, regular el discurso atendiendo a la actuación del interlocutor o a sus características, regular la masa informativa de sus textos y la coherencia y la cohesión puntuales y globales de los mismos.

Por tanto, Ortega Calvo (2008: 35) considera que "el proceso textogenético debe abordarse mediante estrategias estables de creación textual que conforman una serie limitada para cada lengua", ya que

numerosos estudios de corpus revelan, por un lado, que no hay una compartimentación en bloques bien definidos en la actividad lingüística y, por otro, que lo que puede considerarse una estructura o un patrón en lengua tiene que ver no con su posibilidad de ocurrencia, sino con su *probabilidad*.¹²⁸ (Ortega Calvo, 2008: 35)

No nos detendremos, sin embargo, a recordar aquí este concepto, como tampoco lo haremos en otras importantes aportaciones de Halliday (1991), ni en los postulados teóricos de Hymes (1972), quien acuñó el término, y distinguió entre competencia lingüística y comunicativa, haciendo hincapié en la diferencia que existe entre el conocimiento de las formas verbales y el conocimiento que permite a una persona comunicar de forma funcional e interactiva. Mencionaremos simplemente la propuesta de Cummins (1980) entre *cognitive / academic language proficiency* y *basic interpersonal communicative skills*, noción que modifica posteriormente para formular la de *context-reduced* y *context-embeded communication*, en la que ya toma en consideración y resalta la importancia del contexto en que es usada la lengua. En cambio, nos detendremos un poco más en Bachman (1990), cuya propuesta, que retomó en cierta medida todas las anteriores —especialmente las de Canale & Swain (1980)—, subyace hoy a la explotación del concepto de competencia comunicativa. Veámoslo de forma esquemática:

¹²⁸ Vid. también Halliday (1991).

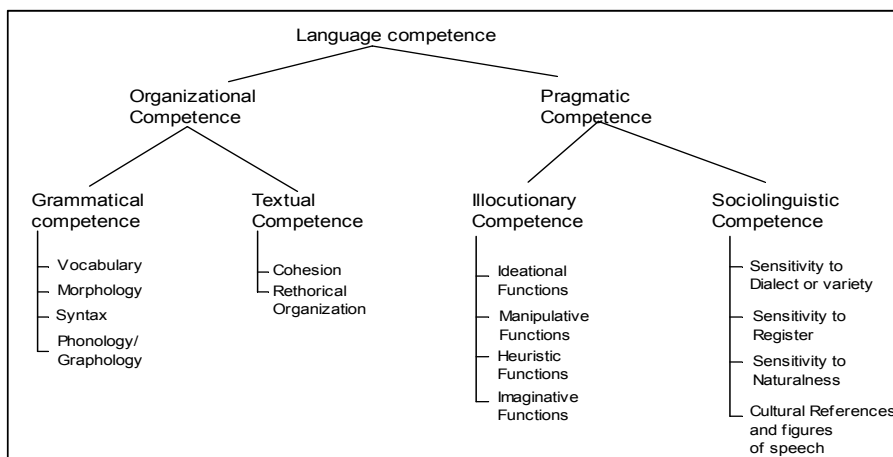


Figura 30. Components of language competence.

Fuente: Bachman (1990: 97), apud Brown (2007: 221)

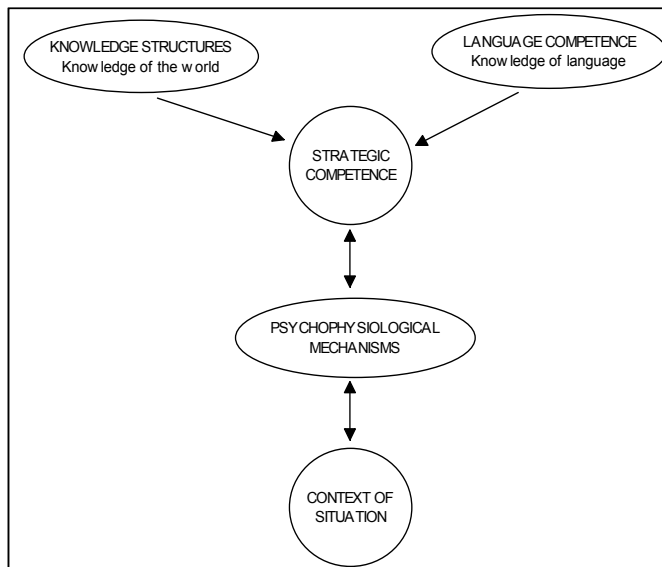


Figura 31. Components of communicative language ability in communicative language use.

Fuente: Bachman (1990: 85), apud Brown (2007: 223)

El término "competencia comunicativa", según señala Brown (2007: 243) se ha convertido hoy en día en "una intrincada red de rasgos psicológicos, socioculturales, físicos y lingüísticos interrelacionados". Es una parte inherente al proceso de enseñanza / aprendizaje que busca lograr que el alumno haga un uso pragmático, auténtico y funcional del lenguaje para fines significativos. Así, para poder medir el nivel de competencia en una actividad lingüística habremos de saber en qué contextos es capaz de actuar el aprendiente, de qué situaciones puede salir airoso; qué textos —

de qué tipo, con qué características— puede crear, comprender y procesar; y en consecuencia, qué competencias debe desarrollar, poseer y utilizar para crear esos textos que le permitan actuar con eficacia en cada situación: cuanto más complejos y ajustados sean estos textos mayor será el nivel de competencia.

Por su parte, Vez Jeremías (2006: 350) señala que

la aplicación de una teoría de actos de habla supone una aproximación más realista a la enseñanza de las lenguas. Se pretende que el alumno pueda desde los niveles más bajos, participar en conversaciones o crear diálogos atendiendo a sus centros de interés.

Por este motivo, tanto la normativa como los manuales han ido incorporando estas nociones, de modo que, en opinión de este mismo autor,

hoy podemos decir que el conjunto del cuerpo metodológico diseñado por los avances en la dimensión funcional comunicativa ha tenido dos importantes efectos: por un lado una mayor atención al discurso en la descripción teórica, por otro una reforma de la planificación escolar que abarca prácticamente la metodología de todas las Lenguas Extranjeras. (op.cit.: 352)

En efecto, la propia legislación se fundamenta, como hemos señalado, en el concepto de currículo en espiral, estableciendo en las lenguas extranjeras una secuenciación de sus contenidos basada en las funciones comunicativas. Así lo formula Robert (2008: 95):

l'apprentissage de la communication passe obligatoirement par l'appropriation des fonctions du langage. Apprendre à communiquer [...] c'est décrire et expliquer, faire connaître son point de vue, c'est exprimer une opinion, s'imposer, c'est convaincre, opérer des choix stylistiques [...] formuler une demande d'éclaircissement, c'est faire répéter.

Ahora bien, como advierte Izquierdo Gil (2004: 466) la aplicación didáctica en lenguas extranjeras de este concepto ha recibido numerosas críticas: carácter artificial de las situaciones, heterogeneidad de los actos de habla seleccionados, progresión de las funciones comunicativas y dificultad para articularlas con la sintaxis y el léxico, ya que, según Cicurel (1991: 9),

dans la communication, un acte de parole est rarement isolé. Il s'insère dans une chaîne communicative, dans une suite d'échanges. Par exemple, une proposition

suscite un refus, une acceptation ou une demande d'information. A un salut répondra une autre salutation, éventuellement suivie d'une demande d'information, d'une invitation, d'un reproche...

Por tanto, en nuestra opinión, sería muy necesario, desde los primeros niveles, el estudio de los marcadores en tanto son elementos —ya sea en textos escritos como orales— que organizan y unen ideas y argumentos, para ayudar a construir el sentido del discurso.

Sin embargo, en las lenguas extranjeras se les ha prestado poca atención, debido posiblemente, al hecho de no tener presente que la competencia comunicativa tiene que ir enfocada a la interacción. Tal vez por eso, autores como Grenfell (2000: 5) insisten en que "[i]t is not that this form of communicative approach is misguided, rather that is insufficient on its own". Por este motivo propugnan la necesidad de enseñar estrategias y de trabajar por tareas que habrán de ser siempre significativas: es decir, que los aprendientes vean su utilidad para que así se impliquen más en ellas, porque si no están motivados, si no se implican, aprenderán poco y mal. Es evidente que el aprendizaje de una lengua es un proceso complejo que requiere tiempo y esfuerzo. Cuánto, y para lograr qué resultados, dependerá de muchos factores, como bien señala Rodríguez Halffter (2009: 50)

la cercanía del idioma objeto de estudio con una LE1 o lengua materna del aprendiz, su formación y experiencia previas, su habilidad, edad, actitud, el tiempo y las oportunidades de que dispone y el contexto en el que se realiza la instrucción.

Por ende, la metodología empleada puede jugar un papel primordial, de ahí que la elección de un enfoque adecuado y contar con los medios y materiales apropiados puede suponer una gran diferencia a la hora de conseguir una buena competencia.

Por ello, en la última década, se ha defendido el enfoque por tareas en un intento de superar las carencias reseñadas. Así, por ejemplo, Melero Abadía (2004: 692) afirma:

La enseñanza comunicativa mediante tareas no es ni un enfoque ni un método, es una propuesta de diseño dentro de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. [...] Nace buscando procesos de comunicación reales en el aula y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje. Significa un paso más en la evolución de la enseñanza comunicativa.

[...] Ni los programas nocional- funcionales ni la enseñanza comunicativa previa al desarrollo de la enseñanza mediante tareas van más allá de la simulación de la comunicación, dificultando, de algún modo, el desarrollo de procesos comunicativos en la clase.

Recalca además, la ventaja de esta propuesta, en consonancia con las teorías cognitivistas que postulan que

toda tarea debe ser significativa, motivadora y cercana a la realidad de los estudiantes. Tiene que ser negociada y fomentar el aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje. Debe implicar el trabajo cooperativo e integrar tareas con diferentes grados de realización para poder tener en cuenta la diversidad de niveles de competencia. (Melero Abadía, 2004: 689),

En este sentido, las posibilidades de trabajo con las TIC pueden —con las advertencias señaladas— resultar un factor clave. A modo de ejemplo, podemos destacar los proyectos de investigación llevados a cabo como los de O'Rourke (2007) y Ware & O'Dowd (2008), que ponen de manifiesto las ventajas de la telecolaboración, es decir, de la aplicación de los intercambios interculturales virtuales para contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y al desarrollo de la competencia intercultural por medio de herramientas como blogs, wikis, podcast, correo electrónico, videoconferencia etc. Además, como subraya O'Dowd (2009: 220), permiten mejorar el conocimiento de la gramática y del vocabulario de la lengua meta, al tiempo que contribuyen al desarrollo de la competencia digital, la autonomía y la responsabilidad de los aprendientes. En estas experiencias resultó especialmente productivo el trabajo en *e-tandem*: cada alumno escribe la mitad de su mensaje en lengua materna y la otra mitad en lengua meta, de manera que no solo se exponen a un *input* auténtico, sino que, además, las correcciones pertinentes las realizan entre sí, como ocurre en las situaciones de adquisición natural de la lengua. Esto supone un gran beneficio, ya que, según O'Rourke, (2007: 42) da a ambos "learners the opportunity to practise speaking and writing in their target language and listening to and reading text written by their native speaking partner", gracias a lo cual se movilizan, más y mejor, las diferentes estrategias de aprendizaje.

Cabría mencionar también que el no haber entendido el concepto de competencia comunicativa en toda su amplitud ha llevado a muchos docentes a priorizar el oral, al identificar inconscientemente *comunicar* con *hablar*. Sin embargo,

no se trata de conseguir que el alumno hable mucho, de no prestar atención a los errores o de dejar de lado la gramática, sino en palabras de Ortega Calvo (2008: 11)

partir de la comunicación real entre hablantes de cualquier lengua, observar qué sucede en estos contextos de comunicación y cómo son los textos reales (orales o escritos) que se crean —producen y comprenden— en ellos, y trasladar esos procesos de desarrollo del texto en contexto al aula.

La mencionada confusión ha tenido como consecuencia el prestar menos atención al desarrollo de las destrezas de lectoescritura —que por estar intrínsecamente relacionadas— se beneficiarían con el desarrollo contextualizado de las destrezas de ilación. Por ello, ahora también el discurso escrito y los procesos de adquisición de la lectura y la escritura han cobrado renovado interés para los investigadores; tal y como señala Brown (2007: 227), refiriéndose al inglés —aunque es válido para las demás—, en los últimos años se ha trabajado mucho en las estrategias de lectura. Las técnicas de enseñanza han ido más allá de las preguntas de comprensión y de los ejercicios de vocabulario: ahora se incluyen sofisticadas técnicas para reconocer e interpretar las partículas de cohesión (por ejemplo, la transferencia y la elipsis), los marcadores del discurso (*then, moreover, therefore*), la organización retórica y otros rasgos del discurso textual.

Cohesión y coherencia son términos comunes que han de ser tenidos en cuenta al enseñar lectura. Del mismo modo, el análisis de los rasgos de escritura ha progresado hacia el reconocimiento de una amplia serie de competencias pragmáticas organizativas que es necesario dominar para escribir de forma efectiva en la segunda lengua. De hecho, en el MCER para francés, en los niveles que nos atañen (A2/B1) encontramos especificada su justificación, que detallamos a continuación¹²⁹, a modo de ejemplo, para el nivel más bajo, dado que la concepción progresiva exigirá mayor uso y complejidad conforme avanzamos de nivel.

¹²⁹ Extracto del CECRL (Bourguignon, 2010): en línea, pág. 11.

<p>A2: COMPÉTENCES SOCIOLINGUISTIQUES: Items Descripteurs</p> <p><i>Correction sociolinguistique</i></p> <p>Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base, telles que l'échange d'information et la demande, et exprimer simplement une idée et une opinion.</p> <p>Peut entrer dans des relations sociales simplement, mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.</p> <p>Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact.</p> <p>Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.</p>
<p>COMPÉTENCES PRAGMATIQUES: Items Descripteurs</p> <p><i>Cohérence et cohésion</i></p> <p>Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.</p> <p>Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que «et», «mais» et «parce que», [¹³⁰«alors»].</p> <p><i>Souplesse</i></p> <p>Peut adapter à des circonstances particulières des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée.</p> <p>Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments.</p> <p><i>Tours de parole</i></p> <p>Peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation.</p> <p>Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face.</p> <p>Peut attirer l'attention.</p> <p><i>Développement thématique</i></p> <p>Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.</p>

Figura 32. Competencias sociolingüísticas y pragmáticas.

Fuente: CECRL (2001: 11)

¹³⁰ *Alors* viene recogido en este mismo apartado ya en el nivel A1.

De igual modo, el MCER (2002: 126) señala que el aprendiente, en este nivel, "se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación".

En relación con estas competencias hay una serie de funciones lingüísticas¹³¹ que son características y para las que —tanto en una interacción oral como escrita— el dominio de los marcadores resulta fundamental:

- Pedir confirmación; confirmar la información previa.
- Pedir/ dar una opinión.
- Invitar al acuerdo; mostrar escepticismo; presentar un contraargumento.
- Expresar posibilidad.
- Responder a una orden, petición o ruego (accediendo a su cumplimiento, sin reservas, con reservas; eludiendo el compromiso o negándose a su cumplimiento, de forma tajante).
- Dar permiso sin objeciones, denegar permiso (con atenuadores).
- Solicitar confirmación de una propuesta previa.
- Aceptar una propuesta ofrecimiento o invitación (de buen grado o con reservas).
- Establecer la comunicación y reaccionar (llamada de atención verbal).
- Introducir el tema del relato y reaccionar: solicitando comienzo del relato, impidiendo comienzo del relato, indicar que se sigue el relato con interés.
- Organizar la información: marcadores del discurso; conectar elementos, interrumpir, concluir el relato; proponer el cierre.
- Despedirse y responder a las despedidas.
- Expresar conformidad.

Lo hasta aquí expuesto nos permite, pues, afirmar que, tanto a nivel metodológico como legislativo, encontramos sobrada justificación para nuestra propuesta didáctica basada en el trabajo sistemático de los marcadores. Con ella pretendemos contribuir a mejorar la competencia comunicativa en FLE conforme a las expectativas sociales y educativas de nuestro entorno.

¹³¹ Puesto que para los niveles que nos ocupan aún no estaban disponibles los inventarios de francés, tomamos como referencia el plan curricular del Instituto Cervantes y el repertorio de funciones comunicativas del español propuesto por Gelabert (1996). Para más información, cf. Instituto Cervantes (2006) y Gelabert & al. (1996).

2.6 Consideraciones finales

En este capítulo hemos querido poner de manifiesto la importancia creciente que han ido adquiriendo las lenguas extranjeras en nuestra sociedad así como las contradicciones y retos que conlleva, no solo a nivel didáctico sino también a nivel social e institucional, la enseñanza y aprendizaje de las mismas. En efecto, una mirada retrospectiva a la historia de la didáctica nos ha permitido constatar que ha habido diferentes métodos, corrientes y enfoques que, con mayor o menor éxito y repercusión, han tratado de dar respuesta a las necesidades de los aprendientes. Esta revisión ha puesto de manifiesto la pervivencia de algunos de ellos cuyos postulados conviven con las nuevas aportaciones de las distintas disciplinas que nutren la didáctica de lenguas extranjeras. Así, la traducción y la gramática continúan presentes aunque se cuestione cómo y cuándo han de abordarse. En este sentido, formamos parte de esa mayoría, observable en la realidad de las aulas, que se sirve de la *metodología ecléctica* (cf. Damar 2009: 48), esto es, de todos aquellos recursos y procedimientos que resulten eficaces. Así, estamos con quienes consideran que la puesta en práctica de la traducción y la enseñanza explícita de la gramática son beneficiosas (cf., en cuanto a la primera, Lavault 1985, Estévez Maraver 2006 y Cook 2009; Fougerouse 2001, Ellis 2005, Martín Sánchez 2008, Delahaie 2008 y Martínez Rebollo 2014, en cuanto a la segunda), aunque sea imprescindible revisar el metalenguaje y adecuar conceptos, contenidos y secuenciación, a las necesidades y capacidades de los aprendientes, para lo que resultaría muy útil contar con materiales específicos *aplicables* en la línea, más tradicional, de las gramáticas pedagógicas o más innovadores como el *Lexigrammaire* (2009), pero en cualquier caso, orientados a lograr una competencia real en FLE¹³².

En efecto, no olvidemos que existe una importante demanda social y una clara apuesta institucional por un plurilingüismo competente para lo cual se han puesto en marcha diversos planes y estrategias (cf. *ET2020*), además de interesantes plataformas como EMILE¹³³ y *Galatea*. Sin embargo, es este sentido, como ya hemos puesto de manifiesto, no siempre es posible la utilización de las TIC y menos de manera que

¹³² Este interés, reiteradamente manifestado por los docentes, parece estar empezando a tener respuesta en algunas editoriales. Así, CLÉ trabaja en una colección de materiales complementarios, desde una óptica contrastiva, de la que acaba de presentar su primera publicación: la *Grammaire contrastive pour hispanophones* (Clé, abril 2014)

¹³³ El término ÉMILE (AICLE o CLIL en inglés) hace referencia a cualquier programa en el que se enseña a través de una lengua adicional, enfatizando el papel conjunto de profesores de lengua y contenido.

resulte eficiente, aunque en España la evolución en este campo ha sido positiva. Prueba de ello es que nos encontremos en los primeros puestos europeos. Así, la ratio alumno / ordenador ha disminuido sensiblemente (de 23 a 3 en 10 años, superando a Francia que tiene 5) y según los datos del Ministerio de Educación (2012) prácticamente todos los alumnos españoles de ESO tienen acceso a banda ancha (el 4% en Francia). De igual modo es menor la ratio de pizarras electrónicas (43 alumnos), algo menos los proyectores, aunque el uso de entornos virtuales también nos sitúa a la cabeza de Europa. Esto mismo ocurre con la conexión desde los hogares, pues en 2012 alcanzaba el 75% (Aula Planeta & UAB, 2013: 16). Parece pues evidente que existe una progresión en este campo que debe ser rentabilizada para el proceso de E/A, máxime cuando en toda Europa se ha observado un incremento sustancial (10%) de quienes utilizan con regularidad lenguas extranjeras en Internet.

Ahora bien, este incremento no significa que hayamos alcanzado unos niveles satisfactorios de competencia en LE. De hecho, si bien según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), en su *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo* elaborado por el Consejo Escolar del Estado (MECD, 2013: 505-506), el número de alumnos de ESO matriculados en dos LE en España es similar al de la Unión Europea, siendo Galicia y Canarias las Comunidades que obtienen un mayor porcentaje de alumnos con una segunda lengua extranjera, los resultados de la evaluación siguen sin ser satisfactorios:

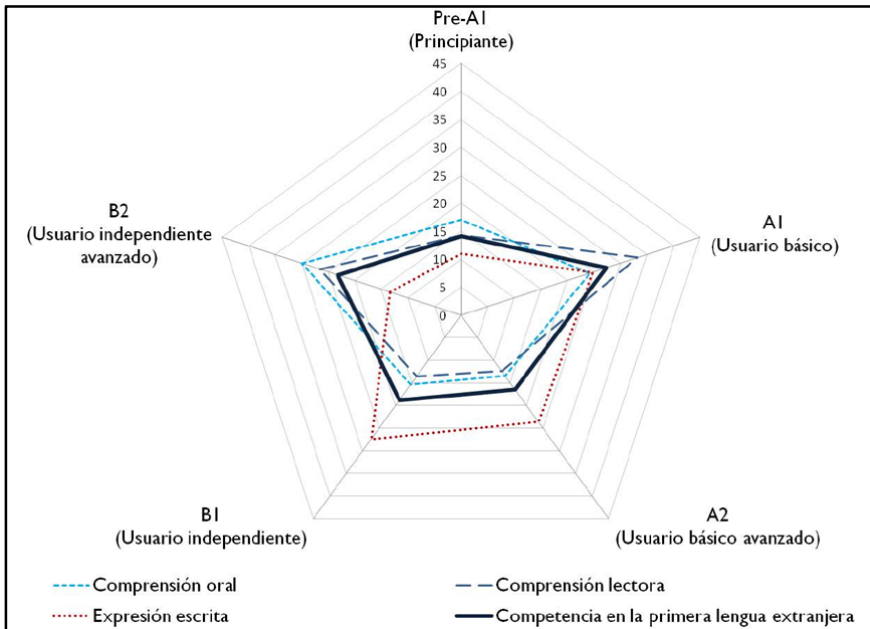


Figura 33. Competencia lingüística en primera y segunda LE. Media europea (Inglés)

Fuente: Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo (MEDC, 2013: 484)

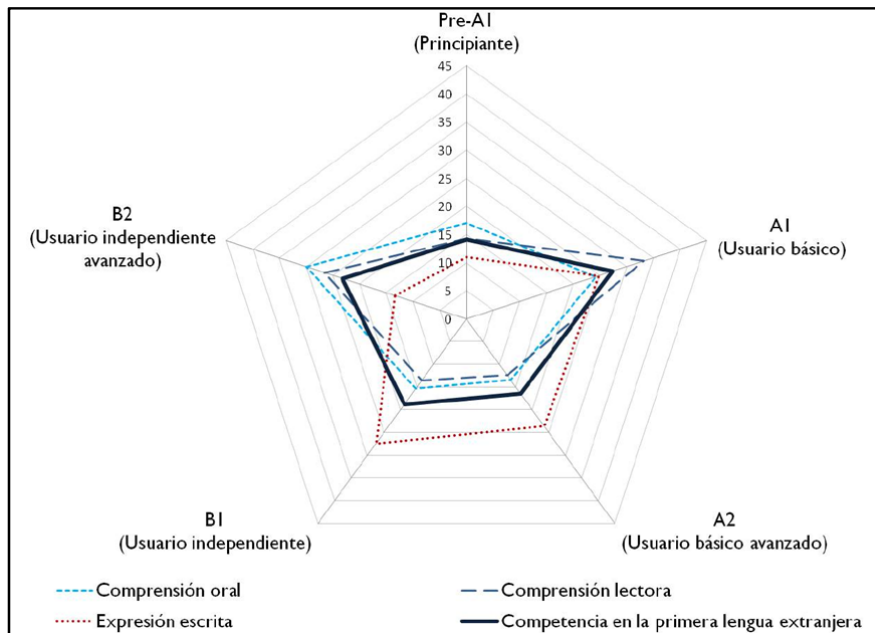


Figura 34 Competencia lingüística en primera y segunda LE. Media española (Inglés)

Fuente: Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo (MEDC, 2013: 484)

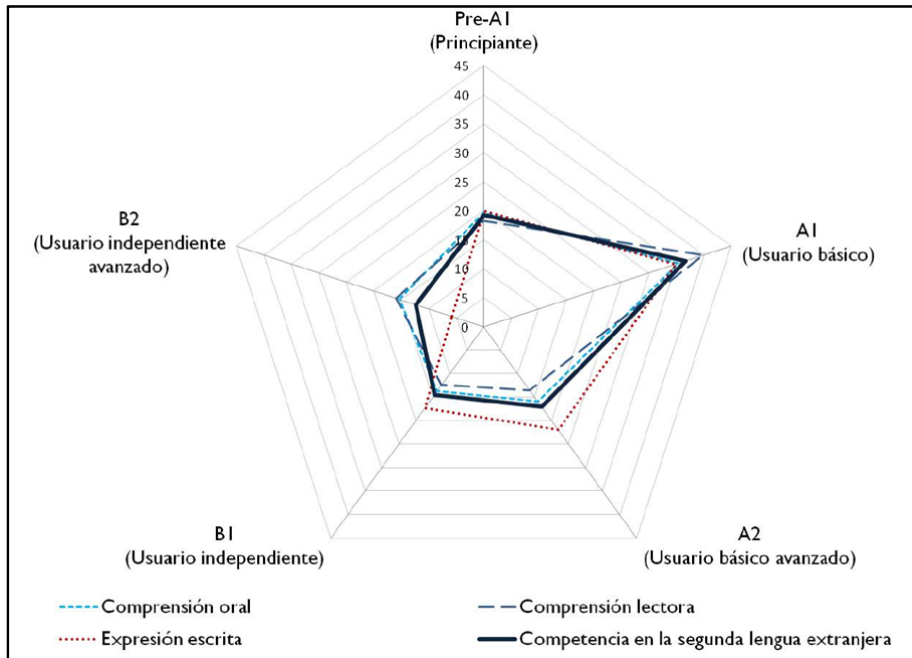


Figura 35. Competencia lingüística en primera y segunda LE. Media europea (Francés)

Fuente: Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo (MEDC, 2013: 485)

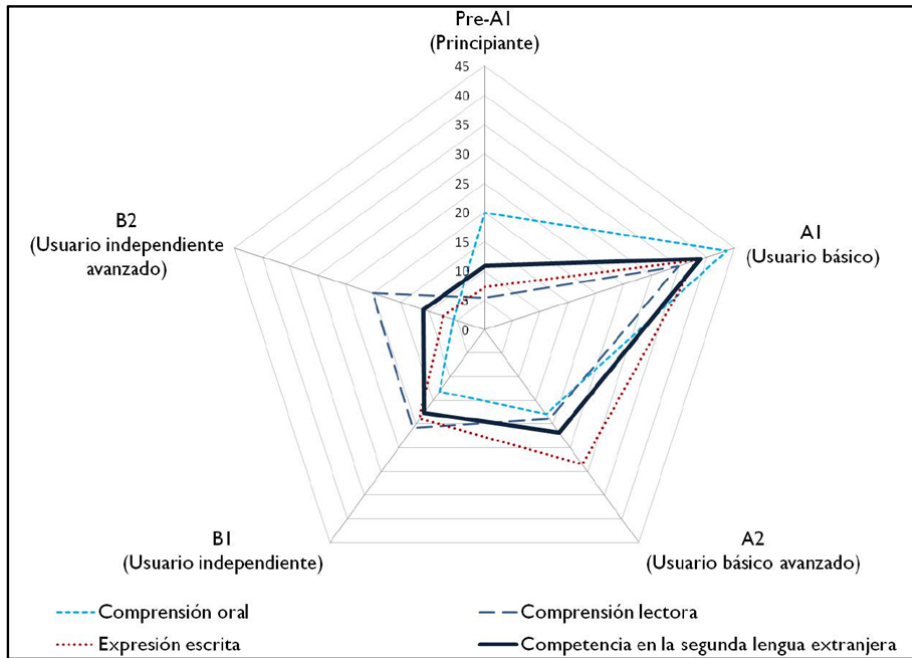


Figura 36. Competencia lingüística en primera y segunda LE. Media española (Francés)

Fuente: Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo (MEDC, 2013: 485)

Eso sí, como factor positivo, en lo que nos atañe, podemos apreciar que España cuando se compara con el conjunto de estudiantes de la Unión Europea presenta mejores resultados en la segunda lengua extranjera (francés)¹³⁴ que en la primera lengua extranjera (inglés), contrariamente a lo que ocurre en Europa.

Así las cosas, aunque los europeos, según los resultados del *Eurobarómetro Especial 386* (2012), siguen considerando que saber idiomas distintos de la lengua materna es muy útil (88%), aún estamos lejos de lograr ser competentes en ellos. En efecto, los datos revelan que la proporción de quienes se consideran capaces de hablar al menos una lengua extranjera ha disminuido, siendo pocos los países que muestran un incremento notable en la proporción de encuestados capaces de hablar al menos dos. Es más, nueve estados miembros presentan una caída significativa (más del 5%), aunque entre ellos no se encuentran ni España ni Francia. En cambio, esta última sufre un retroceso llamativo en la posición de su lengua como la más estudiada, concretamente, un 13% desde el 2005. En este punto, y aunque el número de europeos que no utilizan ninguna lengua extranjera con regularidad en ninguna situación ha disminuido (del 13% al 9%), no cabe duda de que es preciso seguir implementando medidas que potencien un aprendizaje efectivo de las LE y sacar partido a todos aquellos procedimientos que puedan favorecer la competencia comunicativa, algo en lo que, como hemos visto, los MD pueden tener mucho que ver.

Es hora, pues, para nosotros de pasar de la teoría a la práctica para verificar nuestra hipótesis de partida. Para ello, tras un rápido recorrido por el estado de la cuestión, analizaremos, en el siguiente capítulo, su presencia en el contexto escolar: manuales, diccionarios y libros de lectura serán el punto de partida que nos permitirá conocer con mayor precisión la presencia y el tratamiento que reciben en 2º y 4ºESO, para, posteriormente, verificar el uso que hacen nuestros aprendientes de estas partículas.

¹³⁴ Hemos de señalar que la diferencia en los resultados es mayor en inglés que en francés entre los estudiantes de los colegios privados y los de los centros públicos, siendo mejores en los privados, según revela el informe elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (*Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL*, 2013. <<http://tinyurl.com/mwlu3zk>>. Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL).

3 Marcadores discursivos: de la teoría a la práctica

3.1 Introducción

Tal vez por suponer, en palabras de Martí Sánchez (2008: 9), "madurez mental" y representar "un nivel muy alto en la madurez lingüística y comunicativa de los hablantes", los marcadores siguen siendo un punto de inflexión en el aprendizaje de LE: los estudiantes, incluso de niveles avanzados, los utilizan menos y con mayor inseguridad que los hablantes nativos¹³⁵. Esta situación responde, por un lado, al hecho de que son empleados en la construcción de estructuras complejas que requieren una competencia pragmática y discursiva desarrollada; por otro, a su propia idiosincrasia (ibíd.), cuestiones ambas que determinan el tratamiento escaso, pobre y poco sistemático que reciben en el contexto académico. Tanto es así, que a pesar de ser reconocida la necesidad de su estudio¹³⁶, este se posterga habitualmente hasta los últimos niveles¹³⁷ con lo que, como señala Martí Sánchez (op.cit.: 10) y según se desprende de trabajos como los de Lenk (2005), su adquisición sigue dependiendo fundamentalmente del *input* y de la interacción en la vida diaria más que del aprendizaje en el aula. Ahora bien, dado que debemos preparar a nuestros aprendientes, precisamente, para interactuar en situaciones de la vida cotidiana, resulta incongruente desaprovechar una herramienta que redundaría en la fluidez comunicativa e incluso en una mayor integración en la comunidad idiomática, pues como nos recuerda Martí Sánchez, a menudo los marcadores son muletillas que pueden funcionar como estereotipos (cf. op.cit.: 9). Por tanto, aunque, como ya dijimos, aún no hay acuerdo sobre cuándo es el mejor momento para enseñarlos, consideramos que el principal escollo reside en cómo lograr que sean asequibles en los niveles iniciales. Con este propósito, revisaremos en la primera parte del presente capítulo el estado de la cuestión en cuanto a la identificación, denominación y

¹³⁵ Si bien es cierto que los hablantes nativos los emplean de forma inconsciente no es menos cierto que se plantean dudas en aquellos de significado próximo sobre en qué contexto son —o no— intercambiables. Así lo hemos podido constatar a lo largo de nuestra experiencia y en trabajos como los de Martínez Camino & Labrador Gutiérrez (2003: 188).

¹³⁶ De hecho, en los últimos años prevalece la tendencia de quienes se decantan por una introducción temprana adecuada Balibrea Cárceles (2003: 858); Izquierdo Gil (2004: 552), Gozalo Gómez & Martín Rodríguez (2008: 4), Delahaie (2009: 20), Corral Esteve (2010: 358), etc.

¹³⁷ Ejemplo de ello, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes para *ELE*, en el que se tratan especialmente en el nivel C de competencia.

clasificación de los MD. Esto nos permitirá sentar las bases de nuestra trasposición didáctica. En la segunda parte, nos centraremos en el contexto escolar. Analizaremos en primer lugar los manuales, los diccionarios y los libros de lectura con los que trabajamos habitualmente en el aula con el fin de constatar la presencia y tratamiento que en estos reciben las partículas discursivas. En segundo lugar, haremos lo propio con las producciones de los aprendientes de modo que la observación y sistematización de los errores nos sirva de punto de partida para buscar posibles soluciones en aras de mejorar su competencia comunicativa en FLE.

3.2 Identificación, denominación y clasificación: una breve mirada retrospectiva

El estudio de estas partículas no es precisamente reciente, pues cuenta, como nos recuerdan Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4055), Vázquez Veiga (2003: 50) o Acín Villa & Loureda Lamas (2010: 16), con antecedentes que se remontan a las aportaciones de Valdés (1535), Garcés (1791), Bello (1847) y, especialmente, Gili Gaya (1961), quien sistematiza sus principales características sintácticas, hablando por primera vez de "enlaces extraoracionales". Las gramáticas tradicionales, pues, han contribuido a su descripción¹³⁸. Sin embargo, su eclosión será al amparo de las diferentes corrientes que, a partir de los años 60, surgen dentro de la lingüística: la pragmática, la lingüística de texto y el análisis del discurso, cada una de las cuales aportará su particular visión y metodología, haciendo ya irreversible el paso *de la langue à la parole*. Así, en el ámbito de la lingüística francesa, los trabajos de Benveniste sobre la enunciación, herederos de Saussure, los de Martinet, Guillaume o los de Meillet acerca de la gramaticalización¹³⁹ serán capitales. También lo serán, desde el ámbito anglosajón, los de Halliday & Hasan, Petöfi o van Dijk, quien a partir de su teoría de las macroestructuras, realiza un análisis de la relación existente entre la construcción del texto y los elementos que lo articulan, incidiendo en el uso de los conectores como elementos de conexión textual.

De este modo, hasta los 80 cobra singular importancia —como lo prueba el gran número de publicaciones (Mederos, 1988; Casado Velarde, 1993)— el estudio de

¹³⁸ Sobre esta contribución encontramos numerosas referencias: por ejemplo, Vázquez Veiga (2003) cita a Pons Bordería (1994, 1996) y Casado Velarde (1996); Gallego Bono a Pons Bordería (1995), (1996-97) y Martín Zorraquino (1994, 1998).

¹³⁹ Encontramos detallada información acerca de este concepto en relación con la caracterización de los MD, y más concretamente de los digresores, en Estellés Arguedas (2009).

los mecanismos de cohesión al ser considerada esta última como uno de los principales agentes de la textualidad¹⁴⁰. El concepto, sin embargo, irá evolucionando tanto en la lingüística textual (considerado factor constitutivo del texto) como en la teoría de la argumentación (en tanto es una propiedad argumentativa) y en la teoría de la relevancia (propiedad secundaria, resultado de la búsqueda de la pertinencia). Aunque cada una de ellas atenderá a los marcadores discursivos desde perspectivas distintas —la lingüística textual y la teoría de la argumentación se centrarán en la dimensión lingüística, la teoría de la relevancia y el enfoque procedimental en la cognitiva y el análisis de la conversación en la social— cabe señalar que con el paso del tiempo se ha tendido a adoptar un enfoque más integrador que permita dar cuenta de la complejidad de estas unidades.

No nos extenderemos más puesto que, por un lado, no resulta necesario para un objetivo como el nuestro —esencialmente didáctico— y, por otro, porque ya existen numerosos y completísimos trabajos a los que recurrir para conocer la evolución y el estado de la cuestión acerca de aspectos o marcadores concretos o para una panorámica más general¹⁴¹. Nos limitaremos, pues, a recordar muy sucintamente su marco teórico incluyendo algunos autores clave en dos ámbitos: el europeo, principalmente el francófono (Figura 37) y el hispánico (Figura 38):

¹⁴⁰ Por ejemplo, en Beaugrande & Dressler (1981).

¹⁴¹ La amplísima bibliografía recopilada por Cortés Rodríguez (1995a,b) o los trabajos de Pons Bordería (1998), Martín Zorraquino & Montolío Durán (1998), Cortés Rodríguez & Camacho Adarve (2005), Martín Zorraquino (2006), Garcés Gómez (2008b) o Acín Villa & Loureda Lamas (2010), son buena muestra de ello.

MARCO	AUTORES	DENOMINACIÓN	CLASE	CLASIFICACIÓN
LINGÜÍSTICA TEXTUAL	Halliday & Hasan (1976)	<i>Expresiones / elementos conjuntivos</i>	Diferente naturaleza gramatical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aditivas ▪ Adversativas ▪ Causales ▪ Temporales
Función: cohesión y coherencia	van Dijk (1977)	<i>Conectivos del lenguaje natural</i>	Conjunciones tradicionales y algunos adverbios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aditivas ▪ Disyuntivas ▪ Condicionales ▪ Contrastivas
TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN	Ducrot (1980) Anscombe & Ducrot (1983)	<i>"Mots du discours"</i> <i>Conectores argumentativos</i>	Diferente naturaleza gramatical.	
Función: instauran estructuras argumentativas	Escuela de Ginebra (Moeschler, 1985). Combinan análisis conversación & Teoría de la Argumentación.	<i>Conectores argumentativos</i>	Diferente naturaleza gramatical	<p>Dependiendo de su orientación, su valencia y su función:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción de un argumento ▪ Introducción de una conclusión
ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN	Escuela de Ginebra (Roulet & al. 1985)	<i>Conectores pragmáticos</i>	Diferente naturaleza Gramatical	<p>Tres tipos de conectores pragmáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Marcadores de función ilocutoria 2. Marcadores de estructuración de la conversación 3. Marcadores de función interactiva: conectores interactivos <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Conectores argumentativos: <ol style="list-style-type: none"> 3.1.1. Introducen un argumento 3.1.2. Introducen varios argumentos 3.2. Conectores consecutivos 3.3. Conectores contraargumentativos 3.4. Conectores reformulativos
	Nølke (1993 [1985]) Nølke (1993 [1987])	<i>Marcadores</i>	Diferente naturaleza gramatical	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Marqueurs locutoires</i>: coordenadas espacio-temporales y las correspondientes a los protagonistas de la enunciación 2. <i>Marqueurs illocutoires</i>: las coordenadas situacionales, co-texte, el acto illocutorio y sus protagonistas 3. <i>Marqueur d'attitude</i> 4. <i>Marqueur de polyphonie</i>
Función: unen dos fragmentos de la conversación asegurando su continuación	Roulet (2006)	<i>Marcadores de relación Textual</i>	Diferente naturaleza Gramatical	<p>Relaciones genéricas interactivas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Argumento 2. Contraargumento 3. Reformulación 4. Topicalización 5. Sucesión 6. Preliminar 7. Comentario 8. Clarificación

Figura 37a. Marcadores: ámbito europeo.

Fuente: basada en Corral Esteve (2010)

MARCO	AUTORES	DENOMINACIÓN	CLASE	CLASIFICACIÓN
TEORÍA DE LA RELEVANCIA	Blakemore (1987, 2002)	<i>Conectores discursivos</i> (1987) <i>Marcadores del discurso</i> (2002)	Diferente naturaleza gramatical	Conectores discursivos que: <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducen implicaciones contextuales 2. Refuerzan supuestos 3. Contradicen supuestos
Función: orientan el procesamiento al restringir las posibles inferencias de los enunciados. Son marcas de coherencia y pertinencia.	Moeschler, Reboul, Luscher & Jayez (1994) (proponen <i>la fuerza de la conexión</i> como factor de caracterización)	<i>Conectores.</i>	Diferente naturaleza gramatical.	No hay una clasificación como tal <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrucciones de primer nivel: <ol style="list-style-type: none"> a. Semánticas b. Obligatorias c. Simples/complejas ▪ Instrucciones de segundo nivel: <ol style="list-style-type: none"> a. Pragmáticas b. Carácter virtual c. Cuando las de 1º nivel no permiten la correcta interpretación del enunciado

Figura 37b. Marcadores: ámbito europeo (continuación).

Fuente: basada en Corral Esteve (2010)

MARCO	AUTORES	DENOMINACIÓN	CLASE	CLASIFICACIÓN	
LINGÜÍSTICA TEXTUAL	Casado Velarde (1993, 1998)	<i>Operadores discursivos</i> (1993)	Diferente naturaleza gramatical	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aclaración ■ Adición ■ Advertencia ■ Afirmación ■ Aprobación ■ Asentimiento ■ Atenuación ■ (Auto)Corrección ■ Causalidad ■ Cierre discursivo ■ Comienzo discursivo ■ Concesividad ■ Conclusión ■ Condición ■ Consecuencia ■ Continuación ■ Continuidad ■ Contraste ■ Corrección ■ Culminación ■ Deducción ■ Duda ■ Ejemplificación ■ Énfasis ■ Enumeración 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Equivalencia ■ Evidencia ■ Exhaustividad ■ Explicación ■ Inclusión ■ Inferencia ■ Intensificación ■ Llamada de atención ■ Mantenimiento de atención interlocutiva. ■ Matización ■ Negación ■ Oposición ■ Ordenación ■ Precaución ■ Precisión ■ Recapitulación ■ Refuerzo ■ Refutación ■ Réplica ■ Restricción ■ Resumen ■ Topicalización (o tematización) ■ Transición
		<i>Marcadores discursivos</i> (1998)			
Función: construyen textos coherentes y cohesionados.	Fuentes Rodríguez (1987, 1993a, 1998 [1996])	<i>Enlaces extraoracionales</i> (1987)	Diferente naturaleza gramatical	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aditivos ■ Opositivos ■ Causativos ■ Reformulativos ■ Temporales 	
		<i>Conectores pragmáticos</i> (1993a)			<i>Relacionantes supraoracionales</i> (1998 [1996])
	Mederos Martín (1988)	<i>Conectivos</i>	Diferente naturaleza gramatical		

Figura 38a. Marcadores: ámbito hispánico.

Fuente: basada en Corral Esteve (2010)

MARCO	AUTORES	DENOMINACIÓN	CLASE	CLASIFICACIÓN
TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN	Briz Gómez (1993)	<i>Conectores pragmáticos</i>	Diferente naturaleza gramatical	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conectores argumentativos <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Monológico (justificación, concesión, etc.) <ol style="list-style-type: none"> 1.1.1. Introducen argumentos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientados ▪ Coorientados 1.1.2. Introducen conclusiones. 1.2. Dialógico (iniciativo, reactivo, refuerzo) 1.3. Estructural 2. Conectores metadiscursivos: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Control del mensaje. <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1. Marcas reguladoras de inicio. 2.1.2. Marcas de progresión. 2.1.3. Marcas de cierre. 2.2. Control de contacto.
Función: Instauran estructuras argumentativas				
ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN	Pons Bordería (2000)	<i>Marcadores del discurso</i>	Diferente naturaleza gramatical	<p>Marcadores del discurso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conexión: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Función argumentativa 1.2. Función metadiscursiva <ol style="list-style-type: none"> 1.2.1. Estructuración <ol style="list-style-type: none"> 1.2.1.1. Demarcación 1.2.1.2. Formulación 1.2.1.3. Regulación: inicio, progresión 1.2.2. Reformulación. 2. Modalidad. 3. Control de contacto.
TEORÍA DE LA RELEVANCIA	Martín Zorraquino & Portolés (1999)	<i>Marcadores del discurso</i>	Diferente naturaleza gramatical	<p>Marcadores del discurso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estructuradores de la información <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Comentadores 1.2. Ordenadores 1.3. Digresores 2. Conectores <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Aditivos 2.2. Consecutivos 2.3. Contraargumentativos 3. Reformuladores <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Explicativos 3.2. De rectificación 3.3. De distanciamiento 3.4. Recapitulativos 4. Operadores argumentativos <ol style="list-style-type: none"> 4.1. De refuerzo argumentativo 4.2. De concreción 5. Marcadores conversacionales <ol style="list-style-type: none"> 5.1. De modalidad epistémica 5.2. De modalidad deóntica 5.3. Enfocadores de la alteridad 5.4. Metadiscursivos conversacionales
Función: orientan el procesamiento al restringir las posibles inferencias de los enunciados.				
	Portolés (2008)	<i>Partícula discursiva</i>	Significado más abarcador	

Figura 38b. Marcadores: ámbito hispánico (continuación).

Fuente: basada en Corral Esteve (2010)

Una propuesta más reciente es la de Acín Villa & Loureda Lamas (2010: 23), quienes abogan por

una clasificación genérica que parta de los elementos reales y funcionales del hablar, que son [...] el hablante, el oyente (con sus respectivos estados mentales que configuran el marco de la interacción comunicativa) y el discurso mismo (que representa e informa sobre la realidad):

AUTOR	DENOMINACIÓN	CLASE	CLASIFICACIÓN
Acín Villa & Loureda Lamas (2010)	<i>Marcadores del discurso / Partículas discursivas</i>	Diferente naturaleza gramatical	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modalización (modalizadores discursivos) 2. Marcación (marcadores propiamente dichos) <ol style="list-style-type: none"> 2.1. En el plano formulativo (formuladores) 2.2. En el plano estructural (organizadores de la información) 2.3. En el plano argumentativo (conectores y operadores argumentativos) 2.4. En el plano informativo (focalizadores discursivos) 3. Control de contacto (marcadores de control de contacto)

Figura 39. Clasificación de los MD.

Fuente: Acín Villa & Loureda Lamas (2010: 24)

Como vemos, desde sus inicios existen diversas propuestas. De hecho, aún hoy, tras una "década prodigiosa", como la califica Vázquez Veiga (2011: 4) en la que los estudios acerca de los MD se han acrecentado¹⁴² desde múltiples perspectivas, sigue habiendo cuestiones esenciales que suscitan controversia, a saber, su identificación, denominación y clasificación. En efecto, el estudio de estas unidades complejas, también lo es, siguiendo a Martí Sánchez (2008: 13-14), por tres motivos fundamentales: en primer lugar, muchas son propias de la lengua hablada, siempre inestable; en segundo lugar, tienen una gran dispersión funcional (fruto de su propia heterogeneidad interna y de las discrepancias de los especialistas a la hora de priorizar una función) y, en tercer lugar, están inmersas en un proceso de cambio por lo que el marcador discursivo convive con formas con el significado originario o que retienen

¹⁴² De hecho, ha habido, según constata esta misma autora (Vázquez Veiga, 2011: 5) "un incremento de un 1.050% en 20 años (1991-2010).

parte del mismo, es decir, que su estado actual refleja el proceso de gramaticalización que han ido sufriendo diacrónicamente.

Todo ello explica la dificultad, como señala Martín Zorraquino (2006: 56), de llegar a un acuerdo acerca de la denominación y definición del concepto de marcador discursivo, la determinación de sus rasgos gramaticales, de su significado o de sus funciones pragmáticas. Por este motivo, al iniciarnos en su estudio nos encontramos con distintas denominaciones¹⁴³ (*enlaces extraoracionales, marcadores pragmáticos, conectores pragmáticos /discursivos/ textuales/ argumentativos, operadores pragmáticos/ discursivos, partículas discursivas, marcadores discursivos*), que no siempre remiten al mismo concepto ni engloban el mismo conjunto de elementos. Esto no solo sucede cuando se trata de lenguas distintas, sino también en la misma lengua e, incluso, en un mismo autor. Veamos algún ejemplo:

Dentro del ámbito francófono, se utiliza entre otros *mots du discours* (Ducrot & al., 1980), *connecteurs interactifs* (Roulet & al., 1985), *marques de connexion* (Luscher, 1994) o *connecteurs pragmatiques* (Moeschler & Reboul, 1994), *petites marques de discours* (Brémond, 2003) y *particules discursives* (Teston-Bonnard, 2006). En su revisión, Dargnat (2006: 252-253) nos remite a Vincent (1993: 43-70) que emplea como genérico *particule* y ofrece un completo inventario, así como a los trabajos de Mosegaard Hansen (1998: 9-36) para conocer en detalle la evolución del estado de la cuestión. En términos generales podemos concluir que los términos *petits mots, particules* y *marqueurs du discours*, intercambiables en una definición general, se jerarquizan, oponen o dividen en diferentes subclases, según los autores: por ejemplo, para Jayez (2005), *marqueurs du discours* es la categoría general en la que establece dos clases funcionales (*connecteurs* y *particules*), que, a su vez, pueden subdividirse (*connecteurs temporels, consécutifs...*; *particules modales, interjectives...*), aunque Vázquez Molina (2009: 202-203) afirma, apoyándose en obras recientes como el diccionario *Neveu* (2004), que el término *connecteur* sigue siendo el más general.

Como ejemplos de la utilización de diferentes denominaciones por parte de un mismo autor, podemos mencionar, entre otros, a Fuentes Rodríguez: *enlaces extraoracionales / enlaces conjuntivos* (1987), *relacionantes supraoracionales* (1996, 2001); Blakemore: *conectores discursivos* (1987), *marcadores discursivos* (2002). Como

¹⁴³ Encontramos referencia exhaustiva a las distintas denominaciones en Zorraquino & Portolés (1999: 4057, n 6), Casado Velarde (1993: 30), Garrido Rodríguez (2004: 19-22) y Garcés Gómez (2008b: 14-17) De igual modo, en Cortés & Camacho (2005: 235-236) para los estudios de tradición francesa, inglesa y alemana y (op.cit.: 237), para la española.

muestra de uso indistinto podríamos citar a Casado Velarde (1993): *marcadores discursivos, operadores discursivos y partículas discursivas*; Mosegaard Hansen (1998): *discourse particles y discourse markers*; Chanet (2001): *particules y connecteurs*; Dargnat (2006): *petits mots, particules y marqueurs*. Es preciso señalar, sin embargo, que esta autora en ciertos momentos sí considera necesario distinguir entre *connecteur* y *particule*, pues afirma que "il semble seulement important d'insister sur le fait qu'opposer ainsi connecteurs et particules c'est opposer deux types de fonctionnement discursif et non deux classes lexicales" (Dargnat, 2006: 294). Es evidente, pues, que el problema terminológico sigue presente tanto en la lingüística francesa como en la española.

Sin duda, esta variedad terminológica, calificada por Anscombe (2011: 1) de "borrosa e imprecisa" resulta contraproducente, por lo que aboga por adoptar una metodología más rigurosa, desde una teoría lingüística científica, que permita dar cuenta de una gran variedad de fenómenos mediante una herramienta única. Para ello propone el concepto de *enunciado virtual*, con el que

reagrupamos así bajo una misma etiqueta fenómenos como la negación, la presuposición, el tema, los saberes compartidos, los refranes y demás formas sentenciosas, independientemente de las características semánticas propias de cada subcategoría. (Anscombe, 2011: 10)

De este modo, afirma que "no lleva a ningún sitio preguntarse si un conector conecta o no conecta, y qué es lo que conecta [...]. El concepto de conexión ha de definirse [...] desde el nivel de la metalengua" (op.cit.: 7). Y añade (ibíd.): "Los conceptos de modalidad, operador, conector, etc., no son incompatibles: una misma entidad puede llegar a analizarse como desempeñando varias funciones simultáneamente", lo cual, en su opinión, facilitaría y simplificaría el trabajo con estas unidades.

Por el momento, en cuanto a la denominación, parece predominar *marcador del discurso / marcador discursivo* afianzado tras publicaciones como la Martín Zorraquino & Montolío Durán (1998), Portolés Lázaro (1998) y Martín Zorraquino & Portolés (1999). También lo emplean, por ejemplo, Vázquez Veiga (2003), Cortés & Camacho (2005), Martí Sánchez (2008) y Acín Villa & Loureda Lamas (2010), pues como justifica Garcés Gómez (2008b: 16),

permite dar cuenta de las relaciones que se crean en los textos, tanto escritos como orales, en el plano monológico y dialógico, referidas a la organización discursiva en un ámbito global o local, a la conexión entre los enunciados o entre el enunciado y la enunciación, a la relación del hablante con el enunciado o a las interacciones que se establecen entre los participantes en el diálogo.

No obstante, es preciso señalar que el término *partícula discursiva* —utilizado, como ya hemos advertido, por diversos autores como sinónimo¹⁴⁴—, está cobrando un auge importante¹⁴⁵, especialmente desde su utilización en el *Diccionario de partículas* de Santos Rí (2003) y de la publicación de Portolés Lázaro (2008). Esta situación es, según Martín Zorraquino (2010: 104), "síntoma de la adopción de posiciones más abiertas para la determinación del paradigma de los marcadores del discurso". En efecto, esta es otra cuestión controvertida, pues ya sea por exceso o por defecto, no hay una lista de las unidades que lo conforman que sea unánimemente aceptada, pues dependerá de la caracterización que de los mismos se haga.

3.2.1 Definición

Como ya hemos señalado, definir estas unidades no es tarea fácil debido a su diversa procedencia y a que se cuestione si forman una nueva categoría gramatical¹⁴⁶, dadas sus diferentes propiedades gramaticales. De hecho, incluso es discutible la necesidad de entrar en las propiedades gramaticales de los MD, ya que como bien advierte Vázquez Veiga (2003: 52):

¹⁴⁴ Por mencionar algún ejemplo más reciente: en español, Acín Villa & Loureda Lamas (2010); en francés, Drescher & Frank-Job (2006).

¹⁴⁵ Sin embargo, Cortés & Camacho (2005: 141) consideran que "la palabra *partícula* es del todo desatinada [...] es tanto como creer que el marcador siempre está exento de contenido semántico y contiene exclusivamente instrucciones de procesamiento". A esto añaden que, aunque con argumentos diferentes, otros, como por ejemplo Schourup (1999: 229), comparten su postura. Si bien aceptan "marcadores pragmáticos" —pues al igual que Brinton (1996: 30, apud Cortés & Camacho, 2005: 142), consideran que "pragmático" recoge de forma más acertada el tipo de funciones que cumple el marcador— se decantan por "marcadores del discurso", por ser la denominación más acertada y generalizada.

¹⁴⁶ En contra se postula, por ejemplo, Blakemore (2002: 179-183), que al distinguir entre significado conceptual y procedimental, y considerar que ninguna expresión lingüística puede compartirlas, afirma que los marcadores no constituyen una clase coherente merecedora de estudio, aunque esta postura parece superada. A favor, lo hace Gülich (2006: 29): "Issues de catégories grammaticales diverses (adverbe, conjonction, interjection, etc.) ils ont subi un processus de grammaticalisation et se sont stabilisés. Ils sont donc passés des structures émergentes aux structures grammaticales stables et forment une nouvelle catégorie".

si estamos describiendo un fenómeno de naturaleza esencialmente pragmática – o si preferimos, semántico-pragmática-, la observación de las características gramaticales de las formas, así como la diferenciación entre el mantenimiento o no de su carga significativa, complica de forma innecesaria su definición.

Además, en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, contaremos con una dificultad añadida: la validez, o no, que pueda tener esa definición. En efecto, como nos advierte Bernárdez Sanchís (2004: 211),

si enfocamos la enseñanza de conectores y marcadores de acuerdo con las descripciones disponibles en español, es muy probable que debamos enfrentarnos con la dura realidad de la radical diferencia existente en el uso de unos y otros (y con la insuficiente, por no explicativa, descripción de los marcadores españoles).

Así pues, no revisaremos las múltiples descripciones existentes¹⁴⁷ ni entraremos en la discusión acerca de la necesidad de lograr una definición común, aunque compartimos este último extremo frente a posturas como la de Lenk (1998) que considera más efectivo que cada trabajo ofrezca una definición propia acorde a las unidades tratadas, llegando a afirmar que: "It is questionable whether a common definition is indeed desirable" (op.cit.: 49). Nos limitaremos, pues, a recordar aquellas que nos han servido de base: nos referimos a las propuestas de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro.

En un primer momento, en su trabajo conjunto (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999), los MD aparecen definidos como unidades lingüísticas invariables, sin función sintáctica en el marco oracional y con un cometido claro en el discurso: "el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación" (op.cit.: 4057). No obstante, en un trabajo posterior, Portolés Lázaro (2008: 181) alude al carácter restrictivo de esta definición, añadiendo:

propongo ahora, en consecuencia, un concepto más abarcador como hiperónimo: partícula discursiva. Consideraré partícula discursiva a cualquier palabra invariable

¹⁴⁷ Pons Bordería (1998: 41-47) recoge 70 definiciones de marcador del discurso. Mihatsch (2006: 154-155) hace una breve revisión tras la que nos remite a Waltereit (2002: 6-11) quien lleva a cabo una interesante selección y discusión acerca de las mismas.

o locución que guíe por su significado el procesamiento de otra unidad con significado conceptual.

El contar con una definición amplia tiene no solo la ventaja de simplificar la terminología, sino que permite dar cuenta de aquellas unidades que no cumplirían estrictamente las condiciones de una definición más restrictiva. Pensemos, por ejemplo, en las interjecciones o en las "palabras comodín" —*machin, truc*— que están para algunos (Mihatsch, 2006: 155) en proceso de pragmatización y pueden funcionar como marcadores discursivos. Así lo explica esta autora:

Quelques mots passe-partout peuvent devenir en plus des marqueurs d'hésitation. Suite à des réanalyses, les noms acquièrent par la suite des fonctions subjectives liées au processus de formulation du locuteur, puis des fonctions intersubjectives qui règlent l'interaction entre locuteur et auditeur, un phénomène bien connu dans le domaine de la pragmatization. (Mihatsch, 2006: 168)

Hemos de precisar, no obstante, que esta es otra de las cuestiones candentes en torno a los MD: según especifica Mihatsch (2006: 155), junto con Aijmer o Rossari, el término *pragmatización* denomina el proceso por el que se forma un marcador pragmático, diferenciándolo de la *gramaticalización* (aunque compartan el punto de partida, es decir, el empleo innovador de ciertas construcciones que sirven a fines comunicativos), pues se queda, en palabras de Mosegaard Hansen (1998: 238), en "a middle of a grammaticalization line".

Sin embargo, no son pocas las reticencias terminológicas y conceptuales suscitadas como prueba el hecho de que esta misma autora (Mosegaard Hansen, 1998: 323-324) dude en hablar de gramaticalización en los casos de *donc* o *bon*, aunque su evolución muestre las tendencias universales del cambio lingüístico. Y es que *gramaticalización* no es un concepto exento de controversia como afirman, por ejemplo, Gülich, (2006) o Große (2006). Esta última (Große, 2006: 135) lo caracteriza, siguiendo a Detges (2003: 213), como un proceso de creación de nuevas formas gramaticales —o con un estatus más gramatical que antes— e incluso, según Marchello-Nizia (2001: 33), de nuevos paradigmas. Ahora bien, un buen número de lingüistas se preguntan qué rasgos definen una forma gramatical (frente a forma léxica) y tampoco está claro para todos que la gramaticalización se caracterice por una pérdida semántica. A todo ello se añade la dificultad que supone la existencia de

diferentes criterios y estadios de gramaticalización (cf. Lehmann, 1995: 11-16; Heine & al. 1991: 156-158, apud Große, 2006: 137).

En nuestro caso, estamos con Garcés Gómez (2008b: 18) quien considera la gramaticalización

como un concepto amplio que opera en dos planos: el de la oración, para aquellos fenómenos que tienen cabida en la consideración tradicional; en el del discurso los elementos que partiendo de funciones oracionales pasan a desempeñar, mediante su fijación y convencionalización, funciones discursivas.

Discrepamos, sin embargo en cuanto a la denominación, pues, al igual que Cortés & Camacho (2005: 148), consideramos más acertado, frente a *gramaticalización*, el término *discursivización*, puesto que es, precisamente en el plano del discurso donde se producen las funciones distintivas propias de los MD. Ahora bien, si cuestionamos *gramaticalización* porque parece remitir al plano oracional, la misma objeción podría hacerse a *discursivización* respecto al plano discursivo. En este sentido, la utilización de un término como *pragmagramaticalización*, sugerido por Martí Sánchez (2011: 19) estimamos que resuelve satisfactoriamente esta dicotomía, resultando también más transparente, por lo que, en aras de una mayor claridad conceptual y terminológica, nos sumamos a su propuesta.

Con ese mismo afán, si tenemos en cuenta que muchas unidades están aún, en mayor o menor medida, inmersas en el proceso de pragmagramaticalización, nos decantamos por una definición abarcadora que nos permita, como hemos señalado, incluirlas en la nómina de los MD. Por este motivo, y teniendo en cuenta, por un lado, la aceptación generalizada de las citadas propuestas, así como las últimas tendencias en el estudio de los MD, y por otro, nuestras necesidades, en nuestro trabajo partiremos de esta concepción y utilizaremos indistintamente *marcadores del discurso/discursivos* y *partículas*. De igual modo, en cuanto a las clases de palabras que pueden funcionar como MD, de acuerdo con Martín Zorraquino (2010: 112) serán aquellas que "no ejercen una función lingüística en la predicación oracional [...] y guían y apoyan a los interlocutores, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, en el procesamiento de la comunicación". Seguimos, por tanto, las indicaciones de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4059-4071), que consideran marcadores aquellos elementos gramaticalizados (o en proceso de gramaticalización) que:

- Presentan movilidad posicional.

- Son invariables¹⁴⁸.
- Van entre pausas.
- No reciben modificadores ni complementos.
- No se coordinan entre sí.
- No dependen sintácticamente del verbo o núcleo oracional.
- No pueden ser destacados por una perífrasis de relativo.
- Pueden situarse en miembros del discurso que constituyen categorías léxicas y sintácticas muy diversas.
- Tienen significado de procesamiento y no conceptual.

No obstante, en relación a este último punto, debemos precisar, según señala Fraser (2006: 200), que hay marcadores que mantienen su significado léxico (*en resumen, en conclusión*). Además, las funciones pragmáticas que adquieren están estrechamente vinculadas al significado conceptual originario. Esto, unido, al hecho de que, debido al proceso de gramaticalización, existan formas que puedan analizarse ya sea como MD o como signo conceptual, plantea el debate acerca de si se trata de un solo signo con variedades contextuales (en cuyo caso se trataría de polisemia), o de dos signos distintos aunque coincidentes en la expresión, esto es, homonimia. A favor de esta última opción (siempre que la variación no se produzca dentro de la propia categoría de marcadores) se postula Martí Sánchez (2008: 22). Por su parte Garcés Gómez (2008b: 32) defiende que

esas unidades presentan un significado básico, pero no en todos los casos es de carácter monosémico, dado que en el proceso de evolución pueden haber desarrollado otros valores que pasan a formar parte también de su significado, y una serie de sentidos contextuales surgidos por el enriquecimiento pragmático que esas unidades experimentan en su empleo discursivo en relación con el contexto en el que se insertan. (Garcés Gómez, 2008b: 32)

¹⁴⁸ Aunque en una revisión posterior Martín Zorraquino (2010: 106) precisa que si bien la invariabilidad es una propiedad esencial, ha de asumirse con flexibilidad para no desvirtuar la realidad lingüística que se analiza. Por ello, no solo incluye elementos plenamente lexicalizados, sino también aquellos que muestran una tendencia clara a la fijación y resultan rentables para la comunicación, postura que compartimos plenamente.

En cambio, Mosegaard-Hansen (1998), Martin (2001: 31), Dostie (2004: 50), Fischer (2006) o Waltereit (2006) se inclinan por el enfoque polisémico. Este último en concreto, lo hace en base a una descripción contrastiva y diacrónica de los marcadores para lo que analiza las funciones del marcador *regarde* y sus equivalentes en otras lenguas románicas ofreciendo el siguiente cuadro:

FONCTION	MD	MD	MD	MD
	Mira (Pons, 1998)	Guarda (Waltereit et al., 2002)	Olha (Kunow, 2001)	Regarde (Dostie, 2004)
Attirer l'attention de l'interlocuteur vers le contenu de l'énoncé (anteposé)	X	X	X	X
Attirer l'attention de l'interlocuteur vers le contenu de l'énoncé (postposé)	X	X	X	
Changement de point de vue	X	X	X	
Hésitation	X	X	X	
"Back-channel" (Signal d'écoute)	X	X		

Figura 40. Descripción contrastiva de *regarde*!.

Fuente: Waltereit (2006: 145)

Para poder explicar esta cuestión recurre a los dos enfoques que esquematiza como sigue:

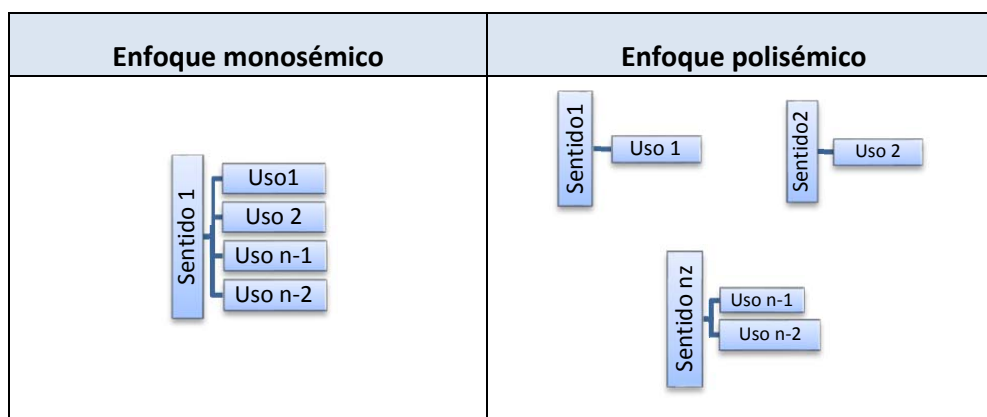


Figura 41. Enfoques.

Fuente: Waltereit (2006: 145)

Este autor llega a la conclusión de que "l'approche monosémique ne peut pas expliquer les différences de la gamme fonctionnelle dans les langues respectives" (op.cit.: 147). Antes bien, considera que es fruto de la polisemia no sistemática, la cual resulta de un cambio semántico que se produce con el paso del tiempo, por lo que concluye que "les marqueurs du discours ont une spécification sémantique autonome, riche et indépendante de celle de leur *lexème*" (op.cit.: 150), postura que compartimos aún siendo conscientes de que no es plenamente satisfactoria en todos los casos.

No obstante, para nuestra experiencia, más allá de las controversias teóricas, pretendemos una trasposición didáctica efectiva que permita a nuestros aprendientes captar los diferentes valores para lograr un empleo adecuado de los mismos en los diferentes contextos, por lo que, en caso estrictamente necesario, acudiremos a la definición más sencilla y abarcadora que, como hemos señalado, es la propuesta por Portolés (2008: 181). Ese mismo criterio de sencillez lo seguiremos a la hora de partir de una de las numerosas clasificaciones que existen—tanto para francés como para español—, como veremos en el siguiente apartado.

3.2.2 Clasificación

Conviene tener presente que los marcadores son multifuncionales. Esto implica, por un lado, que un mismo marcador puede aparecer en múltiples situaciones contextuales (lo que significa, en muchos casos, funciones muy distintas) y, por otro lado, que marcadores diferentes pueden desempeñar la misma función. Consecuencia de ello, establecer una clasificación que dé cuenta de estas posibilidades no es tarea sencilla, hasta el punto que incluso existen investigadores como Mosegaard-Hansen (1998: 77) para quien resultan innecesarias e inconcebibles. Frente a esta postura un tanto radical, existen numerosas clasificaciones¹⁴⁹ en las que no nos detendremos, pues su revisión y discusión superaría los límites de este trabajo. Así, las que tratamos a continuación son aquellas que de uno u otro modo nos han ayudado, en primer lugar, a sentar las bases de nuestra actuación didáctica y, en segundo lugar, a la preparación de los recursos de distinta índole empleados para favorecer la adquisición de las unidades que nos ocupan.

¹⁴⁹Las más significativas para español, francés e inglés las encontramos sintetizadas en Cortés & Camacho (2005: 238-255). Ellos mismos proponen el esbozo de una nueva clasificación que parte de una doble perspectiva: la interactiva (marcadores interactivos) y la textual (marcadores textuales). (op.cit.: 154-217).

Comenzaremos, pues, por hacer especial mención a la propuesta por Martí Sánchez (2008: 28), ya que nos proporciona una visión general muy clara, que, además, facilita por su transparencia la distinción entre *marcador / conector / operador*¹⁵⁰:

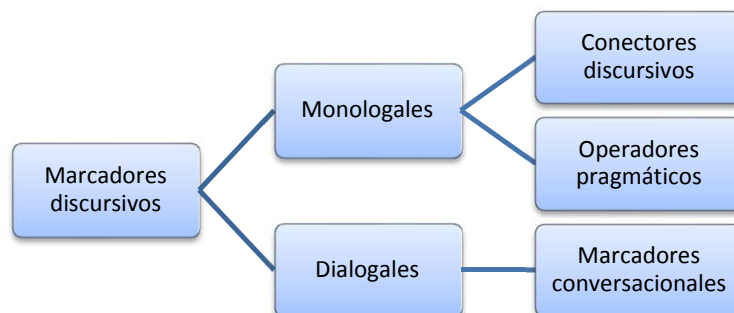


Figura 42. Clasificación (adaptada).

Fuente: Martí Sánchez (2008: 28)

Esta clasificación de los *marcadores discursivos* (término hiperónimo) se hace según el ámbito de incidencia (uno o varios enunciados) y la naturaleza del mensaje (monologal o dialogal), teniendo en cuenta las funciones básicas: conexión (para los conectores), modificación (operadores) y "un tipo especial de conexión entre los turnos de palabra" (marcadores conversacionales). Así, los *conectores* "unen el miembro discursivo que introducen con el anterior, dando lugar a una relación determinada, de tal manera que uno y otro han de interpretarse conjuntamente" (Martí Sánchez, 2008: 28); los *operadores pragmáticos* se limitan a un solo enunciado y "comunican la posición del hablante acerca de lo que está hablando y realizándose" (op.cit.: 29). Finalmente, los *marcadores conversacionales*, vinculados a la actividad dialogal, enlazan "los turnos de diferentes interlocutores facilitando su alternancia y ayudando a interpretar correctamente la naturaleza de esos turnos" (ibíd.). Cabe recordar, sin embargo, que estas tres clases no forman compartimentos estancos, dada su naturaleza pragmatológica, por lo que, como advierte Martí Sánchez (2008: 30),

su fundamento es un contenido y una función no ocasionales, pero sí dependientes de contexto, con un cierto grado de formalización que se resiste a

¹⁵⁰Si bien esta clasificación nos ha resultado sumamente útil para nuestro trabajo, como explicaremos más adelante, la finalidad y el público a quién va dirigida esencialmente nuestra propuesta, nos ha limitado su óptimo aprovechamiento.

ser absoluto. [...] La separación de los marcadores conversacionales [...] de los operadores pragmáticos dista de ser siempre sencilla.

En efecto, la clasificación sigue siendo por estas y otras razones un tema candente, pero, dado que para nuestros fines resulta suficiente la de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999) que es, por otra parte, una de las más utilizadas aún a día de hoy, a pesar de las revisiones críticas¹⁵¹, será a esta a la que recurriremos preferentemente para nuestra selección de marcadores.

Según estos autores, la clasificación puede ser abordada desde la perspectiva semasiológica o desde la onomasiológica. En su caso, explican Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4080),

se han tenido fundamentalmente en cuenta las funciones discursivas que desempeñan las unidades analizadas. Dichas funciones vienen determinadas, en buena parte, por el significado de los marcadores. Pero más que intentar un ajuste estricto entre "propiedades semánticas" y "funciones discursivas", hemos privilegiado el papel que los marcadores cumplen en la comunicación, para ofrecer al lector un cuadro claro y representativo de dichas partículas discursivas en español.

Esta es su propuesta:

¹⁵¹ Según reconoce la propia autora (Martín Zorraquino, 2010: 99-100) es el caso de Prieto de los Mozos (2001) y de Fuentes Rodríguez (2001). Esta última, de hecho, reitera su crítica (Fuentes Rodríguez, 2010: 702), afirmando: "No estamos completamente de acuerdo, una vez más con la mezcla de unidades que apuntan a funciones discursivas diversas [...]. De nuevo se mezclan conectores, operadores y marcadores de control de contacto, siguiendo el esquema de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999)."

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	COMENTADORES	<i>Pues, pues bien, así las cosas, etc.</i>
	ORDENADORES	<i>En primer lugar/en segundo lugar;/por una parte/por otra parte: de un lado/de otro lado, etc.</i>
	DIGRESORES	<i>Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.</i>
CONECTORES	CONECTORES ADITIVOS	<i>además, encima, aparte, incluso, etc.</i>
	CONECTORES CONSECUTIVOS	<i>Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues así, así pues, etc.</i>
	CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS	<i>En cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.</i>
REFORMULADORES	REFORMULADORES EXPLICATIVOS	<i>O sea, es decir, esto es, a saber, etc.</i>
	REFORMULADORES DE RECTIFICACIÓN	<i>Mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.</i>
	REFORMULADORES DE DISTANCIAMIENTO	<i>En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.</i>
	REFORMULADORES RECAPITULATIVOS	<i>En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.</i>
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	OPERADORES DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	<i>En realidad, en el fondo, de hecho, etc.</i>
	OPERADORES DE CONCRECIÓN	<i>Por ejemplo, en particular, etc.</i>
MARCADORES CONVERSACIONALES	DE MODALIDAD EPISTÉMICA	<i>Claro, desde luego, por lo visto, etc.</i>
	DE MODALIDAD DEÓNTICA	<i>Bueno, bien, vale, etc.</i>
	ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD	<i>Hombre, mira, oye, etc.</i>
	METADISCURSIVOS CONVERSACIONALES	<i>Bueno, ah, este, etc.</i>

Figura 43. Clasificación de los marcadores.

Fuente: Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4081-82)

Aunque, para un estudio más específico, pueden resultar más efectivas —especialmente para el profesor— las propuestas de Garcés Gómez (2007 y 2008b).

La primera, atañe a los reformuladores y la segunda, a los que denomina "marcadores de ordenación discursiva":

MARCADORES DE REFORMULACIÓN	EXPLICATIVOS	Explicación/ identificación	<i>Esto es Es decir A saber</i>	
		Explicación o alternativa	<i>O sea</i>	
	RECTIFICATIVOS	Explicación de inferencia	Conclusión/ consecuencia	<i>Es decir O sea</i>
			Conclusiones	<i>Esto es</i>
	RECAPITULACIÓN	Recapitulación: <i>en resumen, en suma, en conclusión, en síntesis</i>		
		Recapitulación y conclusión: <i>en fin</i>		
	RECONSIDERACIÓN	Reconsideración de lo anterior y formulación de un nuevo punto de vista: <i>en definitiva</i>		
		Proceso de deliberación entre varias opciones y elección de una que se impone sobre las demás: <i>a fin de cuentas</i>		
		Reconsideración de lo anterior y formulación de un nuevo punto de vista que justifica una conclusión: <i>al fin y al cabo</i>		
		Reconsideración de los segmentos anteriores e introducción de un nuevo punto de vista contrario: <i>después de todo</i>		
		Reconsideración de los segmentos anteriores y conclusión general que los engloba a todos: <i>total</i>		
	SEPARACIÓN	Sugieren la no pertinencia de lo anterior para llegar a la conclusión manifestada en el segmento reformulado	Se hace referencia a diversas situaciones que podrían darse y se restringe su importancia: <i>de todas maneras, de todos modos, de todas formas // de cualquier modo, de cualquier forma, de cualquier manera</i>	
			Se admite referencia a distintas alternativas y se marca la mayor relevancia del segmento que introduce este marcador: <i>en cualquier caso</i> La sustituye la anterior por una mera reformulación: <i>en todo caso</i>	
Se atenúa la fuerza argumentativa del miembro precedente: <i>en todo caso</i>				

Figura 44. Los reformuladores.

Fuente: Garcés Gómez (2007, en prensa), apud Boscán Sánchez (2007: 101)

Marcadores de inicio	Inicio del discurso sin indicar sucesión	Indican prioridad de lo que se dice en relación con lo posterior: <i>ante todo, antes que nada.</i>
		No indican prioridad de lo que se dice en relación con lo posterior: <i>para empezar, para comenzar</i>
	Inicio de una serie discursiva	Serie abierta: <i>en primer lugar, en primer término, primero.</i>
		Serie cerrada: <i>por una parte, por un lado, de una parte, de un lado.</i>
Marcadores de continuación	Series sin un primer correlato	Adición/contraste: <i>por otra parte, por otro lado, de otra parte, de otro lado.</i>
		Contraste: <i>por su parte.</i>
	Series con un primer correlato	Serie abierta: <i>en segundo lugar, en tercer lugar; en segundo término, en tercer término...; segundo, tercero...</i>
		Serie cerrada: <i>por otra parte, por otro lado, de otra parte, de otro lado.</i>
Marcadores de cierre	Cierre discursivo sin indicar sucesión anterior	<i>Para finalizar, para terminar.</i>
	Cierre discursivo con indicación de una sucesión anterior	<i>En último lugar, en último término, por último.</i>
	Cierre con indicación de otros valores	Como resultado: <i>finalmente.</i>
		Como reformulación: <i>en fin</i>
		Como valor de expectación: <i>por fin</i>
	Cierre de un proceso previo	Con expectativas: <i>al fin</i>
Sin expectativas: <i>al final</i>		

Figura 45. Marcadores de ordenación discursiva.

Fuente: Garcés Gómez (2008b: 39)

Como ya hemos apuntado, el principio básico que ha guiado este breve estado de la cuestión ha sido la aplicabilidad. En efecto, tanto la finalidad como los destinatarios de nuestra propuesta no nos permiten ahondar en cuestiones más propias de la lingüística teórica —o incluso de la aplicada, pero a otros niveles—. Tanto es así, que hemos preferido limitarnos a definiciones y clasificaciones realizadas en español por ser esta la lengua materna de nuestros aprendientes, pretendiendo con ello facilitar la transposición didáctica de un tema con el que no están familiarizados. De igual modo, aunque de todas nos hemos servido en mayor o menor medida, nos decantamos, como dijimos, por la definición más abarcadora y por la utilización preferente de la clasificación de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999) para organizar nuestra selección de marcadores. No obstante, tratamos de evitar, en lo posible, entrar en cuestiones teóricas, procurando que adquieran el uso de las partículas que nos ocupan a través de la práctica reflexiva y del aprovechamiento del error. Para ello, seleccionamos algunos marcadores (que expondremos en el capítulo 4, en función de dos criterios, siendo el primero de carácter legislativo (las exigencias del *Currículo*) y el segundo, puramente docente, en base a su frecuencia de aparición en los materiales de aula y a la dificultad de uso detectada en las producciones de los alumnos. A esto dedicamos los dos siguientes apartados: en el primero (3.3), abordaremos el análisis de los materiales de aula que empleamos habitualmente (manuales, diccionarios y libros de lectura), así como de otros que están a nuestra disposición, exponiendo sus características generales para, a continuación, revisar la presencia y el tratamiento que en ellos reciben los marcadores del discurso. En el segundo apartado (3.4), haremos lo propio con las producciones de los alumnos para detectar las dificultades y errores que conlleva su utilización.

3.3 Marcadores discursivos en el contexto escolar: manuales, diccionarios y libros de lectura

Como ya hemos señalado, el objetivo fundamentalmente práctico de nuestro trabajo condiciona tanto la metodología como los materiales de análisis. Así, hemos empezado por el libro de texto que utilizamos en el Centro, para seguir con los diccionarios que tenemos en el aula y el libro de lectura obligatoria correspondiente a a los cursos académicos 2010-2011/2011-2012:

MANUALES	2º	4º
		<i>Chapeau 2</i> (2007 [2002])
LIBROS DE LECTURA	<i>Le secret de Louise</i> (2004) <i>Le coeur entre les dents</i> (2006)	<i>La fugue de Bach</i> (2003)
DICCIONARIOS	<i>Dico</i> (1998)	
	<i>Actif</i> (2004)	

Figura 46. Materiales de aula.

Dado que tanto el manual como los materiales complementarios ya estaban establecidos, hemos analizado otros tres, de diferentes editoriales, para poder contrastar el tratamiento que en ellos se da a los marcadores del discurso:

2º	4º
<i>Spirale 2</i> (2005)	<i>Spirale 4</i> (2006)
<i>Nouveau Copains 2</i> (2007)	<i>Nouveau rythmes jeunes 4</i> (1998)
<i>Ça marche! 2</i> (2007)	<i>Chapeau 4</i> (2005 [2002])

Figura 47. Materiales de aula: manuales 2º y 4ºESO.

En cuanto a los diccionarios, para comparar hemos recurrido a las versiones en CD y *online* (*Nouveau Petit Robert* y *Larousse*) debido a su fácil acceso, su manejabilidad y porque, al ser actualizados con más frecuencia, podrían haber introducido novedades en este tema.

3.3.1 Los manuales

Antes de abordar el tratamiento que reciben los MD en los manuales seleccionados, comentaremos brevemente su estructura y características principales, comenzando por el asignado al curso de 2ºESO, para seguir con los demás seleccionados de este nivel y finalizar, con los correspondientes a 4ºESO.

3.3.1.1 Características generales de los manuales seleccionados

Los manuales seleccionados pertenecen a cuatro de las grandes editoriales para FLE presentes en España¹⁵²: Santillana (*Énergie 4*), SM (*Nouveau Rythmes Jeunes 4*), Oxford University Press (*Copains 2, Spirale 2, Spirale 4*) y Longman (*Chapeau 2, Chapeau 4; Ça marche 2!*). Todos ellos presentan numerosas características comunes, no solo en cuanto a contenidos —hecho necesario en tanto que han de ajustarse a los marcados por la legislación— sino también en lo que respecta a la secuenciación y tratamiento de los mismos. En efecto, la presentación en unidades didácticas, la metodología de trabajo —sin duda más próxima al enfoque comunicativo que al accional—, el papel y el tratamiento de la gramática y el metalenguaje desde una perspectiva aún esencialmente tradicional o la presencia y cometido de los textos, no difieren sustancialmente ni siquiera comparando los dos niveles. La única salvedad que podríamos apuntar, y en la que también coinciden todos, es la escasez de textos en 2ºESO, frente a la abundancia de los mismos en 4ºESO, notable incluso dentro de la misma línea editorial (vid. *Chapeau 2/ Chapeau 4*). Así pues, en los siguientes apartados, revisaremos principalmente los manuales de 2ºESO a fin de apreciar estos extremos, sin detenernos en los de 4ºESO de forma individualizada hasta que llegue el momento de analizar la presencia y tratamiento que reciben los MD.

3.3.1.1.1 Manuales de 2ºESO

CHAPEAU 2 (Fernández Benito, 2007 [2002]): estructurado en 10 unidades didácticas de igual longitud, obedece más al enfoque comunicativo que al accional. Esto lo podemos apreciar, por ejemplo, en el título que lleva cada unidad (*Voilà mon français!, Comme j'ai mal!*), en los objetivos (*parler des fêtes, parler de ton collègue*), o en la propuesta de actividades (escuchas y ejercicios a partir de las mismas). Cada unidad a su vez está estructurada en: *objetivos, gramática y referencia gramatical, vocabulario, fonética, ritmo y entonación, estrategias* (1 por unidad) y *temas transversales*. Todas ellas siguen un mismo esquema: a) escuchar, con un ejercicio de escucha que sirve de introducción al tema; b) leer y contestar; c) asociar; d) diálogos; e) escribir; f) leer y hablar; g) escuchar y contestar (ejercicios de verdadero/falso). A continuación, el apartado gramatical (observar, deducir y practicar) y para finalizar, el apartado de fonética, ritmo y entonación (escuchar, repetir, cantar) y un proyecto, para realizar de forma individual o en grupo (describir la habitación ideal, elaborar un

¹⁵² Vera Pérez (2010: 94) precisa que actualmente hay 5 editores que se reparten el mercado de FLE: Hachette, Didier/Hatier, CLÉ International (Nathan), PUG y Diffusion-Maison des langues.

reglamento escolar, etc.). Cada dos unidades, en vez de una lectura sobre el tema tratado, hay unos ejercicios recapitulativos que permiten la autoevaluación.

En todo el manual se utiliza la norma estándar, hay muy pocos textos, todos ellos pensados para adecuarse al nivel y tema tratado por lo que predomina la falta de diversidad textual, de documentos auténticos y la desatención a la interculturalidad. Desde el punto de vista gramatical, se tratan los contenidos de manera inductiva, utilizando, en consecuencia, poco metalenguaje y de corte tradicional. También se corresponde a una concepción tradicional el predominio de la morfología (principalmente verbos), secuenciada progresivamente. Vemos, pues, que de las nuevas tendencias imperantes en los manuales de FLE —interdisciplinariedad, interculturalidad, interactividad, eclecticismo—, tan solo la primera está tímidamente representada. Veamos lo que ocurre con los manuales restantes.

SPIRALE 2 (Palomino, 2005): a pesar de ser más reciente, no encontramos una variación sustancial, pues, al igual que el anterior, está más próximo al enfoque comunicativo. De hecho, cada una de las 6 unidades didácticas que lo componen está estructurada no en torno a competencias, sino a objetivos comunicativos. Estos son sus apartados: *objetivos comunicativos, gramática, conjugación, vocabulario, fonética, Le Mag* (dedicado a temas culturales, científicos, de actualidad...) y un *proyecto*. A su vez, cada unidad está compuesta por 3 *lecciones*, el *Mag*, una página de juegos, el proyecto y, finalmente, una página de repaso con diversos tipos de ejercicios: estructurales, de escucha, redacción, dictado, etc.

Cuenta con un aspecto más moderno, con mayor variedad textual (se incluyen viñetas, algún *e-mail*, algún texto expositivo), aunque sigue sin haber documentos auténticos. No obstante, hay una mayor presencia de vocabulario informal (especialmente expresiones coloquiales), alguna referencia a Europa (explica los tipos de intercambios lingüísticos), y unos proyectos ya más propios del enfoque por tareas (crear un programa de actividades, hacer una encuesta...), al igual que las actividades (colaborativas, juegos de rol, etc.). En lo que respecta al tratamiento de la gramática, sigue valiéndose del metalenguaje tradicional y prefiriendo la deducción a la explicación, aunque se trate de manera explícita, lo cual, en nuestra opinión contradice la necesidad de potenciar el aprendizaje autónomo: sin las aportaciones del profesor, el alumno difícilmente podrá asimilar una regla que desconoce y que habrá de deducir —y posteriormente reutilizar en otros contextos— a partir de un par de ejercicios. En definitiva, aunque representa un avance respecto al primero, aún dista mucho del modelo accional.

NOUVEAU COPAINS 2 (Bourdais & al., 2007): este manual, aún sin poder considerarlo dentro del enfoque por tareas propiamente es, en nuestra opinión, el más acorde a las directrices del MCER al integrar situaciones "auténticas" de la vida cotidiana, resultar muy próximo a los alumnos e introducir proyectos y actividades en las que se conjugan lecturas, civilización, temas transversales y de actualidad que puedan ser del interés de los adolescentes, a través de apartados tales como *Expressions-clés*, *Ça se dit comme ça*, *Zoom conjugaison* o *Point culture*. Respecto a los anteriores, aumenta notablemente el número de textos —aunque la mayoría siguen siendo adaptados y obedecen a la norma estándar— así como la variedad textual. Además, puede apreciarse una mayor atención a la interculturalidad en diversos aspectos: desde la elección de los temas, los personajes y situaciones, hasta las ilustraciones que hacen referencia no solo a diferentes regiones de Francia y de la Francofonía, sino también de Europa. De igual modo, se privilegia el trabajo colaborativo en pequeñas tareas en todas las unidades (por ejemplo, organizar una encuesta, entrevistar y presentar los resultados utilizando las TIC: 2007: 9).

En cuanto a su estructura, contiene seis unidades didácticas que trabajan las cuatro destrezas, pero que dan especial relevancia a la expresión oral al incluir numerosos ejercicios para interactuar con los compañeros. Dichas unidades se articulan en: *objetivos comunicativos*, *gramática*, *conjugación*, *vocabulario*, *fonética*, *punto de lectura*, "*super-challenge*" (distintos tipos de actividades como, por ejemplo, en la unidad uno, *quiz* sobre los monumentos de París), *civilización* y *temas transversales* (convivencia, seguridad vial, salud, consumo, igualdad, medio ambiente etc.). Se completa con un proyecto y unas actividades de repaso cada dos temas. Al final del manual nos encontramos con un mapa de la Francofonía (que representa los estados miembros, los asociados y los observadores); un resumen de los principales puntos gramaticales para facilitar su consulta, así como la conjugación de los cuatro tiempos estudiados, aunque no hay una explicación gramatical propiamente dicha, sino más bien, indicaciones de uso. Vemos, pues, que en este último aspecto está en la línea de los manuales previamente comentados. Sin embargo, presenta una importante novedad: es el único que, bajo el epígrafe *gramática*, hace mención explícita al menos a un tipo de MD, nos referimos a los conectores (índice, unidad 4):

Les connecteurs: *mais, et, parce que, aussi, par contre, comme.*

Echamos en falta, sin embargo, una explicación explícita de los contenidos gramaticales esenciales¹⁵³ por las razones ya esgrimidas: favorece la comprensión, fomenta la seguridad y, sobre todo, el aprendizaje autónomo. En este sentido, tampoco encontramos ejercicios específicos de autoevaluación, que aún sin ser imprescindibles, consideramos que pueden ser útiles al alumno de los niveles iniciales: por un lado, le ayudan a tomar conciencia de lo que realmente tiene asimilado, motivándole a seguir; por otro, le sirven de repaso de lo aprendido, poniendo de manifiesto lo que aún no domina para que pueda centrarse en ello antes de continuar. En estas dos cuestiones difiere sustancialmente del siguiente método, como veremos a continuación.

ÇA MARCHE! 2 (Fernández Benito & al., 2007): este manual, que coincide con los anteriores en la secuenciación en unidades didácticas (6, además de una sección que permite la autoevaluación —*Bilan*— cada dos), presenta, no obstante, tres novedades respecto a los anteriores: es el único que especifica las competencias clave movilizadas en cada unidad; trabaja las estrategias explícitamente (*À petits pas*) e incluye un *Journal d'apprentissage* en el que el aprendiente ha de escribir lo que le gusta y lo que no, lo que comprende bien y lo que no acaba de comprender. En definitiva, un diario que le obliga a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, que es la esencia del portfolio. También resulta diferente por el hecho de comenzar cada unidad por un ejercicio de repaso que permite enlazar los conocimientos previos con los nuevos contenidos y por dar un mayor protagonismo a los aspectos gramaticales (en diferentes puntos de cada unidad así como en una sección específica de las mismas: *G comme grammaire*), con explicación y ejercicios de aplicación / reutilización. Sin embargo, a pesar de que trata de ligar el contenido lingüístico a actividades cotidianas, su enfoque es claramente tradicional pues se limita a aspectos morfosintácticos y no supera el nivel oracional, por lo que en este contexto, la desatención a lo discursivo es evidente.

En cuanto a los contenidos, estos se organizan en *objetivos, gramática, léxico, fonética, estrategias y civilización*, que en cada unidad siguen un mismo patrón: en la

¹⁵³ Tan solo en el apéndice final encontramos alguna, pero claramente insuficientes para un uso autónomo, y más en un manual que proclama en su contraportada que tiene como “particularidad combinar la competencia comunicativa y el refuerzo de la gramática”.

primera parte, actividades introductorias individuales (*repaso, escuchar, leer*); en la segunda, trabajo sobre textos (principalmente diálogos) mediante ejercicios variados; en la tercera, se ejercitan las cuatro destrezas a partir de un texto dado (*escuchar, leer, escribir, hablar*); la cuarta corresponde a la *gramática*; la quinta, a *fonética ritmo y entonación*; la sexta alterna cada dos unidades un cómic —*B.D.*— (en el que se introducen contenidos interdisciplinarios), con la sección *À toi d'agir*, que trabaja también a partir de un texto aspectos lingüísticos y socioculturales. Finalmente, tras la sección de recapitulación (*Fais le point, Plaisir de faire y Mon journal d'apprentissage*), se alterna información sobre Francia con el *Bilan* (autoevaluación). Precisamente, la autoevaluación, junto con la gramática, son los dos aspectos más trabajados en este manual (las actividades de repaso / autoevaluación están presentes también al final de cada unidad (*Fais le point*)). Por el contrario, sorprende la escasez de ejercicios o actividades colaborativas o para realizar en grupo: 1 proyecto —realizar un cartel (2007: 63)— y 3 juegos de rol (2007: 20, 35, 47), siendo el resto individuales, sin ninguna interacción, aunque alguna pida exponerla luego a los compañeros.

Así pues, a nuestro modo de ver, no podría considerarse dentro del enfoque por tareas e incluso podría cuestionarse dentro del enfoque comunicativo, dado su carácter marcadamente individualista. De todos modos, como hemos ido viendo, ninguno de los manuales analizados se ajusta estrictamente a las nuevas directrices y son aún muchas las mejoras que podrían introducirse, especialmente en lo tocante a los aspectos discursivos. Esto mismo podría decirse de los manuales para 4ºESO, especialmente del más antiguo.

3.3.1.1.2 Manuales de 4ºESO

En efecto, como ya hemos indicado, los manuales para el segundo ciclo — *Nouveau rythmes jeunes 4* (1998), *Spirale 4* (2005), *Chapeau 4* (2005 [2002]) y *Énergie 4* (2006)— presentan unas características prácticamente idénticas a los del Primer Ciclo de Secundaria, tanto en lo relativo al enfoque como a la selección, distribución y secuenciación, por lo que la diferencia estriba fundamentalmente en los contenidos propios de cada curso. Por este motivo, y en aras de evitar repeticiones innecesarias, no nos detendremos en la descripción de cada uno de ellos, sino que haremos las observaciones pertinentes al tiempo que revisamos el tratamiento que dispensan a los MD en el próximo apartado.

3.3.1.2 Presencia y tratamiento de los marcadores discursivos en los manuales

En términos generales hemos de señalar que el tratamiento que se da a los marcadores del discurso en todos los manuales es bastante similar e incurre en una doble contradicción: por un lado, no hay referencias explícitas a ellos, no hay cuadros explicativos, ni son identificados como tales, sin embargo, su uso, como era de esperar, es bastante frecuente; por otro, si bien aparecen en los textos, tanto de ejemplo como de lectura, es en los diálogos donde predominan—incluso desde las primeras unidades—, pero, a la hora de presentarlos para su estudio, son fundamentalmente los de uso escrito los que aparecen, tal y como se pide en la programación curricular.

También hemos constatado que parece haber un intento consciente de limitar su presencia mediante el predominio de frases simples y de estructuras hechas. Esto obedece sin duda a la idea ampliamente admitida de que no es conveniente—dada su complejidad— enseñar los marcadores en los niveles iniciales. De hecho, esto no solo ocurre en francés, sino que es algo muy habitual en las lenguas extranjeras, incluso en ELE¹⁵⁴, que es en la que más preocupación ha habido por tratar estas unidades¹⁵⁵. Y es que, como señala Montolío Durán (1998: 114-115),

el hecho de que las partículas discursivas no puedan caracterizarse en términos conceptuales permite entender por qué es tan difícil para un hablante no nativo manejar con soltura los conectores y, en general, los marcadores discursivos en una lengua extranjera [...] Los hablantes no tenemos acceso directo ni a las computaciones inferenciales, ni a las gramaticales que utilizamos en la comprensión. Un análisis de los marcadores discursivos en términos de significado procedimental explica nuestra falta de acceso directo a la información que codifican. (Montolío Durán, 1998: 114-115)

¹⁵⁴ Así lo afirma Fuentes Rodríguez (2010: 705): “Generalmente no tratan los conectores en los primeros niveles. Así, no los citan [...] Cerrolaza y otros (2007), Garrido y Ginés (2005) o Castón y otros (2006). [...] En otros, dedicados al nivel A1 y B1 se enseñan solo las conjunciones (Miquel y Sans, 2007; Corpas y otros, 2006). Sí aparecen en Coronado y otros (2003), Álvarez Martínez (2005 y 2006) y en Castro Viúdez y otros (2006) [...], dedicados a los niveles más avanzados (B2, C1 o C2)”.

¹⁵⁵ Encontramos una interesante revisión del estado de la cuestión de los estudios aplicados sobre marcadores del discurso en esta misma autora (Fuentes Rodríguez, 2010). En ella da cuenta de trabajos acerca de los conectores en la investigación de ELE y el tratamiento que reciben en los manuales, de su enseñanza en la composición de textos, así como de los estudios contrastivos y de otros campos de aplicación. Propone además una visión prospectiva centrada en la necesidad de una descripción exhaustiva y diferentes direcciones que puede tomar su aplicación.

A esto hay que añadir, como señala en su artículo Nogueira da Silva (2010: 4),

que algunos profesores y alumnos suelen no saber interpretar este carácter procedimental de los MD, o sea, su ausencia de significado denotativo o designativo, lo que los diferencia del significado léxico estructurado de otras palabras. De ahí que muchas veces no se sabe cómo estudiarlos o enseñarlos.

Y por último, cabe destacar también, la falta de propuestas didácticas que ayuden al profesor a enseñar de forma eficaz estos elementos.

Todo ello queda patente en la falta de sistematización presente en los manuales a la hora de tratar los marcadores del discurso: no hay un criterio homogéneo ni en cuanto a denominación, ni a categorización, ni a uso, como hemos podido constatar al analizar los diferentes manuales¹⁵⁶. A continuación, veremos, a modo de ejemplo, algunos casos correspondientes a 2ºESO.

3.3.1.2.1 Marcadores discursivos en los manuales de 2ºESO

Comenzaremos, como dijimos, con el libro de texto establecido: *Chapeau 2* (2007 [2002]). En él no se hace mención alguna a los MD ni en el índice ni en el apartado *gramática y referencia gramatical*, esto es, no aparecen desde el punto de vista teórico bajo ninguna denominación. En la práctica, su número es extremadamente reducido; tan solo hemos localizado 12 en todo el libro. Esto parece estar directamente relacionado con la escasez de textos y de variedad textual, pues no hay apenas diálogos y los documentos escritos obedecen a las necesidades léxico-gramaticales propias de cada unidad. Es decir, que el hecho de no contar con documentos auténticos que reflejen interacciones reales, permite "prescindir" de ellos en gran medida. De hecho, los pocos que aparecen lo hacen en una carta (*bien sûr*, pág. 39) y en canciones dentro del apartado *fonética, ritmo y entonación* (*Oh, là là, et voilà*, pág. 60; *alors*, pág. 76). No encontramos, pues, en este manual ninguna explicación, ni tan siquiera para los que se exigen explícitamente en el *Currículo*, y por tanto, tampoco hay ejercicios de entrenamiento. Ahora bien, se pide la realización de

¹⁵⁶ Cabe señalar que estas carencias no son exclusivas del FLE. Por ejemplo, Garrido Rodríguez (2000), tras analizar los manuales de ELE, destaca haber encontrado múltiples problemas "en la ejemplificación y en el desarrollo de los ejercicios" (op.cit.: 26). Además, concluye que: a) gran parte se centra en la oración, por lo que no tratan ni el discurso ni los conectores; b) los que lo hacen no ofrecen ninguna explicación a los alumnos; c) algunos manuales describen el uso de los marcadores pero de forma no sistemática y a veces bastante ambigua. En esa misma línea se manifiestan Marchante Chueca (2005), Martínez Montoro (2006) o Fuentes Rodríguez (2010).

actividades en las que resultan muy útiles: así por ejemplo, la unidad 10 tiene como objetivos comunicativos "hablar de las vacaciones" y "contar un viaje", para lo que se les pide un diálogo (pág. 81) y escribir una carta (pág. 82). De igual modo, en la unidad 9, para hablar de sus gustos y preferencias en cuanto a los programas de televisión (pág. 66); en la unidad 8, una narración en pasado (pág. 65) acerca de sus actividades de fin de semana, etc.

En la misma línea se encuentra *Spirale 2* (2005) en la que prácticamente todos los textos son diálogos entre adolescentes, con breves intervenciones relativas a la vida cotidiana. En ellos prevalecen marcadores propios de la lengua oral y registro informal, desde las primeras unidades (págs 16, 26 y 28) siendo frecuentes los metadiscursivos conversacionales como *eah...* (págs. 16, 21 y 76); *eh...* (pág. 18) o *bon* (pág. 16) y sus distintas variantes *ah, bon? bon, d'accord* (pág. 28):

Céline aide Alex à ranger sa chambre!
—**Bon**, où je mets le dictionnaire? Sur le bureau?
—Non, mets-le sur l'étagère à côté de la photo.

Figura 48. Actividad 1a. Escucha y lee.

Fuente: *Spirale 2* (2005: 16)

—Non, le tee-shirt est trop long et trop large.
—**Bon d'accord**... je vais essayer autre chose.
[...]
—**Alors?**
—Génial, ça te va hyper-bien!
—**Ah, bon?**
—**Mais oui!**

Figura 49. Actividad 1a. Escucha y lee.

Fuente: *Spirale 2* (2005: 28)

Otro de los marcadores que aparece en repetidas ocasiones es *alors* (cf. ejemplo anterior), aunque con diferente valor (pág. 52).

— Qui veut la dernière [crêpe]?
— Non, merci, je n'ai plus faim!
— **Alors**, elle est pour Pirate!

Figura 50. Actividad 1a. Escucha y lee.

Fuente: *Spirale 2* (2005: 52)

Mientras en la página del primer ejemplo (pág. 28) las tres veces que aparece equivale a ¿Y? (= ¿ahora qué te parece?), en el segundo equivale a *entonces* (conector consecutivo), a pesar de lo cual no se da ni explicación ni pauta que permita a los estudiantes un uso autónomo. En cuanto a otros tipos de MD, encontramos estructuradores ordenadores (*ensuite*, págs. 21 y 64), conectores consecutivos (*donc*, pág. 78), conectores aditivos (*et*, págs. 28, 78), o marcadores epistémicos (*bien sûr*, págs. 31, 78). Vemos, pues, que la adquisición de los diferentes valores y usos ha de hacerse intuitivamente, deduciendo el significado de cada situación, lo cual no resulta fácil durante la lectura / escucha del texto en LE. Además, al igual que ocurre en *Chapeau 2* (2007 [2002]), los marcadores correspondientes a este nivel que deberían trabajarse según la normativa vigente (conectores básicos de adición, enumeración y clasificación) son prácticamente inexistentes.

No difiere mucho la situación en *Ça marche! 2* (2007), pues a pesar de utilizar partículas en mayor proporción que el manual anterior, solo aparecen explícitamente algunas formas con función conectora (*parce que*, *car*, *puisque*) en el índice de la unidad 2, en el apartado de *gramática*, sin ningún tipo de categorización ni explicación. Esto mismo ocurre en la propia unidad (pág. 26), puesto que, simplemente, bajo el epígrafe *Aide grammaire*, se indica su uso "para dar una explicación":

À toi!

Réponds à la question de Pauline

▶ Aide Grammaire

Pour parler des activités: faire du/ de l'/ des

Pour demander la cause: pourquoi?

Pour donner une explication: *parce que/ car/ puisque*; pour+infinitif

Figura 51. Aide grammaire.

Fuente: *Ça marche! 2* (2007: 26)

De igual modo, en la unidad 4, se proponen "para argumentar" (pág. 44) y "para dar una opinión" (pág. 47), en este caso en el epígrafe *À petits pas...*¹⁵⁷:

Pour donner une opinion:

- Identifie à qui tu parles.
- Choisis tes arguments.
- Utilise je trouve que, je pense que, parce que, *car* et *puisque*.

Figura 52. Estrategias.

Fuente: *Ça marche! 2* (2007: 47)

Aunque este manual presenta una mayor variedad textual pues aparecen muestras propias de oral, de escrito, tanto de la esfera pública como privada, distintos registros y géneros (diálogos, e-mail, cartas, viñetas, alguna poesía), siguen siendo textos creados *ad hoc*, si bien se ha tratado de incluir expresiones coloquiales de uso habitual que proporcionan mayor verosimilitud. Por ese motivo, dado que el uso espontáneo de los MD en las interacciones orales es muy alto, los encontramos mayoritariamente en diálogos, presentes en todas las unidades: *bon...d'accord!*; *et voici* (2007: 14); *puis...*; *tiens!* (pág. 20); *alors* (págs. 31; 32 y 35). No obstante, también aparecen en textos expositivos —*mais* (pág. 34); *alors* (pág. 55)— y no se limitan a los más básicos, sino que se utiliza incluso alguno formal de uso escrito como *ainsi* (pág. 34). Es más, desde la unidad 1, están presentes marcadores tales como *et puis* (pág. 11), sin más aclaración, aunque su uso se requiere en la actividad argumentativa propuesta (ej. 7. *Participa en el foro y escribe tu opinión*. Uniformes escolares: ¿a favor o en contra?). A esto hay que añadir que un mismo marcador como —es el caso de *alors* (págs. 31, 32, 35, 47 y 55)— aparece, con distinto valor y distinta función, por lo que la falta de explicación incrementa la confusión, dificultando su comprensión para una correcta utilización posterior, como ocurría también en los manuales precedentes. Veamos, a modo de ejemplo, el siguiente ejercicio:

Contexto: varios adolescentes cuentan lo que les gusta hacer en su casa.

¹⁵⁷ Bajo el epígrafe *À petits pas...* este manual propone en cada unidad estrategias para: 1) comprender un texto oral; 2) para representar una escena; 3) para escribir un pequeño texto en francés; 4) para dar una opinión; 5) para expresarse oralmente; 6) para hacer un resumen.

(Maxence): Moi, je n'ai pas de chaîne hi-fi, ni de télévision, ni d'ordinateur. **Et puis**, j'ai un frère qui m'énerve. **Alors**, ou je dors ou je sors m'amuser dehors avec mes amis.

(Alexis): **Alors**, moi, je regarde la tv ou j'utilise mon ordinateur. [...]

Figura 53. Actividad 7. Escribe.

Fuente: Ça marche! 2 (2007: 35)

Podemos, pues, afirmar que, por una parte, la teoría, esto es, el reconocimiento, la categorización y la explicación es casi inexistente; y, por otro, que, mientras predomina la presencia de los de uso oral, son los de uso escrito los que serían necesarios para la realización de las actividades propuestas. Actividades, que, además de variadas y bastante numerosas, se piden desde las primeras unidades.

El último manual analizado *Copains 2* (2007), como hemos señalado, es el único que hace una referencia explícita a algunas partículas discursivas, aunque sin categorizarlas como tal. Así, en el índice, dentro del apartado de gramática de la unidad 4 aparecen "les connecteurs: *mais, et, parce que, aussi, par contre, comme.*" Estos se retoman en la correspondiente unidad como mostramos a continuación:

Mots- clés

et/ mais /parce que/ comme

Figura 54. Mots-clés.

Fuente: Copains 2 (2007: 51)

Como se puede apreciar, tampoco existe ningún tipo de explicación de uso, simplemente se enuncian tras un ejercicio de escucha en el que aparecen y otro de reutilización en el que se pide que los reemplacen como en el modelo propuesto. Se pretende, pues, que el aprendiente infiera su uso a partir de la audición, luego las reutilice siguiendo un modelo y finalmente racionalice su uso. Para ello, a continuación, proponen el siguiente cuadro recapitulativo:

Zoom grammaire: les connecteurs

Tu utilises les connecteurs pour:

Relier des idées.

Donner des opinions.

J'aime la météo parce que c'est intéressant. Par contre, je n'aime pas les dessins animés parce que c'est nul. J'adore aussi les séries comme Friends, parce que c'est intéressant.

1. Recopie la bulle et souligne tous les connecteurs.
2. Réécoute l'enregistrement pour l'activité 3a. Lève la main chaque fois que tu entends un connecteur.

Figura 55. Zoom grammaire.

Fuente: Copains 2 (2007: 51)

En nuestra opinión, dado que esta es la primera vez que los MD (en concreto conectores¹⁵⁸) aparecen explicitados y que se trata de entender en LE2 con muy poco nivel, resulta poco probable que puedan captarlos, ya que los alumnos tienden a centrarse en el contenido del mensaje (en este caso saber qué programas televisivos le gustan o no al protagonista), que, de hecho, es lo que les pide la consigna. No encontramos posteriores explicaciones —aunque su uso se requiere en numerosos ejercicios: escribir acerca de "la tele y mi clase" (pág. 51); un texto argumentativo sobre el cine (pág. 53); conversación sobre planes para el fin de semana (pág. 60); etc.— hasta llegar al apéndice gramatical al final del libro (págs. 89-93). En él se definen los conectores como "palabras invariables que sirven para unir dos palabras, dos grupos de palabras o dos frases" y se listan, junto con un ejemplo, los usos: expresar oposición (*mais/par contre*); sucesión (*et*); causa (*parce que*); adición (*aussi*), ejemplo (*comme*). (cf. pág. 92)

Esta explicación plantea algunos problemas:

- No trata específicamente las partículas discursivas, sino que las incluye en una misma categoría. Esto impide diferenciar su uso como conjunciones y su uso como vínculos de conexión entre enunciados:
 - Il est timide, *mais* il est très gentil (conjunción).

¹⁵⁸ Utilizamos aquí el término en el sentido más amplio, como "elemento de unión", sin entrar en las necesarias matizaciones que veremos más adelante.

- Tu viens à la plage? **Mais** il ne fait pas beau!
- No hace ninguna distinción entre *mais* y *par contre*, que no son siempre intercambiables, ni especifica que tienen otros valores, ni sus posibles combinaciones, incluso entre sí:
 - **Mais**, qu'es-ce que tu fais! / ***Par contre**, qu'est-ce que tu fais!
 - Alonso a gagné d'une miléssime, **mais** il a gagné./ *Alonso a gagné d'une miléssime, **par contre** il a gagné.
 - Il fait froid à Nantes, **mais** à La Coruña *aussi*./ *Il fait froid à Nantes, **par contre** à La Coruña *aussi*.
 - **Mais, enfin!** Qu'est-ce que tu racontes! / ***Par contre, enfin!** Qu'est-ce que tu racontes!
 - Pepe n'est pas français *mais* espagnol./ *Pepe n'est pas français, **par contre** il est espagnol.
 - Il n'est pas venu à la fête, **mais par contre**, il a envoyé un bouquet de roses.
- Solo refleja para *et* el valor "sucesión" cuando el más frecuente, y el exigido para este nivel, es "adición".
- No recoge otros marcadores que aparecen a lo largo del manual y cuyo uso se requiere —implícita o explícitamente— en diferentes ejercicios. Tal es el caso de *après* (págs. 70, 71 y 82); *ensuite* (págs. 66 y 70), *d'abord* (pág. 82), que como estructuradores de la información salen como ejemplo para la redacción de sucesos en una carta o de *alors* (págs. 21, 70, 76, 79 y 85) que está presente con diferentes valores (temporal, consecutivo, reformulador) sin que se dé ningún tipo de indicación. Lo mismo ocurre con los marcadores conversacionales, muy frecuentes desde las primeras unidades (págs. 12, 15, 35, 40 y 48) pero que solo reciben cierta atención en el apartado *Ça se dit comme ça!* (pág. 68):

L'hésitation

Certains mots peuvent t'aider à améliorer ton expression orale.

Écoute et dis combien de fois il utilise ces mots?

Euh... bof... ben... tu sais...

Utilise les notes ci-dessous pour raconter à ton/ta camarade ce que tu as fait à la maison.

Petit déjeuner/7h30

Vaisselle/7h40

Je fais mon lit/ 7h45

Bus /8h

Figura 56. Ça se dit comme ça!

Fuente: *Copains 2* (2007: 51)

Lo mismo ocurre con otros MD como *et puis* (pág. 66), *puis* (pág. 15); *voici/ voilà* (págs. 35, 40 y 82); *bon* (pág. 12); *bien* (pág. 48) para los que no hay ningún tipo de explicación o categorización, solo se pide que los reutilicen como en un ejemplo dado. Así pues, a pesar de ser el único manual que hace mención de algún MD, no existe un tratamiento propiamente dicho de estas unidades que permita a los aprendientes utilizarlos de forma autónoma con un mínimo de solvencia, característica que comparten, como veremos, con los manuales de segundo ciclo.

3.3.1.2.2 Marcadores discursivos en los manuales de 4ºESO

El tratamiento de estas partículas, como decimos, apenas difiere en el caso de 4ºESO. Así, en *Spirale 4* (2006) aunque no se mencionan ni en el índice, ni en los objetivos, ni en los contenidos, aparecen con bastante frecuencia. Llama la atención que se requiera su uso ya en la unidad cero. Esto ocurre en un ejercicio que pide justificar una acción personal para lo cual se facilita al alumno la siguiente lista bajo la denominación *Mots-Outils*:

1 a L'école, tu y vas avec plaisir ou par obligation ?

b Pour quelles raisons y vas-tu ? Pour apprendre, te faire des copains... Justifie ta réponse.

Quelques mots-outils pour t'aider:

Pour commencer : d'abord, d'une part.
Pour continuer : mais aussi, ensuite, d'autre part.
Pour terminer : enfin.
Pour justifier : parce que, en effet, à cause de / d' (élément négatif), grâce à (élément positif).

Figura 57. Ejercicio 1.

Fuente: *Spirale* (2006: 11)

Dado que no hay más explicación, ni un número suficiente de ejemplos, ni se establece ningún tipo de correspondencia, los alumnos tenderán a buscar el significado en LM, lo cual plantea algunos problemas a la hora de seleccionar entre partículas aparentemente sinónimas o cuyo uso no se corresponda en las dos lenguas (vid., por ejemplo, *enfin* / *finalment*¹⁵⁹).

En *Chapeau 4* (2005 [2002]), en cambio, aparecen dentro de la rúbrica *Gramática*:

- Para expresar causa se utiliza *car* o *parce que* y para la oposición *pourtant* o *mais*. (pág. 22).
- Como conjunciones de coordinación que sirven para unir palabras o frases independientes: *mais, ou, et, donc, ni, car*. (pág. 46).

En ambos casos se les pide a continuación que las localicen en diferentes tipos de texto y que luego inventen otros ejemplos. Coincide con el método precedente en que tampoco ofrece más información. Esto no impide encontrarnos distintos MD: *puis, ensuite* (pág. 21); *alors* (págs. 21, 22 y 56); *au contraire, et pourtant, mais* (págs. 22 y 53); *en effet* (pág. 45); *donc* (pág. 46), etc.

¹⁵⁹ Como detallaremos más adelante, en castellano *en fin* es mucho más versátil que *finalmente*, por lo que no siempre son sinónimos. En francés, *enfin*, que es en sí el más propiamente ordenador (equivaldría a 'para terminar'), coincide en el valor más frecuente de *finalmente*, provocando interferencias que se agravan por la proximidad gráfica.

En *Nouveau rythmes jeunes 4* (1998), la presencia de los MD es abundante a lo largo de todo el libro, siendo frecuente su empleo en los diálogos y en los escritos cotidianos (mensajes, cartas informales...), por lo que predominan los marcadores de uso oral, como *dis-donc* (1998: 32), *voilà* (pág. 8), *bien sûr* (págs. 8, 16 y 20), *bon* (págs. 42 y 94), etc. Encontramos también otros menos específicos como *et puis* (págs. 21, 22, 31 y 86), *enfin* (págs. 28 y 84), *alors* (págs. 20, 72 y 84); *mais* (págs 18, 68 y 80), *donc* (pág. 19); *par contre* (pág. 31), *pourtant* (pág. 19), por poner algún ejemplo.

A diferencia de los manuales precedentes, no aparecen en ningún epígrafe, bajo ninguna denominación. Hay que señalar que este libro parece seguir el enfoque comunicativo más tradicional, centrado en el discurso oral, y que deja en manos del profesor la tarea de explicar los contenidos y estrategias necesarias para poder realizar los ejercicios que se piden. Así, se limita a algunos puntos muy básicos de gramática en función de los actos de habla (por ejemplo, imperativo: dar consejos) y algunas estructuras (por ejemplo, *Il faut* + infinitivo: expresar obligación). En cambio, propone en cada unidad ejercicios de redacción que requieren conocimientos lingüísticos —gramaticales y textuales— que no aparecen explicados, como ocurre en la unidad 2, donde se pide al alumno que redacte una carta a un amigo tras una disputa en la que, además de disculparse, explique las razones, defienda su punto de vista, critique los argumentos del contrario, proponga la reconciliación y le invite a encontrarse (pág. 31). A esta incongruencia se añade otra motivada por el hecho de que los textos y diálogos de cada unidad, que podrían servir de pretexto para la explicación y de modelo para la producción posterior, son eminentemente orales, con abundantes marcadores y, en cambio, los proyectos que aparecen en cada unidad (confeccionar un folleto, realizar una encuesta y comentarla, redactar un pequeño léxico de la amistad, crear un juego de pistas para un viaje alrededor del mundo, etc.), así como la mayor parte de los ejercicios de producción son escritos y requerirían el uso de otro tipo de marcadores.

Finalmente, *Énergie 4* (2006), el libro que tenemos establecido actualmente, está estructurado en módulos que a su vez constan de varias secciones: *situaciones de comunicación* (comprensión / expresión), *actos de habla* (resumir, describir, dar información aproximada, dar órdenes, contar un acontecimiento pasado, argumentar...), *gramática en situación* (se tratan aquí estructuras globales y puntos fundamentales de gramática...), y *léxico y fonética*. Se completa con una sección de *lectoescritura*, *proyectos* y *diversidad colectiva* en los que se trabaja tanto la comprensión como la expresión oral y escrita, por medio de tareas en las que la lengua extranjera es un instrumento más para la consecución de unos fines específicos.

Aquí los marcadores del discurso también son abundantes, predominando los conversacionales, como por ejemplo, *voilà* o *enfin* (2006: 5). También aparecen algunos necesarios para el uso escrito (ordenadores) y, curiosamente, dada su menor frecuencia y su mayor complejidad, algunos conectores contraargumentativos formales (*par contre, au contraire, en revanche*). Tampoco este método los identifica explícitamente ni los explica¹⁶⁰, sino que vienen recogidos con distintas denominaciones en función del uso:

- Formas típicas de la lengua oral: muletillas (*tu vois, en fait...*), dudas (*ehh, mm...*), interjecciones (*hein! bon! zut!*) (pág. 50).
- Adverbios: *d'abord, ensuite, après, finalement, [doucement, brusquement]*¹⁶¹ (pág. 45).
- Adverbios de certeza/duda: *bien sûr, peut-être, sûrement* [aparecen junto a adverbios de manera, tiempo, cantidad, lugar, negación] (pág. 9).
- La causa: *parce que, puisque, comme, car, grâce à* (pág. 19).
- Para contrargumentar: *par contre, au contraire, en revanche* (pág. 38).

Además, hay marcadores que, a pesar de su alto porcentaje de frecuencia, no reciben ningún tipo de atención. Nos referimos, por ejemplo, a *allez, ah bon, eh bien, alors, bon*, y, especialmente, a *mais*, que en combinación con otras partículas (*mais si; mais enfin; mais bon; bon, mais...*) están presentes desde la primera unidad.

Otra cuestión importante es la falta de indicaciones a la hora de utilizar marcadores en apariencia sinónimos o que por su forma parezcan muy similares: *puisque /car; bien sûr /sûrement; par contre/ au contraire; en fait / au fait, au moins/ du moins...*

Como se puede constatar, se mezcla en la clasificación, función y categoría gramatical, no se explica ni su uso ni su valor semántico y se incurre permanentemente en una situación contradictoria: aparecen, pero no se explican; predominan los de uso oral pero, en cambio, se piden preferentemente —tanto a nivel curricular, como en los ejercicios propuestos por los manuales— los de uso escrito.

¹⁶⁰ Entendemos por “explicar” dar una serie de pautas que faciliten su reconocimiento, comprensión y reutilización de forma autónoma.

¹⁶¹ Como vemos, solo se les considera desde el punto de vista gramatical, de ahí que se mezclen los marcadores con otras unidades (aquí adverbios de modo) que no lo son.

En este contexto, no es pues de extrañar que ni profesores ni alumnos se sientan cómodos a la hora de manejar estas partículas.

3.3.2 Los diccionarios

3.3.2.1 Consideraciones previas

El diccionario como herramienta pedagógica también ha tenido diferente consideración en las distintas corrientes metodológicas. Así, tras su necesaria y recurrente utilización en el método gramática-traducción, ha sido posteriormente desechada, para ser recuperada a partir de los 90 con trabajos como los de Singleton (1993: 161-173) que propone "l'élaboration de champs de grilles sémantiques à partir de textes authentiques, la création de petits textes à partir d'assortiments de mots, l'utilisation de textes à trous, etc.", o los de Tréville (2000) que implican al estudiante a través de la creación de sus propios glosarios sin limitarse a una mera consulta.

No cabe duda de que buscar una palabra desconocida o verificar la ortografía son las dos utilidades más frecuentes del diccionario cuando trabajamos en lengua extranjera, pero, a pesar de su aparente sencillez, no están exentas de dificultad¹⁶² para los aprendientes: primero, porque son reacios a buscar —al menos en los diccionarios en papel— ya que les lleva tiempo al no estar acostumbrados a manejarlo¹⁶³; segundo, esa misma falta de hábito les lleva a cometer errores al quedarse con la primera acepción que encuentran o no tener en cuenta el registro; tercero, no siempre disponen de uno (ni en clase, ni en casa); y cuarto, en el caso de los marcadores, no siempre está claro dónde buscar, pues los propios diccionarios no siempre los recogen como tales¹⁶⁴.

Así, estamos con Démaizière (2009: 57) cuando afirma que "un dictionnaire est un outil qui demande une bonne dose d'expertise pour être utilisé à bon scient", pero el problema no es específico del FLE, sino que afecta también a la LM y la LE1. De hecho, no son nuevos los trabajos que abogan por un mayor y mejor uso de los diccionarios (Underhill, 1980; Moulin 1987; Hunt, 1996), defendiendo su relevancia en el aprendizaje de LE al considerar, por ejemplo, Herbst & Stein (1987: 127), que "for

¹⁶² Así lo constatan, entre otros, Torres González (1994), Hunt (1996), Demaizière (2009), Damar (2009).

¹⁶³ De hecho, algunos manuales incluyen dentro de sus objetivos aprender a utilizar el diccionario, por ejemplo, *Chapeau 2* (2007 [2002]).

¹⁶⁴ Nos referimos al hecho de que ofrezcan entradas, con ejemplos suficientes, en las que la palabra tenga esta función.

foreign learners competence in dictionary use is part of their wider competence as speakers, readers or writers of the foreign language." Por tanto, en nuestra experiencia procuramos incorporar progresivamente el trabajo con el diccionario, aún siendo conscientes de que la dificultad puede ser mayor —aunque más por el propio tema (los MD) que por tratarse de una LE2— dada la proximidad con la LM. De hecho, el tratamiento lexicográfico de los marcadores discursivos, ha sido hasta la década de los 90 deficitario¹⁶⁵, constituyendo, como bien señala Vázquez Veiga (2011: 8),

uno de los puntos débiles de la tradición lingüística española y también de otras muchas tradiciones, pues eran pocas las lenguas que contaban con diccionarios especializados de marcadores y escasas las obras lexicográficas de carácter general que abordasen con esmero su definición.

De hecho, si bien se ha avanzado en este terreno, estudios como los de Acín Villa (2007) permiten constatar aún ciertas carencias tales como la escasa frecuencia y la falta de sistematicidad en la ejemplificación, o la práctica ausencia de marcas (op.cit.: 73). De igual modo, esta autora considera que las definiciones a menudo "se quedan cortas para dar razón de los empleos de los marcadores, o que la información proporcionada es poco clara" (op.cit.: 72). Algo en lo que concuerda Cueva Lobelle (2009: 159):

En los diccionarios y gramáticas no se encuentra información o la información que se encuentra es imprecisa. Piénsese, por ejemplo, en lo que aparece en el diccionario de la RAE sobre *sin embargo* y lo poco esclarecedor que es en relación, por ejemplo, con *pero*. La información gramatical no ofrece una descripción ni una explicación únicas, abarcadoras, de las unidades de la lengua que están fuera de los límites de la oración.

Por ello, Portolés Lázaro (2008: 198) propone mejorar las definiciones en los diccionarios con tres medidas:

la primera, reflejar en lo posible en la parte definitoria la gramática de cada partícula, aunque sea de un modo aproximado, en su definición; la segunda, encabezar las definiciones con verbos de actividad para mostrar de este modo su significado instruccional; la tercera, en el caso de los diccionarios generales monolingües impresos, utilizar las acepciones y las subacepciones para destacar

¹⁶⁵ La revisión de Vázquez Veiga (1995-1996) pone claramente de manifiesto esta cuestión.

los distintos comportamientos sintácticos y semánticos de unas partículas en relación con otras de una gramática y un significado próximos. Se evitarán, así, falsas sinonimias por parte del usuario y se podrá organizar la información de las entradas de una manera semejante a las entradas con un significado conceptual. Por último, a fin de facilitar en lo posible la comprensión de las definiciones, se sugiere no solo que se añadan ejemplos, sino también que, cuando se considere necesario, se parafraseen de acuerdo con lo expuesto en la definición. (Portolés Lázaro, 2008: 198)

De este modo se pretende facilitar el uso del diccionario, pues como nos recuerdan Acín Villa & Loureda Lamas (2010: 48) o Vázquez Veiga (2011: 8), la tendencia a recurrir a definiciones sinonímicas reducía notablemente su utilidad¹⁶⁶, para los aprendientes que necesiten conocer el sentido y saber cómo utilizar una forma determinada. En nuestro caso, esta sería la función principal del diccionario, y, si bien es cierto que ha habido un salto cualitativo importante¹⁶⁷ con la publicación del *Diccionario de partículas* (2003), este es poco adecuado para los niveles que trabajamos, al igual que ocurre con el *Diccionario de conectores y operadores del español* (2009). En este sentido, quizá se aproxime más por su metalenguaje simplificado y una mayor facilidad de uso el *Diccionario de partículas discursivas del español* (2008).

Nos estamos refiriendo únicamente a diccionarios en español por las razones que hemos venido esgrimiendo: los alumnos no están acostumbrados a trabajar con esta herramienta y el desconocimiento que tienen de los MD también en LM hace inviable pretender su manejo en LE, máxime cuando es una segunda lengua y se trata

¹⁶⁶ Esto es algo en lo que también concuerdan Llopis Cardona (2006: 1093), Martín Zorraquino (2004: 60-61) o Acín Villa (2007), para quien “la definición sinonímica para los marcadores del discurso presenta muchas limitaciones y resulta claramente insuficiente” (op.cit.: 70). En su opinión, la definición impropia o explicativa sería “la más apropiada para los marcadores discursivos, ya que con ella se dan indicaciones sobre su empleo” (op.cit.: 72).

¹⁶⁷ A esta conclusión llega González Ruiz (2010) tras la revisión de los principales diccionarios tanto monolingües (para el ámbito hispánico: *Diccionario de partículas*, el *DICME*, el *DPDE* y el *Diccionario de partículas modales*, y para el francófono: el *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain—DEC—*) como bilingües (francés / alemán: *Dictionnaire de particules, connecteurs, interjections et autres mots de la communication*), así como de diferentes trabajos que tratan desde diversas perspectivas el tratamiento de los marcadores. Por su parte, Dostie (2004) da cuenta de otros proyectos de diccionarios de partículas, sobre todo plurilingües, que son buena muestra del interés que suscita esta cuestión.

de diccionarios especializados¹⁶⁸. No obstante, consideramos conveniente empezar a fomentar su utilización, primero en LM y paulatinamente, pasar a los monolingües en francés, aún recurriendo cuando sea preciso a los bilingües. Por ese motivo, y con el fin de poder sacarles mayor partido, comenzamos por analizar, como ya hemos indicado, los que tenemos en el aula, así como las versiones *online* y CD de *Larousse* y *Nouveau Petit Robert*, respectivamente. Esto es, en resumen, lo que hemos encontrado.

3.3.2.2 Presencia y tratamiento de los MD en los diccionarios

Si recurrimos al diccionario, el resultado dependerá en buena medida de la capacidad del alumno para buscar adecuadamente —sobre todo en el caso de las locuciones, como veremos más adelante— y del diccionario en particular.¹⁶⁹

Así, consultando los diccionarios en línea, podemos constatar que el *Larousse* bilingüe tampoco resulta de gran ayuda: solo nos aporta la traducción.

¹⁶⁸ Desconocemos por el momento el alcance del *Dictionnaire d'opérateurs sémantico pragmatiques en français contemporain*, proyecto en el que está trabajando la Universidad Autónoma de Madrid- EHESS.

¹⁶⁹ En este sentido, recordar que Galisson (1987) ya defendía la necesidad de renovar los diccionarios monolingües de FLE para que contribuyan al aprendizaje y que no son pocos los trabajos que ponen de manifiesto las carencias tanto de los monolingües como de los bilingües a la hora de facilitar la comprensión y utilización de los MD. Por ejemplo, Martel (1991: 159), incide en el "peu de succès avec lequel les dictionnaires bilingues et unilingues réussissent à décrire individuellement des connecteurs d'usage pourtant fréquent", añadiendo que "avec ce seul outil et sans une excellente connaissance de la langue d'arrivée, ces derniers [les traducteurs] seraient incapables de rendre adéquatement ce qu'expriment les connecteurs de la langue de départ". (op.cit.: 161). Ese mismo sentir se desprende de trabajos como los de Pérez Canales (2003), Estévez Maraver (2006), Garcés Gómez & García Pérez (2008) o Vázquez Molina (2009).

<p>bueno</p> <p>(f buena, compar mejor, superl el mejor o la me adjetivo (antes de sustantivo masculino: buen)</p> <ol style="list-style-type: none"> [generalmente] bon (f bonne) un hombre bueno un homme bon un buen cuchillo un bon couteau una buena siesta une bonne sieste ser bueno con alguien être gentil avec quelqu'un [tranquilo] sage un niño bueno un enfant sage [curado, sano] estar bueno être en bonne santé [tiempo, clima] hace buen día o tiempo il fait beau (familiar) [atractivo] está bueno il est canon [uso enfático] ese buen hombre ce brave homme un buen día un beau jour (locución) a o por las buenas de bon gré de buenas a primeras [de repente] tout à coup [a primera vista] de prime abord estar de buenas être de bonne humeur estaría bueno que... il ne manquerait plus que... librarse de una buena l'échapper belle lo bueno es que... la meilleure c'est que... poner bueno a alguien (familiar & irónico) ne p ser de buen ver être bien de sa personne
--

<p>bueno</p> <p>adverbio bon</p> <p>-</p> <p>bueno</p> <p>interjección (América) ¿bueno? [al teléfono] allô?</p> <p>-</p> <p>buenas</p> <p>interjección ¡buenas! bonjour!</p>
--

Figura 58. Entradas diccionario.

Fuente: *Larousse* (2009)

Por tanto hemos de remitirnos a la competencia lingüística en lengua materna y esperar que el valor pragmático de esas unidades coincida en la LE2, pues, caso contrario, no hay ninguna indicación que permita hacer un uso adecuado de ellos. En cambio, el monolingüe *Nouveau Petit Robert* (2009), al señalar en cada caso su sentido, puede ayudar a seleccionar la unidad adecuada:

ALORS Adv.
1. (Temporel) À ce moment, à cette époque. <i>Il comprit alors son erreur. Une maison « située aux environs immédiats de la ville de Brest dans ce qui était alors la campagne » (Robbe-Grillet). D'alors: de ce temps. « Les gens d'alors étaient d'autres gens que les nôtres » (La Fontaine). Jusqu'alors: jusqu'à cette époque.</i>
2. (Introd. une conséquence) Dans ce cas, dans ces conditions. <i>Alors, n'en parlons plus.</i>
En conséquence. <i>Il n'y a pas de bus, alors je suis venu à pied. □ aussi.</i>
(Pour demander une suite, une précision) <i>« Ils rentrent de voyage. – Et alors, ça leur a plu ? »</i>
(Pour réfuter une objection) <i>Et alors? Qu'est-ce que ça change ? (cf. Et puis*).</i>
3. Permet de renforcer l'expression, d'insister.
(Pour amorcer la conversation). <i>Alors, ça va ?</i>
(Pour marquer l'impatience). <i>Alors, ça vient ?</i>
(L'étonnement, la surprise). <i>Ça alors !</i>
(L'indignation). <i>Non, mais alors !</i>

Figura 59. Entrada diccionario.

Fuente: *Nouveau Petit Robert (2009)*

De hecho, puede resultar una herramienta muy útil para el profesor que podrá aprovechar el listado de funciones comunicativas para crear distintos tipos de ejercicios. De hecho son cada vez más numerosos los estudios que proponen facilitar la adquisición de los MD mediante el uso del diccionario (Fernández Barjola, 2008; Fuentes Rodríguez, 2009) aunque difieran las opiniones en cuanto al mejor momento para iniciar su enseñanza. En efecto, somos conscientes de que a los alumnos de menos nivel les supone una mayor dificultad inicial ya que han de entender los enunciados y, a ser posible, los ejemplos. No obstante, consideramos que la búsqueda en diccionarios puede ser un ejercicio muy rentable, sino específicamente para marcadores, sí en general, ya que por un lado, contribuye a que sepan buscar información en distintas fuentes, y por otro, les ayuda adquirir vocabulario, a fijar estructuras y a conocer nuevos usos, posibilitando, además, el trabajo interdisciplinar de las cuatro destrezas.

De igual modo, aconsejamos, como ya hemos apuntado, la consulta de otro tipo de diccionarios que no son de uso habitual en Secundaria como el *Diccionario de partículas discursivas del español (DDPDE)*, disponible *online*, puesto que su terminología sencilla permitirá al alumno familiarizarse con los marcadores en lengua materna —paso previo que consideramos fundamental— y en LE1 (inglés), que le facilitará la posterior adquisición en LE2. En este sentido, dependiendo del nivel de

inglés de los alumnos, puede resultar doblemente interesante intentar trabajar con el *Dictionary of contemporary French connectors* puesto que contribuiría a la interdisciplinariedad y al plurilingüismo que conviene fomentar.

En cuanto a los diccionarios bilingües (*Dico* y *Actif*), que son de los que disponemos en el aula, dado que se trata de diccionarios escolares, pensados para estudiantes españoles de francés, procuran aportar traducciones susceptibles de ser utilizadas en un contexto dado por imitación. Por tanto, si bien no dan una explicación, sí pueden ayudar a la reutilización en algunos casos. Veamos a modo de ejemplo algunas entradas de *Actif* (2009):

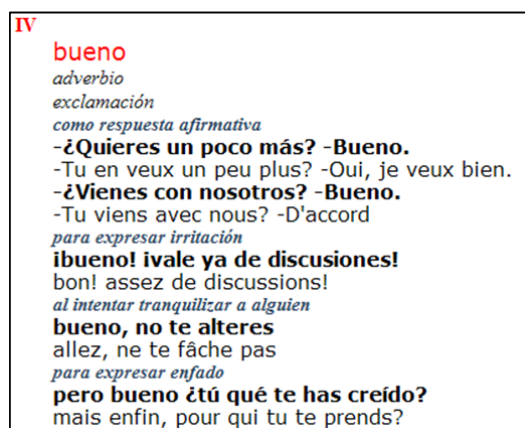


Figura 60. Entradas diccionario.

Fuente: *Actif* (2009)

En otros casos, como en el de los conectores y en los reformuladores (*o sea* y *esto es* ni siquiera aparecen), al no tratar estas unidades más que desde su realidad puramente gramatical, los diccionarios no aportan la información necesaria para su correcta utilización: porque, por un lado, aunque en apariencia sinónimos, no siempre son intercambiables (*en fin* / *finalmente*); por otro, sus valores en francés y en español

no siempre coinciden¹⁷⁰, por lo que puede haber errores de transferencia o dificultad a la hora de elegir una u otra forma. Además, solo se indican los sentidos básicos y no las diferencias o las características específicas de cada unidad.

II	enfin	finalément
fait <i>nom masculin</i>	<i>ãfẽ</i> <i>adverbe</i>	<i>finalmã</i> <i>adverbe</i> finalmente
1 <i>réalité, événement</i> hecho	1 <i>en dernier lieu</i> finalmente por último	
2 <i>dans des expressions</i> au fait a propósito au fait, n'oublie pas d'apporter ton appareil photo a propósito, no te olvides de traer la cámara en fait de hecho en fait ce n'était pas de sa faute de hecho no era culpa suya	2 <i>finalément</i> por fin	
	3 <i>pour marquer l'impatience</i> mais enfin, c'est incroyable! bueno, ¡es increíble! <i>pour marquer la résignation</i> en fin enfin, c'est comme ça, on n'y peut rien en fin, es así, no se puede hacer nada	

Figura 61. Entradas diccionario.

Fuente: *Actif* (2009)

No obstante, si la búsqueda se realiza desde el francés, o si se combinan ambas, los resultados son más precisos, lo que parece demostrar que han sido pensados más para ayudar a entender textos escritos en francés, que para solventar problemas comunicativos, puesto que a los aprendientes, al partir de la lengua materna, lo que más problema les causa es hallar la equivalencia —y no la traducción literal— del concepto que quieren expresar. De hecho, esta es precisamente una de las críticas que se han hecho al uso del diccionario bilingüe con estudiantes de los niveles inferiores, puesto que la falta de vocabulario, la inseguridad y la inexperiencia de uso —por no mencionar las interferencias al tratarse de lenguas tan próximas—, puede potenciar, más que solventar errores. Así lo expresaba Hunt (1996: 20): "Although bilingual

¹⁷⁰ La disparidad en los equivalentes formales es algo que también constata Pérez Canales (2003: 453) en su análisis del *Petit Larousse illustré* de 1989: "En el diccionario *Français-Espagnol* constatamos las siguientes ausencias de equivalencias que sí aparecen en el diccionario *Espagnol-Français*:

-*Certainement*: 'cierto'; 'por cierto'; 'de cierto'; -*Certes*: 'ciertamente', 'de cierto'; -*En réalité*: 'en rigor'; -*Bien sûr*: 'por cierto'; 'por supuesto'; 'desde luego'; '¡cómo no!'; '¡claro!'; -*Évidemment*: '¡claro!'

Asimismo deseamos presentar las ausencias de equivalencias en el diccionario *Espagnol-Français* que sí aparecen en el diccionario *Français-Espagnol*: -*De hecho*: 'de fait'; -*De verdad*: 'vraiment'; 'en vérité'; -*Desde luego*: 'certes'; 'si fait'; 'certainement'; -*En verdad*: 'au vrai'; 'de vrai'; -*En realidad*: 'à vrai dire', 'au vrai', 'de vrai, en fait'".

dictionaries can be helpful when thoughtfully used, problems arise when the learners use them in ways that reinforce a view of language learning as word for word translation." Por ese motivo, no podemos estar más de acuerdo con Moulin (1987: 113) cuando afirmaba que "intelligent dictionary consultation needs to be taught and integrated in the FL program", máxime en el caso que nos ocupa, pues la dificultad se agrava cuando se trata de locuciones, ya que vienen muy pocas y no siempre está claro en qué entrada buscarlas. Por esta razón, sería de agradecer que los diccionarios escolares —dado que son la primera herramienta a la que recurren nuestros estudiantes, y más en los niveles iniciales— presentaran los diferentes significados de forma clara y fácil de entender, definiendo cada uno a partir de las diferentes funciones comunicativas y poniendo suficientes ejemplos representativos de cada caso, que permitan comprender su uso adecuado. En este sentido, creemos que la incorporación de "etiquetas discursivas" que indiquen la intención comunicativa del hablante en las entradas lexicográficas, tal como propone Vázquez Veiga (2005, 2006) resulta muy clarificadora, por lo que estamos con ella cuando insiste en "la necesidad de incluir el estudio de los MP en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, dentro de los cuales los diccionarios especializados constituyen un material de apoyo de gran utilidad" (Vázquez Veiga, 2006: 278).

3.3.3 Los libros de lectura

3.3.3.1 Consideraciones previas

Los textos literarios, como la gramática, tuvieron diferente consideración según la corriente metodológica en boga¹⁷¹: así, de ser un pilar fundamental en la GT pasaron a ser desterrados por la SGAV y recuperados paulatinamente a partir de los 80. Esta recuperación, iniciada con el enfoque comunicativo y que sigue hoy vigente, se manifiesta en la publicación de numerosas investigaciones acerca de la enseñanza de la literatura o de la utilización de textos literarios en las clases de FLE¹⁷², celebración de

¹⁷¹ Gruca (1993) realiza un análisis amplísimo acerca de los textos literarios en la enseñanza y hace una revisión (1994, 1995, 1999) del tratamiento que reciben en los principales métodos.

¹⁷² Cuq & Gruca (2005: 417 y ss.) recogen, entre otros, los trabajos de Cicurel (1991); Gruca (1993, 1996); Séoud (1997); Albert & Souchon (2000), etc.

congresos e incluso estancias formativas para el profesorado¹⁷³. Existen, además, publicaciones como *Le français dans le monde*, que le dedica en cada uno de sus números una sección, junto con una serie de pistas pedagógicas para su explotación.

A esta revitalización contribuyó, en un primer momento, el interés por introducir "la cultura y la civilización" y los "documentos auténticos", pero gracias a las aportaciones de disciplinas como la lingüística cognitiva, la textual, el análisis del discurso o la tipología textual, ha ido dejando paso a una visión que pone de manifiesto la complejidad y la importancia de los textos en la adquisición de la competencia comunicativa, entendida esta ya en toda su amplitud¹⁷⁴. Así, según afirma Martín Peris (2002),

podemos concluir, por tanto, constatando que lo que se ha producido, en cuanto al papel y función del texto en general y del literario en particular, es la reivindicación de su entrada en el aula con todos sus atributos propios, y el abandono de su uso como excusa o pretexto para presentar los contenidos de aprendizaje.

Más aún, en palabras de Cuq & Gruca (2005: 413), "tous s'accordent à considérer le texte littéraire un véritable laboratoire de langue et un space privilégié où se déploie l'interculturalité". Critican, sin embargo, que no haya todavía una verdadera renovación metodológica en este sentido (cf. op.cit. Parte II, capítulos I y II) que se aprecia en la distancia existente entre los trabajos de investigación y la realidad de las aulas, tanto en lo que se refiere a la formación de los docentes para integrar y explotar los textos adecuadamente, como a los materiales disponibles. En efecto, si bien existe un amplio abanico de posibilidades, tanto en manuales como en obras de lectura (desde adaptaciones de obras clásicas —que consideran muy discutibles

¹⁷³ Podríamos mencionar en nuestra Comunidad, por ejemplo, el curso de FLE para profesorado especialista ofrecido por la Xunta (Nantes, 2007) en la que se dedicó un módulo completo ("Le français par les arts et la littérature") o las *XX Xornadas da APFG* (2006) intituladas "Y-a-t' il une place pour la littérature en classe de FLE?".

¹⁷⁴ Como nos recuerda Moirand (1982), la competencia comunicativa es la suma de cuatro componentes esenciales: la competencia lingüística, la discursiva, la referencial y la sociocultural.

(op.cit. : 415)— a textos creados específicamente¹⁷⁵) aún presentan un claro déficit a la hora de trabajar la competencia textual y de desarrollar una verdadera competencia lectora.

Otro aspecto a considerar es cómo introducir libros de lectura en LE2, lo cual, qué duda cabe, no es tarea sencilla: por un lado, porque resulta difícil que los adolescentes lean, incluso en LM; por otro, porque el nivel que tienen en segunda lengua es mínimo y finalmente, porque el texto no puede ser un mero pretexto para trabajar cuestiones lingüísticas. Por tanto, además de una elección adecuada (atendiendo en lo posible a las capacidades, gustos, expectativas y tiempo disponible por parte de los lectores), es necesario enseñar estrategias que permitan al aprendiente abordar el texto más allá de la búsqueda palabra a palabra en un diccionario, entre otras cosas, porque, la mayor parte de los problemas de comprensión no son propiamente de orden lingüístico, sino textual y referencial. Así, estamos con Cuq & Gruca (2005: 168), cuando afirman que

il est donc nécessaire d'entraîner le plus tôt possible l'apprenant à affronter des textes qui dépassent ses compétences linguistiques et à développer ainsi ses capacités de compréhension globale quitte à choisir, au départ, des textes dont la familiarité avec le domaine référentiel du support est plus grande.

Con este propósito, se ha buscado un método específico que permita transferir en LE los hábitos y estrategias que ya posee el lector en lengua materna. Para ello, existen propuestas como la de Moirand (1979: 23), *l'approche globale*, que parte de la idea que el sentido de un texto se percibe a través de su organización lingüística en la que "les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais qui viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extra-linguistiques". Propugna, pues, una lectura global, que evite la decodificación lineal y favorezca la

¹⁷⁵ Para conocer lo publicado en Francia, Cuq & Gruca (2005: 326-334) nos ofrecen en anexo un amplio listado de material complementario, ya sea elaborado específicamente —colección "Polars" (Hachette); *Lire en français facile* (Clé—, ya sea adaptado —colecciones como "*Lectures en français facile pour adolescents*" o "*Découverte*" (Clé); "*Lecture facile. Série Grandes oeuvres*" (Hachette)—. También se listan algunas antologías: *À lire après 150 heures de français*, *La littérature progressive du français*, (Clé); *Littérature française* (Hachette); *Lectures d'auteurs* (PUG). En España, son también numerosas las publicaciones de las diferentes editoriales, entre las que podemos destacar Vicens-Vives que cuenta con tres colecciones: *Facile à lire* (cuentos populares o inventados para Primaria), *Pomme Verte* (personajes legendarios, hechos históricos o novelas adaptadas para jóvenes adolescentes) y *Lire et s'entraîner* (historias originales y adaptaciones de clásicos de la literatura, para adolescentes y adultos). En todas ellas se ofrecen actividades de expresión y producción tanto oral como escrita.

construcción del sentido en base a la arquitectura del texto y al conocimiento extralingüístico.

Su método consta de dos etapas fundamentales: a) observación (soporte, tipografía) que le permita familiarizarse con el texto y reconocer su tipología; b) una lectura orientada hacia aquellos elementos que permiten iniciar la comprensión (palabras clave; articuladores, marcadores discursivos, etc.). Es decir, se pretende motivar al lector novel haciéndole consciente de que, por un lado, para comprender un texto no es imprescindible entender cada palabra, y por otro, que ya tiene a su disposición unos conocimientos (semánticos, sintácticos, culturales, etc.) — procedentes no solo de la segunda lengua, sino de todas las que conoce, incluida la materna— y unas habilidades (estrategias) que puede y debe reinvertir. Esta propuesta ha servido de base para otras como recoge en su revisión Arévalo Benito (2006: 10):

L'approche globale ha seguido, pues, una evolución que va desde el texto fundador, Moirand (1979), en el que se define el texto como imagen y se dan pautas pedagógicas para trabajar el texto en el aula, hasta privilegiar las distintas variables: la de los objetivos de lectura propiamente dichos (Cicurel, 1991a), la de la variable lector (Dévelotte, 1990) y la variable texto (Rui, 2000).

Aunque sigue plenamente vigente, ha recibido críticas por apoyarse excesivamente en la formulación de hipótesis y en los conocimientos previos, pues no siempre son reutilizables (pensemos en los conocimientos socioculturales de un adolescente español en los niveles iniciales de FLE). Por ello, actualmente se tiende a recurrir a la lingüística textual y la tipología textual para la comprensión de los textos. Así, según constata Arévalo Benito (2006: 15), los estudios más recientes —como el de Rui (2000) o el de Chuong (2003)— consideran prioritario el texto y su cohesión y proponen una enseñanza explícita de los elementos textuales para proporcionar a los estudiantes medios que les permitan acceder al sentido del texto de manera más segura. Opinión, que sin duda compartimos, pues la falta de léxico y la falta de destreza en el uso del diccionario les generan un importante rechazo hacia la lectura al sentirse "desarmados" ante el texto.

Por ese motivo, familiarizarse con los MD y hacerlo también a través de actividades que requieran un uso selectivo del diccionario cumple para nosotros una doble función y nos permite articular su enseñanza desde una perspectiva integradora y multidisciplinar, trabajando con todos los recursos que tenemos disponibles. Con

esta intención, pues, pasamos a analizar muy brevemente, qué tratamiento reciben los MD en los libros de lectura establecidos para los cursos objeto de estudio.

3.3.3.2 Presencia y tratamiento de los MD en el libro de lectura de 2º y 4ºESO

Comenzaremos este apartado examinando el libro de lectura obligatoria para 2ºESO: *Le secret de Louise* (Bertrand, 2004). Se trata de una historia original concebida para un público adolescente de nivel A1¹⁷⁶ que incluye ejercicios variados —incluidos algunos de tipo DELF— de comprensión / expresión escrita y oral, realización de un dossier, en este caso dedicado a conocer la región en la que se desarrolla, tres proyectos de Internet y un test final de autoevaluación. Como se puede apreciar, hay una clara voluntad de trabajar las cuatro destrezas, tanto de forma separada como conjunta, mediante actividades de distinta índole que incluyen trabajo personal y grupal, así como la utilización de las TIC. Sin embargo, a pesar de algunas pinceladas como pueden ser los proyectos de internet o los juego de rol, en nuestra opinión, su concepción responde más al enfoque comunicativo que al enfoque por tareas, pues apenas si encontramos tratadas las distintas competencias, especialmente en lo que se refiere a los aspectos comunicativos.

El libro, estructurado en 10 capítulos muy breves, con numerosas imágenes que ilustran y favorecen la comprensión, está redactado, como es de esperar por el público a quien va dirigido, acorde a la variedad estándar. Predominan los textos dialógicos, las estructuras sencillas y las frases simples o coordinadas, con los tiempos verbales más frecuentes (imperativo, *passé-composé*, futuro y algún imperfecto), aunque predomina claramente el presente. Mediante un metalenguaje tradicional y sencillo ofrece consignas claras para la realización de las tareas (completar, unir, verdadero / falso, ordenar, redactar, respuesta cerrada / abierta) que se centran principalmente en el trabajo de vocabulario y gramática (morfosintaxis básica). En este aspecto, además de trabajar los "adverbios" y "preposiciones de lugar y tiempo", añade las "expresiones de lugar, tiempo y cantidad", así como la "expresión de la causa, finalidad y consecuencia", denominaciones bajo las cuales aparecen frecuentemente, como hemos visto en los manuales, los marcadores. Sin embargo, en este caso, no dedica ningún espacio al reconocimiento o al entrenamiento en el uso de los mismos. En su narración, por el contrario, sí podemos encontrar algunos propios del texto escrito (*en*

¹⁷⁶ Por decisión del Departamento la lectura para 2ºESO es de nivel A1 ya que, por una parte, en primero no tienen este tipo de actividad, y por otra, los puntos gramaticales tratados como revisión se ajustan mejor que los del nivel A2.

effet, donc, et puis, pourtant, cependant...) e incluso del oral (*tiens, ah bon, bien sûr, à propos, mais...*), a pesar de predominar, como hemos señalado, frases simples o con nexos sencillos, al ser el nivel *Grand Débutant* más propio del A1 que del A2¹⁷⁷.

En cuanto al libro de 4ºESO, *La fugue de Bach* (Boutégège & Longo, 2003), obedece a los mismos principios, tanto metodológicos como de estructuración. Así, al igual que el anterior, está dividido en 10 capítulos —que se completan con dos proyectos de internet y un test final— con sus respectivas actividades encaminadas a trabajar las cuatro destrezas por medio de ejercicios de comprensión y expresión tanto oral como escrita. Se presta especial atención a algunos de los puntos gramaticales propios del nivel: discurso directo / indirecto, concordancia del participio pasado, conjunciones y verbos que rigen subjuntivo, pronombres personales, expresión de la hipótesis, etc. Es decir, que se priorizan los aspectos morfosintácticos en detrimento de los discursivos.

Catalogado dentro del género "polar" (investigación policíaca) corresponde al nivel B1. Ofrece, por tanto, un mayor nivel de complejidad en el vocabulario, las estructuras y el propio relato: se introducen así algunos fragmentos de textos auténticos como por ejemplo, relativos al turismo (2003: 96, 107 y 121) e incluso algunos de registro formal, como el código deontológico de los abogados de Ginebra (op.cit.: 35). Además de diálogos, con expresiones coloquiales, son más abundantes las descripciones y también la narración de sucesos, por lo que encontramos un buen número de MD. A pesar de ello, comparte con la lectura de nivel inferior el tratamiento contradictorio que reciben los marcadores del discurso: no se explican, pero aparecen, tanto los de uso oral, como los de uso escrito, no solo en el relato, sino también en los ejercicios propuestos. Veamos algunos ejemplos: *alors* (págs. 42, 72 y 102); *pourtant* (págs. 5, 6 y 52); *enfin* (págs. 5, 6, 30 y 42); *mais* (págs. 6, 8 y 29); *en effet* (págs. 11, 30, 51 y 111); *puis* (pág. 15); *au fait* (págs. 18 y 109); *certes* (pág. 29); *finalement* (pág. 30); *bien sûr* (págs. 90 y 99); *mais enfin* (pág. 28, 42 y 99); *eh bien*

¹⁷⁷ Aún así, pensando en aquellos alumnos que tienen un nivel inferior a la media, hemos propuesto como lectura voluntaria *Le coeur entre les dents* (2006), perteneciente a la colección *Évasion (Lectures en français facile)*. No nos detendremos en él, pues consta tan solo de seis capítulos muy breves, con grandes ilustraciones que contextualizan y facilitan la comprensión y explicaciones a pie de página con aquellas expresiones que puedan resultar más difíciles. Propone actividades muy cortas, basadas fundamentalmente en la comprensión / expresión escrita, de corte tradicional: tres actividades previas (*Découvrir*), dos actividades de comprensión al final de cada capítulo (*Comprendre*) y cinco tras la lectura (*Discuter*), además de un CD de escucha. Cabe mencionar, sin embargo, que a pesar del nivel muy básico de lengua, están presentes algunos marcadores: *et* (op.cit.: 5, 22 y 43), *mais* (op.cit.: 42) *pourtant* (op.cit.: 30), *ensuite* (op.cit.: 8), *et puis* (op.cit.: 13, 42), *puis* (op.cit.: 14, 16, y 42), *alors* (op.cit.: 14, 15 y 37), *tiens* (op.cit.: 20, 22 y 36), por lo que aprovechamos para trabajar algunas equivalencias.

(pág. 18, 88, 102); *mais bien sûr* (pág. 99, 102); *voilà* (págs. 30 y 89); *allez* (pág. 109); *écoutez* (pág. 42).

Como se puede apreciar, hay ya una importante variedad de MD y muchos de ellos son problemáticos para los aprendientes debido a la proximidad gráfica o fonética que tienen entre sí o respecto a la LM (*pourtant ≠ por lo tanto; puis ≠ pues; en effet ≠ au fait; enfin ≠ finalmente*); debido a sus múltiples equivalencias (*bien / eh bien = bien, vale, bueno, pues*) o usos (*allez*: incredulidad, despedida, ánimo, fastidio, permiso). A pesar de ello, la única mención que encontramos es a los "conectores", en el apartado de gramática, bajo el epígrafe "¿Cómo expresar el tiempo?" (op.cit.: 21), en el que se indica que "para marcar una progresión cronológica en un texto se utilizan conectores que subrayan dicha progresión".

Sin embargo, esta etiqueta engloba elementos pertenecientes a categorías gramaticales diferentes (adverbios: *maintenant*; conjunciones: *quand, depuis que*; sintagmas preposicionales: *de nos jours*; etc.), incluidas partículas discursivas que son efectivamente conectores (*puis, ensuite*) con otras que no siempre lo son (*enfin*). Esto, unido a la falta de una definición o una explicación consideramos que resulta poco eficiente para lograr que los aprendientes entiendan y utilicen¹⁷⁸ correctamente estas palabras, e incluso puede favorecer que fijen errores al tener que redactar antes de haber podido asimilar los diferentes usos y sentidos.

Así pues, llevada a cabo esta pequeña revisión de los materiales con los que trabajamos habitualmente podemos concluir que no existe un tratamiento adecuado, sistemático y coherente de los marcadores del discurso en ninguno de los métodos. Asimismo, los materiales auxiliares (libros de lectura y diccionarios bilingües) tampoco aportan la información suficiente y estructurada, que permita de forma autónoma adquirir o mejorar competencia textual, que junto con la gramatical, será imprescindible para lograr una competencia comunicativa eficaz. Para ayudarles a mejorar este aspecto, analizamos las producciones de los aprendientes para poder averiguar los problemas concretos que se les presentan en cuanto al uso de los MD. El apartado siguiente es fruto de dicho análisis.

¹⁷⁸A continuación (op.cit.: 21), pide (ej. 1) que se encuentren los adverbios de tiempo *maintenant-d'abord-ensuite-puis-enfin* presentes en el capítulo y (ej. 2), que construyan frases, en las que haya una progresión cronológica, utilizando adverbios de tiempo.

3.4 Marcadores discursivos en las producciones de los aprendientes

La importancia de los marcadores a la hora de facilitar la comprensión y expresión en FLE en los niveles iniciales se justifica por el valor comunicativo que tienen algunas unidades (especialmente los conversacionales o los reformulativos) cuando el aprendiente aún dispone de muy pocos recursos. De hecho, en los primeros momentos, el vocabulario¹⁷⁹ adquiere una gran importancia en la comunicación: en efecto, una palabra puede bastarse para transmitir un mensaje sin necesidad de sintaxis (pensemos en la publicidad o en los telegramas). Un buen ejemplo lo constituyen también, como señala Porquier (2001: 106-124), los denominados *mots-phrase* (*allô, bravo, au secours...*), que, sin embargo, rara vez son objeto específico de estudio a pesar de su gran utilidad comunicativa. Tal vez la razón sea por hallarse en la intersección de la gramática, el léxico y la prosodia, lo que dificulta su explicación, como también les ocurre a los marcadores: tanto es así, que no es infrecuente encontrar los MD bajo esta denominación¹⁸⁰.

Es precisamente, esta dificultad para ser aprehendidos y explicados lo que debe motivarnos para hallar medios eficaces que nos permitan superarla, pues, como pone de manifiesto Díaz Rodríguez (2008: 147), "la aceptabilidad de enunciados y comportamientos en situaciones interculturales son factores clave de éxito comunicativo, de fracaso e incluso de exclusión". Y en ese aspecto, los marcadores discursivos desempeñan un papel importante: como bien señala Martín Zorraquino (2004: 56), los marcadores cumplen diversas funciones discursivas que ayudan a construir el sentido del discurso —ya sea oral o escrito—, puesto que permiten vehicular la expresión de la subjetividad del hablante y expresar múltiples matices de la lengua. Por este motivo, si el alumno conoce sus propiedades distribucionales, semánticas y pragmáticas, por un lado, evitará errores de interpretación, y por otro, le resultará más fácil producir y entender los diferentes discursos. Y dado que nuestro objetivo como profesores de LE2 es lograr paulatinamente una competencia comunicativa plena, coincidimos con Martín Zorraquino (1998: 55) en que en "la segunda lengua, entonces el estudio de los marcadores discursivos es absolutamente necesario."

¹⁷⁹ Así lo señalan, al tratar la importancia del vocabulario en el aprendizaje de una LE, entre otros, Bogaards (1994) o Courtillon (1989: 147), quien afirma que el léxico es el pivote en torno al cual se organiza la sintaxis y posteriormente la morfosintaxis.

¹⁸⁰ Por ejemplo, en manuales (*Spirale*, 2006); gramáticas (Grevisse & Goosse, 1980), alternando con *mots-outils*.

Sin embargo, por las diferentes razones que hemos venido esgrimiendo, los alumnos utilizan poco estas unidades también en su lengua materna, especialmente aquellas que requieren un uso consciente. Así por ejemplo, si bien los usan de forma espontánea y abundante en la conversación, a la hora de redactar prescinden de ellos, usan un número muy reducido —lo que les obliga a repetirlos— o no los seleccionan adecuadamente para el contexto específico.

Esto pone de manifiesto que, aunque son capaces de reconocerlos, como no conocen bien los diferentes matices que transmite cada uno de ellos ni sus reglas distribucionales, prefieren renunciar a su uso. Como es lógico, las dificultades son aún mayores en lengua extranjera¹⁸¹, tanto a nivel gramatical, como pragmático, por el desconocimiento que tienen de la misma y porque los materiales de los que disponemos, como hemos visto, no tratan —o lo hacen de forma inadecuada— esta cuestión. Así pues, no es de extrañar, que hagan una utilización escasa y pobre en ambos cursos, como veremos a continuación.¹⁸²

3.4.1 Uso de marcadores en las producciones de los aprendientes

De acuerdo con la programación y siguiendo la secuenciación propuesta por el manual, los aprendientes han de realizar desde la primera unidad ejercicios de expresión escrita adecuados a aquellas funciones más habituales de la vida cotidiana. En este nivel A2¹⁸³, son características algunas como pedir y dar informaciones, describir, contar, dar una opinión argumentada, etc., que se ponen en práctica a nivel escrito a través de actividades tales como cartas personales, recetas de cocina, relatos,

¹⁸¹ Estudios acerca de aprendientes de ELE revelan, como recogen García Valle & Ricós (2000: 99-110), que algunos de los errores de expresión escrita más frecuentes son las incorrecciones en el uso de conectores. Consideran que se trata de “errores de cohesión y coherencia que manifiestan una necesidad de atender a la lingüística textual y muestran el aprendizaje oral de la lengua” (op. cit.: 101). Por tanto, en su opinión, interesa “insistir en la necesidad de atender a las habilidades escritas con objeto de que el alumno tenga una formación lingüística completa y sea capaz de cambiar de registro de nivel según la situación comunicativa en la que se encuentre” (op. cit.: 103). En el campo de FLE, como señala Martínez Rebollo (2014: 280), los aprendientes enfocan la expresión escrita como un mero ejercicio de redacción centrándose, por lo general, “únicamente en aspectos gramaticales y ortográficos a nivel de palabra o frase” (ibíd.).

¹⁸² En los siguientes apartados ofrecemos una panorámica general en cuanto al uso de los MD por parte de nuestros aprendientes. Así, esbozaremos las dificultades que generan los errores más frecuentes y sus posibles causas y mostraremos algún ejemplo como adelanto de la revisión, más sistemática, que llevamos a cabo en torno a cada tipo de marcador. Advertimos, pues, del carácter repetitivo de algunos elementos que juzgamos necesario ya que ha sido a partir esta visión general que hemos seleccionado los MD que era más necesario tratar y que veremos en el capítulo 4.

¹⁸³ Recordemos que, en nuestro caso, es el nivel en el que prácticamente coinciden 2º y 4ºESO, de ahí que la selección de tareas sea también similar.

narración de sucesos o actividades, o explicar con argumentos algún tema de su interés.

Estas actividades son más o menos guiadas en función de aquellos elementos gramaticales que se quieran trabajar en cada unidad. Dado que los marcadores del discurso como tales no están identificados ni explicados, el alumno ha de emplearlos, cuando así lo requiera su producción, siguiendo las mismas pautas que usa en su lengua materna, o tratar de evitar su uso. Precisamente, esta última es la solución que adoptan la mayor parte de las veces, por lo que nos encontramos con una serie de frases yuxtapuestas que, por una parte limitan notablemente la capacidad expresiva de los textos, y por otra, limitan la correcta interpretación puesto que más allá de la cohesión y la coherencia, como bien señala Rossette (2007: 11), "l'ensemble de ces notions a trait à l'enjeu de la lisibilité". Como excepción, cabría señalar el uso bastante adecuado de los ordenadores básicos de inicio, continuidad y cierre (salvo en el caso de *en primer lugar*) y del operador discursivo de concreción (*par exemple*), debido a que su uso en español y francés es en alto grado coincidente.

Todo ello lo hemos podido constatar al llevar a cabo la evaluación diagnóstica que consistió en la realización de tareas en distintos momentos —la mayor parte en el aula, pero algunas también en casa— en las que tenían acceso a recursos diferentes (libro de texto, diccionario, apuntes, Internet, consultas a los compañeros...) o que debían realizar individualmente, sin pedir ayuda, como en el caso de la narración.

Preferimos comenzar por esta última para ver cuál era el manejo real que cada uno tenía de estas unidades, aprovechando los conocimientos previos tanto de su lengua materna como de las otras lenguas que conocen (gallego e inglés), para realizar a continuación actividades diversas y comprobar cuáles resultaban más rentables.

Las actividades realizadas en ambos cursos —aunque con alguna modificación— han sido:

- Contar sus últimas vacaciones.
- Dar su opinión argumentada acerca de la programación televisiva.
- Relatar un suceso.
- Escribir una carta formal para pedir información.
- Buscar equivalencias: el estudiante ha de buscar los equivalentes significativos en las dos lenguas. Para el francés se les propuso: *bref, bon, d'abord, en réalité, ensuite, en plus, puis, cependant, finalement, c'est-à-dire, y par contre*. Para el

español: *bueno, hombre, claro que, entonces, luego, pero bueno, bien, en fin, pues.*

Estas equivalencias han de ser reutilizadas posteriormente en las siguientes producciones:

- Explicar una receta de cocina.
- Escribir una carta/ e-mail a un amigo.
- Narrar colectivamente una historia¹⁸⁴.
- Escenificar diálogos.
- Participar en conversaciones (presenciales y *online*).

En ellas hemos podido detectar una serie de carencias que, en lo que a los marcadores se refiere, son muy similares en los dos cursos investigados. Por esta razón, expondremos de forma diferenciada tan solo aquellas cuestiones que reflejen diferencias relevantes entre los dos cursos, comenzando por los porcentajes de participación en las tareas propuestas.

3.4.1.1 Porcentajes de participación en las actividades

Comenzaremos con 4ºB, del que, recordemos, forman parte 12 alumnos de nivel medio-alto, que han cursado mayoritariamente FLE desde 1ºESO (aunque para 4 de ellos es su primer año y dos presentan acusadas dificultades en varias asignaturas, además de en la nuestra) y que han elegido voluntariamente la asignatura. Estas circunstancias han incidido en mayor o menor medida según el tipo de actividades, así como en el porcentaje de participación en las mismas. No obstante, dado que se ha mantenido estable a lo largo de la experiencia resulta suficiente presentar el porcentaje global para observar que en términos generales ha sido alto:

¹⁸⁴ Por razones organizativas esta actividad solo se ha realizado en 4ºESO durante el curso, aunque ambos cursos la realizaron como una prueba más de la evaluación final.

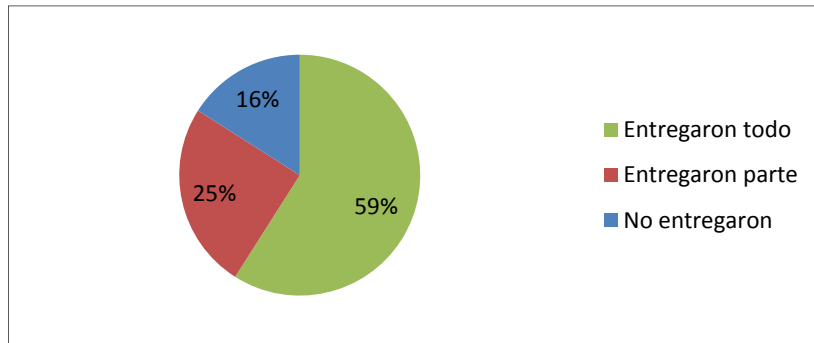


Figura 62. Porcentaje de participación en 4ºESOB.

Sin embargo, y contrariamente a lo que cabría esperar, la participación fue mayor en 2ºC:

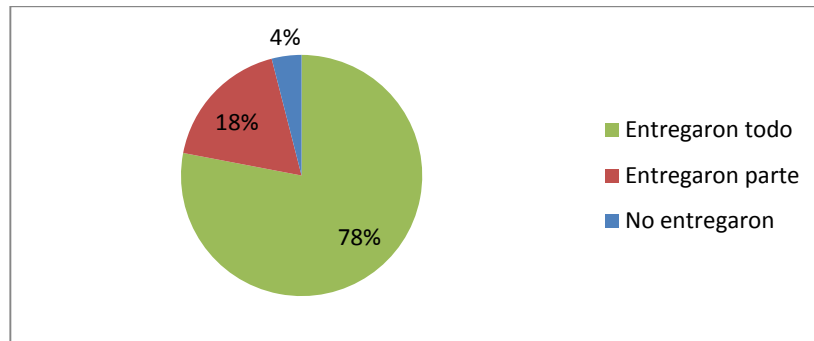


Figura 63. Porcentaje de participación en 2ºESOC.

Se trata de un grupo, compuesto, como dijimos, por 23 alumnos (13 chicos y 10 chicas), cuya edad y nivel académico general es bastante homogéneo y superior a la media —tanto en comportamiento como en interés por las materias y en especial por las lenguas— respecto a los demás segundos. Esto, y quizá el hecho de ser una asignatura obligatoria explica los resultados generales. Cabe señalar, no obstante, que no ha sido tan regular como 4º, por lo que ofrecemos a continuación los porcentajes correspondientes a cada actividad entre el 18% que entregó solo parte:

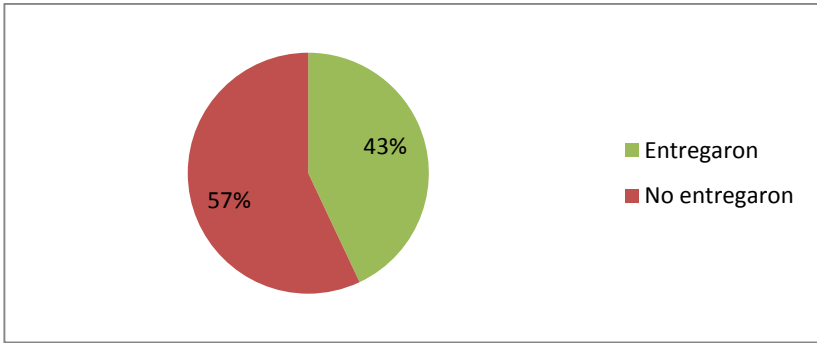


Figura 64. Argumentación de gustos/opiniones.

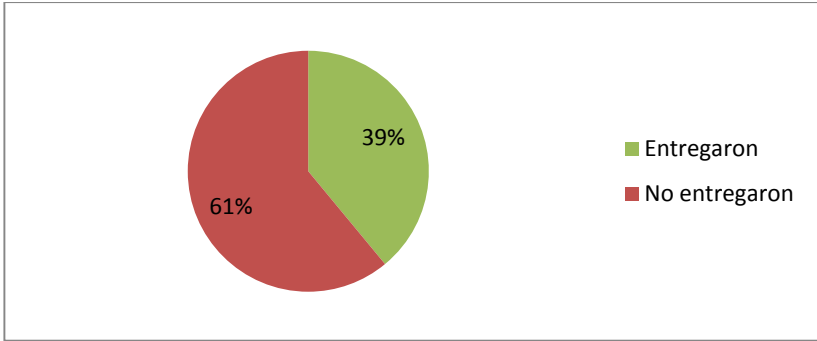


Figura 65. Narración de un suceso en pasado.

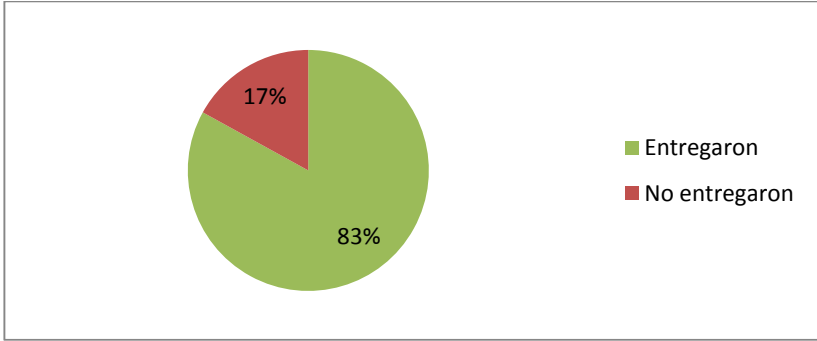


Figura 66. Equivalencias.

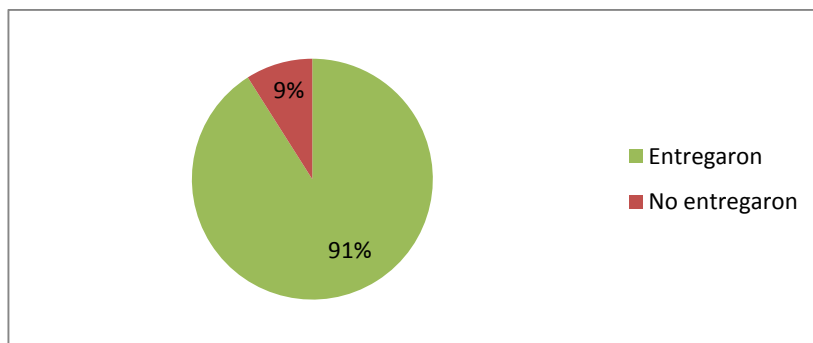


Figura 67. Redacción en pasado.

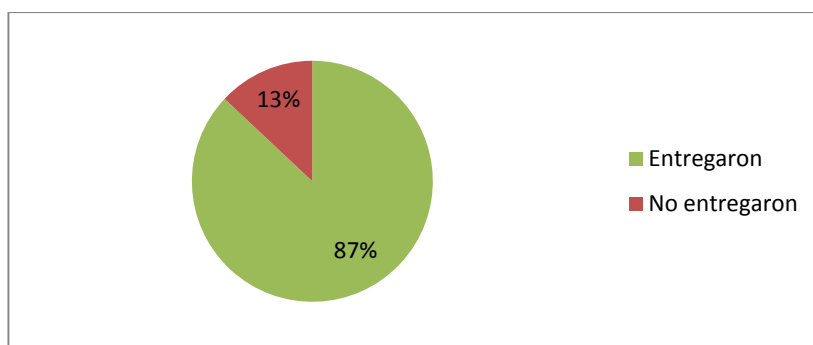


Figura 68. Diálogos.

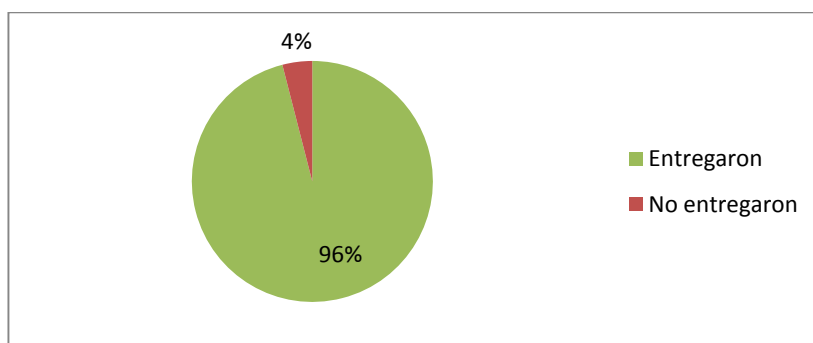


Figura 69. Carta formal/informal.

La diferencia en el número de participantes consideramos que obedece a tres factores fundamentales: el momento elegido para llevar a cabo la tarea, el grado de explicitación de la consigna y la dificultad propia de cada una de ellas. Estas tres cuestiones están estrechamente relacionadas, pues la mayor parte de los alumnos que no las han realizado lo justifican por considerarse incapaces de hacerlas por ser demasiado difíciles. Dado que los porcentajes más bajos se corresponden con las

primeras tareas encomendadas y con aquellas más libres, podemos deducir que el hecho de haber trabajado aún muy poco los MD y el no tener unas instrucciones claras y precisas¹⁸⁵ en las que apoyarse incrementa la dificultad inherente a la tarea y, por ende, la inseguridad de los aprendientes que renuncian así a intentarlo. Por ese motivo, consideramos que en los cursos iniciales es más rentable realizar mayor número de actividades guiadas, con consignas muy detalladas, con poco margen de optatividad y un tiempo bastante ajustado para finalizarlas. La razón es que, por un lado, nos aseguramos de que trabajen aquello que más nos interesa, y por otro, el tener claro lo que tienen que hacer, cuándo y cómo constituye un andamiaje que reduce la ansiedad ante la tarea. Así pues, tanto a la hora de programar las actividades, como de valorar los resultados, será necesario distinguir entre producciones guiadas y espontáneas, y procurar introducir estas últimas de manera paulatina y secuenciada para evitar que los aprendientes se desmotiven.

Explicado hasta aquí el porcentaje de participación, pasamos a detallar los porcentajes de utilización y corrección en las diferentes fases de nuestra actuación.

3.4.1.2 Porcentajes de utilización y corrección

Para iniciar nuestra investigación, aprovechando la evaluación inicial preceptiva en todas las asignaturas, propusimos la realización en clase de una narración libre. Nuestro objetivo era obtener una visión general tanto del nivel de lengua como del empleo de los MD, que nos permitiera adaptar los contenidos y la secuenciación de los mismos a los conocimientos reales del grupo. Los resultados obtenidos, que reflejamos a continuación, confirmaron nuestras impresiones acerca de sus carencias en esta materia:

¹⁸⁵ Es preciso señalar, no obstante, que a pesar de ser instrucciones sencillas y breves, observamos una tendencia generalizada a no respetar la consigna. Así por ejemplo, en la receta, en la que se dan 16 “palabras obligatorias” (MD) para reutilizar, tan solo tres personas las emplean todas. Este fenómeno no es achacable ni a la dificultad de la LE, ni a la que puedan tener los marcadores ya que afecta por igual al vocabulario, a la extensión solicitada o incluso a la presentación del trabajo.

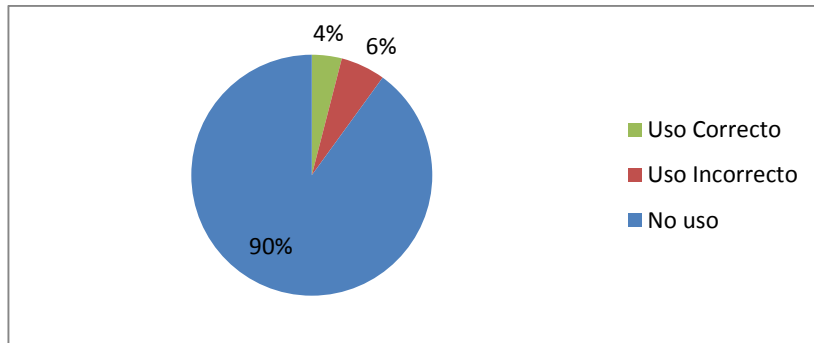


Figura 70. Uso de MD. Evaluación diagnóstica inicial. 2ºESOC.

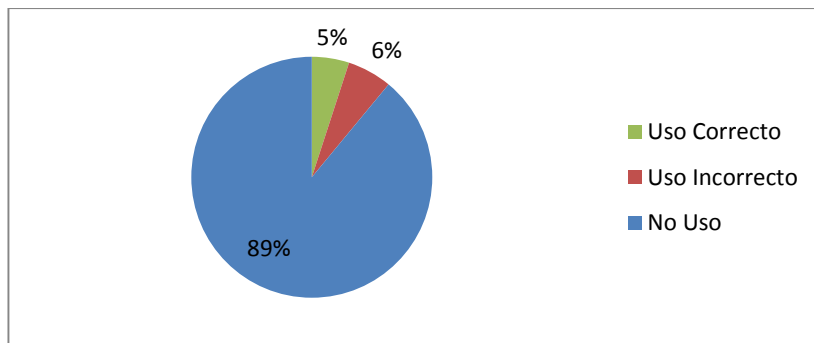


Figura 71. Uso de MD. Evaluación diagnóstica inicial. 4ºESOB

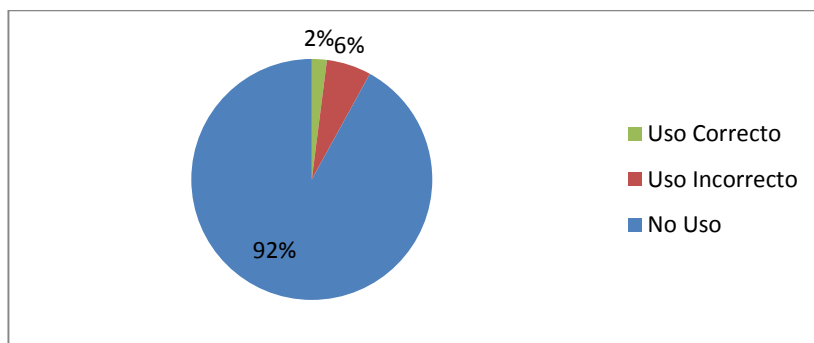


Figura 72. Uso de MD. Evaluación diagnóstica inicial. GC

Tras la realización de los primeros ejercicios, hemos podido constatar que la mayor parte de los aprendientes apenas usan marcadores:

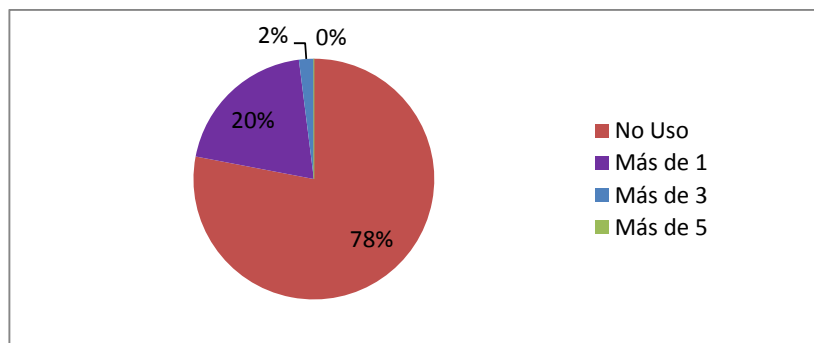


Figura 73. Porcentaje de utilización de MD. 4ºESOB

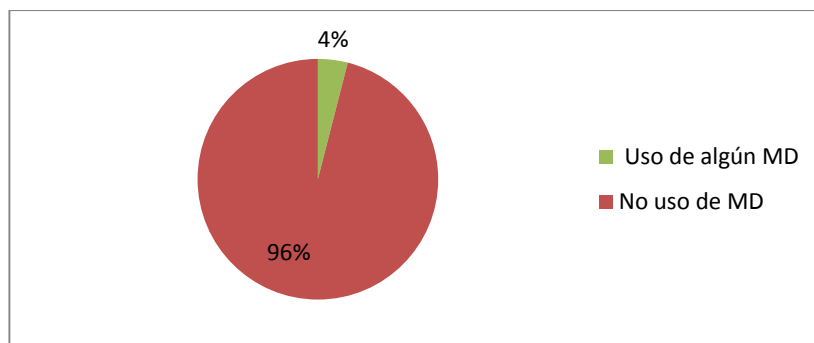


Figura 74. Porcentaje de utilización de MD. 2ºESOC.

Así lo podemos apreciar en los siguientes ejemplos¹⁸⁶:

(1) *Je suis partie en vacances en France. J'ai visite beaucoup des places; Le Louvre, La Tour Eiffel. Quand je suis arrivée á Paris j' étais très contente parce que je adore Paris. Quand je suis retournée, je allais au ciné tous les jours avec mes amies. Mes amies sont très bonnes compaines, et reines des couloirs. Marta est très bôucheuse et elle adore les vestiments á pois. Laura est très timide mais est très bonne, le couloir preferé de Laura est le vert èmeraude, elle déteste le jaune citron.*

(4ºESO, E2, NARRACIÓN)

¹⁸⁶ Los ejemplos procedentes de las producciones de los estudiantes de identificarán como sigue: curso, número correspondiente al informante y tarea (2ºESO, E21, SUCESO). Si el informante es un alumno francés, caso de las interacciones *online*, lo señalaremos como *correspondiente* (C): (2ºESO, CE21, DIÁLOGO ONLINE). La glosa reproduce lo que el aprendiente ha querido expresar.

(2) *Hier quand je suis sortie il y avait beaucoup de bruit dans la rue. Deux voitures sont heurtés quand le feu tricolor était au vert. Á cette carrefour, il y a toujours beaucoup d'accidents. Les chauffeurs sont abandonné leur véhicule et ils sont commencé à discuter, ils étaient fâchés. Sur le trottoir une dame a vu l'accident. Une grupe de cyclistes roulant sur la piste cyclable. L'un d'eux a été distrait et ils sont tous tombés au sol. De l'autre côté de la route était autre témoin, un automobiliste étonné. Au même temps un chat a traversé la route doucement. Ils ont produit beaucoup de dégâts. **Finalement** l'ambulance est arrivé.*

(4ºESO, E10, SUCESO)

Los que sí lo hacen, tras alguna sesión de sensibilización, aplican sistemáticamente la traducción literal de aquel que conocen en español e, incluso, algunas veces, en inglés. De hecho, las interferencias con esta última lengua son frecuentes tanto en el nivel léxico como en el nivel estructural (posición del adjetivo, elección del auxiliar...). Esto, como dice Coianiz (1981: 72), es algo habitual en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua:

L'écart entre l'emploi de la [LM] de la [LV2] et de la [LE]¹⁸⁷, les situations d'emploi de ces langues (milieu institutionnel ou non, scolaire ou non, etc.), le nombre de langues étrangères apprises, simultanément ou non, représentent des facteurs non négligeables à l'apparition des interférences, de même que la relation personnelle de l'apprenant à la LE. (Coianiz, 1981: 72)

Veamos algún ejemplo:

(3) *Je suis allée à la piscine avec mon frère. Nous avons mangé des pommes. **Première** nous sommes joué au parchís. Nous sommes allés à la maison parce que nous avons des devoirs. **Then** j'ai fait les devoirs. Dimanche j'ai mangé. **Depuis** j'ai étudié français. **Finalement** j'ai regardé la tv.*

¹⁸⁷ LM: lengua materna; LV2: segunda lengua vernácula; LE: lengua extranjera.

(4ºESO, E9, NARRACIÓN)

- (4) **Première** je vais jouer au tennis avec Pepe. J'aime jouer tennis. **Depuis**, je boirai eau minérale. **À continuation**, j'écouterai de la musique et je vais jouer à le computer. **Finalment**, je vais faire mes devoirs.

(4ºESO, E8, NARRACIÓN)

Las interferencias con el castellano plantean dos problemas. En primer lugar, el significado procedimental en una y otra lengua no tiene por qué coincidir (*j'homme! ≠ homme!; j'pues claro! ≠* donc clair!*), a pesar de ser lenguas muy próximas. Y en segundo lugar, la similitud gráfica o fonética entre dos marcadores dados les lleva a la elección inadecuada (*en fait / au fait / en effet, du moins / au moins*), del mismo modo que el parecido con una partícula de la lengua materna (*después / depuis, puis / pues*). El siguiente fragmento ofrece alguno de los casos más frecuentes:

- (5) *Chère Monique,*

*Ça fait beaucoup de moises que je ne te vois pas! Comment ça va? J'espère que très bien! Je t'écris pour te raconter beaucoup de choses! Quand tu m'as écrit la dernière lettre, tu m'as dit que tu et ta famille étiez à vivre à Paris. **Bien**, comme ma mère veut voyager à la France et mon père veut pratiquer un peu le français, nous avons décidé de voyager à Paris! Je vais aller avec mes parents, ma soeur et mes amies Rose et Angeline. **Alors**, est-ce que tu es contente? Moi, je suis très heureuse parce que je veux te voir! [...].*

Je t'embrasse,

Paula.

*P.S.: **En effet**, tes parents m'ont dit que tu étais à travailler comme baby-sitter! Est-ce que c'est vrai? **Homme**, je pense que tu dois me raconter beaucoup de choses aussi! Réponds moi vite, s'il vous plaît!*

(4ºESO, E1, CARTAS)

Tras ser conscientes de de la situación de partida, estimamos necesario llevar a cabo algunas actividades en lengua materna a fin de que los aprendientes se familiaricen con el concepto de *marcador* y adquieran un mayor dominio de uso. El hecho de ser lenguas próximas y de que nuestros aprendientes estén todavía en un nivel inicial en esta segunda lengua supone un punto de partida que permitirá primero aprovechar las similitudes y luego fomentar el estudio contrastivo. Así, Campos Plaza & Ortega Arjonilla (2005: 258) afirman:

Corder señala que la dificultad de una lengua no es inherente a la misma, sino a las diferencias que presenta respecto la lengua materna del alumno, siendo el español y francés lenguas vecinas, el alumno no solo dispone ya de un lenguaje, sino además de la lengua parecida en muchos aspectos a la suya, lo cual le facilitará el aprendizaje de esta.

Y añaden que "lo que se ha de adquirir cuando se aprende un segundo idioma no son tanto las reglas de este, sino las diferencias entre estas reglas y las que gobiernan la lengua materna". Además recomiendan, citando a Lugarini (1983: 38), que es necesario que el alumno verifique y comprenda los puntos en común existentes entre las lenguas y cómo estas utilizan diferentes recursos verbales para expresar conceptos análogos, si queremos lograr que las condiciones para "la adquisición y el estudio de la LE tengan un verdadero valor pedagógico" (Campos Plaza & Ortega Arjonilla 2005: 258).

Del mismo modo, el Desarrollo Curricular (Decreto 133/ 2007: 12143) propugna la necesidad de "análise e reflexión sobre o uso e o significado de diferentes formas gramaticais mediante comparación e contraste coas linguas que coñece". En este sentido, las actividades de búsqueda de equivalencias suponen un primer paso para la adquisición y el empleo de los marcadores, ya que les permiten darse cuenta de que la búsqueda de una palabra y su traducción literal no siempre son viables (¡*Claro, hombre!* ≠ * *Clair homme!*). Veamos una muestra:

(6) Ficha de equivalencias

FICHA DE EQUIVALENCIAS							
ALUMNO: E7				CURSO: 4ºESO			
FUENTE: <i>La fugue de Bach</i> (2003)							
FRANCÉS ESPAÑOL							
MARCADOR	INTENCIÓN COMUNICATIVA	ESTILO FORMAL/ INFORMAL	USO ESCRITO/ORAL	POSICIÓN	EJEMPLO	EQUIVALENCIA	EJEMPLO
Mais enfin	Introduce un turno de conversación o una réplica para expresar incredulidad o fastidio.	F/Inf	E/O	Inicial	Mais enfin , qui est à l'appareil?.	Pero bueno	Pero bueno , ¿quién habla?
Puis	Ordena temporalmente una secuencia.	F/Inf	E/O	Intermedia	Le bruit de la Bugatti rouge dans la cour et puis le brouillard... plus rien.	Después	El ruido de la Bugatti roja en el patio y luego la niebla... nada más.
Enfin	Expresa satisfacción ante el cumplimiento de algo largo tiempo esperado.	F/Inf	E/O	Intermedia	Elle sait que son rêve s'est enfin réalisé.	Por fin	Sabe que por fin su sueño se ha hecho realidad
Au fait	Introduce un turno de conversación o un nuevo tema relacionado con lo que se hace/ dice.	F/Inf	E/O	Inicial	Au fait , tu m'amènes ton rapport?	Por cierto	Por cierto , me traes tu informe?
En fait	Introduce una aclaración o rectificación a la afirmación que lo precede.	F/Inf	E/O	Intermedia	La Convention de Genève (en fait il faudrait dire <i>les</i> Conventions) [...]	De hecho	La Convención de Ginebra (de hecho habría que decir <i>las</i> Convenciones) [...]
Ah bon	Introduce una réplica enlazando con lo dicho por el interlocutor.	F/Inf	Oral	Inicial	-Il y a quelque chose qui me chiffonne... -Ah bon? Et quoi?	¿Ah sí?	-Hay algo que no me cuadra... -¿ Ah sí? ¿el qué?
Mais bien sûr	Introduce una réplica o una reflexión, que saca una conclusión evidente de lo anterior	F/Inf	E/O	Inicial	Mais bien sûr ... ça y est, j'ai compris...	Claro, hombre	Claro, hombre ...ya está, ahora lo entiendo...

Figura 75. Ejemplo de ejercicio de equivalencias.

Así pues, la realización de los distintos tipos de actividades nos ha permitido obtener la información necesaria para ir adecuando nuestra labor didáctica a los objetivos previstos. A modo de resumen, detallamos a continuación los resultados

obtenidos en lo que se refiere a los tipos de errores, la frecuencia de los mismos y su distribución en las producciones realizadas.

A la hora de clasificar los errores hemos establecido cuatro categorías: falso amigo, traducción literal, correlato pragmático y no uso. Un *falso amigo* es una palabra que desde el punto de vista formal se parece a una de la otra lengua, pero cuyos significados no son coincidentes: es el caso de *puis* y *pues*. Bajo la denominación *traducción literal* incluimos aquellos errores en que el alumno, sin tener en cuenta la función que desempeña una determinada forma, emplea el equivalente significativo que conoce, la primera acepción que encuentra en el diccionario o se limita a traducir una expresión palabra por palabra: a modo de ejemplo podemos mencionar la traducción del marcador de evidencia del castellano *¡claro!* por **clair!*, o la de las expresiones *autrement dit* y *bien sûr* por **otramente dicho* y **bien seguro* respectivamente. Los errores etiquetados como de *correlato pragmático* se producen en aquellos casos en que tenemos un marcador discursivo de forma similar en ambas lenguas, pero cuyos sentidos son solo parcialmente equivalentes: es el caso de la utilización de **¡por ejemplo!* en vez de *¡vaya!* como equivalente significativo del francés *par exemple!*, que se utiliza para expresar sorpresa. Finalmente, por *no uso*, entendemos la ausencia de marcador, ya sea por desconocimiento o evitación.

A partir de estos datos, seleccionamos las diferentes tareas que se llevaron a cabo en dos fases fundamentales: sensibilización y consolidación. Simultáneamente se realizaron tareas de refuerzo / ampliación según las necesidades particulares de los aprendientes. Todas las tareas, además de las observaciones de aula, sirvieron de evaluación continua con el fin de ir adecuando la labor didáctica a los progresos y deficiencias encontrados. Estos son los resultados:

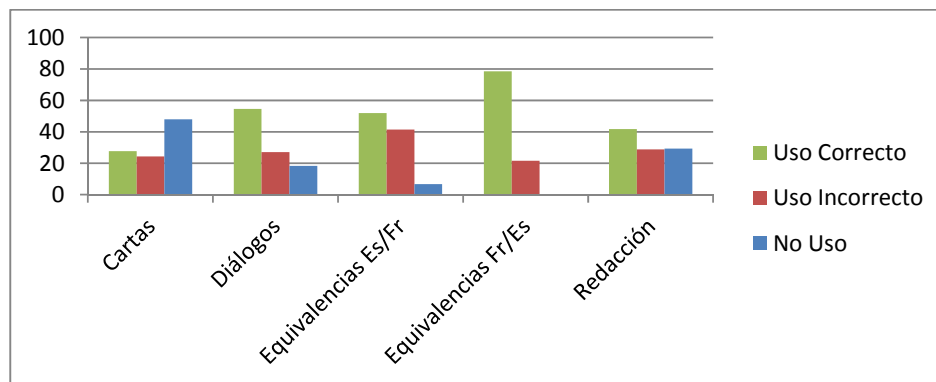


Figura 76. Porcentajes de utilización y corrección según las tareas en 2ºESOC.

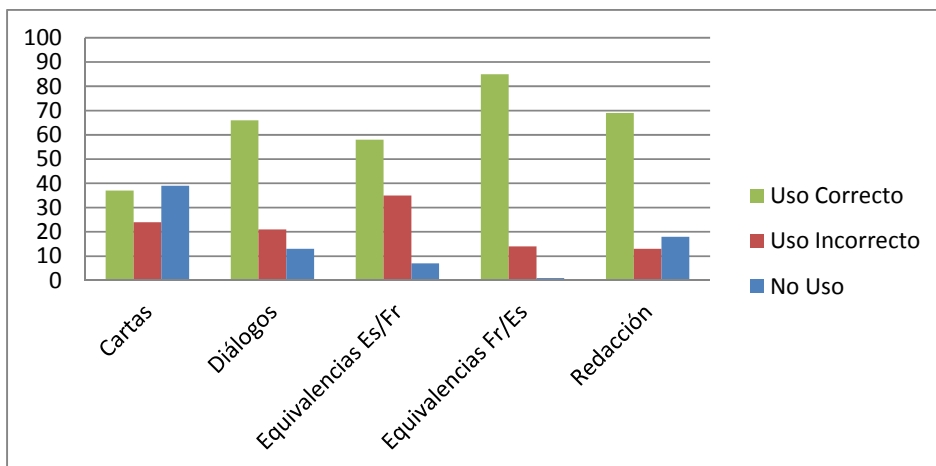


Figura 77. Porcentajes de utilización y corrección según las tareas en 4ºESOB.

En estos gráficos podemos apreciar que los MD tienen un uso tanto mayor y más correcto cuanto más guiada es la actividad. Así, la búsqueda de equivalencias hacia la lengua materna les resulta más sencilla debido a la transparencia de los marcadores propuestos. En cambio, buscar el equivalente en francés es más complicado, pues se requiere, en primer lugar, un uso adecuado del diccionario¹⁸⁸ y, luego, una reflexión sobre si el valor que tiene en español es coincidente en francés. Así, una vez sabido el significado, por ejemplo, de *cependant* (= *sin embargo*), intuitivamente saben si ese valor en español es adecuado al contexto en el que lo quieren usar, intuición a la que todavía no pueden recurrir en francés:

(7) **Está lloviendo, y sin embargo estoy cansado.*

Está lloviendo, y sin embargo no hace frío.

¹⁸⁸ En este caso, cabe reseñar una vez más la importancia del diccionario a la hora de facilitar el acierto o el error, pues es la herramienta a la que recurren en primer lugar. Hemos de señalar, no obstante, que a pesar de las advertencias acerca de su fiabilidad, ha habido un incremento notable en los últimos tiempos en la utilización indiscriminada de los traductores en línea. Así, tenemos ejemplos como el que sigue en los que el error es consecuencia del uso inadecuado de los traductores y, en menor medida, de los diccionarios:

Pastel de marisco: en primer lugar hay que comprar un kilo de carabineros, pelarlos y cocerlos. Después hay que trocearlos, echarlos a la sartén y dorarlos. Las gambas y los trocitos de pescado se cuecen primero y luego se mezcla todo [...]

'Fruits de mer Pie: vous devez d'abord acheter un kilo de police, peler et faire cuire. Ensuite, vous devez les couper, de les jeter dans la poêle et brun. Crevettes et de poissons pièces sont d'abord cuits et mélangés tous.' (2ºESO, E3, TRADUCCIÓN)

En los diálogos, que partían de una situación muy concreta con el uso obligatorio de unos marcadores dados, los resultados se explican por las mismas razones. En cuanto a las cartas, apreciamos un bajo nivel de corrección que está directamente relacionado con el marcador propuesto, pues algunos de ellos (*en revanche, par contre, pues...*) tienen una dificultad añadida al tener equivalentes que no suelen usar tampoco en castellano (por ejemplo, el MD *por el contrario*) o al no tener clara la distinción entre las propias partículas en lengua materna (*por el contrario / al contrario / por contra*). En el caso de *pues* no les resulta fácil de usar de español a francés, ya que o bien la proximidad gráfica les induce a error —a menudo lo traducen por *puis* (ordenador)— o la duda entre los correlatos posibles (*alors, eh bien*) les lleva a evitar su uso.

Precisamente, la evitación, como ya hemos advertido, es el primer recurso ante el desconocimiento o el miedo al error, como muestra el alto porcentaje de no uso en las tareas menos guiadas: las cartas y la redacción en pasado. Para mayor claridad exponemos a continuación los porcentajes correspondientes a cada tarea, especificando los marcadores exigidos, en los que se ponen de manifiesto las observaciones anteriores.

➤ Tarea 1: Receta (MD proporcionados en francés)

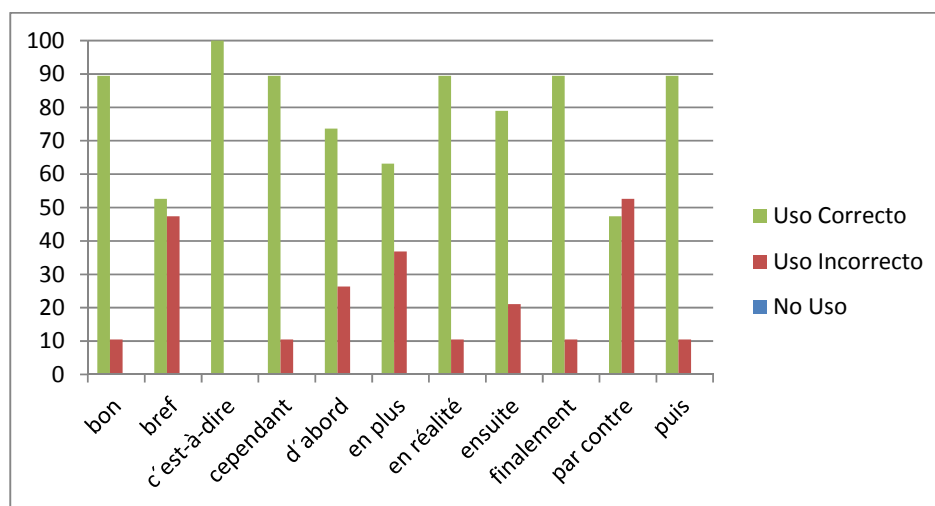


Figura 78. Equivalencias Recetas FR/ES. 2ºESOC.

Esta tarea consistía en explicar una receta de cocina. Para ello, se proporcionaba a los aprendientes los MD en francés, de ahí que aquellos cuyo uso es mayoritariamente coincidente en ambas lenguas presenten un alto porcentaje de

corrección. En este caso, la utilización de *puis* (ordenador) no se ve perjudicada por la proximidad gráfica, ya que la búsqueda en el diccionario ofrece una traducción libre de ambigüedad (*después, luego*) con términos sobradamente conocidos tanto semántica como pragmáticamente. Por el contrario, el porcentaje de error de *bref* es muy elevado, al quedarse en la primera acepción (adj. *breve*) y utilizarlo como tal.

En cuanto a *par contre*, atribuimos la dificultad al hecho de no tener adquirido su significado pragmatográfico, al tratarse de un MD cuyo uso no está claramente afianzado en LM. De hecho, al ser preguntados al respecto, los aprendientes responden que es una palabra que nunca utilizarían de forma espontánea, es más, la mayoría afirmó "es que eso no se dice en español".

➤ Tarea 2: Receta (MD proporcionados en español)

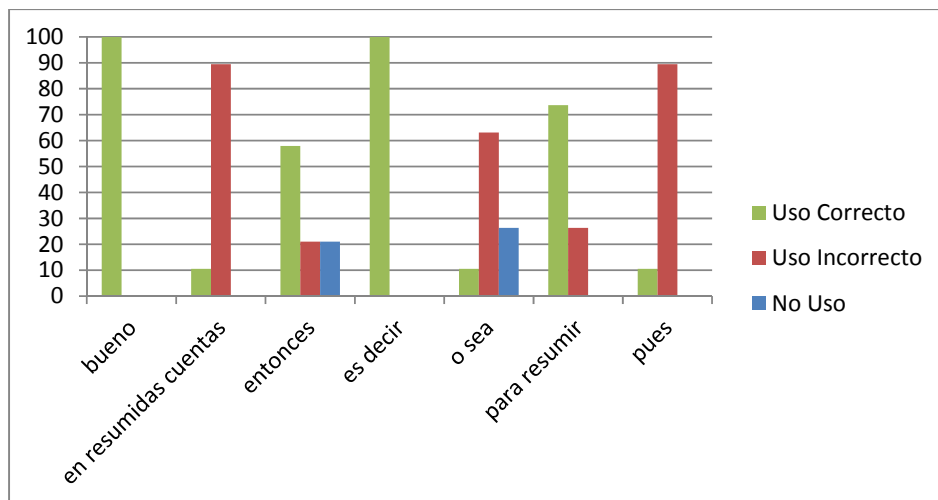


Figura 79. Equivalencias Recetas ES/FR. 2ºESOC

En esta actividad, la consigna ofrecía los siete marcadores en LM, por lo que el hecho de tener que buscar la equivalencia en francés suponía una dificultad notablemente mayor: búsqueda y correcta interpretación de la partícula exigida en el diccionario, dominio del significado y del uso que esta tiene en LM, correcta elección del correlato pragmático y uso adecuado del mismo en lengua meta. Esto explica, pues, los resultados de *en resumidas cuentas* (hacen una traducción literal), *o sea* (la falta de pericia con el diccionario les lleva a confundirlo con la construcción disyuntiva *sea...sea*, por lo que traducen mayoritariamente por *ou bien* o a evitar su uso) y, especialmente de *pues* (comentador) en el que confluyen la condición de falso amigo

con la inadecuación pragmática y el escaso uso que hacen del mismo como consecutivo en LM.

➤ Tarea 3: Diálogos (MD proporcionados en español)

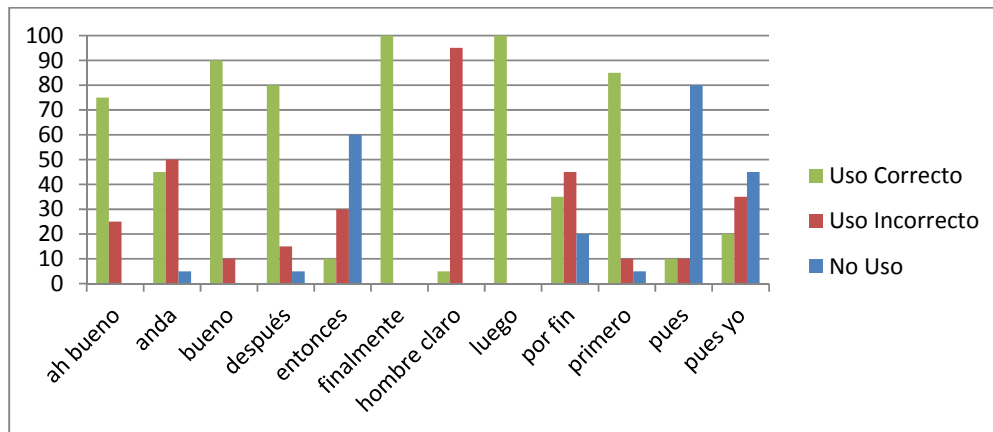


Figura 80. Diálogos. 2ºESOC.

En el presente gráfico podemos observar que, a pesar de que los marcadores fueron dados en LM, el porcentaje de utilización correcta es muy alto en algunos de ellos. Esto se debe a varias razones: hubo un tiempo de preparación previa y unas pautas (se trató, pues, de un trabajo muy guiado), esos mismos marcadores ya habían sido trabajados previamente, la mayor parte de ellos son estructuradores ordenadores —que, en nuestra opinión, son los que adquieren más fácilmente— y los demás prácticamente coincidían en uso y significado en ambas lenguas. Los errores de *después* y de *por fin* son fruto, como en ejercicios anteriores, del falso amigo *depuis*, en el primer caso, y de la traducción literal en el segundo (**par fin*, **pour fin*). En este mismo marcador se da el tercer porcentaje más alto de no uso, solo superado, como era de esperar, por los comentadores *pues* (80%) y *pues yo...* (45%, compensado por un mayor porcentaje de error al ser casi un 35% los que optaron por el falso amigo *puis*). De igual modo previsibles fueron los resultados de los marcadores conversacionales *anda* y *hombre claro*, en los que predominó la traducción literal. En el caso de *anda*, interpretamos positivamente el no uso (5%) pues implica un indicio de toma de conciencia acerca de las diferentes formas en que cada lengua expresa una determinada función comunicativa.

➤ Tarea 4: Cartas (MD proporcionados en francés)

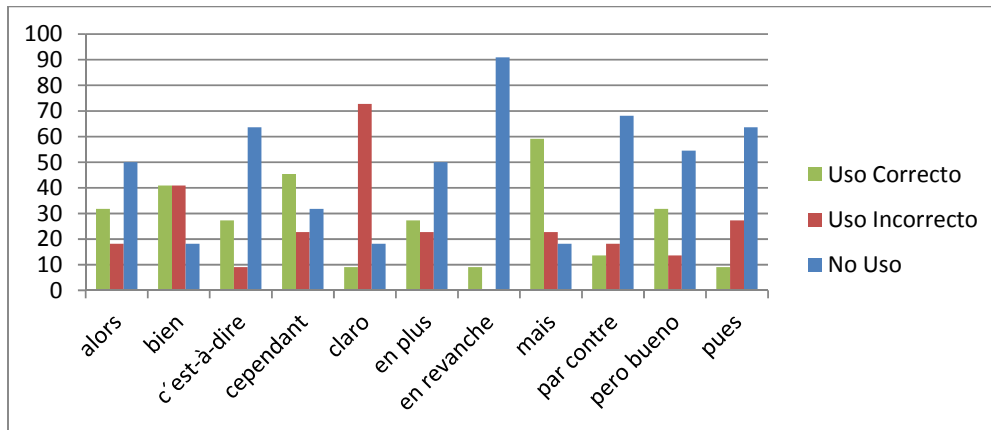


Figura 81. Cartas. 2ºESOC.

Este ejercicio consistió en escribir sendas cartas: una informal a un amigo/a y otra formal. Ambas de tema libre, pero con dos exigencias: una longitud mínima de 100 palabras y la utilización de unos MD dados: *bien*, *claro*, *pero bueno* y *pues*, para la informal, y *alors*, *cependant*, *en plus*, *en revanche*, *mais*, *par contre*, *c'est-à-dire*, para la formal. Esta consigna, en lo que atañe a la longitud, no fue respetada por un gran número de participantes, como tampoco lo fue el uso del mayor número posible de MD. Tanto es así, que el no uso es el que cuenta con porcentajes significativamente más elevados (90% *en revanche*, 68% *par contre*, etc.). Al tratarse de una actividad más libre, la evitación de que son objeto los MD propuestos responde, generalmente, a un uso escaso de su correlato (o del que creen que es su correlato en LM, como por ejemplo, *en revanche*, que tradujeron intuitivamente por *en revancha*) o a la inseguridad, ya sea de la pertinencia del mismo o de su adecuación al contexto. Así, al tratarse de una producción casi libre, los aprendientes, por miedo al error —del que siguen, pese a todo, teniendo una visión negativa— prefieren no arriesgar y limitarse a poner aquellos que creen que dominan. No es de extrañar, por tanto, que el gráfico siguiente, correspondiente a la redacción de un suceso, muestre la misma tendencia:

➤ Tarea 5: Redacción (MD proporcionados en español)

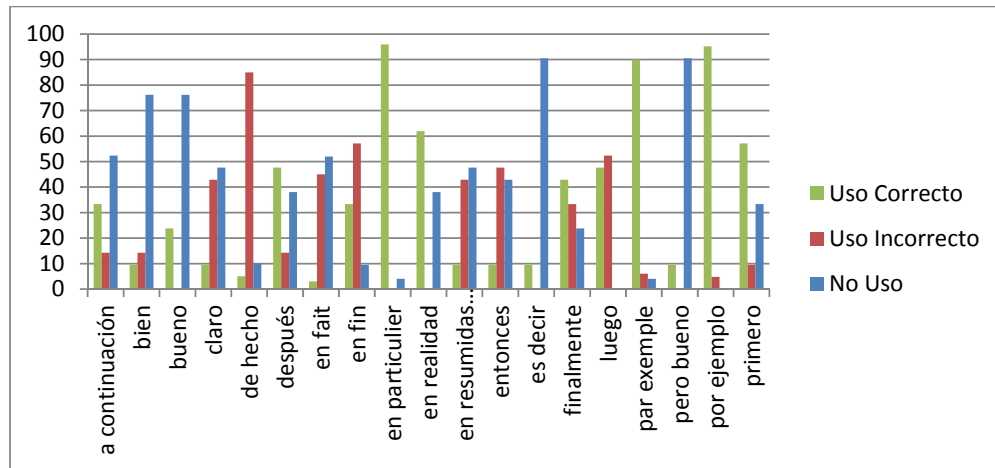


Figura 82. Redacción. 2ºESOC.

En lo que atañe a las producciones totalmente "libres" (redacción de un suceso, opinión argumentada), en las que la consigna era simplemente usar el mayor número posible de marcadores, sin pedirles ninguno en concreto, el resultado confirma lo visto anteriormente: ante la inseguridad, optan por no utilizarlos. Esta evitación es más frecuente en las fases iniciales del aprendizaje, como podemos constatar a través del incremento en el uso de los MD desde la evaluación inicial (recordemos que el porcentaje de no uso era del 96%):

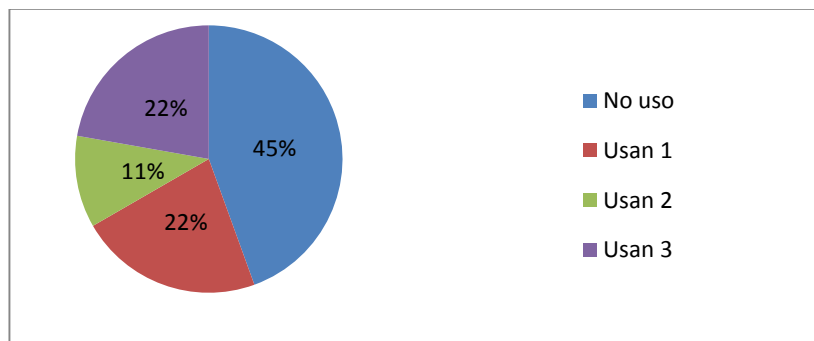


Figura 83. Redacción de un suceso. 2ºESOC.

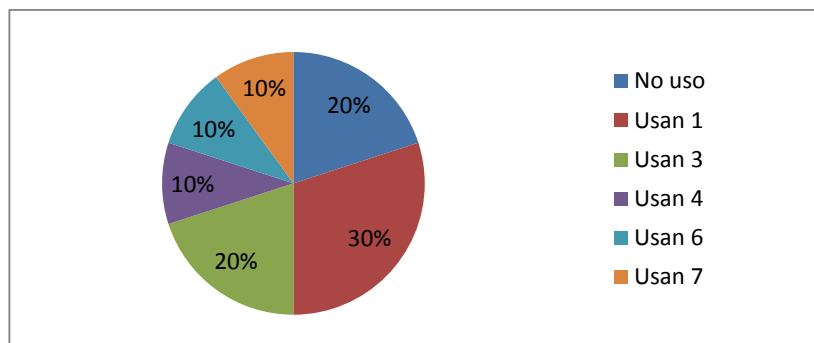


Figura 84. Opinión argumentada. 2ºESOC:

Por tanto, para incrementar el uso y la corrección de los marcadores habremos de saber cuáles resultan más problemáticos y por qué. Para ello, analizamos todas las producciones obteniendo el siguiente porcentaje de utilización y corrección:

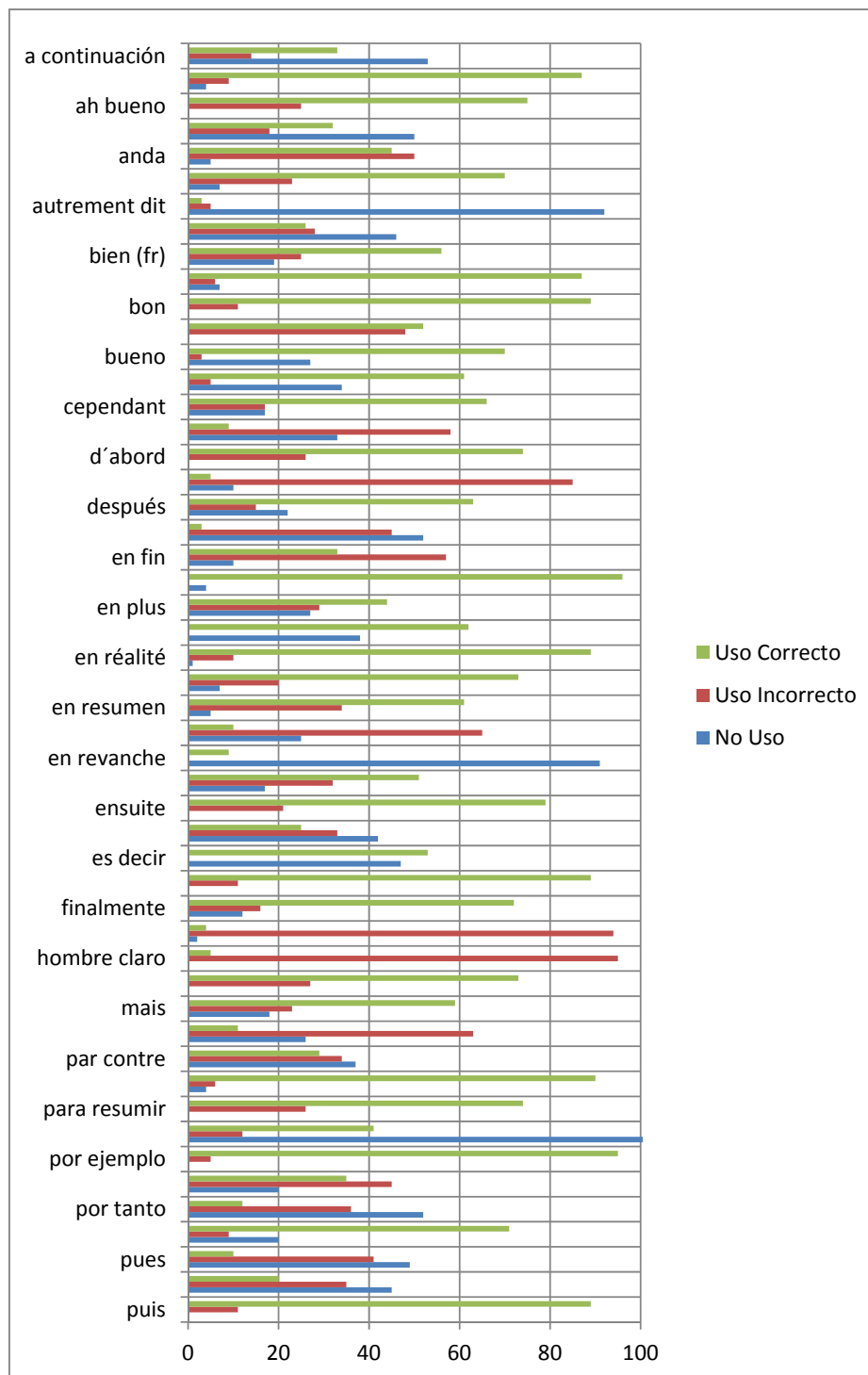


Figura 85. Porcentaje general de utilización y corrección. 2ºESOC.

En esta gráfica no tuvimos en cuenta los errores ortográficos por considerar que se trata de faltas fácilmente subsanables, la mayor parte de las veces incluso por

los propios alumnos. De este modo se facilitó localizar aquellos marcadores más problemáticos que veremos sistematizados en el apartado siguiente.

3.4.2 Análisis de errores: detección de los marcadores más problemáticos

La importancia del error en el proceso de enseñanza / aprendizaje es algo de lo que ya nadie duda. Sigue habiendo, eso sí, diferencias respecto a la interpretación, procedencia y uso que ha de hacerse de los mismos en función de las teorías cognitivas y pedagógicas de referencia, aunque también en esto el eclecticismo es la tónica preponderante en los últimos años. Dado que ya hemos tratado los aspectos más relevantes sobre el tratamiento del error (capítulo 1), no nos detendremos más en esta cuestión, baste recordar, como subraya en su revisión Johnson (2008: 101-123), que los errores son objeto de estudio porque nos ofrecen pistas importantes que nos ayudan a comprender los procesos de adquisición. Pueden, por tanto, servirnos para guiar mejor al estudiante en su aprendizaje, puesto que sabemos en qué punto se encuentra, cuáles son sus estrategias y sus dificultades. Además, nos permiten adecuar la metodología a las necesidades específicas, por lo que esta resultará más eficaz. Por este motivo, como dijimos, hemos recurrido al AE, ya que, en palabras de Besse & Porquier (1991: 207),

l'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique: mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère; l'autre pratique: améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre: une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs.

Para estos autores una aportación fundamental ha sido normalizar el error, es decir, hacer ver a los alumnos que es algo natural, que forma parte del aprendizaje, por lo que se debe integrar en el proceso como una herramienta facilitadora del mismo. Por lo tanto, analizar los errores, inferir y explicitar las causas y las estrategias subyacentes, y ver cómo afectan a la comunicación han de formar parte de la clase, para poder adecuar la enseñanza a las necesidades individuales.

Así, con el fin de mostrar una visión global de los principales problemas que encontramos en la utilización de las partículas discursivas, anticiparemos aquí los errores más frecuentes, que trataremos de manera pormenorizada en los apartados correspondientes a cada marcador. Analizaremos con más detalle 2ºESO por dos

razones: la primera, es que partimos de la hipótesis de que tendrían más dificultades al llevar menos tiempo estudiando francés y ser un grupo más numeroso; y la segunda, es que nos interesa comprobar hasta qué punto es posible y rentable la introducción temprana de los marcadores. No obstante, a continuación presentaremos los errores más frecuentes de 4ºESO, aunque de manera abreviada para evitar duplicidades innecesarias.

Comentaremos brevemente los MD que son mal utilizados con mayor frecuencia, puesto que no estimamos necesario detenernos en aquellos que presentan un bajo porcentaje de error; nos referimos al caso de *por ejemplo* (el error viene determinado por la selección incorrecta de la preposición *por* ya que esta tiene dos posibles equivalencias: *pour / par*), *en realidad* o *es decir*, ni en aquellos que en los que la dificultad estriba en lograr que los empleen en las producciones libres como MD (*bueno, pero*). Los siguientes gráficos, en los que hemos considerado el no uso como error, nos han permitido identificar los marcadores que requieren mayor atención:

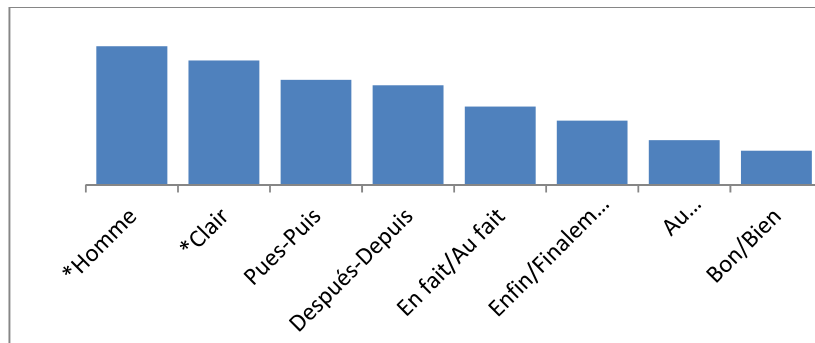


Figura 86. Errores frecuentes. 4ºESOB.

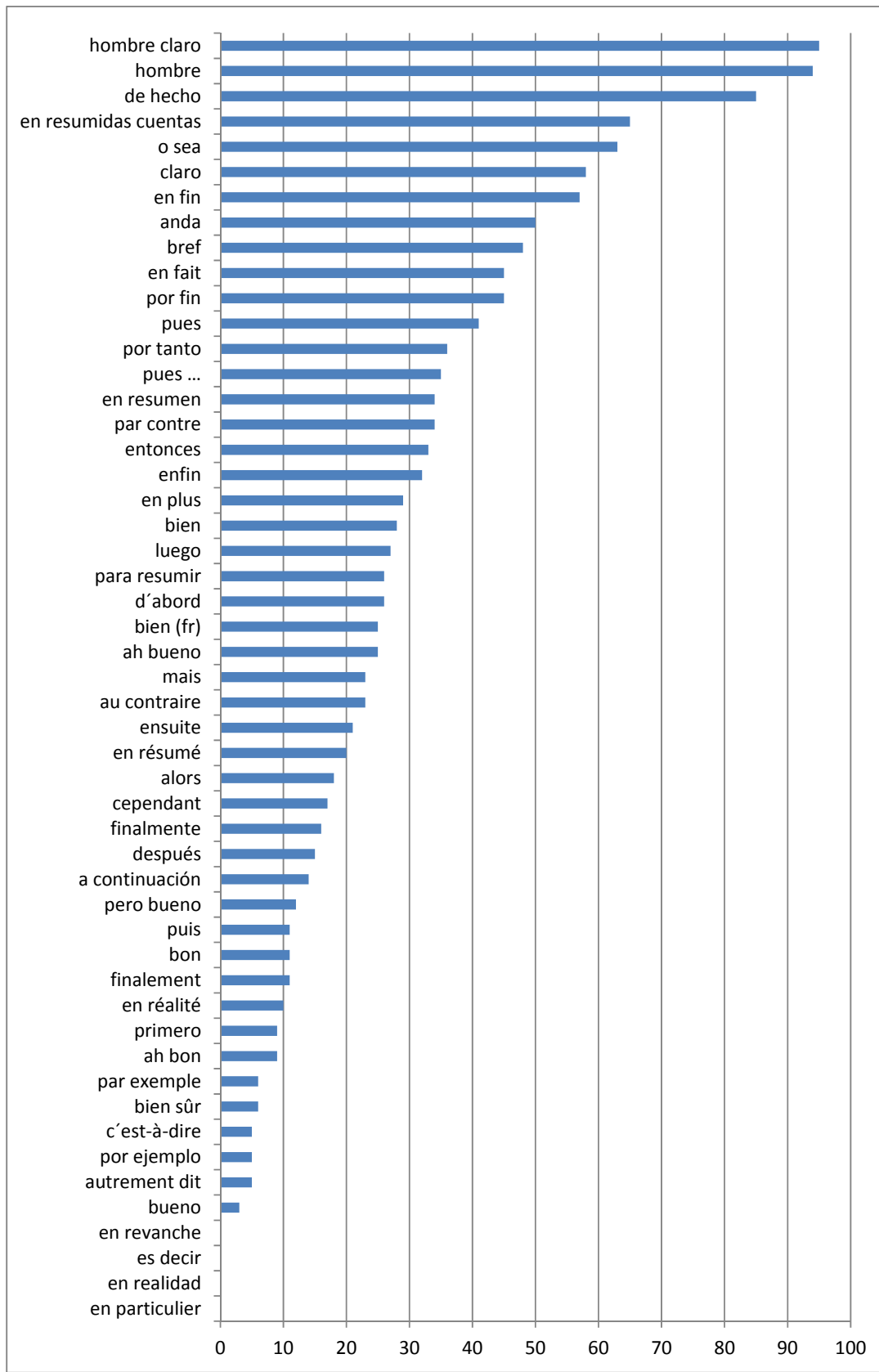


Figura 87. Porcentaje de uso incorrecto. 2ºESOC.

En lo que atañe a los tipos de errores, prácticamente coincidentes en ambos cursos, son los que mostramos en el siguiente porcentaje obtenido en la evaluación diagnóstica:

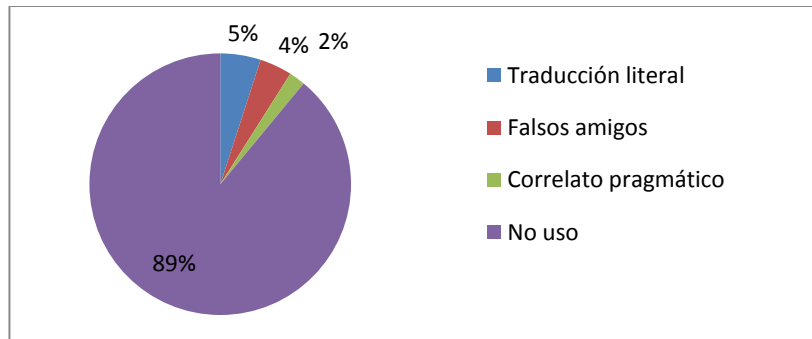


Figura 88 Tipos de errores en 4ºESOB.

Obedecen, como vemos, a dos causas fundamentales: la transferencia desde la LM (y en ocasiones de la LE1 y el desconocimiento de partículas adecuadas, que les lleva ya sea a crear o bien a elegir una forma incorrecta o, directamente, como hemos visto, a evitar su uso:

(8) *Dans la nuit du passé samedi 23, une voiture avait été flashée à 201km/h sur l'autoroute de Lugo. C'est une histoire de vitesse. Le conducteur dans le rétroviseur avait aperçu le gyrophare des gendarmes qui partaient à sa poursuite et il a paniqué et il a augmenté la vitesse et il est entré en collision contre la médiane de l'autoroute. Le conducteur de 40 ans a été très grièvement blessé comptant de multiples fractures aux jambes, au nez, au front e aux pommettes ainsi que des blessures au visage. L'homme, en plus, risque 6 mois de prison, suspension du permis de conduire et 2.500 euros d'amende.*

(4ºESO, E21, SUCESO)

Así, nos encontramos con más errores en el caso de los marcadores conversacionales (*anda, hombre, claro*), cuando se trata de combinar marcadores (*bueno, pues... ≠*et bien puis..; pero claro ≠*mais clair; y claro /porque claro ≠ *clair / *et clair / *puisque clair; ¡hombre claro! ≠ *homme clair / *homme bien sûr*) y cuando

han de elegir entre varios que tienen valores similares o cuya proximidad gráfica o fonética con el castellano no siempre se corresponde con una equivalencia real (y *después ≠* et depuis; en fin ≠ enfin, *dans fin*), etc.

En este grupo de marcadores, la causa fundamental del error es fruto de la traducción literal o de la falta de correspondencia en el uso de esa expresión en las dos lenguas. Veamos algunos ejemplos.

— *Y bueno, ah bueno: *et bon, ah bon.*

Ah bueno se corresponde a menudo con *ah bon* (9), pero no a la inversa. Esto motiva con frecuencia traducciones incorrectas como vemos en el ejemplo (10) donde el estudiante optó por la traducción literal (**¿Ah bueno?*) en vez de la paráfrasis adecuada¹⁸⁹ (*¿Ah sí?*):

(9) A: *Ya no los necesito*

B: **Ah bueno, vale pues entonces los cojo yo.**

'B: *Ah bon, d'accord, alors c'est moi qui les prends'*

(4ºESO, E5, TRADUCCIÓN)

(10) A: *Il ya quelque chose qui me chiffone...*

B: **Ah bon? Et quoi? Vous n'êtes pas content, vous avez votre coupable [...].**

(*La fugue de Bach*, 2003: 41)

[B: *¿Ah sí? ¿Y qué es? No está contento, no tiene ya al culpable]*

'B: *¿*Ah bueno? ¿Y qué es? No está contento, no tiene ya al culpable [...].'*

(4ºESO, E3, TRADUCCIÓN)

Del mismo modo, *pero bueno* coincide en ambas lenguas para expresar resignación:

¹⁸⁹ En adelante, en los ejemplos que así lo requieran, además de la respuesta del aprendiente, ofreceremos entre corchetes la paráfrasis adecuada.

(11) *J'ai inventé un super truc pour pas qu'on le vole. J'ai attaché mon sans-fil à un fil, **mais bon...** du coup ce n'est plus tout à fait un sans-fil.*

(P. Geluck, *Le chat a encore frappé*, Dicocitations, 2005)

Pero no así en otros usos como el de reprobación:

(12) *¡Pero bueno! ¡Lo que faltaba!*

'Non mais! il ne manquait plus que ça!'

— *¡Anda!: *marche!, *et comment!, *tiens, bien sûr!, *oh là, là!*

Las tres primeras equivalencias son inaceptables (la primera corresponde a la traducción literal y la segunda y la tercera serían adecuadas para manifestar incredulidad¹⁹⁰ y evidencia respectivamente), en cambio, la última a pesar de expresar sorpresa, no es adecuada en todos los contextos. Así, en el siguiente ejemplo, donde el hablante reacciona ante una información inesperada, la utilización de *Oh là, là!* introduciría un matiz de contrariedad que no corresponde a su intención comunicativa, pues A manifiesta su alegría al enterarse de que B no solo comparte bus con su prima, sino que además ambas son amigas:

(13) *B: *Homme bien sûr, elle est mon amie depuis deux ans*

*A: *Oh là, là! Quelle coïncidence!*

(2ºESO, E4 y E6, EJERCICIOS)

También resultan inadecuadas las dos últimas propuestas para *hombre claro*: **homme bien sûr!* y **et comment!* que figuran en el mismo ejercicio (aprendiente 1B y 2B):

¹⁹⁰ *Comment* tiene diferentes posibilidades en función de la partícula con la que se combine: *Comment donc!* Expresa aprobación, pero *Et comment!* expresa incredulidad, como explicamos a propósito del ejemplo del aprendiente 2B.

(14) Equivalencias diálogos

	DIÁLOGO	APRENDIENTE 1	APRENDIENTE 2
A:	¿Vas al colegio en bus?	Vas-tu au collège en bus?	Est-ce que tu vas tu au collège en bus?
B:	Sí	Oui	Oui
A:	Entonces vas con mi prima María...	Alors tu vas avec ma cousine María	Alors tu vas avec ma cousine María
B:	Hombre claro, es mi amiga desde hace dos años	*Homme bien sûr , elle est mon amie depuis deux ans	*Et comment , elle est mon amie depuis deux ans
A:	¡Anda! ¡Qué coincidencia!	*Oh là, là! Quelle coïncidence!	Tiens! Quelle coïncidence!

(2ºESO, E4 Y E6, EJERCICIOS)

En la primera el estudiante desconoce que la partícula enfatizadora adecuada que se combina con *bien sûr* es *mais*, por lo que recurre a la traducción literal. En la segunda, *et comment* no sirve, como ocurre con *y tanto*, 'para manifestar ponderativamente el asentimiento propio a lo que otro ha dicho' (cf. RAE, sv. tanto), sino que incorpora un matiz de ironía que subvierte su significado y lo aproxima a *Tu parles!*, esto es, a ¡*Sí, hombre!* que, como bien señala Gozalo Gómez (2008: 5), "en ocasiones, acompañado de elevación melódica, puede resultar irónico o expresar incredulidad."

Además, hemos de recordar que los errores que cometen los aprendientes se ven agravados en muchas ocasiones, como ya hemos apuntado, por la falta de pericia en el uso del diccionario: al buscar una palabra se quedan en la primera acepción que encuentran, sin cerciorarse de si su correspondencia morfológica (por ejemplo, adjetivo / sustantivo), de si su combinación con otra palabra cambia su significado o si

comparten el mismo significado pragmático. Así encontramos *d'abord* como equivalente de **de acceso*; *bon* utilizado como adjetivo y no como marcador, *bref* (*en resumen*) = **breve*; *cependant* = **mientras* (por transferencia de *mientras* adversativo), o traducciones literales fruto de buscar palabra por palabra (*en resumidas cuentas* = **en comptes résumés*; *es más* = **il est plus*; *janda != *marche!*; y *claro* = **et clair*), que afectan en mayor o menor medida a todos los tipos de MD:

(15) ***En comptes résumés**, *les vacances ont été très bien.*

(2ºESO, E6, REDACCIÓN)

(16) ***Nous allons faire de l'escalade là!...clair** que avec l'équipement approprié.

(2ºESO, E22, CARTA)

Recordemos que les resulta igualmente difícil hallar las equivalencias de aquellos MD que contienen un mismo componente léxico (*en fin*, *por fin* y *al fin*) o distinguir su uso (*au contraire* / *par contre* / *en revanche*; *en fait* / *au fait*), algo que también les ocurre en LM (*al contrario* / *por el contrario*). De igual modo, la dificultad se acrecienta, como dijimos cuando se trata de marcadores que no son empleados espontáneamente en lengua materna (*de hecho*, *en efecto*). Por tanto, para resumir, podemos señalar que hay una serie de factores que inciden en el uso incorrecto de los marcadores y que podemos clasificar según estén directamente relacionados con los aprendientes, con el tipo de discurso, con el propio marcador o con la tarea.

Por lo que se refiere a los aprendientes, podemos destacar el desconocimiento del significado procedimental y / o su escasa utilización de forma espontánea en LM como primer condicionante de un mayor porcentaje de error o evitación. Las razones son evidentes: para utilizar un MD en LE2, el aprendiente de estos niveles recurre en primer lugar a sus conocimientos en LM, por lo que si carece de ellos o son deficitarios las probabilidades de selección y uso incorrecto serán mayores, máxime si su pericia con el diccionario no es suficiente. Por este motivo, abogamos por un trabajo interdisciplinar, en estrecha colaboración con el departamento de castellano, para sentar así una base que facilite la adquisición de las partículas que nos ocupan. Colaboración que también resultará fundamental en otro factor incidente: el género y tipo de discurso.

En efecto, al tratarse de lenguas próximas, dominar las características textuales supone una ventaja, por ejemplo, a la hora de evitar errores de registro. No obstante, las mayores dificultades estriban en el discurso informal por el desconocimiento de vocabulario, expresiones y estructuras idóneas, incrementándose notablemente en el discurso oral conversacional por la falta de correspondencia entre fonética y grafía, la rapidez de los intercambios y la imposibilidad de preparar o revisar sin presión la propia intervención.

En lo que se refiere al tipo de tarea, el que sea libre o compleja¹⁹¹, también influye de manera significativa. Así, como hemos podido constatar, la falta de andamiaje que supone unas consignas claras y detalladas, en el caso de las tareas libres, y el doble proceso de búsqueda de las complejas redundaron negativamente en las producciones. En lo que atañe al propio marcador podemos decir esto mismo del grado de proximidad formal, de proximidad semántica y de que existan o no algunos usos compartidos.

Todos estos factores, pues, repercuten en un mayor porcentaje de error en el uso de los MD, que como hemos visto es debido fundamentalmente a la transferencia desde la LM por la similitud gráfica / fonética, la traducción literal, la falta de adecuación semántico-pragmática o la evitación, por lo que nos ha sido necesario implementar estrategias que permitan facilitar la comprensión de estas partículas. Con ese objetivo realizamos una selección de marcadores para trabajarlos de forma sistemática. De ellos nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

3.5 Consideraciones finales

En este capítulo, tal como indica su título, pasamos de la teoría a la práctica. Así, la parte teórica, es decir, la revisión del estado de la cuestión (capítulo 3.2) en torno al concepto de marcador, a su definición, características y clasificación nos ha permitido reelaborar los contenidos imprescindibles para poder llevar a cabo la trasposición didáctica indispensable en nuestro contexto. No entramos, pues, en las discusiones lingüísticas, sin duda apasionantes, aún hoy vigentes, sino que, en esto también preferimos permanecer en el campo de lo que podríamos denominar *eclecticismo aplicable*. Esto es, limitarnos a utilizar desde un criterio eminentemente práctico todo

¹⁹¹ Frente a la compleja en la que el aprendiente, primero, ha de hallar en lengua meta el marcador correcto y, luego, darle un uso pragmáticamente adecuado, entendemos por tarea simple aquella en la que el marcador se ofrece ya en lengua meta.

aquello que pueda servirnos en nuestra labor docente para facilitar la comprensión, la asimilación y la reutilización autónoma de los MD, con la mayor adecuación posible, a nuestros aprendientes. Este objetivo es, precisamente, el que nos condujo a la parte práctica: la revisión de los materiales de aula primero (capítulo 3.3) y de las propias producciones de los alumnos después (capítulo 3.4), como último grado de concreción, siguiendo el modelo curricular, para adecuar al máximo nuestra propuesta a las necesidades específicas de nuestros alumnos.

En lo que se refiere a los materiales de aula, como hemos visto, el tratamiento de los MD es poco adecuado por la doble contradicción en la que incurren en cuanto a su tratamiento y frecuencia de aparición, caso de los manuales y libros de lectura, y la falta de información sobre sus características específicas y su uso en los diccionarios. No es pues de extrañar que, por un lado, los aprendientes hagan un uso muy limitado y frecuentemente erróneo si las herramientas a las que pueden recurrir no les proporcionan pautas que les permitan una adecuada selección; y por otro, que los profesores no sepan muy bien cómo abordar su estudio en LE. De hecho, la tendencia general ha sido retrasar su enseñanza dada la complejidad propia de las partículas y la dificultad añadida que supone hacerlo en segunda lengua extranjera. Sin embargo, consideramos que el valor comunicativo que poseen a la hora de facilitar la comprensión y la expresión justifica su explicación en los niveles iniciales y pueden resultar de gran ayuda, pues como afirma Delahaie (2009: 20),

ces stratégies d'interaction concernant tous les niveaux d'apprentissage, et l'on pourraient parfaitement concevoir que les marqueurs d'accord puissent faire partie de la compétence discursive des apprenants de niveau A2, qui doivent être capables d "utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation"(CECRL, 2001: 97).

Se trataría, pues, de planificar su estudio de forma secuenciada, combinando el criterio de frecuencia de uso con el de eficacia, profundizando paulatinamente en sus peculiaridades funcionales, semánticas o pragmáticas y siempre de manera contextualizada. Para ello, servirse de las producciones de los alumnos resulta de gran ayuda pues nos permite seleccionar los marcadores que les resultan más problemáticos dentro de los que han de saber usar y de aquellos que, aunque no los requiere el currículo, son empleados habitualmente por los aprendientes de forma espontánea como es el caso, por ejemplo, de los conversacionales. De hecho, como veremos más adelante, es precisamente en el uso de estos en el que nuestros alumnos insisten más. Sin embargo, en los manuales, constatamos, al igual que Ortega Calvo

(2008: 33), que "los marcadores discursivos tradicionales que la mayoría de los métodos siguen registrando se usan poquísimo en un diálogo y también en un texto escrito de carácter informal", por lo que estimamos necesario incorporarlos en nuestra propuesta.

Dado que, debido a las exigencias curriculares, disponíamos de un tiempo limitado para llevar a cabo nuestra experiencia, priorizamos el estudio de algunos marcadores en función de las competencias requeridas para el nivel A2/B1, de su frecuencia de aparición en los materiales utilizados y de su grado de dificultad para su trabajo sistemático tanto en 2º como en 4º. A pesar de la diferencia de nivel existente en otros aspectos, en el grado de conocimiento y utilización de los MD no resulta significativa, por lo que optamos por tratar prácticamente los mismos, adecuando, eso sí, su tratamiento al nivel de cada grupo. Así pues, en el próximo capítulo expondremos los marcadores que, atendiendo a los criterios arriba reseñados, hemos trabajado a lo largo del curso 2011-12.

4 Selección de algunos marcadores

4.1 Introducción

En este capítulo, nos ocuparemos, en primer lugar, de los marcadores que se requieren específicamente en la programación y que, de acuerdo con el Desarrollo Curricular, habrán de dominar en 4ºESO: aditivos, ordenadores, conectores de causa-efecto, contraargumentativos, operadores argumentativos (de concreción y de refuerzo argumentativo) y reformuladores (explicativos y de resumen). En segundo lugar, nos centraremos en los que siendo más propios del discurso oral, suelen estar presentes en los manuales, tanto de 2º como de 4ºESO, aún cuando ni se exigen ni se tratan explícitamente: los marcadores conversacionales.

Para su tratamiento, primero, hemos seleccionado las partículas que son de uso más frecuente y cuyo empleo, según hemos visto en el capítulo precedente, parece entrañar mayor dificultad a nuestros aprendientes. A continuación, presentaremos brevemente sus principales funciones, aprovechando en la medida de lo posible la proximidad entre la LM y la LE. Finalmente, a partir de la información obtenida del análisis de los errores en las producciones (cf. 3.4.2) y de la retroalimentación del trabajo diario, profundizaremos en la detección de los problemas más significativos de nuestros alumnos en cada grupo de marcadores, para concluir ofreciéndoles un cuadro pedagógico que les pueda facilitar su empleo adecuado en FLE.

Hemos de advertir que nuestro trabajo con los MD nos ha obligado a combinar de manera continua las perspectivas onomasiológica y semasiológica. Si bien hemos partido de un conjunto de marcadores que comparten una misma función textual, los errores de los alumnos nos obligaron a prestar atención a otros usos de determinados MD. Esto es lo que sucede, entre otros, con *enfin*, que aunque su estudio se haya incluido dentro del grupo de los marcadores de apertura, continuidad y cierre, hemos considerado conveniente tratar, además de sus significados textuales, significados expresivos, muy utilizados por los aprendientes en LM y que en FLE constituyen una fuente habitual de error; nos referimos, por ejemplo, a su empleo como equivalente de la expresión española *¡Pero bueno!* Podemos, por tanto, decir que en nuestra investigación ha tenido un peso significativo el "efecto ola", de tal modo que el tratamiento de un grupo de MD ha arrastrado hasta nuestro escritorio otros usos, cuya descripción no estaba en principio prevista.

La secuenciación para trabajarlos ha seguido un criterio eminentemente práctico: comenzamos por aquellos cuya adquisición resulta más fácil —ya sea porque los conocen o porque su uso principal es coincidente con el del español— y que, por tanto, apenas requieren ejercitación para conseguir buenos resultados. Por esta razón, consideramos innecesario abrir un apartado específico para algunos de ellos. Es el caso de los conectores aditivos, para los que aprovechamos y adaptamos por su claridad expositiva la propuesta de Marchante Chueca (2008)¹⁹². Tomada como punto de partida, nos ha permitido proporcionar a los aprendientes unos rudimentos teóricos básicos en LM para aplicar a los MD que nos interesa trabajar en lengua meta, puesto que sintetiza de forma sencilla los diferentes usos de los MD. Así, presentamos los conectores aditivos como aquellos que sirven para:

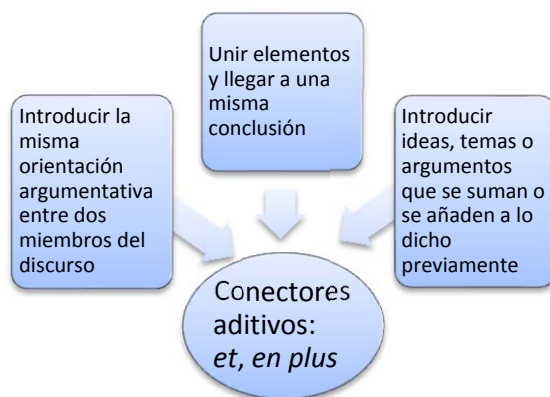


Figura 89. Uso de los conectores aditivos.

Fuente: Marchante Chueca (2008: 62)

Dado que en los usos requeridos para estos niveles suelen emplearse adecuadamente, no consideramos necesario detenernos en los conectores *et* (*y*) y en *en plus* (*además*), aunque iniciamos con ellos la fase de sensibilización para poder partir de lo conocido o de lo más sencillo, es decir, de lo coincidente. Con ello, pretendemos un doble objetivo: introducir los MD en el desarrollo normal de la clase

¹⁹² A lo largo de este capítulo presentaremos al inicio de cada apartado los usos de los MD. En cada caso hemos modificado la esquematización de Marchante Chueca (2008) para adecuarla a nuestra situación de enseñanza / aprendizaje, de ahí que, en unos casos no aparezcan todos los MD (o todos los usos) propuestos por ella y que, incluso, hayamos cambiado la denominación de alguno de ellos (véase los operadores de concreción), por coherencia con la clasificación general que seguimos. Además, la aprovecharemos para explicar las formas del francés.

de una forma paulatina y gradual más natural, y favorecer, gracias a los pequeños logros, una buena predisposición hacia la adquisición y el empleo de unas unidades aún muy marginales para ellos.

4.2 Ordenadores de apertura, continuidad y cierre

A la hora de elaborar un discurso, la ordenación es un pilar fundamental pues nos permite organizar su desarrollo estructurándolo en diversas partes que mantienen un orden entre sí. Para ello, recurrimos a ciertos elementos lingüísticos que muestran la disposición que le ha querido dar el emisor y que, además, dan al interlocutor indicaciones precisas sobre su estructura, articulación y relaciones intratextuales: los ordenadores del discurso. Estos forman parte de los estructuradores de la información¹⁹³ junto con digresores y comentadores, según la clasificación de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999). Se pueden definir como aquellos que indican el lugar que ocupa un miembro del discurso en el conjunto de una secuencia discursiva ordenada por partes, a la vez que presentan los miembros del discurso que vinculan como una serie de elementos ordenados que expresan distintos aspectos de un mismo tema (cf. op.cit.: 4087).

En lo que atañe a su clasificación, se hace en tres grandes grupos: inicio, continuación y cierre. Nosotros nos limitaremos a las unidades y valores más frecuentes, adaptando la clasificación de Garcés Gómez (2008b) a las necesidades de los aprendientes:

INICIO	<i>Pour commencer</i>	Para empezar
	<i>D'abord</i>	Primero / En primer lugar
CONTINUIDAD	<i>Après, Ensuite, Puis</i>	Luego, Después
CIERRE	<i>Finalemnt / Enfin</i>	Finalmente

¹⁹³ Para estos marcadores, al igual que para los reformuladores, no existe acuerdo en cuanto a su consideración: son conectores, por ejemplo, para Fuentes Rodríguez (2001) o Garcés Gómez (2008b), mientras que Martín Zorraquino (2010: 129) sostiene que, aunque se colocan entre dos segmentos discursivos, su papel conectivo se deriva de las funciones discursivas que ejercen, pero “en sí mismos [...] lo que hacen es caracterizar, cualificar, matizar, la formulación o la reformulación del discurso”.

Para facilitar su adquisición, dado que el concepto de marcador les resulta poco familiar, consideramos oportuno, tras realizar algunas actividades de sensibilización en LM —y antes de empezar a trabajarlos en LE2—, ofrecerles una clasificación reducida de aquellos marcadores de uso más habitual, que sintetizamos en el cuadro anterior. Para elaborarla partimos de la propuesta de Garcés Gómez (2008b), que únicamente hemos utilizado nosotros pues para el nivel de nuestros estudiantes resulta complicada:

Marcadores de inicio	Inicio del discurso sin indicar sucesión posterior	<i>Para empezar</i>
	Inicio de una serie discursiva	Serie abierta: <i>En primer lugar, Primero</i>
Marcadores de continuación	<i>Series</i> Indican una sucesión (jerárquica o no) entre los elementos concatenados	Serie abierta (no se determina un número limitado de miembros): <i>En segundo lugar, En tercer lugar; Segundo, Tercero...</i>
	<i>Unidades</i> Marcan continuidad, sucesión temporal	<i>Luego, Después</i>
Marcadores de cierre	Cierre discursivo sin indicar sucesión anterior	<i>Para finalizar, Para terminar.</i>
	Cierre discursivo con indicación de una sucesión anterior	<i>En último lugar</i>
	Cierre con indicación de otros valores	Como resultado: <i>Finalmente.</i>
		Como reformulación: <i>En fin</i>
		Como valor de expectación: <i>Por fin</i>
	Cierre de un proceso previo	Con expectativas: <i>Al fin</i>
Sin expectativas: <i>Al final</i> Contra-expectativa ¹⁹⁴ : <i>Al final</i>		

Figura 90. Ordenadores.

Fuente: basada en Garcés Gómez (2008b: 39)

Por medio de una clasificación sencilla pretendemos que los estudiantes puedan reconocerlos y familiarizarse con sus sentidos y funciones aunque, como ya hemos advertido, no los trataremos todos, pues, además de las razones aducidas, la mayor parte de estos MD no suelen plantear grandes problemas por las similitudes formales y contextuales que presentan en ambas lenguas. Así, coinciden las series abiertas (esto es, las que indican una sucesión, jerárquica o no, entre los elementos concatenados) *en premier lieu / d'abord, en deuxième / second lieu, en troisième lieu...* y *premièrement / d'abord, deuxièmement, troisièmement...* para ordenar tanto los

¹⁹⁴ Añadimos esta función para aquellos casos en los que se presupone algo que al final no ocurre o que de hacerlo, es lo contrario a lo esperado, de ahí que utilizemos el término "contra-expectativa".

actos de enunciación, como los contenidos (explícitos o implícitos). Los marcadores de base numeral ordinal (cf. Garcés Gómez & García Pérez, 2008) suelen mostrar un orden de prioridad entre los segmentos enlazados mientras que los marcadores formados sobre sustantivos de tipo local concatenan miembros equivalentes desde el punto de vista informativo. Dado que no son series rígidas, es posible la variación por motivos estilísticos.

En cuanto a los clasificados como "unidades", es decir, los que marcan continuidad o sucesión temporal, como señala Garcés Gómez & García Pérez (2008),

es posible encontrar, como marcadores de ordenación, series complejas que se han venido interpretando, en sentido estricto, como conectores temporales (conectores que permiten señalar la sucesión de los hechos en el tiempo), como "d'abord"..., "ensuite"..., "puis" / "en premier lieu"..., "ensuite" / "premièrement"..., "ensuite". Esta proximidad entre la ordenación de los elementos discursivos y la sucesión temporal de los hechos narrados hace que, en otras ocasiones, podamos encontrarnos con que los hablantes recurren a marcadores del primer tipo para expresar también el desarrollo de ciertos acontecimientos en el tiempo.

De hecho, en nuestro corpus podríamos señalar algunos ejemplos de este uso, pero preferimos centrarnos en cuestiones más problemáticas para nuestros aprendientes, como son las derivadas de las diferencias existentes entre las dos lenguas, pues, a pesar de las similitudes interlingüísticas, dentro de este grupo de marcadores podemos concretar las siguientes diferencias:

- Formas utilizadas para expresar la ordenación discursiva. En las series abiertas en francés, a partir de adjetivos numerales, existe una correlación de formaciones en *-ment* (*premièrement, deuxièmement...*) que en español solo es posible para el primer miembro de la sucesión (*primeramente*), pero no para los siguientes (**segundamente, *terceramente*), por lo que hay que recurrir a los adjetivos adverbializados (*segundo, tercero*) o a los sintagmas preposicionales (*en segundo lugar, en tercer lugar*).
- Diferencia de registro. Las expresiones *en primer lugar, en segundo lugar...* se utilizan normalmente en registro formal, mientras que son neutras en francés tanto *en premier lieu, en second lieu...*, como *premièrement, deuxièmement...*

- Falta de correspondencia de los MD franceses *enfin* y *finalelement*, y los del español *en fin* y *finalmente*.

A estas diferencias hay que añadir la dificultad que supone la elección del correlato más adecuado, pues cada marcador desempeña diferentes funciones que no siempre son coincidentes en ambas lenguas aunque sí lo sean sus formas, lo cual aumenta las posibilidades de error. Este es precisamente el caso de los MD que veremos más detenidamente en el siguiente apartado.

4.3 Los marcadores *enfin* y *finalelement*

En su funcionamiento discursivo estos marcadores, según Saló Galán (1999: 328),

parecen efectuar formalmente una operación primordial, la de indicar la dimensión temporal de la operación que determina el cambio de perspectiva enunciativa; presentan la reformulación como el último de una sucesión de puntos de vista, y por lo tanto como el punto de vista definitivo del enunciadore.

Esta doble faceta, temporal y conclusiva, así como el hecho de compartir una misma base léxica (*fin*)¹⁹⁵ constituye, tanto en francés como en español, un factor más de confusión. Por tanto, será preciso recalcar que no son siempre sustituibles, pues, como sintetiza Vázquez Veiga (1994-5: 387),

los empleos discursivos de *en fin* superan con creces a los de *finalmente*. Así, para *en fin* se han documentado siete usos (en las enumeraciones, conclusivo o de resumen, de resignación, de convivencia, de rectificación, introductor de un cambio de tema y soporte conversacional), frente a los dos que se han establecido para *finalmente* (en las enumeraciones y de resolución). Por tanto, no pueden funcionar siempre en los mismos contextos.

De hecho, existen diferentes posibilidades que, esquematizadas en el siguiente cuadro, nos permiten apreciar la complejidad de estas partículas:

¹⁹⁵ En su estudio Franckel (1987a) parte precisamente de esta base común para establecer las diferencias de uso entre *finalelement* / *enfin* / *à la fin* de los que afirma (op.cit.: 43): "*Finalelement, enfin, à la fin*: ces termes souvent présentés comme synonymes ne sont pourtant que rarement substituables les uns aux autres et impliquent des conditions d'emplois très différentes."

<i>Finalmente</i>	<i>Finalement</i>	Por fin
		Al final
		Al fin
		Finalmente
	<i>Enfin</i>	En fin
		Por fin
		Pero bueno
		Finalmente
<i>En fin</i>	<i>Enfin</i>	(<i>vid supra</i>)
	<i>Bref</i>	En resumen
		En suma
		En fin
	<i>Bon</i>	Bueno
		Bien
		En fin
		Pues
	<i>Ben</i>	Bueno
		Pues
		Pues
	<i>Eh bien</i>	Eh... / Bueno eh...
		Este
		Pues
Anda que...		

Figura 91. Equivalencias *enfin* / *finalement* y *en fin* / *finalmente*.

Veámoslo un poco más en detalle, empezando por *finalement*.

4.3.1 **Finalement**

Tanto *finalement* como sus equivalentes significativos, según afirma Schelling (1982: 66), indican cierre en el interior de una intervención o de un intercambio debido a las instrucciones argumentativas y funcionales que poseen. Sin embargo, este marcador, que podemos encontrar en el diálogo y en el monólogo, se diferencia de los demás porque, en palabras de Franckel (1987a: 43),

renvoie à l'issue stabilisée d'un parcours sur une classe de valeurs: à la suite d'un va-et-vient non stabilisé entre des valeurs, *finalement* marque la stabilisation sur l'une de ces valeurs.

Esto no impide que tenga otro uso menos frecuente dado que, como advierte Saló Galán (1999: 329), cuando funciona como operador "indica el último término de una sucesión de hechos, función que comparte con *enfin* (tomado como operador)". Así, aunque es posible encontrar *finalement* con el sentido en el que *finalmente* se

utiliza para introducir "el último miembro de una serie discursiva de elementos ordenados como aspectos de un mismo tema" (s.v. finalmente, DPDE, 2008), este uso en francés corresponde mayoritariamente a *enfin*, lo que provoca frecuentes errores. Además, la proximidad entre las lenguas implicadas y la coincidencia de la misma base léxica en ambas impide establecer una distinción clara. Tanto es así que en la mayor parte de los casos no equivalentes no podemos hablar de falta de equivalencia estricta, de ahí que hayamos estimado innecesario abrir un apartado específico. Sin embargo, en las tablas de equivalencia nos ha parecido conveniente introducir aquellos marcadores cuyos sentidos reproducen con mayor fidelidad la tendencia mayoritaria de uso. Hemos recogido, pues, las equivalencias "preferidas":

<i>Finalement</i>	Finalmente
	Al fin
	Al final
	Por fin
	En fin* (prescindiremos de esta equivalencia por su baja frecuencia de uso)

De ellos, tan solo el primero posee un sentido plenamente equivalente con uno de los sentidos del castellano *finalmente*. Nos limitaremos, pues, a indicar que *finalement* coincide con *finalmente* cuando la partícula española "señala la decisión final a la que se llega después de haber considerado otras posibilidades", según muestra con el siguiente ejemplo Garcés Gómez (s.v. finalmente, DPDE: 2008, vid. *otros usos*):

(17) *Mara dudó unos instantes, como si se propusiera acompañarme, y finalmente se retiró dejándome sola.*

‘Mara hésita quelques instants, comme si elle se proposait de m’accompagner et finalement, elle se retire en me laissant seule.’

A continuación vamos a revisar aquellos usos en los que además de aceptar la equivalencia con *finalmente*¹⁹⁶, existen otros correlatos cuya frecuencia de uso es también importante. En primer lugar, *finalement* tiene un valor "narrativo o cronológico" por el que, según Grieve (1996: 303), "the statement made by this one could be made by the verb *finir par*", esto es, *terminar por*. En este caso *finalement* y su equivalente significativo *finir par* (*terminar por*) coinciden con los dos sentidos de *al final*: el que cierra un proceso sin expectativas (18) y el que presupone que algo no iba a suceder pero al final sucede, esto es, lo que denominamos una contra-expectativa (19):

(18) *Il sonna à sa porte, attendit un moment et finalement s'en alla.*

(Schelling, 1982: 71, ej. 3)

‘Llamó a su puerta, esperó un momento y al final / finalmente se fue.’

(19) *Le Président avait promis pour cette année l' augmentation des retraites. Finalement, les mois passant, il a décidé de les bloquer.*

(*Le 20h*, TF1, oral, Francia, 20/06/2010)

‘El presidente había prometido para este año el aumento de las pensiones. Al final, pasados los meses, decidió congelarlas.’

En segundo lugar, *finalement* tiene como correlato *al fin* cuando el hablante pretende expresar el cumplimiento de las expectativas en el cierre de un proceso previo:

¹⁹⁶ Recordemos que según el *DPDE* (2008) *finalmente* tiene tres usos secundarios: "indicar el último miembro de una serie no establecida como tal", "marcar el término de un proceso y manifestar su satisfacción ante un hecho que se esperaba que se produjera, pero que ha tardado en realizarse" y "señalar la decisión final a la que se llega después de haber considerado otras posibilidades".

(20) **Finalemnt**, *Paul, qu'on attendait depuis un bon moment, est arrivé tout essoufflé et on a pu commencer le match.*

(4ºESO, E7, NARRACIÓN)

‘Al fin / finalmente, Paul, al que esperábamos desde hacía rato, llegó todo sofocado y pudimos empezar el partido.’

En tercer lugar, *finalemnt* tiene como correlato *por fin*, para expresar el cierre de un proceso largo cuya resolución favorable se espera con ansia. Se trata, generalmente de un cierre con valor de expectación que implica un sentimiento de alivio más que de satisfacción (lo que nos permitiría diferenciarlo de *finalmente*), como bien muestra el siguiente ejemplo:

(21) [Julienne lleva bastantes horas en el calabozo, sometida a un intenso interrogatorio.]

On annonce finalement à Julienne la visite de son avocat. Quand elle le voit elle se sent soulagée

(*La fugue de Bach*, 2003: 30)

‘Por fin le anuncian a Julienne la visita de su abogado. Cuando lo ve se siente aliviada.’

Como podemos apreciar, a la hora de hallar un correlato para *finalemnt*, las confluencias intralingüísticas de *finalmente* con *al final*, *al fin* y *por fin* dificultan la selección. Además, existe una confluencia entre *finalemnt* —cuando este equivale a *enfin de compte*— y alguno de los sentidos de *enfin*. De hecho, se trata, según Franckel (1987a: 46), "d'emplois intermédiaires qui constituent, d'ailleurs un indice de continuité", para los que propone los siguientes ejemplos:

(22) *Ce n'est pas très facile, mais enfin / finalement on arrive.*

‘No es muy fácil, pero finalmente / al final / se consigue.’

(23) *Ça ne me serait pas venu à l'idée, mais enfin / finalement pourquoi pas...*

'No se me hubiera ocurrido, pero en fin, por qué no...'

Obsérvese que en mientras que en (22) sería válido el empleo de *finalmente*, en (23) ya no sería aceptable. En ambos ejemplos es necesario tener en cuenta la presencia de *mais* acompañando al marcador *enfin*, ya que se trata de una combinación bastante productiva. Ahora bien, para nuestros aprendientes, estimamos que aún no es imprescindible entrar en estas cuestiones, por lo que nos centramos en la adquisición de los diferentes equivalentes significativos posibles para las funciones más frecuentes de *finalement*, así como en su correcta selección. De igual modo, nos ocuparemos de la que constituye una cuarta posibilidad: cuando *finalement* tiene por correlato *en fin* y que trataremos, por razones prácticas, ya en el siguiente apartado.

4.3.2 Enfin

Tanto *enfin* como *en fin* tienen una gran versatilidad. Así, en el caso de *enfin*, para Wichmann & Chanet (2009: 33) tiene tres usos fundamentales¹⁹⁷:

Firstly, *enfin* is still used in its truth-conditional sense of referring to the temporal order of events in the real world. Secondly, in its extended text structuring role, it is used for listing or synthesising a series of propositions and its attitudinal derivatives. Finally, it is used as a repair or interruption particle.

Por su parte, Franckel (1987a: 43-47) distingue seis usos característicos para este MD, algunos de los cuales son coincidentes con los del español. *Enfin* y *en fin* comparten los sentidos que sirven para introducir un cierre, una rectificación, una precisión o una síntesis, y expresar complicidad o resignación. Además, también muestran un comportamiento similar cuando funcionan como reguladores conversacionales. No obstante, el recorrido de *enfin* a *en fin* no es siempre lineal, es decir que, como ya hemos adelantado en la tabla de equivalencias (Figura 91) y veremos enseguida, existen también otras partículas para expresar en cada una de las lenguas los diferentes sentidos de ambos.

¹⁹⁷ Con todo, cabe señalar, según constatan estos mismos autores (Wichmann & Chanet, 2009: 33), que *enfin* como adverbio temporal en su sentido más transparente (del que derivan los demás) es extremadamente raro en francés moderno.

4.3.2.1 Usos equivalentes

Tanto *enfin* como *en fin* se han especializado en diferentes funciones vinculadas a la reformulación, esto es, a la introducción de una nueva versión del discurso anterior, resultado del proceso de reinterpretación textual realizado por el hablante¹⁹⁸. Así, en el siguiente ejemplo *en fin* introduce una reformulación sintética¹⁹⁹:

(24) *Tout était en chantier, les portes, les papiers arrachés, les tableaux lacérés, enfin, la désolation.*

(Franckel, 1987a: 46)

‘Todo estaba en obra, las puertas, los empapelados arrancados, los cuadros desgarrados, *en fin*, la devastación.’

Cabe señalar que, en este caso, *enfin* confluye con *bref* en francés del mismo modo que *en fin* lo hace con, entre otros, *en resumidas cuentas*, *en resumen* y *total* en español:

(25) *Pleurs, soupirs, tout en fut: bref, il n'oublia rien.*

(La Fontaine, *Le Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. **bref**)

‘Lloros, suspiros, de todo hubo: *en fin* / *en resumen* / *total*, no olvidó nada.’

(26) *Quiere decirse que los manuales, los documentos de tipo técnico, la publicidad, las promociones, en fin, todo lo que tiene que ver con el sector industrial [...].*

(Oral, España, CREA, 29/09/1991)

¹⁹⁸ De hecho, son numerosos los que priorizan el valor reformulativo de *enfin*, tanto en francés como en castellano (vid. Rossari, 1997; Marchante Chueca, 2008 o Garcés Gómez, 2008b).

¹⁹⁹ En el cuadro pedagógico lo denominamos *resumen* por considerar que para nuestros aprendientes resulta más simple y transparente, puesto que resumir ya recoge la idea de reformular.

‘Cela signifie que les manuels, les documents techniques, la publicité, les promotions, enfin / bref, tout ce qui a à voir avec le secteur industriel [...].’

Otro de los sentidos reformulativos compartidos por *enfin* y *en fin* es el de rectificación, que puede llevar implícito un matiz de precisión como sucede en (28) y (29):

(27) *À Genève tout se sait, malheureusement, tout... enfin, uniquement ce que l'on veut faire savoir.*

(*La fugue de Bach*, 2003: 51)

‘En Ginebra todo se sabe, desgraciadamente, todo... en fin todo lo que uno quiere que se sepa.’

(28) *Elle était blonde, enfin... châtain clair plutôt.*

(Franckel, 1987a: 45)

‘Era rubia... *en fin*, castaña clara, más bien.’

(29) *Dans la voiture on était six, enfin... cinq et la petite nièce d'Adrien.*

(*Plus belle la vie*, FR3, oral, Francia, 9/10/2013)

‘En el coche éramos seis, en fin... cinco y la sobrinita de Adrien.’

Si ahora observamos el siguiente ejemplo en español vemos que son coincidentes incluso utilizados en una de las combinatorias más productivas (*mais enfin / pero en fin*):

(30) *A: ¿En qué condiciones aceptaría volver a España?*

B: En principio yo no pongo ninguna. Pero, en fin... solo aceptaría si volviera por la puerta grande [...].'

(Cambio 16, prensa, España, CREA, 24/12/1990)

Sin embargo, hemos de señalar que, aún siendo coincidentes, presentan importantes diferencias en lo que atañe a la frecuencia de uso en ambas lenguas. Así, el valor de rectificación que tiene en francés *enfin* y que, según precisa Garcés Gómez (2008b: 122), le reconocen muchos investigadores (Franckel, Luscher & Moeschler, Rossari, Gülich & Kotschi, Muñoz Romero, Olivares Pardo, etc.), es poco frecuente en español y se limita al discurso oral (Fuentes, 1993c: 180). En cambio, en francés no ocurre lo mismo. En los trabajos realizados por Bertrand & Chanet (2005), a partir un corpus oral de francés —el *Corpus de Référence du Français Parlé* (CRFP)—, mencionados por Wichmann & Chanet (2009: 33), se observa que el uso de *enfin* como partícula de rectificación / interrupción supone el 98% de los casos en francés oral, sobre todo en conversación.

De igual modo son coincidentes los sentidos en los que tanto *enfin* como *en fin* apelan a la complicidad del interlocutor: nos referimos a los que Vázquez Veiga (1994-95: 380), quien alude a este uso descrito por Cadiot & al. (1985), denomina de *connivencia*. Veamos algunos ejemplos en ambas lenguas:

(31) *Je suis beaucoup plus jeune et belle que lui mais il est capable avec son argent d'avoir toutes les filles qu'il veut... enfin vous voyez bien ce que je veux dire ...*

(Demander, répondre, découvrir, oral, Francia, 10/01/2012)
<<http://tinyurl.com/ptf9osg>>

'Soy mucho más joven y guapa que él pero con su dinero puede tener todas las chicas que quiera... *en fin*... ya me entendéis.'

(32) *Siempre fue una persona muy peculiar, en fin... ya me entiendes... nunca sabes cómo va a reaccionar.*

(Sálvame, oral, España, TV5, 02/01/2012)

'[Elle] a toujours été une personne très particulière, *enfin*... tu vois ce que je veux dire, on ne sait jamais comment elle va réagir.'

También es equivalente su empleo como cierre conversacional, en el que dependiendo de la entonación y / o de las expresiones que le acompañen *enfin* / *en fin* confiere al enunciado otros sentidos tales como una expectativa neutra (*on verra bien / ya veremos*) o resignación (*on n'y peut rien / qué se le va a hacer; qu'est- ce que vous voulez! / qué quiere que le diga...*):

(33) *Dans quelques jours la rentrée des élèves ... Cette année je serai prof à mi-temps, et responsable de l'informatique pour mon autre mi-temps. À mon avis ça va être chaud de gérer le parc informatique de mon lycée, enfin... on verra bien / enfin... qu'est- ce que vous voulez!*

(Enseignement, cent20.net, 20/11/2007)
<<http://tinyurl.com/lhxxj6w>>

'Dentro de unos días la vuelta al cole... este año seré profe a media jornada y responsable de informática la otra media. Me da que va a ser un lío coordinar el parque informático de mi instituto, en fin... ya veremos / qué quiere que le diga...'

(34) *A: Le Président a averti que le prix des carburants doit encore augmenter pour assurer la production...*

B: Enfin... c'est encore les mêmes qui vont payer...

(*L'Intern@te*, prensa, Francia, 13/06/2009)

'A: El presidente ha advertido que el precio de los carburantes tiene que subir más para asegurar la producción...'

B: En fin... les tocará pagar a los mismos de siempre'

(35) *La crisis económica, al parecer, va a continuar también en el 2012... en fin, qué le vamos a hacer, esperemos encontrar la solución en 2013.*

(*Las mañanas de la uno, oral, España, TVE, 03/01/2012*)

‘La crise économique, apparemment, va continuer aussi en 2012... enfin on n’y peut rien, espérons trouver la bonne solution en 2013.’

Se trata hasta aquí de usos asertivos en los que los puntos suspensivos implican pausa entonativa. En este sentido, la cuestión prosódica resulta relevante en muchos de los empleos. Así lo consideran Bertrand & Chanet (2005: 125) quienes afirman que, al parecer, el principal rasgo distintivo entre las unidades que funcionan como marcadores y aquellas que no lo hacen es la prosodia. Por su parte, Wichmann & Chanet (2009: 39) van más allá: aseguran que los significados pueden estar relacionados con la realización prosódica y fonética que permitiría al oyente captar diferencias que, de otro modo, pasarían inadvertidas. Obsérvese que si el hablante le imprime unas determinadas características prosódicas puede incluso expresar malestar (36):

(36) *Quand nous sommes arrivés il n’y avait plus de tickets... enfin tant pis...*

(4ºESO, CE7, DIÁLOGO ONLINE)

‘Cuando llegamos ya no quedaban entradas... en fin, qué le vamos a hacer...’

Para terminar este apartado, recordemos que otro de los usos compartidos por *enfin* y *en fin* es su funcionamiento como regulador conversacional: para regular las pausas, rellenar silencios, introducir un cambio de tema, etc. En francés podemos encontrar también la expresión *eh bien... / euh...* a modo de fórmula retardataria empleada por el locutor en un intento de ganar tiempo para pensar (cf. Vázquez Veiga, 1994-5: 382):

(37) A: *¿Qué opina de toda esta situación? ¿Hubiera usted firmado esas cláusulas?*

B: **En fin...** yo... *qué quiere que le diga... en este momento las circunstancias son otras totalmente distintas...*

(*Los desayunos*, TV1, oral, España, 07/10/2011)

‘A: Qu’en pensez-vous de toute cette situation? Auriez-vous signé ces clauses-là?’

B: Enfin / eh bien... moi... euh... que voulez-vous que je vous dise? En ce moment les circonstances sont tout autres...’

4.3.2.2 Usos no equivalentes

Como ya hemos indicado para el marcador *enfin* existen otros sentidos que requieren la utilización de diferentes correlatos:

Enfin	Por fin
	Pero bueno
	Finalmente
	Al final

Figura 92. Correlatos de *enfin*.

Así, para expresar alivio tras una larga espera satisfecha *enfin* tendría como equivalente *por fin* (marcador de cierre con valor de expectación) y no sería aceptable su sustitución por *en fin*:

(38) A: **Enfin!** *Te voilà!*

(Franckel, 1987a: 45)

‘¡Por fin! ¡Ya estás aquí!’

‘*¡En fin! ¡Ya estás aquí!’

Otro de los sentidos divergentes es el que sirve para expresar indignación o llamada al orden. En este caso, *enfin* tendría como correlato fundamental *pero bueno*, teniendo en cuenta que el MD francés puede ocupar posición inicial en el enunciado o ir pospuesto, en cambio, su correlato en español suele aparecer en posición inicial:

(39) **Enfin**, combien de fois faudra-t-il te le répéter?

(Franckel, 1987a: 45)

‘Pero bueno, ¿cuántas veces habrá que repetírtelo?’

(40) **Ça suffit, enfin!**

(Franckel, 1987a: 45)

‘*¡Basta ya, pero bueno!’

‘¡Pero bueno, basta ya!’

En ocasiones, aunque habría matices, *enfin* podría sustituirse por *à la fin* para expresar indignación o cierta exasperación:

(41) *Tu ne peux pas faire attention, à la fin, non!*

(Franckel, 1987a: 46)

‘¡Pero bueno! ¿No puedes tener cuidado?’

(42) *J’en ai marre, à la fin!*

(Franckel, 1987a: 46)

‘¡Pero bueno! ¡Ya estoy harto!’

En el resto de los casos no sería posible, pues, en palabras de Franckel (1987a: 47):

Dans le cas de *à la fin*, l'actualisation de la fin semble dissociée de son énonciation, à la différence de *enfin* qui actualise une fin en même temps qu'il l'énonce: énonciation et actualisation sont indissociables.

Como indicamos, en castellano tendríamos como correlato básico ¡pero bueno!. No obstante, es importante ser conscientes de que los falsos amigos *al final* o *al fin* y *en fin* pueden llamar a engaño al aprendiz²⁰⁰:

(43) *¡En fin! / *¡al final! / *¡al fin! ¿No puedes tener cuidado!

Lo mismo ocurre cuando *enfin* introduce el último término de una enumeración, pues, esta misma función la desempeña por lo general *finalmente* cuando expresa valor enumerativo (señala el último elemento de una serie):

(44) *Tous arrivèrent, d'abord la mère, puis les enfants et enfin /
finalement le père.

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. *enfin*)

'Llegaron todos, primero la madre, luego los hijos y, finalmente, el padre.'

Así, en francés, no son siempre intercambiables, como señala Franckel (1987a: 43), aunque *enfin*, *finalement* y *à la fin* se presentan a menudo como sinónimos pocas veces son sustituibles entre sí, pues implican condiciones de uso muy diferentes. Observemos lo que sucede en (45) y (46):

²⁰⁰ Más precisos serían 'Pero, ¿no puedes tener cuidado o qué?' y '¡Pero / es que ya estoy harto!', aunque en todos ellos habría que analizar el impacto de *pero*. De hecho, aunque la combinación de marcadores se ha estudiado menos, en la actualidad, son cada vez más los trabajos, que desde distintos marcos teóricos —podemos mencionar, a modo de ejemplo, Ducrot & al., 1980 (*mais d'ailleurs*), Roulet, 1987 (*mais après tout, mais finalement*); Luscher, 1993 (*mais en effet*), etc.—, tratan de dilucidar si los valores y funcionamiento de la combinación obedecen a los de cada marcador individual o, por el contrario, adquieren los suyos propios. En el caso que nos ocupa, el trabajo de Razgouliaeva (2002: 167) concluye que "si on ne peut pas parler de l'indépendance d'emploi, étant donné qu'un connecteur ne peut pas toujours "se passer" de l'autre, on peut affirmer que, dans tous les cas, les connecteurs gardent leur indépendance fonctionnelle. Autrement dit, ils n'agissent pas "en bloc", l'action de chaque connecteur ayant son propre effet".

(45) A: **Enfin!** *Il neige!*

(Franckel, 1987a: 45)

(46) A: **Enfin!** *Te voilà!*

(Franckel, 1987a: 45)

Nótese que si sustituimos *enfin* por *finalement* hay un cambio de significado, pues "*Enfin!* *Il neige!*" implica que queríamos o esperábamos que nevase y ya nieva. Por el contrario, en " *Finalement, il neige!*" dudábamos de si nevaría o no y se ha resuelto la incertidumbre. En el caso de *enfin* tendría como correlato *por fin* (marcador de cierre con valor de expectación), no siendo aceptable **¡Finalmente, nieva!*, ya que, tanto *finalement* como *finalmente* expresan un resultado. Así, en el caso de *Finalement, il neige!*, el correlato *finalmente* es aceptable ya que expresa la resolución de una incertidumbre, aunque resultaría más apropiado *al final* como marcador de cierre de un proceso previo sin expectativas o en el que se incumplen dichas expectativas²⁰¹, pues el signo de admiración nos inclina a interpretar que no se consideraba la posibilidad de nevar y, en cambio, nevó.

De igual modo, la sustitución de *enfin* por *finalement* en el siguiente ejemplo produciría un cambio de significado, ya que implicaría que, tras haber dudado, decidimos darle las gracias, sentido que en este contexto no se pretende transmitir:

(47) *Je remercie M. X, M. Y... * finalement je remercie tout particulièrement M. Z dont l'aide a été décisive.*

(Franckel, 1987a: 46)

(48) *Je remercie M. X, M. Y... enfin je remercie tout particulièrement M. Z dont l'aide a été décisive.*

(Franckel, 1987a: 46)

²⁰¹ Hemos de señalar que, en nuestra opinión, como mostraremos más adelante, este marcador también puede expresar una expectativa insatisfecha.

‘Le doy las gracias a M. X, M.Y ... *finalmente*, quiero dar las gracias muy especialmente a M.Z cuya ayuda ha sido decisiva.’

Por ese motivo, *finalmente*, que en español aparece principalmente como ordenador de cierre presentando un enunciado como el último en una sucesión de hechos o consideraciones, sería el correlato apropiado en este empleo.

Revisadas hasta aquí las diferentes posibilidades de uso, resumiremos a continuación las principales dificultades que han tenido nuestros aprendientes en la realización de sus producciones.

4.3.3 Detección de problemas

En términos generales, los ordenadores no suponen una traba importante una vez que los aprendientes se han concienciado de la necesidad de estructurar el discurso en aras de una mayor claridad y efectividad comunicativa. Así, aunque podemos encontrar algún texto en el que no se usan o se utilizan muy poco (49), cuando lo hacen, los niveles de corrección son bastante satisfactorios a pesar de que a veces su empleo resulta un tanto forzado (50):

(49) *Je suis alle á New York par les vacances d'été. J'ai visité la Statue de la Liberté avec ma mère, et, en plus, j'ai visité l'Empire State Building avec mon frère aussi. Dans ma maison, je n'ai pas lire un livre parce que je n'aime pas de lire. Je suis sorti avec mes amis tout l'été. Je suis allé à la plage avec mes amis et mes parents aussi. Avec mes amis, nous avons prendre le bus pour alle á la plage. Le bus est plus agréable pour alle a la plage. Je suis alle á Paris aves mon ami et nous avons visité la Tour Eiffel et le Musée du Louvre.*

(2ºESO, E21, NARRACIÓN)

(50) **D'abord** cuire les tortellinis dans l'eau très chaude et salée. Égoutter et garder. **Ensuite** mettre l'huile dans une poêle.[...]. **Puis** ajouter la viande jusqu'à être cuite. Ajouter la sauce

tomate, l'ail et du poivre. Cuire quelques minutes. N'oublier pas de remuer de temps en temps. Puis retirer et ajouter de la crème fraîche et cuire fort pendant 5 minutes, pour épaissir la sauce, finalement saupoudrer de fromage râpé et bon appétit!

(2ºESO, E7, RECETA)

Aunque en (49) tan solo aparece un aditivo (*en plus*) su empleo es correcto, al igual que los ordenadores que aparecen en el ejemplo anterior (50) (*d'abord, ensuite, puis*), exceptuado **finalment*. Sin embargo, el uso reiterado de *puis* siempre en posición inicial y tras varios enunciados yuxtapuestos denota la falta de espontaneidad y naturalidad. Como era de esperar, cometen menos errores cuando se les proporciona ya el MD en lengua meta, pues reduce la evitación y permite sortear fallos como los derivados de la búsqueda inadecuada o de la traducción literal. Sin embargo, constatamos una excepción: el MD *entonces* les resulta más fácil que su equivalente significativo *alors* cuando se trata de ordenadores. Esto último quizá sea debido a que tienen menos contacto con los demás usos (conector consecutivo, metadiscursivo conversacional), a pesar de que *entonces* también comparte estos valores.

Los errores vinculados a los MD de ordenación son debidos mayoritariamente a la transferencia inducida por la proximidad gráfica o fonética. Estos pueden afectar a nivel discursivo, cuando por analogía seleccionan un MD de otro tipo, o a nivel ortográfico. Revisaremos a continuación algunos casos.

Uno de los errores más habituales en ambos cursos es que los aprendientes traducen *primero* por *premier* (numeral), siendo incluso muy frecuente **première*, **premier* por analogía:

(51) *Moi, *premier je vais étudier mathématiques.*

(2ºESO, E2, DIÁLOGO)

‘Yo, primero voy a estudiar matemáticas.’

(52) *Pour préparer un bon plat d'oeufs aux saucisses [...], ***premier**, tu as que allumer le feu, mettre la poêle et verser du huile.*

(2ºESO, E4, RECETA)

‘Para preparar un buen plato de huevos con salchichas [...] primero tienes que encender el fuego, poner la sartén y echar aceite.’

De igual modo, nos encontramos: **primièrement* (primero, primeramente), **ensuit* (a continuación), **d'aborde*, **d'aboard* (primero con el sentido de la locución en primer lugar):

(53) ***Primièrement** *je vais jouer au tennis avec Pepe. J'aime jouer tennis.*

(4ºESO, E8, NARRACIÓN)

‘Primeramente, voy a jugar al tenis con Pepe. Me gusta jugar al tenis’

(54) ***Ensuit** *je vais vous raconter mes vacances.*

(2ºESO, E3, REDACCIÓN)

‘A continuación, voy a contaros mis vacaciones.’

(55) ***D'aborde** *je vais étudier mathématiques, puis biologie [...].*

(2ºESO, E21, DIÁLOGO)

‘Primero voy a estudiar matemáticas, luego biología.’

Por lo que se refiere al marcador francés *d'abord*, la interferencia ortográfica que hallamos es con el inglés (**d'aboard*), aunque encontramos también por proximidad fonética la selección de alguna palabra que les resulta más familiar, como *d'accord*. En cambio, **d'aborde* responde a una generalización de la regla: en francés

la *e* sin tilde en posición final no suena (*ensuite* [ultracorrección **d'aborde*).

En el caso de *premier*, existe un problema añadido: seleccionan este MD como equivalente de *primero* y consideran que en francés también puede funcionar como adjetivo y como adverbio, quedando sin efecto la distinción existente en francés entre el numeral (*premier, deuxième...*) y el ordenador (*d'abord, en premier lieu*). Igualmente dificultoso les resulta cuando tratan de elegir entre marcadores de significado, forma o función similar, especialmente de español a francés, nos referimos, por ejemplo, a los correlatos de *luego* (*après*), *después* (*après, puis*) y *a continuación* (*ensuite, puis*). En estas circunstancias tienden a repetir el mismo (*après..., après...; puis..., puis...*), incluso en enumeraciones, o a alternarlos indistintamente:

(56) *Moi, d'abord, je vais étudier les mathématiques, puis la biologie, puis l'histoire.*

(2ºESO, E16, DIÁLOGO)

‘Yo, primero voy a estudiar matemáticas, luego biología, luego historia.’

(57) *D'abord, verser la farine, puis le sucre, puis le sel, puis les oeufs, puis mélanger le tout.*

(4ºESO, E10, RECETA)

‘Primero, echar harina, luego azúcar, luego sal, luego los huevos, luego mezclarlo todo.’

Si bien es cierto que a estos niveles de aprendizaje algunos de estas formas podríamos considerarlas simplemente variantes estilísticas, en otros casos, no es posible, ya que se dejarían de expresar diferentes matices significativos. Así, el componente de inmediatez que transmite *ensuite* (*a continuación*) se pierde al utilizar en su lugar *après*, correlato de *después*.

El uso de *puis* ordenador al trabajar en francés tiene un alto porcentaje de corrección (en torno al 89%). Sin embargo, plantea otra dificultad, especialmente desde la LM a LE2: la similitud con *pues* les lleva a traducir en cualquier caso *pues* por

**puis*, y por extensión, *después* **despuis*, **depuis*, cuyo significado coincide con el de la expresión *desde hace*:

(58) ***Depuis**, *le matin suivant, nous sommes partis à Paris.*

(2ºESO, E15, REDACCIÓN)

‘Después, a la mañana siguiente, marchamos a París.’

Se trata de "falsos amigos" muy frecuentes a los que hay que añadir *a continuación*, traducida por **à continuation*, que es uno de los marcadores que desde el castellano tiene un mayor porcentaje de evitación:

(59) ***À continuation**, *nous sommes allés voir la finale de l'Espagne.*

(2ºESO, E8, REDACCIÓN)

‘A continuación, fuimos a ver la final de España.’

En el caso inverso, encontramos ejemplos como el de *ensuite* (*a continuación*), que traducen por la locución temporal **tout de suite* (*enseguida*) ya sea por proximidad gráfica o por extensión (*a continuación* = *enseguida*, cuya traducción es *tout de suite*, propiciando así la confusión), o el de *depuis* (*desde hace*) cuando necesitan expresar *después* sin tener tampoco en cuenta las posibles colocaciones:

(60) **C'est convenable de l'avoir préparé depuis, pas depuis un principe.*

(2ºESO, E6, RECETA)

‘Es conveniente haberlo preparado después no desde de un principio.’

Sin embargo, los MD que resultan más problemáticos son los de cierre *enfin* y *finalment*: además del problema ortográfico (**finalment*, **finalmente*, **en fin*) cabe reseñar la dificultad para seleccionarlos de ES a FR, ya que, si bien es cierto que comparten algunos de sus sentidos, existen muchos otros en los que *enfin* / *en fin* y

finalement / finalmente no son coincidentes. Así, nos encontramos que a la hora de encontrar el equivalente significativo de, por ejemplo, *finalemente* proponen *enfin*, *à la fin* o **parfin*, y para *en fin*, **dans une fin*:

(61) ***Dans une fin, je me l'ai passé très bien.**

(2ºESO, E2, REDACCIÓN)

‘Finalmente, me lo pasé muy bien.’

Así pues, las partículas *enfin* y *finalement* son, tal vez, las que mejor representan la complejidad de los MD y los principales escollos que encontramos en el proceso de E/A para lograr su adquisición. Seleccionar la partícula adecuada resulta dificultoso debido a dos razones fundamentales: el parecido formal y el hecho de que no siempre coinciden sus sentidos en las dos lenguas. Pensemos que incluso dentro de una misma lengua no son siempre intercambiables, a pesar de que así lo parezca o así nos lo muestren algunos materiales. De todo ello nos ocuparemos en el siguiente apartado.

4.3.3.1 Los marcadores *enfin* y *finalement*

En efecto, estos dos marcadores resultan problemáticos, fundamentalmente, por el parecido formal entre ambas lenguas, cuya consecuencia más inmediata son , como acabamos de ver, los errores ortográficos (**finalment*, **finalemente*, **en fin*) y pragmagramaticales, derivados, como dijimos, de la falta de coincidencia de determinados sentidos entre el francés y el español (*enfin / en fin*, *finalement / finalemente*):

(62) *À la Braderie de Lille on peut trouver des choses intéressantes: en premier lieu des antiquités, en second lieu, des bouquins et *finalement, des postes de vin chaud.*

(4ºESO, E7, REDACCIÓN)

‘En la Braderie de Lille se pueden encontrar cosas interesantes: en primer lugar, antigüedades, en segundo lugar, libros y, finalmente, puestos de vino caliente.’

De este modo, nos encontramos con porcentajes de error en torno al 11% que se incrementa cuando se proporciona el MD en castellano (16%) o cuando de manera espontánea lo han de utilizar con alguno de los sentidos no coincidentes en ambas lenguas. Así ha quedado reflejado en los porcentajes generales de utilización y corrección o en el de frecuencia de uso incorrecto, en los que, teniendo en cuenta el no uso, se alcanzaría un 28% de error²⁰². Veámoslos confrontados:

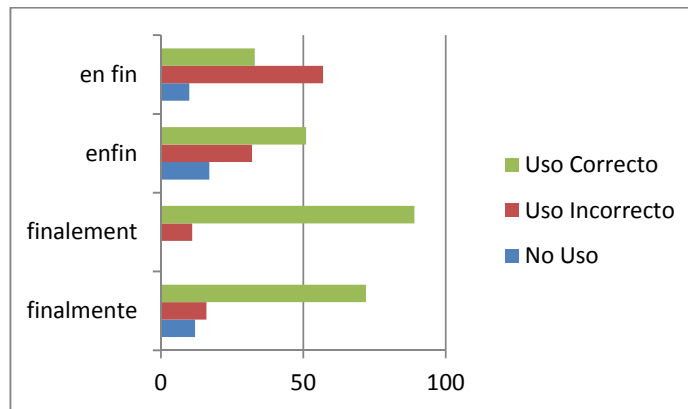


Figura 93. *Enfin / finalement vs en fin / finalmente.*

Esto se debe a que la selección del correlato adecuado (*en fin, por fin, bref, eh bien, finalement, etc.*) requiere unos conocimientos de los que carecen. En este aspecto, como ya hemos señalado, la falta de pericia en el uso de los diccionarios y, en muchos casos, la información proporcionada por los mismos supone una dificultad añadida. Así, si recurrimos al *Larousse*, nos encontramos que la búsqueda de *finalmente* castellano-francés no produce otro resultado que *finalement*, y lo mismo ocurre en sentido inverso:



Figura 94. Entrada *Finalement*.

Fuente: *Larousse online*.

²⁰² Vid. Figura 85 y Figura 87.

Al buscar *en fin* desde el castellano, vemos que presenta las mismas deficiencias²⁰³:



Figura 95. Entrada *En fin*.

Fuente: *Larousse online*.

Curiosamente, si lo buscamos en francés queda en parte cuestionada la definición anterior, pues se registran todos estos sentidos:

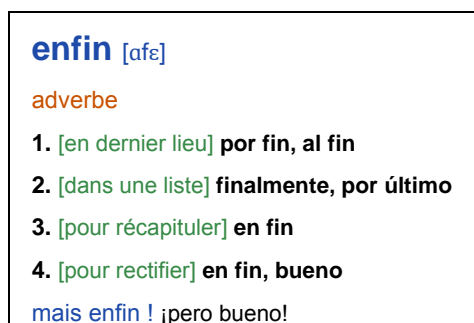


Figura 96. Entrada *Enfin*

Fuente: *Larousse online*

No obstante, si bien es cierto que la voz en francés ofrece diferentes correlatos no debemos olvidar que los aprendientes parten del castellano, por lo que recurren a la búsqueda en este sentido y rara vez van a consultar el sentido inverso o el diccionario monolingüe para cerciorarse.

En las producciones de nuestros aprendientes vemos que hallar el equivalente significativo les resulta especialmente problemático:

(63) ¡Pero bueno, qué haces!

²⁰³ Es más, las definiciones sinonímicas y circulares no resultan ajenas al castellano. Así, el *DRAE (online)* para la primera acepción de *en fin* propone *finalmente*, *últimamente* y para la segunda, *en suma*, *en resumidas cuentas*, *en pocas palabras*. Para *finalmente* ofrece *últimamente*, *en conclusión*. De este modo, los aprendientes pueden ver reforzada su idea inicial (motivada por el parecido formal) de que son siempre equivalentes, cuando no siempre es así, ni tan siquiera nivel intralingüístico.

‘*Mais bon, qu’est-ce que tu fais!’

(4ºESO, E3, TRADUCCIÓN)

Los porcentajes de utilización así lo reflejan.

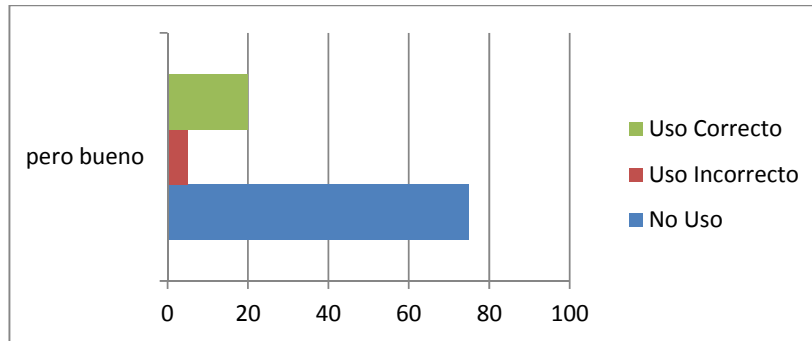


Figura 97. *Enfin* ‘pero bueno.’

Lo mismo ocurre cuando *enfin* introduce el último término de una enumeración. Como ya hemos indicado, en las tareas analizadas, detectamos que la confusión entre *enfin* y *finalement* es bastante habitual cuando este último tiene valor enumerativo (señala el último elemento de una serie).

(64) *On a visité Florence, Pise et *finalement Rome, où nous sommes restés une semaine.*

(4ºESO, E2, NARRACIÓN)

‘Visitamos Florencia, Pisa, y finalmente Roma, donde nos quedamos una semana.’

Las razones de la confusión son las que hemos venido esgrimiendo: interlingüísticas —similitud gráfica y diferencias pragmatogramaticales— e intralingüísticas — confusión presente en ambas lenguas a la hora de su delimitación.

Hemos de tratar, por consiguiente, que los aprendientes sean capaces de asimilar este empleo divergente sin caer en la utilización sinonímica de *enfin* / *finalement* y *en fin* / *finalmente* (pues recordemos que en ninguna de las dos lenguas son siempre conmutables) ni recurrir sistemáticamente a la equivalencia *finalement* =

finalmente y *enfin* = *en fin*, pues, como hemos visto, según los contextos, pueden tratarse de falsos amigos. Estas cuestiones han de tenerse presentes especialmente para trabajar desde la LM (que de hecho, es la mayor parte de las veces puesto que piensan en español y cualquier intervención en estos niveles pasa, de una u otra forma, por una traducción previa²⁰⁴). Así, dado, que *enfin* es en sí el más propiamente ordenador, a efectos de facilitar su empleo en este contexto (para concluir una enumeración que consta habitualmente de tres términos), consideramos que resulta más sencillo decir a los estudiantes que recurran al equivalente significativo *para terminar* a modo de paráfrasis.

(65) *D'abord nous parlerons des antécédents historiques, puis des causes, et enfin dans une troisième partie des conséquences de la Révolution française.*

("La Revolución francesa: unidad didáctica interactiva para secciones bilingües", CEFORE, Coruña.)

'Primero hablaremos de los antecedentes históricos, luego, de las causas, y para terminar (finalmente), en la tercera parte, de las consecuencias de la Revolución francesa.'

Para ayudar a nuestros aprendientes a seleccionar el correlato adecuado, tanto en el caso de *finalement* como en el de *enfin*, además del recurso en ciertas ocasiones a paráfrasis, optamos por basarnos inicialmente en cuadros de equivalencias realizados a partir de las tareas de sensibilización y entrenamiento que completamos, a modo de síntesis, con los siguientes:

²⁰⁴ En este sentido, Martínez Rebollo (2014: 282) advierte: "Nuestros alumnos no piensan en LE [...]. Ya que el recurso a la LM parece ser constante [...], [los enseñantes] debemos partir de esta realidad y gestionar el proceso de la manera más eficaz en el aula [...]."

¿Qué expresión utilizo en francés?	¿En qué situación?	¿Qué quiero hacer?	¿Qué tono ²⁰⁵ empleo?	¿Qué expresión utilizo en español?
Finalement	Monólogo / Diálogo	Introducir el desenlace de una situación	Neutro	Al final / Finalmente
			Alivio / Satisfacción	Por fin / Al fin
		Cerrar una enumeración (poco frecuente)	Neutro	Finalmente (frecuente)

Cuadro pedagógico de equivalencias 1: Ordenadores (*finalement*)

¿Qué expresión utilizo en francés?	¿En qué situación?	¿Qué quiero hacer?	¿Qué tono empleo?	¿Qué expresión utilizo en español?
Enfin	Monólogo / Diálogo	Acabar la exposición de una idea	Neutro	En fin
			Resignación	
			Complicidad	
		Resumir	Neutro	
		Rectificar o precisar	Neutro	
	Diálogo	Regular la conversación	Neutro	En fin
	Monólogo / Diálogo	Cerrar una enumeración (frecuente)	Neutro	Finalmente
Monólogo / Diálogo	Introducir el desenlace de una situación	Alivio / Satisfacción	¡Por fin! / ¡Al fin!	
Monólogo / Diálogo	Reaccionar ante la actitud del interlocutor	Enfado / Impaciencia	¡Pero bueno!	

Cuadro pedagógico de equivalencias 2: Ordenadores (*enfin*)

²⁰⁵ Utilizamos tono con el sentido que tiene en la segunda acepción del *DRAE* (2001): "2. m. inflexión de la voz y modo particular de decir algo, según la intención o el estado de ánimo de quien habla", que es, además, el significado con el que nuestros estudiantes están más familiarizados.

4.4 Conectores consecutivos

Las partículas consecutivas no plantean grandes dificultades de comprensión puesto que los sentidos que transmiten son generalmente coincidentes en ambas lenguas. Así, bastará con definir las, siguiendo a Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4099), como aquellas unidades que conectan dos miembros del discurso, presentando aquel en el que se insertan como una consecuencia de lo anterior. Sin embargo, la correcta selección desde el español se ve obstaculizada por los falsos amigos (*pourtant *por tanto; puis *pues*), así como por el escaso uso espontáneo por parte de los hablantes nativos de *pues* (con sentido consecutivo) y *por tanto*. En cambio, desde el francés, es la esporádica presencia de *donc* en los manuales la que hace que los aprendientes estén muy poco familiarizados con este marcador.

Para su adquisición, como punto de partida, sintetizamos sus funciones principales en el siguiente cuadro:

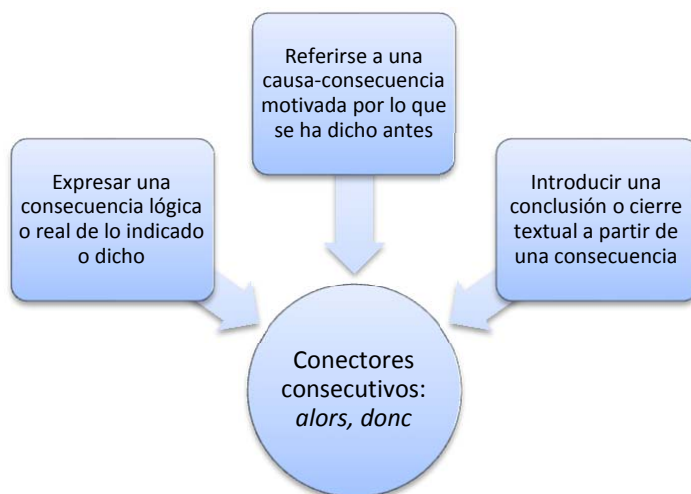


Figura 98. Uso de los conectores consecutivos.

Fuente: Marchante Chueca (2008: 33)

A continuación, trabajaremos las equivalencias que estimamos fundamentales para su adquisición:

Donc	Pues / Así pues Por tanto	Alors	Entonces
-------------	------------------------------	--------------	----------

Veámoslo con un poco más de detalle, comenzando por *donc*.

4.4.1 *Donc*

Esta partícula sirve, fundamentalmente, para marcar la consecuencia de una aserción o la conclusión de un razonamiento (66):

(66) [...] *il a espéré que Boris mourrait d'une overdose! Mais il s'en est sorti. Il fallait donc l'éliminer.*

(*La fugue de Bach*, 2003: 112)

'[...] esperaba que Boris muriese de una sobredosis! Pero se recuperó. Había, pues, que eliminarle.'

Tiene, además, otros valores tales como retomar un tema del discurso tras una digresión o una interrupción (67) o reforzar una aserción, un requerimiento o una pregunta (68), transmitiendo una reacción afectiva o expresiva:

(67) *Je disais donc que...*

(*Larousse online*, s.v. **donc**, 07/12/2011)

'Pues como decía...'

(68) [El hablante reacciona con incredulidad y cierto fastidio ante una nueva interrupción]

Qu'y a-t-il donc encore?

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. **donc**)

'¿Pero y ahora qué pasa?'

Estos sentidos aparecen registrados, en mayor o menor medida, en los diccionarios. Así, si buscamos en el diccionario bilingüe en la sección de francés a español, encontramos la siguiente entrada:

donc [dɔ̃k]

conjonction

1. [marque la conséquence] **así pues, así que**
Elle est malade et ne pourra donc pas venir Está enferma así que no podrá venir

2. [après une digression, pour renforcer] **pues**
Je disais donc que... Pues como decía..

Figura 99. *Donc* F / E.

Fuente: *Larousse online*.

Sin embargo, en los diccionarios no siempre están recogidos los diversos matices expresivos que esta partícula puede transmitir (vid.ejemplo (68)). Además, la escasez de información en los diccionarios bilingües llama más la atención cuando la búsqueda la hacemos en la sección de español / francés, donde la información que se proporciona es menor:

así pues
locución adverbial
donc, par conséquent

Figura 100. *Donc* E / F.

Fuente: *Larousse online*.

Como podemos constatar —al igual que ocurría con los ordenadores— la búsqueda es más productiva desde el francés. Esto supone un inconveniente para nuestros aprendientes, por lo que, con el objetivo de paliar esta deficiencia, les proponemos los siguientes correlatos:

<i>Donc</i>	Así pues
	Por tanto
	Pues
	[Y / Pero]
	[Pero entonces]

A propósito de los dos últimos, que figuran entre corchetes, *donc* tiene otros sentidos que no son propiamente consecutivos para los que se hace necesario buscar las equivalencias más apropiadas, como se habrá observado en los ejemplos (67) y (68). Dado que nuestro objetivo es el uso adecuado de unas determinadas partículas, tal y como ya advertimos en la introducción a este capítulo, trataremos también aquellos otros usos y sentidos no consecutivos cuando detectemos que resultan de especial dificultad o cuando su estudio suponga una ayuda para su correcta utilización.

En lo que se refiere a los dos primeros correlatos de *donc* (*así pues* y *por tanto*) son en alto grado coincidentes en sus usos y valores. *Así pues* introduce una consecuencia general al comienzo de una frase o bien presenta una conclusión que funciona como cierre argumentativo o textual, pudiendo tener igualmente un valor recapitulativo. En cuanto a *por tanto* y *por lo tanto* introducen, tras un razonamiento, una causa-consecuencia que se presenta como una conclusión fuerte, necesaria u obligatoria que cierra el tema o el discurso (vid. Marchante Chueca 2008: 34-35). Dado que en español son más propios del discurso formal (especialmente *así pues* y *por tanto*) apenas son usados por nuestros aprendientes y, en consecuencia, tampoco lo es *donc* (consecutivo), aunque sean coincidentes sus sentidos.

No obstante, como ya hemos avanzado, hemos de precisar que *donc* puede ser también marcador conversacional o reformulador recapitulativo²⁰⁶:

- Marcador conversacional. Expresa diferentes actitudes por parte del hablante ante el contenido que transmite el miembro del discurso en que se inserta: incredulidad o sorpresa, hastío o impaciencia, interés, etc.

(69) *Taisez-vous donc, à la fin!*

²⁰⁶ De hecho, Zénone (1981) registra cinco usos: reformulativo, discursivo, argumentativo, metadiscursivo y recapitulativo.

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. **donc**)

‘¡Pero callaos ya de una vez!’

(70) *Tu pars? Où vas-tu donc?*

‘¿Te vas?, ¿y / pero a dónde vas?’

(71) *Que s’est-il donc passé avant le spectacle?*

(*La fugue de Bach*, 2003: 29)

‘Pero, entonces ¿qué ha pasado antes del espectáculo?’

- Reformulador recapitulativo. El hablante retoma un tema tras una interrupción o una digresión:

(72) *Je disais donc que les conjectures sont différentes de la réalité [...].*

(*ouma.com*, Prensa, Francia, 3/3/2012)
<<http://tinyurl.com/mdyefqn>>

‘Decía, pues / en resumen, que las conjeturas son diferentes de la realidad.’

Para terminar este apartado cabe precisar que este marcador confluye en algunos casos —de los que dan buena cuenta trabajos como los de Schelling (1993) o Rossari & Jayez (1997)— con *alors*²⁰⁷:

(73) *Le directeur vient d’arriver du Japon, il est très fatigué en ce moment, alors / donc ne le dérange pas.*

(*Plus belle la vie*, FR3, oral Francia, 25/4/2012).

²⁰⁷ Esta proximidad se pone también de manifiesto en el hecho de que en muchas ocasiones sea posible la equivalencia *entonces* para *donc* como, por ejemplo en (71).

‘El director acaba de llegar de Japón, está muy cansado en este momento, así que / entonces no lo molestes.’

Sin embargo, no nos detendremos en las afinidades y diferencias entre *alors* y *donc* ya que puede llegar a causar más confusión entre nuestro alumnado. Hemos optado por proponer la equivalencia básica *así que / por tanto* que pensamos que resulta suficiente para el nivel requerido. Baste señalar, como diferencias fundamentales, que *donc* introduce una consecuencia lógica (y no epistémica como *alors*), además de ser menos polisémico y carecer del valor anafórico de este último, del que nos ocupamos en el siguiente apartado.

4.4.2 *Alors*

El estudio contrastivo de la partícula *alors* y su equivalente significativo principal *entonces*, como bien señalan para este último Borreguero Zuloaga & López Serena (2011: 182)²⁰⁸, permite observar que son más las convergencias que las divergencias. Así, tanto *entonces* como *alors* tienen como valor primario un significado temporal no actual²⁰⁹. Se trata de adverbios de naturaleza intrínsecamente fórica cuyo valor inactual permite hacer referencia al pasado (74) o al futuro (75):

(74) *Il comprit alors son erreur.*

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. *alors*).

‘Comprendió entonces su error.’

²⁰⁸ La interesante propuesta de Borreguero Zuloaga & López Serena (2011: 202), en la que parten del estudio de *entonces / allora*, pone de manifiesto la importancia determinante de la posición del marcador en la articulación informativa para explicar, más allá de la intuición, el tipo de funciones discursivas asumidas. Esto podría servir para dar cuenta de las divergencias en cuanto a la posición y alcance funcional de MD que los repertorios bilingües suelen presentar como equivalentes, pero que no son intercambiables ni en todos los contextos ni en todas las posiciones informativas.

²⁰⁹ *Alors*, como vemos por su etimología lat. *ad illam horam*, tiene un valor temporal. El compuesto *alors* aparece ya documentado en 1250 pero resulta poco frecuente hasta el siglo XV. Esta forma va sustituyendo poco a poco a *lors* que desde el siglo XVII tan solo aparece en expresiones como *lors de* y *dès lors* (Bloch & Wartburg, 1996 [1932]: 374). En cuanto a su homólogo español *entonces* proviene (Corominas, 1961: 302) del latín vulgar *intunce*, compuesto de la preposición *in* (en) y del latín arcaico *tunce* > *tunc* > *entonces*. Equivalente a "*à ce moment là*" (*entonces*) (*en ese / aquel momento*), es el caso en el que mejor se ajustan ambos.

(75) *El año que viene su hermana empezará a trabajar, entonces tendrá más dinero para sí misma.*

(*Sálvame*, TV5, oral, España, 3/5/2013)

‘L’ année prochaine sa soeur commencera à travailler, elle aura alors plus d’argent pour elle-même.’

En este último caso la referencia temporal ha de ser necesariamente explícita (cf. Borreguero Zuloaga & López Serena, 2011: 182).

A partir de ese significado temporal anafórico que poseen en ambas lenguas se han desarrollado nuevos significados de carácter discursivo. Traugott (1999) explica ese proceso mediante la siguiente cadena:

C. circ. >adv. de frase>marcador discursivo.

De hecho, esta evolución de las locuciones adverbiales, desde su carácter funcional de adverbio hasta las funciones discursivas de los marcadores ha sido ampliamente estudiada por esta autora (Traugott 1982, 1989, 1995 y Traugott & Heine, 1991)²¹⁰. En este sentido, para comprender mejor el proceso de cambio semántico del que resultan los MD, ha sido especialmente relevante su *Hipótesis de la de la subjetivación* que consiste en:

A gradient phenomenon, whereby forms and constructions that at first express primarily concrete, lexical, and objective meanings come through repeated use in local syntactic contexts to serve increasingly abstract, pragmatic, interpersonal and speaker-based functions (Traugott, 1995: 32).

Así, la diversidad de valores semánticos ha permitido que estas dos partículas asuman múltiples funciones discursivas, que se resumen el siguiente cuadro:

²¹⁰ Recordemos que Traugott estudia dicha evolución desde una teoría del cambio lingüístico, la gramaticalización, que explica “the linguistic process, both through time and synchronically, of organization of categories and of coding” (Traugott & Heine, 1991: 1).

Valores semánticos	Alcance	Macrofunción discursiva	Funciones
Valor fórico temporal	Predicativo		Determinación temporal de la acción
Valor fórico no temporal	Interoracional		Introducción de la apódoxis en las estructuras condicionales
	Discursivo	Cognitiva (propia de la variación escrita)	Función lógico-argumentativa de tipo consecutivo
	Discursivo	Cognitiva (propia de la variación oral)	Función inferencial
Valor correlativo-enfático (catafórico)	Discursivo	Metatextual	Focalización discursiva
	Discursivo	Metatextual	Demarcación discursiva (introducción de tópico, cierre de la interacción)
	Discursivo	Interaccional	Control conversacional (mantenimiento del turno, cesión de turno)

Figura 101. Valores y funciones de *alors* / *entonces*.

Fuente: Basada en Borreguero Zuloaga & López Serena (2011: 193)

Para nuestro estudio, comenzaremos por los usos menos problemáticos, es decir, aquellos en los que *alors* y *entonces* son esencialmente equivalentes, pues ambas partículas han seguido caminos similares. En efecto, *alors* puede expresar significados consecutivos además de temporales —que revisamos brevemente pues nuestro objeto de estudio es su funcionamiento como MD— y servir de enlace con un valor discursivo vago al igual que *entonces*. Esa es la razón por la que proponemos *entonces* como equivalencia básica de *alors*. No obstante, la evolución propia de cada lengua ha propiciado la existencia de diferentes matices significativos para los que *entonces* o bien no resulta aceptable, o bien es poco adecuado²¹¹. De estos otros equivalentes significativos, en los que se incluyen secuencias formadas por la combinación de dos partículas, damos cuenta en el siguiente cuadro a modo de resumen, antes de comentar los usos equivalentes y no equivalentes:

²¹¹ Franckel (1987b, 1989) y Jayez (1988) tratan de forma muy completa los diferentes sentidos de la partícula *alors*.

Alors	Entonces
	¿Y / Y bien / Entonces?
	¿Qué? / ¿Bueno, qué?
	Pues
	Anda que
	Vaya hombre
	¿Y qué?

4.4.2.1 Usos equivalentes

Entre los usos propiamente equivalentes de *alors* y *entonces* encontramos el temporal, el consecutivo / conclusivo y el discursivo continuativo, valores que en determinados casos pueden confluir. Así, Gerecht (1987) propone distinguir tres casos:

<i>Alors</i> exclusivement temporel: ALORS 1	1. Nécessité d'un repérage temporel pour <i>a</i> 2. Pas de relation argumentative entre <i>p</i> et <i>a</i>
<i>Alors</i> exclusivement consécutif: ALORS 2	Existence d'un repérage temporel en <i>a</i>
Coexistence des deux valeurs: ALORS 1 et ALORS 2	1. Nécessité d'un repérage temporel 2. Existence d'une relation argumentative entre <i>p</i> et <i>a</i>

Figura 102. Valores de *alors*.

Fuente: Gerecht (1987: 75)

En el primero, el temporal, si bien es el caso que presenta un mayor grado de coincidencia entre *alors* y *entonces*, es preciso señalar que, según recientes trabajos basados en la lingüística de corpus, este valor temporal parece estar desapareciendo de los usos orales del francés. Así lo afirma Degand (2009: 175): "We show that its temporal meaning came first and persists until today (although in spoken French the

temporal use is close to disappearing)". Esto no suele ocurrir²¹² —al menos no tenemos constancia de ello— con *entonces*, lo que conllevaría un incremento paulatino de las diferencias entre ambos.

En el segundo, el consecutivo / conclusivo, se introduce una consecuencia —real o imaginaria— débil, a menudo fruto del valor temporal de *alors*, que, aunque ya desde el siglo XIII concurre con el consecutivo, como hemos visto, no ha desaparecido del todo. De hecho, Gerecht (1987: 73) afirma que en los enunciados que reproducimos a continuación, *alors* equivale a la vez a *à ce moment-là* y a *en ce cas là*:

(76) *J'entendais des bruits étouffés de dispute. Je suis **alors** entrée au salon.*

(Gerecht, 1987: 73, ej. 16)

‘Oía ruidos ahogados de disputa. Entonces, entré en el salón.’

(77) *Paul tira, **alors** Pierre s'écroula.*

(Gerecht, 1987: 73, ej. 17)

‘Paul tiró, entonces Pierre se derrumbó.’

En los siguientes ejemplos vemos que, como conector consecutivo, *alors* confluye en el primer caso (78) con *donc* y, en el segundo (79), es equivalente a *en ce cas là* (*en ese caso*²¹³):

(78) *Il n'y a pas de bus, **alors** / **donc** je suis venu à pied.*

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. *alors*)

‘No hay bus, entonces / así que he venido a pie.’

²¹² Debemos matizar, no obstante, que aunque no hayamos profundizado en la adecuación de esta afirmación para el español, una consulta reciente de los datos orales del CREA parece sugerir el inicio de una evolución en ese sentido.

²¹³ Así se recoge, por ejemplo, en el *Salamanca* (1996).

(79) **Alors**, n'en parlons plus.

(Le Nouveau Petit Robert, 2009: s.v. **alors**)

‘Entonces / pues, no hay más que hablar.’

Ambos comparten el equivalente significativo *entonces*²¹⁴, como también podemos apreciar en (80):

(80) A: *Estoy muy cansado...*

B: **Entonces**, ¿no vienes? / *pues, ¿no vienes?

(4ºESO, E7, DIÁLOGO)

‘A: Je suis très fatigué...

B: Tu ne viens pas, alors?’

Hay que precisar, no obstante, que *alors* en su correspondencia con *entonces* es más sensible a la posición que ocupa:

(81) *Qu’est-ce que tu fais, alors?*

(4ºESO, CE3, DIÁLOGO ONLINE)

‘Entonces, ¿qué haces?’

Así, para respetar el mismo significado (conclusivo) de (81), no es posible la posición inicial (***Alors**, *qu’est-ce que tu fais?*), pues, en ese caso, *alors* se interpretaría preferentemente como introductor de la conversación o de un nuevo tópico como en (82). Al menos así lo sugiere el abrumador porcentaje de ejemplos que hemos encontrado en este sentido:

²¹⁴ En este caso puede confluir con *pues* (*¿Estáis listos? Pues / entonces podemos salir*), especialmente si el referente del conector es más difuso. Así lo afirma Vázquez Molina (2009: 212) recordando a Portolés Lázaro (1998: 129), que destaca que *entonces* refiere a lo inmediatamente comunicado, frente a la posibilidad que tiene *pues* de referir a entidades discursivas más difusas.

(82) [Pour amorcer la conversation]: **Alors, ça va?**

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. **alors**)

‘[Para entablar conversación]: ¿Bueno qué / entonces qué, ¿qué tal?’

Los marcadores *alors* y *entonces* también coinciden en el hecho de admitir la combinación con otras partículas. Así, *alors* combinado con *eh bien* y *entonces* con *pues*, justifican una consecuencia obvia (83) o introducir una consecuencia que se expresa a continuación (84):

(83) A: *¿Acaso no tenía yo razón? ¡pues entonces!*

(*Diccionario Manual de la Lengua Española Vox*, 2007: s.v. entonces)

‘A: N’avais-je donc pas raison? Eh bien, alors!’

(84) A: *No habrá recepción oficial.*

B: **Pues entonces** nosotros *no vamos*.

(Santos Río, 2003: sv. pues entonces)

‘A: Il n’y aura pas de réception officielle.

B: Alors / eh bien alors nous, on n’y va pas.’

También son frecuentes las combinaciones con valor consecutivo de *alors* con las conjunciones *et* y *mais* para mostrar la naturalidad de una consecuencia evidente (85):

(85) *Il a oublié les clés? ... mais alors, il ne pourra pas entrer.*

(*Énergie*, 2006: 30)

‘¿Olvidó las llaves?... pero entonces no podrá entrar.’

Como conector conclusivo, introduce una conclusión de lo dicho anteriormente o solicita más información de la que se ha proporcionado (86):

(86) *A: Je n'ai pas encore acheté les entrées...*

B: Et alors?

A: Je vais essayer sur internet

(4ºESO, E10, DIÁLOGO)

'A: Aún no he comprado las entradas...

B: ¿Y entonces?

A: Voy a intentarlo por internet.'

La tercera de las funciones compartidas por la pareja de marcadores *alors* y *entonces* es la que Fuentes Rodríguez (2009: s.v. entonces) denomina "conector ordenador discursivo continuativo". Dicha función permite controlar la enunciación sustentando la cohesión y la coherencia textual. Así, se mantiene el hilo del discurso (88) y se organiza el turno de palabra, tratándose a veces, en palabras de Santos Río (2003: s.v. entonces, 365), de un "enlace discursivo vago"; esto ocurre especialmente en las transiciones, donde su valor es "próximo al de la mera función fática"(ibíd.):

(87) *Allí por las noches se armaba bastante jaleo. Entonces yo soy una persona más bien amante de la tranquilidad y de respetar los derechos de los otros. Y claro, un día ya no pude más y salté.*

(Santos Río, 2003: s.v. entonces)

'Là, le soir il y avait pas mal de chahut. Alors moi, je suis une personne plutôt paisible et qui aime respecter les droits des autres. Alors évidemment, un jour j'en ai eu assez et j'ai éclaté.'

(88) *No había nacido aún. Entonces, difícilmente puede ser el asesino.*

(Santos Río, 2003: s.v. entonces)

'Il n'était pas encore né. Alors bien difficilement il peut être l'assassin.'

Además, tanto *alors* como *entonces*, como constituyentes únicos del enunciado, son empleados con frecuencia por el hablante, ya sea para propiciar que el destinatario extraiga una consecuencia de su aserción (89) o para tomar sus palabras como antecedentes pero sin implicarse en su veracidad (90):

(89) A: *Yo nunca te he dicho eso. ¿Es que me has oído siquiera nombrarle?*

B: *¿Entonces?*

A: **Entonces**, *nada*.

(J. Jiménez Lozano, *Las sandalias de plata*, 37, en Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999: 4108)

'A: Je n'ai jamais dit ça. M'aurais-tu même entendu prononcer son nom?

B: Alors?'

A: Alors, rien.'

(90) A: *Seguro que el propietario del segundo derecha va a pagar lo que debe a la comunidad de vecinos.*

B: **Entonces**, *adelántele usted el dinero que debe.*

(Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999: 4108)

'A: C'est sûr que le propriétaire du deuxième droite va payer ce qu'il doit au syndicat de copropriétaires.

B: Alors, avancez-lui l'argent qu'il doit.'

Para terminar este apartado, no podemos dejar de mencionar aquellos casos que si bien permiten la sustitución de *alors* por *entonces*, esta resulta menos

adecuada. Nos referimos a empleos discursivos vinculados a actos ilocutivos tales como pedir más información, dar órdenes indirectas, hacer sugerencias o réplicas, a los que el uso del marcador permite añadir un matiz de apremio, impaciencia o reproche. Así, cuando a través de *alors* se pide más información de forma apremiante, acción que podríamos parafrasear por "cuéntame rápido qué ha pasado" (91) y (92), podemos utilizar como equivalencia *entonces*:

(91) A: *Il m'est arrivé un truc incroyable. J'étais chez moi, j'ai entendu un grand bruit dehors. J'ai donc ouvert la fenêtre, je me suis penché...*

B: Et **alors?** / [**alors**] ...

(Wordreference.com, 22/01/2009)
<<http://tinyurl.com/n2oqtcs>>

'A: Me pasó algo increíble. Estaba en mi casa, oí un gran ruido fuera. Así que abrí la ventana y me asomé...

B: ¿Y? / ¿Y bien? / ¿entonces?'

(92) A: *Ya le pregunté a mi madre si me deja...*

B: ¿Y? / ¿**entonces?** ¿Podemos o no?

(4ºESO, E7, DIALOGO ONLINE)

'A: J'ai déjà demandé à ma mère si elle me donne la permission...

B: Alors / et alors? On peut ou on ne peut pas?'

Sin embargo, hemos de advertir que la locución *et alors* —que es empleada frecuentemente con este valor como variante enfática de *alors* — tiene también otro significado que se podría parafrasear por "¿y a mí qué me cuentas? o "¿y a ti qué te importa?" (93), cuya equivalencia con *entonces* ya no es posible:

(93) A: *Si je rate cet examen ma mère va se mettre en colère.*

B: **Et alors!**

(4ºESO, CE2, DIALOGO ONLINE)

‘A: Si suspendo este examen mi madre se va a cabrear...

B: ¿Y? /*¿Y entonces?’

En lo que se refiere a la expresión o reiteración impaciente de un mandato, *alors* comienza turno y no necesariamente supone un enlace con el discurso anterior, sino con el contexto extralingüístico. En este caso, se podría traducir por *entonces* o por otras partículas que impriman un matiz de reproche impaciente:

(94) A: **Alors ça vient ce café?**

(*Gilmore girls*, capítulo 6, oral, Francia, 11/9/2004)

<<http://tinyurl.com/lxd8caz>>

‘¿Qué / bueno, qué / entonces qué, viene o no viene ese café?’

Finalmente, *alors*, al igual que *entonces* / *pues entonces*, puede ser, en palabras de Santos Río (2003: 366), "una locución reactiva de réplica" que se usa para manifestar al interlocutor que sus palabras aclaran o justifican precisamente aquello que le provoca extrañeza o rechazo (95):

(95) A: *C'est vrai que c'est moi qui a commencé la dispute, mais... il est encore fâché avec moi?!*

B: **Ben alors... Qu'est-ce que tu attendais?**

(*Plus belle la vie*, FR3, oral, Francia, 12/11/2012)

‘A: Vale que fui yo quien empezó la pelea, pero ¿todavía está enfadado conmigo?’

B: Entonces / pues entonces / *así que / *por tanto... ¿qué esperabas?’

De igual modo, muestra "la naturalidad de una consecuencia obvia" (ibíd.), pudiendo implicar reproche (96):

(96) A: *Ya hace días que tengo la autorización para empezar.*

B: *¿Pues entonces? [entonces] (Pues entonces, ¿por qué no has empezado aún? / Pues entonces, ¿de qué te quejas?).*

(Santos Río, 2003: s.v. pues entonces, 366)

‘A: *Ça fait déjà plusieurs jours que j’ai le permis pour commencer.*

B: *Alors?/ eh bien alors? (Alors?/ eh bien alors, pourquoi tu n’as pas encore commencé? / Alors?/ eh bien alors, de quoi tu te plains?’*

En castellano, como muestran los ejemplos anteriores, los equivalentes significativos de *alors* son, preferentemente, *entonces* y *pues* (incluso combinados), ya que la aceptabilidad los demás consecutivos es en algunos contextos cuestionables, algo que ya advertía Santos Río (2003: sv entonces, 364) con el siguiente ejemplo:

(97) A: *Hace un frío que pela.*

B: *Entonces, [/ pues entonces / *así que / *por tanto] ¿Por qué andas en mangas de camisa?*

‘A: *Il fait un froid de canard.*

B: *Alors [/ eh bien alors/ *donc] pourquoi tu ne mets pas un manteau?’*

Dado que, en términos generales, los usos hasta ahora expuestos son en alto grado coincidente en ambas lenguas, no plantean problemas. En cambio, habrá que trabajar más los diferentes correlatos posibles en el uso de *alors* como marcador conversacional, que es, tal vez, el más extendido en francés. A ello dedicaremos el siguiente apartado.

4.4.2.2 Usos no equivalentes

Aquí recogemos los valores actitudinales de *alors* (solo o combinado con *et / ça*) en los que, al desvanecerse el valor temporal, la equivalencia con *entonces* no es posible. Esto implica la búsqueda de otros tipos de MD que den cuenta del valor pragmático en cada caso. Veamos cuáles.

Como equivalente significativo de *alors* propusimos *janda!* y *janda que..!* en los casos en los que el hablante reacciona con indignación²¹⁵ (98):

(98) A: *Ce qu'il est bête alors!*

(4ºESO, CE2, DIÁLOGO ONLINE)

'A: ¡**Anda que** no es torpe!'

Cabe señalar que *janda que..!* es, según Fuentes Rodríguez (2009: s.v. **anda**), un operador de refuerzo argumentativo, que invierte la polaridad de lo expresado por el verbo.

Para expresar sorpresa o extrañeza, recurrimos a *¡vaya!* o *vaya hombre!* (99), mientras que para la función comunicativa de rechazar una objeción consideramos que tanto *pues* como *¿y?* o *¿y qué?* resultan satisfactorios en la mayoría de los contextos (100):

(99) A: **Ça alors!** *Quelle surprise! Je croyais que tu n'étais plus à Betanzos cette année.*

(4ºESO, CE9, DIÁLOGO ONLINE)

'¡Vaya! ¡qué sorpresa! Creía que ya no estabas en Betanzos este curso.'

(100) A: *Je te dis que je n'ai pas confiance en lui, et toi tu lui donnes 300 euros comme ça...*

²¹⁵ De hecho, en diccionarios como el *Salamanca* (1996) o el de partículas de Santos Río (2003: s.v. *anda*) son considerados como una expresión reactiva que puede manifestar reproche además de sorpresa (*Tiens!/ Ça alors!*), admiración (*Tiens!/ Ça alors!)/ Eh bien dis-donc!* o protesta (*Ça alors!*)

B: Et alors?

(Wordreference.com, 22/01/2009)

'A: Te digo que no confío en él y tu vas y le das 300 euros así como así?

B: ¿Y qué?'

Como podemos apreciar a través de los ejemplos vistos hasta ahora, existe un alto grado de coincidencia entre *alors* y *entonces*, incluso en el hecho de tener unos usos menos marcados que otras partículas análogas. Así, el que *entonces*, como bien puntualizan Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4099), esté poco gramaticalizado como conector consecutivo, unido a su gran polifuncionalidad, permite usarlo en contextos muy diversos. Resulta, pues, una forma muy utilizada por los aprendientes, de ahí que sea preciso trabajar los distintos equivalentes significativos que tiene en lengua meta, ya que, si bien ambos comparten unos valores semánticos básicos (aunque *alors* tiene un valor consecutivo-conclusivo más acentuado), su comportamiento discursivo no es idéntico, porque como nos recuerda Vázquez Molina (2009: 213), hay que partir del "principio de que no existen marcadores equivalentes en las lenguas", lo que nos conduce al siguiente apartado.

4.4.3 Detección de problemas

Como hemos visto, existen numerosos sentidos compartidos, por lo que las dificultades surgen a la hora de elegir los distintos correlatos posibles. Por un lado, no siempre coinciden en las condiciones de uso (*donc* es válido para los estilos formal e informal frente a *así pues*, que es más propio del registro formal) ni en las funciones (*donc* y *pues* ambos como conector consecutivo, pero *así pues* no pertenece al grupo de los que denominamos marcadores conversacionales). Por otro lado, están las interferencias producidas por la proximidad entre ambas lenguas, que se traducen en errores ortográficos y errores de selección debido a los falsos amigos. Veamos algunos casos, partiendo de las siguientes equivalencias:

<i>Alors</i>	<i>Entonces</i>	<i>Donc</i>	Pues
			Por tanto

El análisis de las producciones de los alumnos nos ha permitido constatar desde la evaluación diagnóstica que uno de los errores más reiterados en ambos cursos tiene que ver con la búsqueda de los correlatos de *entonces, pues y por tanto*:

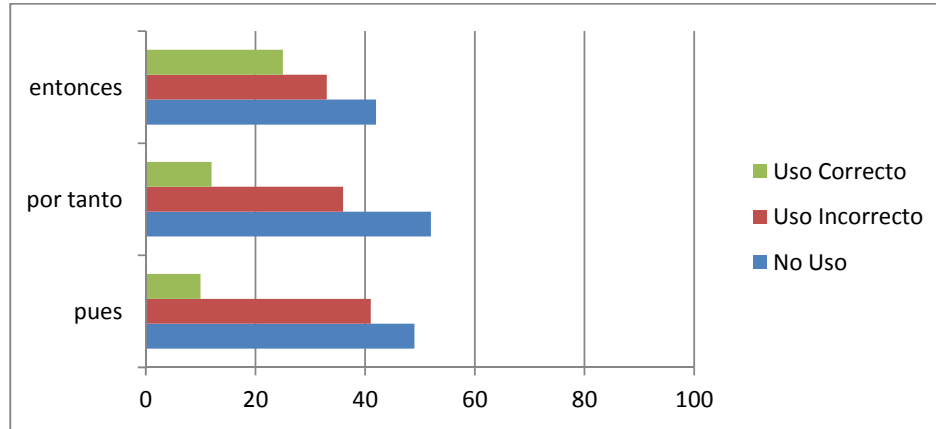


Figura 103. Porcentaje de utilización / corrección de los MD *entonces, por tanto, pues*.

Como veremos en los siguientes ejemplos, los alumnos proponen equivalentes basándose su semejanza gráfica o fonética, por lo que encontramos otros tipos de MD y no solo consecutivos, como se puede observar en las secuencias que aparecen entrecomilladas, a través de las cuales hemos pretendido reproducir aquello que el aprendiente quería realmente expresar:

(101) *Nous sommes arrivés en retard, *pourtant le musée était déjà fermé et nous sommes allés le jour suivant.*

(4ºESO, E5, NARRACIÓN)

"Llegamos tarde, por tanto, el museo ya había cerrado y fuimos al día siguiente."

(102) *Mettez un couvercle sur la poêle, *puis sinon la sauce s'évapore.*

(2ºESO, E13, RECETTE)

"Poned una tapa sobre la sartén, pues si no la salsa se evapora."

(103) *Un jour à la plage j'ai perdu mon CD favorite *puis comme je suis triste ma mère m'a acheté un autre.*

(2ºESO, E3, SUCESO)

"Un día en la playa perdí mi CD favorito, así pues, como estaba triste mi madre me compró otro."²¹⁶

Como vemos, en el caso de *pues* no les resulta fácil hallar su equivalencia significativa, ya que o bien la proximidad gráfica les induce a error (*pues≠puis*) o la duda entre los correlatos posibles les lleva a evitar su uso. Hemos de tener presente que los aprendientes no son conscientes de los diferentes valores de las partículas. En efecto, *pues* también puede ser comentador²¹⁷ (introduce un nuevo comentario con respecto al enunciado anterior), en cuyo caso equivaldría a *eh bien*, y conjunción causal equivalente a *car*. Por esa razón, el principal problema radica en la confusión — por similitud gráfica— con *puis*:

(104) *Irène s'est mise à rire quand elle a découvert que Julienne sortait avec Boris, puis elle a tout fait pour le séduire.*

(*La fugue de Bach*, 2003: 15)

'Irene se echó a reír cuando descubrió que Juliana salía con Boris, luego / después / *pues, hizo lo imposible para seducirlo.'

Esta cuestión también ha sido puesta de manifiesto por Martín Zorraquino (2004: 57) quien precisa:

el estudiante confunde el estatuto de *pues* en español con el de *puis* en francés (de etimología similar —lat. *p o s t*, con /0/ breve o abierta, 'después'—), palabras

²¹⁶ La posible interpretación de *puis* como ordenador *entonces* cuyo uso sería posible —y correcto— en este ejemplo, se descarta ya que se produce en el contexto de puesta en práctica de los consecutivos estudiados en el libro de texto.

²¹⁷ Así lo clasifica Portolés Lázaro (2007: 129), según Martí Sánchez (2011: 7), que además considera este análisis compatible con el de la nueva gramática académica. Por su parte, Fuentes Rodríguez (2009: 293-294) le atribuye dos funciones: operador informativo y conector continuativo.

que, aun muy parecidas en el significante, difieren, sin embargo, en las propiedades distribucionales y semánticas (y en sus funciones pragmáticas) en sus respectivas lenguas.

En el caso de nuestros aprendientes, los siguientes ejemplos (105) y (106) nos confirman el hecho de que recurren prioritariamente a la traducción literal (en este caso inducidos por la grafía), sin tener en cuenta la función desempeñada por la partícula *pues*:

(105) A: *Tu vas partir en vacances à León?*

B: **Puis ... je ne sais pas encore. Je crois.*

(2ºESO, E7, DIÁLOGO)

"A: ¿Vas a ir de vacaciones a León?

B: Pues... no sé todavía. Creo."

(106) A: **Puis quel dommage! si je l'avais su...*

(4ºESO, E11, DIÁLOGO)

"A: Pues qué pena... si lo hubiera sabido..."

Esta confusión *pues / puis* se hizo especialmente patente en los ejercicios de equivalencias E / F, en los que el error en la utilización de *pues* alcanza el 90% (vid. Figura 79).

En lo que se refiere a *por tanto*, que expresa una consecuencia a la que llegamos a partir de un razonamiento que deducimos de lo expresado anterioridad, siendo posible invertir los miembros que vincula, también presenta porcentajes de error elevados como muestran los ejemplos siguientes, fruto de una actividad de traducción, donde los estudiantes seleccionan *pourtant* (MD contraargumentativo) como su equivalente significativo:

(107) [El autor recuerda que el cineasta ni ha escrito ni ha autorizado unas memorias]

No existen, **por tanto**, unas memorias canónicas del cineasta de Rimini.

(*La Vanguardia*, prensa, España, CREA, 28/04/1995)

‘Il n’existe *pourtant / donc pas de mémoires canoniques du cinéaste de Rimini.’

(4ºESO, E10, ACTIVIDADES ONLINE: TRADUCCIÓN).

(108) *Tendremos dos candidatos y por lo tanto / por consiguiente habrá competición.*

(*Elpais.com*, política, 24/11/2012)

‘On aura deux candidats et *pourtant /donc il y aura compétition.’

(4ºESO, E8, actividades online: TRADUCCIÓN).

En este caso, la interferencia —por similitud gráfica— con *pourtant*, es algo que también constata Estévez Maraver (2006: 210), que justifica así su estudio:

Hemos elegido esta unidad discursiva [*pourtant*] debido a las interferencias que produce en nuestro alumnado al identificarlo con una unidad discursiva que existe en español y cuya forma está muy próxima, pero que indica una conexión consecutiva: *por lo tanto*.

Dado que nuestro objetivo es que los aprendientes logren un uso lo más espontáneo y correcto posible, consideramos más productivo hacer un aprovechamiento pedagógico del error y avanzar en parte la explicación de los contraargumentativos que veremos en el próximo apartado: nos referimos concretamente a *pourtant*. Consideramos, pues, que era necesario revisar aquí sus sentidos con los aprendientes y recalcar su condición de *falso amigo*.

En lo que a los usos propiamente consecutivos se refiere, como hemos visto, comenzamos por *donc*, con el que tan solo pretendemos que se familiaricen, por lo que les proporcionamos un resumen genérico (Cuadro pedagógico de equivalencias 3).

En cambio para *alors* partimos de la explicación de los usos equivalentes, por resultar más sencillos, ofreciéndoles el cuadro 4 (pág. 301) a modo de resumen:

<i>¿Qué expresión utilizo en francés?</i>	<i>¿En qué situación?</i>	<i>¿Qué quiero hacer?</i>	<i>¿Qué tono empleo?</i>	<i>¿Qué expresión utilizo en español?</i>
Donc	Formal Informal	Expresar la consecuencia o la conclusión de un razonamiento	Neutro	Así pues Por tanto
		Retomar el tema de un discurso tras una digresión o interrupción	Neutro	Pues
		Reforzar una aseveración, un requerimiento o una pregunta	Sorpresa Incredulidad Hastío	Y Pero Pero entonces

Cuadro pedagógico de equivalencias 3. Consecutivos (*donc*).

<i>¿Qué expresión utilizo en francés?</i>	<i>¿En qué situación?</i>	<i>¿Qué quiero hacer?</i>	<i>¿Qué tono empleo?</i>	<i>¿Qué expresión utilizo en español?</i>
Alors Et alors	Monólogo	Introducir consecuencia	Neutro	Entonces
		Hilar un discurso	Neutro	Entonces
	Diálogo	Pedir más información	Apremio	Y Y bien Entonces
		Dar órdenes indirectas, sugerencias réplicas	Impaciencia Reproche	Qué Bueno, qué Pues / Pues entonces

Cuadro pedagógico de equivalencias 4. Consecutivos (*alors*). Usos equivalentes

En cuanto a los usos no equivalentes, para facilitar la selección del correlato adecuado —reiteremos que nuestros aprendientes parten siempre de la LM y sus

conocimientos de la LE2 aún son incipientes—, tras haberlos trabajado en actividades de sensibilización y como síntesis de la reflexión lingüística llevada a cabo, propusimos la tabla que ofrecemos a continuación:

<i>¿Qué expresión utilizo en francés?</i>	<i>¿En qué situación?</i>	<i>¿Qué quiero hacer?</i>	<i>¿Qué tono empleo?</i>	<i>¿Qué expresión utilizo en español?</i>
Alors Et alors	Diálogo	Reaccionar ante un suceso o un comentario reforzando lo visto y / u oído	Indignación	<i>¡Anda!</i> <i>¡Anda que...!</i>
			Sorpresa / Extrañeza	<i>¡Anda!</i> <i>¡Vaya!</i> <i>¡Vaya, hombre!</i>

Cuadro pedagógico de equivalencias 5. (*alors*). Usos no equivalentes.

Así pues, través de las diferentes actividades hemos procurado trabajar más los equivalentes significativos de aquellas partículas que forman parte del uso habitual de nuestros aprendientes, aunque también hemos querido que se familiaricen con aquellas (como, por ejemplo, *donc*) que les resultan más extrañas, pero que son muy frecuentes en lengua meta. Para ello aprovechamos primero las similitudes, para posteriormente, hacer especial hincapié en la evitación de los falsos amigos, principal escollo en este grupo de marcadores, lo que nos ha llevado a avanzar en este apartado la explicación de algunas partículas que no son consecutivas.

4.5 Conectores contraargumentativos

En el presente apartado revisaremos aquellos MD contraargumentativos que son de uso frecuente en nuestra etapa educativa. Así, en primer lugar, clasificaremos y caracterizaremos brevemente estas unidades para, a continuación, ocuparnos de los problemas detectados en las producciones de los alumnos.

Para estos marcadores, según Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999:4104) podemos establecer dos grandes grupos: a) los que conectan dos miembros del

discurso de modo que el segundo suprime o atenúa alguna conclusión que se pudiera deducir del primero (*mais, cependant, pourtant*); b) los que marcan un contraste o una contradicción entre los miembros vinculados (*par contre, en revanche, au contraire*). Sus funciones quedarían recogidas en el siguiente esquema:

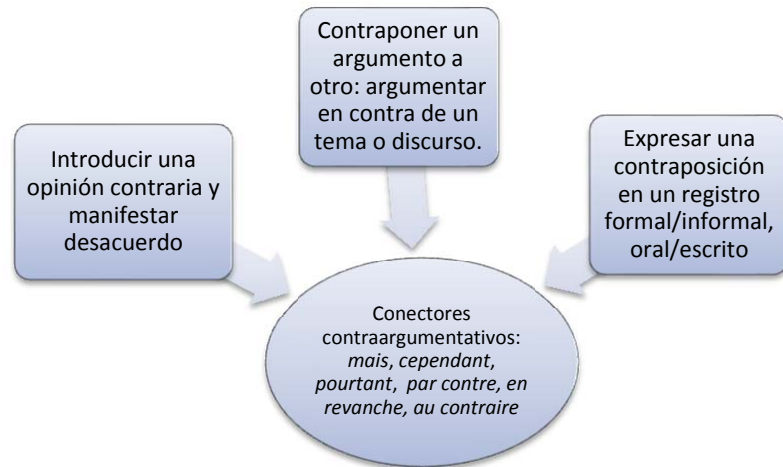


Figura 104. Uso de los conectores contraargumentativos.

Fuente: Marchante Chueca (2008: 43)

Para los niveles que nos ocupan hemos seleccionado los que aparecen a continuación con sus respectivas equivalencias:

<i>Mais</i>	Pero
<i>Cependant</i>	Sin embargo
<i>Pourtant</i>	Sin embargo, Y sin embargo, Con todo, Pues bien que...
<i>Par contre</i>	En cambio, Por contra
<i>En revanche</i>	En cambio
<i>Au contraire</i>	Al contrario, Por el contrario

4.5.1 Los marcadores *mais*, *cependant* y *pourtant*

Estos dos primeros MD, cuyos equivalentes significativos básicos son *pero* y *sin embargo*, no suelen plantear problemas ya que coinciden sus usos y valores en ambas lenguas:

(109) *Je dois travailler le samedi et certains jours fériés, mais, malgré ces horaires, je ne regrette pas d'avoir choisi cette profession.*

(*Énergie*, 2006: 54, ej. 2.1)

‘Tengo que trabajar el sábado y algunos festivos, pero, a pesar de esos horarios, no me arrepiento de haber elegido esta profesión.’

(110) *Les jeunes Européens ont beaucoup de choses en commun [...] Cependant, au niveau des systèmes éducatifs le rapprochement est plus difficile!*

(op.cit.: 34)

‘Los jóvenes europeos tienen muchas cosas en común [...]. Sin embargo, a nivel de sistemas educativos el acercamiento es más difícil.’

En un primer momento, precisaremos que *cependant* coincide en uso con su equivalente *sin embargo* el cual se utiliza para introducir conclusiones contrarias a las esperadas, eliminando, por tanto, en palabras de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4115) "una conclusión que se pudiera inferir de un miembro precedente". *Cependant* puede aparecer junto a *mais* (111) y ser conmutables²¹⁸ (112):

(111) *Il est allemand, mais cependant il ne parle que néerlandais.*

²¹⁸ Precisemos que aunque tanto en francés como en español presentan diferencias entre sí—como se puede constatar, por ejemplo, en el interesante estudio de Portolés Lázaro (1995) acerca de las diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores *pero*, *no obstante* y *sin embargo*—, para nuestros niveles podemos aceptarlos como equivalentes.

‘Es alemán, pero sin embargo solo habla neerlandés ’

(112) *Il est allemand, mais / cependant il ne parle que néerlandais.*

‘Es alemán, pero / sin embargo solo habla neerlandés.’

No obstante, no en todos los contextos la sustitución de una partícula por otra es admisible:

(113) *Insistant **cependant** / *mais sur la nécessité d'obtenir des résultats tangibles il s'interroge sur ce que le Groupe de travail a prévu de faire pour les pays en développement [...]*

(Diccionario *Linguee.es*: s.v. **cependant**, 10/03/2012)

‘Insistiendo sin embargo / *pero en la necesidad de obtener resultados tangibles, el orador se pregunta qué tiene previsto hacer el Grupo de Trabajo por los países en desarrollo [...].’

De hecho, tanto en francés como en español, la combinación con las conjunciones *et* e *y* nos permite comprobar que no siempre son intercambiables, ya que mientras *cependant* y *sin embargo* la admite, el resultado con *mais* y *pero* es inaceptable:

(114) *Il est allemand **et cependant** il ne parle que néerlandais.*

‘Es alemán, y sin embargo solo habla neerlandés ’

(115) **Il est allemand **et mais** il ne parle que néerlandais.*

‘Es alemán, y pero solo habla neerlandés.’

(116) **Y sin embargo / *y pero**, *tengo mucho que contarles, incluso a ellas.*

(Libros, España, CREA, 2001)

‘Et cependant / *et mais, j’ai plein de choses à leur raconter, même à elles.’

En lo que se refiere a *mais*, el importante número de estudios que atienden a esta partícula —sola (Anscombre & Ducrot, 1994 [1983]; Pelletier, 1992; Karppinen, 2002) o en combinación con otras (Razgouliaeva, 2002; Rossari 2002; Saló Galán, 2006, etc.)—, nos exige de entrar en detalle. Baste recordar que, en 1977, Anscombre & Ducrot establecieron la descripción semántica y argumentativa que permite constatar la presencia de dos valores: el que denominan "modificante", como conector argumentativo²¹⁹ (equivalente a *pero*), y el "excluyente"²²⁰, como operador semántico (correspondiente al español *sino*), que suprime la idea anteriormente mencionada, siempre negativa. Aprovechando sus aportaciones, así como las de la Escuela de Ginebra y otras más centradas en el discurso oral, pueden establecerse tres funciones básicas: la argumentativa, la estructurante y, una tercera, la estratégica, en la que el marcador sirve para tomar o mantener el turno de palabra. Veámoslo en los siguientes cuadros resumen basados en Karppinen (2002: 51-52), el primero de los cuales hace referencia al discurso escrito y el segundo al discurso oral:

²¹⁹ Recordemos que la distinción entre operador y conector fue propuesta por Luscher (1988-89).

²²⁰ Ducrot (1978) y Ducrot & Vogt (1979) lo denominan de "refutación", frente al argumentativo, cuyo uso es el preponderante. Así lo señala, por ejemplo, Pelletier (1992: 62), además de ser más rico y diversificado en cuanto a sus posibilidades semánticas, sintácticas y pragmáticas (cf. Pelletier, 1992: 62-92).

Fonction argumentative	Fonction structurante
Mais à l'intérieur de l'énoncé, P et Q explicites	Mais introduit un nouvel acte de langage
Mais s'enchaîne à un énoncé Q explicite et s'oppose à l'acte de langage	Mais introduit une nouvelle intervention
Mais s'enchaîne à un énoncé Q explicite et s'oppose aux conclusions que le locuteur / le lecteur tire de l'énoncé P	Mais relance un nouvel échange
Mais s'enchaîne à un énoncé Q explicite et s'oppose à la vérité de P	
Mais s'enchaîne au non verbal et s'oppose au comportement de l'interlocuteur	
Mais s'enchaîne au non verbal et s'oppose à la situation	
Mais s'enchaîne au non verbal et s'oppose aux propres réactions du locuteur lui-même	

Figura 105. Funciones de *mais* en el discurso escrito

Fuente: Karppinen (2002: 51)

Fonction argumentative	Fonction structurante	Fonction stratégique
Mais à l'intérieur de l'énoncé, P et Q explicites	Mais introduit un nouvel acte de langage	Mais utilisé comme moyen pour prendre la parole
Mais s'enchaîne à un énoncé Q explicite et s'oppose à l'acte de langage	Mais introduit une nouvelle intervention	Mais utilisé comme moyen pour maintenir la parole
Mais s'enchaîne à un énoncé Q explicite et s'oppose aux conclusions que le locuteur tire de l'énoncé P	Mais relance un nouvel échange	
Mais s'enchaîne à un énoncé Q explicite et s'oppose à la vérité de P		
Mais s'enchaîne au non verbal et s'oppose au comportement de l'interlocuteur		

Figura 106. Funciones de *mais* en el discurso oral.

Fuente: Karppinen (2002: 52).

En nuestro caso, la utilización de *mais* por parte de nuestros alumnos se ha limitado a aquellos usos y valores coincidentes con los de *pero*, que es considerado en un gran número de estudios (incluidos la mayoría de Portolés) como el conector

contraargumentativo²²¹ prototípico. En cambio, Montolío Durán (2008 [2001]: 62-63) advierte que

pero es un conector oracional y, por tanto, en principio, no resulta conveniente ni adecuado utilizarlo como conector textual, uniendo diferentes párrafos o segmentos discursivos extraoracionales [...] parece preferible utilizar en casos como este otro conector contraargumentativo de valor similar, como *sin embargo* y *no obstante*, especializados, precisamente, en unir segmentos discursivos que puedan estar constituidos por más de una oración.

En el caso de nuestros aprendientes predomina en lengua meta el uso de *mais* como conjunción, siendo escaso su empleo como metadiscursivo, algo que no sorprende, pues su grado de fluidez en LE2 es aún muy limitado. Por el contrario, en lengua materna, especialmente en el discurso oral, tiene un alto porcentaje de utilización como metadiscursivo. Este empleo de *pero*, como recoge Acín Villa (1993-94: 220-21) permite al hablante expresar sorpresa, desacuerdo, enfado o impaciencia introduciendo oraciones imperativas en la que "la presencia de la partícula refuerza la idea de mandato" o "una interrogación para la que normalmente no se espera respuesta" (op.cit. : 230-231):

(117) **Mais qu'est-ce que tu racontes?**

(2ºESO, E2, DIÁLOGO ONLINE)

‘Pero, ¿qué dices?’

Este último ejemplo corresponde al uso que Acín Villa (1993-94) denomina "*pero* enfático" y representa uno de los usos más frecuentes del registro informal. En estos casos, la partícula

²²¹ Aunque esta denominación tampoco está exenta de controversia. Así, por ejemplo el análisis de los diferentes usos de *pero* recogidos en el trabajo de Fernández Ferreiro (2002) le llevan a considerar que la etiqueta de marcador de contraargumentación no es la que mejor se ajusta a la orientación argumentativa de los miembros que vincula, ni a sus posibilidades distribucionales, por lo que propone "marcador contrastivo de insuficiencia argumentativa". Dado que aún así hay ciertos usos dialógicos que no se pueden explicar y que parecen describirse mejor a nivel interaccional o a nivel cognitivo, propone para estos casos la etiqueta "marcador contrastivo de relevancia".

no enlaza dos miembros, sino que precede a uno solo realizándolo; o si une dos elementos, estos están repetidos [...]. Se trata, en ambos casos, de procedimientos empleados por los hablantes para conseguir el énfasis en su expresión" [...] en los que pero no pierde su valor ya que establece una contraposición implícita entre el elemento realizado y otro que no aparece en el enunciado. (cf. Acín Villa, 1993-94: 230-31)

En cuanto al marcador *pourtant*, subraya que una relación entre dos hechos no es lógica, por lo que equivaldría fundamentalmente a *sin embargo* (*cependant*), tal como nos muestra el ejemplo del diccionario monolingüe:

(118) *Il joue beaucoup, **cependant** / **pourtant** il ne gagne jamais.*

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009, s.v. ***cependant***).

‘Juega mucho, sin embargo, no gana nunca.’

De hecho, si consultamos los diccionarios bilingües su propuesta nos confirma la validez de esta equivalencia:

<p><i>pourtant</i> [purta adverbe sin embargo</p>
--

Figura 107. Entrada *Pourtant*.

Fuente: *Larousse online*

<p>sin embargo <i>cependant</i></p>
--

Figura 108. Entrada *Sin embargo*.

Fuente: *Actif (2004)*

cependant
sepld
conjonction
sin embargo

Figura 109. Entrada *Cependant*

Fuente: *Actif* (2004)

Sin embargo, en la búsqueda de *pourtant* en el *Actif* (2004) nos encontramos con un ejemplo que no se corresponde con la traducción ofrecida, sin aportar ninguna explicación:

pourtant
pBrtl
adverbe
sin embargo
nous sommes en décembre et pourtant il ne fait pas froid
estamos en diciembre y, sin embargo, no hace frío
je t'avais pourtant prévenu!
¡mira que te había avisado!

Figura 110. Entrada *Pourtant*.

Fuente: *Actif* (2004)

Para ser precisos habría que indicar que aunque estos MD comparten muchas propiedades y en algunos contextos pueden presentarse como sinónimos, también tienen sus diferencias, como nos recuerda Estévez Maraver (2006: 213). Así pues, será necesario advertir a nuestros alumnos que existen usos en los que la alternancia entre *pourtant* y *cependant* resulta imposible. Así, como respuesta a una pregunta retórica, solo *pourtant* es aceptable (119):

(119) A: *Je veux bien, mais comment faire?*

B: *C'est pourtant / *cependant facile!*

(Anscombe, 1993: 65)

'A: Vale, ¿pero cómo lo hago?

B: ¡Mira que / *sin embargo es fácil!'

Además, como acabamos de ver el marcador *pourtant* también posee otros correlatos en español (*y sin embargo, mira que, con todo, pues bien que*) que nos permiten apreciar la existencia de diferencias —que aún siendo leves— implican que a veces resulte menos apropiado o imposible el uso indistinto de *cependant / pourtant*. La razón de esta variación la encontramos en Anscombe (1993: 66 y ss.) quien afirma que "*pourtant* remplit essentiellement deux fonctions [...] la réfutation [...] et la dénégation". Para esta última, ni la sustitución por *cependant* (*sin embargo*) ni la combinación con *et* (*y*) serían, en su opinión, aceptables:

(120) A: *Il paraît que Pierre s'est cassé la jambe hier à l'entraînement.*

B: **Pourtant**, *je l'ai rencontré ce matin, il trottait comme un lapin!*

B: ***Et pourtant / *Cependant**, *je l'ai rencontré ce matin, il trottait comme un lapin.*

(Anscombe, 1993: 70)

´A: Parece ser que Pierre se rompió la pierna ayer en el entrenamiento.

B: ¿Sin embargo / pues / con todo, me lo encontré esta mañana, trotando como un conejo.´

Añade, además, una tercera posibilidad —que entiende como un uso particular dentro del refutativo al compartir tanto sus características definitorias como su sustitución por *cependant* (cf. op.cit.: 73)— en la que *pourtant*

sert habituellement à signaler la bizarrerie, le caractère étrange de la juxtaposition de deux événements généralement tenus pour contradictoires. La conclusion qui peut alors être tirée l'est toujours du caractère exceptionnel de cette coexistence. (Anscombe, 1993: 72)

En este caso, si se trata de un diálogo, puede ir precedido de interjecciones que denoten sorpresa —*Incroyable!* (*¡increíble!*); *quoi!* (*¿qué dices?!*)— y, a diferencia de sus usos esenciales, no cierra el argumento sino que lo deja momentáneamente en suspensión ante lo que considera una anomalía:

(121) A: *Le frère de X est très gentil.*

B: *[Quoi!] Pourtant, il n'arrête pas d'insulter ses camarades.*

(4ºESO, CE10, DIÁLOGO ONLINE)

Para Moeschler (1983: 134-139), *pourtant* es un conector restrictivo (no expresa una relación de exclusión) que establece una relación concesiva, la cual, según él está más cerca de la concesión causal que de la argumentativa. Así, establece una relación de causalidad que es válida con independencia del acto de enunciación, ya que su uso presupone que la relación existe objetivamente —o que el locutor presenta como tal— en el mundo extralingüístico. El que pueda, además, como hemos visto, ser conector refutativo para expresar rechazo de forma implícita en un diálogo, le confiere distintos matices que no son siempre fáciles de explicar para su uso adecuado.

En cuanto a sus correlatos, estamos con Estévez Maraver (2006: 224) quien afirma:

pourtant (el de uso más marcado entre los conectores restrictivos franceses) lo podremos traducir al español por el adverbio conector opositivo *sin embargo* (el de uso menos marcado entre los restrictivos españoles), quedándonos por estudiar si en sentido inverso ocurriría lo mismo, algo que nuestra intuición nos dice que no es posible, debido precisamente a este carácter genérico del adverbio español, que no lo tiene el francés.

Aunque con nuestro corpus no nos es posible confirmar plenamente esta aseveración, sí que nos permite precisar que aún siendo aceptable *sin embargo* como correlato de *pourtant* (dados el nivel requerido y el que tienen los propios estudiantes), la mayor parte de los ejemplos ganarían en precisión semántica y adecuación pragmática, recurriendo a otros equivalentes significativos. Veámoslo partiendo del ejemplo anterior:

(122) A: *Le frère de X est très gentil.*

B: *Pourtant, il n'arrête pas d'insulter ses camarades.*

(4ºESO, CE10, DIÁLOGO ONLINE)

‘B: Sin embargo, no deja de insultar a sus compañeros.’

El equivalente significativo menos marcado *sin embargo*, aunque correcto, creemos que no recoge el matiz de "a pesar de eso" que implica en este caso *pourtant*. Se trata, para nosotros, de una refutación en la que focaliza la extrañeza resultante de la unión de dos conceptos contradictorios (ser 'muy bueno' e 'insultar a sus compañeros'). Por ello, consideramos más apropiado el correlato *con todo*, que es definido por Martí Sánchez (2013: 47) como un contraargumentativo concesivo²²² que "sirve para comunicar que, admitiéndose lo que acaba de expresarse, se rechazan sus consecuencias, por lo que lo válido es la información de signo contrario introducida por el conector":

'B: Con todo, no deja de insultar a sus compañeros.'

Ahora bien, dada la situación de comunicación concreta (dos adolescentes que mantienen una charla informal), nos resulta muy poco natural la equivalencia *con todo*, por lo que vemos más adecuada *pues bien que*:

'B: Pues bien que no deja de insultar a sus compañeros.'

Así pues, consideramos de utilidad proponer a nuestros aprendientes de forma sintética las posibles equivalencias (cf. Cuadro pedagógico de equivalencias 7) de modo que les resulte más sencillo encontrar en LM el correlato adecuado al sentido que pretendan expresar.

4.5.2 Los marcadores *au contraire*, *en revanche* y *par contre*

La primera característica definitoria de *au contraire* consiste en expresar, según Danjou-Flaux (1979: 66), la oposición radical: "il signale que les deux termes mis en opposition sont les plus éloignés possibles. Ils sont situés comme aux antipodes l'un de l'autre". La segunda, según esta misma autora (Danjou-Flaux, 1979: 71), sería la implicación del enunciador en el empleo refutativo de esta partícula, esto es, una marcada subjetividad:

En employant *au contraire*, le locuteur semble traduire la subjectivité dans son énonciation. Il s'engage personnellement dans ce qu'il dit, ce qui suppose que la relativité visée par le contenu de l'énoncé le touche de près.

Los siguientes ejemplos nos permiten apreciar este extremo:

²²² Para este autor los conectores contraargumentativos forman parte de los argumentativos y se subdividen en totales, parciales y concesivos (cf. Martí Sánchez, 2013: 39-48).

(123) A: *Tu regrettes d'avoir quitté ton fiancé?*

B: **Au contraire**, *j'en suis ravie! mais ça me fait de la peine qu'il parte si loin.*

(4ºESO, CE2, DIÁLOGO ONLINE)

'A: ¿Te arrepientes de haber dejado a tu novio?

B: ¡Al contrario, estoy encantada! pero me da pena que se vaya tan lejos.'

Se trata de una partícula de gran versatilidad, pues puede aparecer tanto en monólogos como en diálogos, enlazar dos enunciados de locutores distintos o de un mismo locutor e incluso constituir en sí mismo en un turno de réplica. En este caso y en combinación con *non* o *bien* no solo rechaza, sino que afirma implícitamente lo contrario, esto es, expresa "*une opposition constructive* en quelque sorte, ou ce qu'on peut aussi appeler *un rejet positif*" (Danjou-Flaux, 1993: 279):

(124) A: *Tu regrettes d'avoir quitté ton fiancé?*

B: **Au contraire!** / *Non, au contraire!* / *Bien au contraire!*

'A: ¿Te arrepientes de haber dejado a tu novio?

B: ¡Al contrario! / ¡No, al contrario! / ¡Muy al contrario!'

Esta variedad de condiciones de empleo nos ayuda a distinguirlo de *en revanche* / *par contre*, considerados sinónimos (vid. Danjou-Flaux, 1993: 275). Estos últimos no serían posibles en esos mismos contextos, salvo en aquellos en que los dos términos no se excluyen recíprocamente sino que alternan en el tiempo, como veremos más adelante:

(125) A: *Tu regrettes d'avoir quitté ton fiancé?*

B: ***En revanche!** / ***Par contre!**

El equivalente significativo de *au contraire*, *al contrario*, presenta características similares, pues, según Corral Esteve (2010: 287), se usa, generalmente, en contextos excluyentes, contextos negación-afirmación, aunque también puede presentar un sentido refutativo y comentar el mismo tópico. De igual modo, en usos dialógicos ofrece una oposición "constructiva" ya que, no solo rechaza, sino que aporta lo "verdadero" para el hablante, marcando la contrariedad con lo anterior:

(126) A: *Si siguen así los índices de ventas será difícil cumplir los objetivos.*

B: **Al contrario**, *porque entonces seguro que los rebajan.*

(*La ventana de A Coruña*, Localia 15/09/2011)

‘A: Si les taux de ventes continuent de la sorte, il sera difficile d’atteindre les objectifs.

B: Au contraire! parce qu’alors ils seront sûrement rabaissés.’

Otro posible equivalente significativo de *au contraire* es *por el contrario*, ya que según Santos Río (2003: s.v. por el contrario, 285), con este marcador "la proposición introducida específica y concreta lo que la anterior ha anticipado por vía negativa". Así, esta partícula comparte con *al contrario* su función refutadora de ahí que, en ciertos contextos, pueden ser conmutables. Sin embargo, cuando *por el contrario* marca contraste y no refutación, esa conmutación ya no es viable. En este caso funciona como sinónimo de *en cambio* (cf. Martí Sánchez, 2013: 40; Santos Río, 2003: 286). En este sentido, se aproxima a *par contre (en cambio)*, con el que también comparte la posibilidad de ocupar diferentes posiciones en el enunciado. Sin embargo, al igual que en francés, la partícula española expresa la contrariedad como un tipo de oposición más fuerte que el simple contraste —de ahí su doble confluencia con *au contraire (al contrario)* y *par contre (en cambio)*— y una variedad de usos mayor. Así, por ejemplo, el miembro que introduce *por el contrario* puede, en algunas ocasiones, comentar el mismo tópico que el miembro anterior (cf. Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999: 4110-4111):

(127) No me agradan los perfumes. (**Por el contrario** ≠ **En cambio**), me desagradan.

‘Les parfums ne me plaisent point (au contraire ≠ en revanche / par contre) ils me déplaisent.’

En lo que se refiere a *par contre*, su empleo es muy frecuente:

(128) *Dans le nord [...] le temps a été variable avec des averses. Par contre, au centre, la pluie n’a pas cessé.*

(*Énergie*: 2006: 40, ej. 3)

‘En el norte [...] el tiempo ha sido variable con chubascos. En cambio, en el centro, la lluvia no ha cesado.’

Sin embargo, su utilización ha sido un tanto controvertida. Tras ser muy criticada por Voltaire, muchos gramáticos han recomendado sustituir esta partícula por *en revanche* o *en compensation*²²³:

(129) *Si les complications après une intervention chirurgicale sont assez fréquentes, les séquelles permanentes sont par contre / en revanche très rares.*

‘Si las complicaciones tras una operación son bastante frecuentes, las secuelas permanentes son, por contra / en cambio, muy raras.’

Por el contrario, algunos escritores, como Bernanos, Saint-Exupéry, Proust o Gide defienden su uso. De hecho, este último se muestra partidario de utilizar *par contre* mostrando que su sustitución por una de las partículas anteriores no es siempre posible:

(130) *Marie vient d’être nommée directrice, son mari, par contre / *en revanche, lui, il vient d’être renvoyé.*

²²³ El *Dictionnaire de la langue française* de Littré o el propio *Dictionnaire de l’Académie française* se muestran poco a favor (cf. s.v. **contre**, (5), II, 2)

‘María acaba de ser nombrada directora, su marido, por contra / en cambio, acaba de ser despedido.’

*En revanche y en compensation*²²⁴, además de marcar la oposición, introducen un enunciado que presenta una ventaja, por lo que su utilización resulta inaceptable en algunos casos (130) o un tanto forzada en otros (131)

(131) *Ils cherchent des candidats provocateurs mais qui, en revanche, soient fragiles.*

(*Énergie*, 2006: 39, ej. 7)

‘Buscan candidatos provocadores pero que, en cambio, sean frágiles.’

Como vemos, a la hora de hallar un equivalente para la partícula *par contre* tenemos dos posibilidades: *en cambio* y *por contra*. El primero de ellos, *en cambio*, muestra un contraste, una oposición débil, entre los dos miembros discursivos que relaciona (cf. Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999: 4110):

(132) *Esa niña tiene los ojos castaños y, en cambio, el cabello rubio.*

‘Cette fille a les yeux châtain mais, en revanche / par contre, ses cheveux sont blonds.’

El segundo, *por contra*, según Corral Esteve (2010: 288), es el más formal de los tres²²⁵, los términos se presentan como opuestos sin que haya una relación de implicación y no puede darse en contextos excluyentes. Sin embargo, esta expresión es un calco del francés y no solo no aparece recogida en el *DRAE*, sino que según la

²²⁴ Aprovechamos la transparencia semántica de este marcador para que los aprendientes comprendan más fácilmente la diferencia que establece *en revanche* respecto a los demás.

²²⁵ Opinión que no comparte Martí Sánchez (2008: 46) pues lo considera propio de la lengua hablada, proponiendo el siguiente ejemplo: "En casa de mis vecinos del 5º está todo el día la televisión puesta. Por contra, en la de los del 4º solo se enciende los fines de semana". Es más, desaconseja su uso por considerarlo una variante incorrecta de *por el contrario*, influencia del francés, aunque sea empleada por hablantes cultos e incluso aparezca en algunos diccionarios (cf. Martí Sánchez, 2013: 41).

Fundación del Español Urgente (Fundéu), asesorada por la RAE, "[l]o apropiado en español es emplear *en cambio*, *por el contrario* o *contrariamente* en lugar de *por contra*, que es una copia del francés *par contre*"²²⁶. Esta postura la comparten el CVC, que tilda de incorrecta su utilización²²⁷. Por esta razón preferimos no insistir en su uso, máxime cuando la mayor dificultad que presentan estas partículas es diferenciarlas entre sí, como veremos a continuación.

4.5.3 Detección de problemas

El principal escollo de los marcadores contraargumentativos estriba, sin duda, en la identificación de *pourtant* con *por lo tanto* que hacen nuestros aprendientes. Esto nos llevó, como ya hemos advertido, por coherencia con la pedagogía del error que sustenta nuestro trabajo, a revisar su empleo en el apartado correspondiente a los consecutivos. Nos centraremos, por tanto, en este apartado en el grupo de marcadores compuesto por *au contraire*, *en revanche* y *par contre*.

Con estos marcadores la dificultad que se plantea es: ¿cuándo elegir *au contraire* / *par contre*? Este problema se ve agravado por el hecho de que en castellano tampoco tienen muy clara la diferencia entre *por el contrario* / *por contra* / *al contrario*. En relación con esta cuestión, Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4112) puntualizan que *al contrario* es un adverbio que no se encuentra gramaticalizado como conector, mientras que *por contra* sería equivalente a *por el contrario*. Sin embargo, para los estudiantes resulta difícil su distinción dada la similitud gráfica con *par contre* y *au contraire*. Estos últimos de hecho aparecen como sinónimos incluso en diccionarios monolingües:

PAR CONTRE: au contraire, en revanche. → *mais*. *Le magasin est assez exigü, par contre il est bien situé* (cf. En compensation).

Figura 111. Entrada *par contre*.

Fuente: *Nouveau Petit Robert* (2009)

²²⁶ <http://tinyurl.com/kfnxtz9>

²²⁷ *Al habla*, *El Museo de los horrores*, CVC online.

Además, como ya hemos anunciado, *par contre* y *en revanche* pueden sustituir a *au contraire* cuando se trata de enunciados que no se excluyen recíprocamente, sino que alternan en el tiempo:

(133) *Marie m'étonne: tantôt elle broie des idées noires, tantôt **au contraire / par contre / en revanche** elle déborde d'enthousiasme.*

(Danjou-Flaux, 1993: 290)

‘María me asombra: unas veces rumia ideas negras otras por el contrario / al contrario / por contra / en cambio rebosa de entusiasmo.’

Aunque existen otros casos en los que no son compatibles²²⁸, nos limitaremos a señalar que *au contraire* es el único que puede constituir por si mismo una réplica (pudiendo reforzarse con *bien*):

(134) *A: Manger cinq fois par jour grossit, n'est-ce pas?*

*B: **Au contraire / bien au contraire!***

(2ºESO, E4, DIÁLOGO ONLINE)

A: Comer cinco veces al día engorda, ¿no es cierto?

B: Al contrario / muy al contrario / *por el contrario’

(135) *En sautant un repas, l'amaigrissement n'est pas favorisé ni accéléré, **bien au contraire !***

(“Manger aux bonnes heures”, *Diététique.com.fr*, 16/11/2010)

‘Saltándose una comida, ni se favorece ni se acelera el adelgazamiento, muy al contrario / *por el contrario’

²²⁸ Danjou-Flaux (1993) trata este conector en profundidad, exponiendo sus diferentes posibilidades de sustitución y sus condicionantes.

Precisaremos que este marcador anula la hipótesis previamente contemplada (aunque esta hipótesis pueda estar negada o debilitada):

(136) *Il ne fait pas partie des membres fondateurs du club. Au contraire, il se pourrait bien qu'il vienne de s'inscrire.*

(*Plus belle la vie*, FR3, oral, Francia, 11/9/2013)

‘No forma parte de los miembros fundadores. Al contrario, bien pudiera ser que acabara de inscribirse.’

Así, como ya dijimos, hemos podido constatar en las producciones de los alumnos que la dificultad es mayor cuando existe proximidad gráfica o fonética entre los MD y cuando estos o bien no son utilizados de manera habitual, o bien su significado ya no resulta claro en LM, siendo especialmente llamativo el caso de *en revanche* por su alto grado de no uso. En efecto, en las tareas libres y en aquellas en que se les ofrecía este marcador en francés optaron por prescindir de él ya que, al traducirlo espontáneamente por "en revancha", esta expresión no les resultaba fácil de encajar. Sin embargo, en las actividades realizadas a partir de la LM el porcentaje de uso correcto fue mayor:

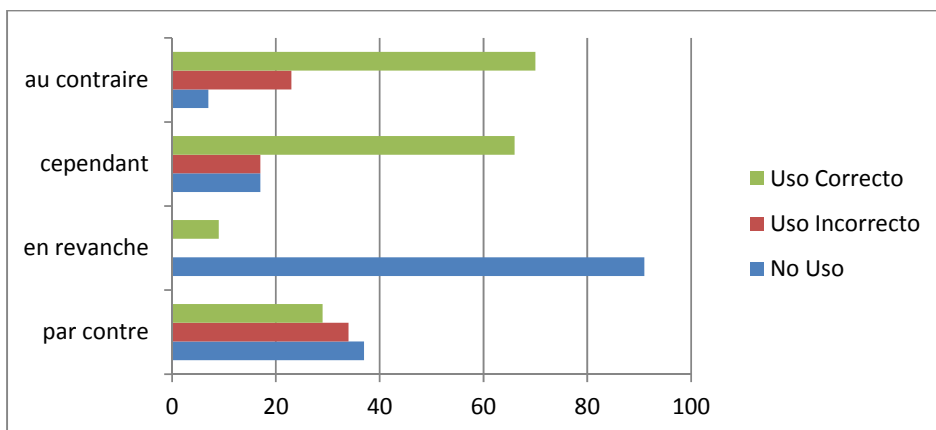


Figura 112. Porcentajes de utilización y corrección: *en revanche*, *au contraire*, *cependant*, *par contre*.

En el caso de *en revanche* puede resultar de utilidad tener presente la idea de que el enunciado que introduce restablece en cierto modo un equilibrio o aporta una contrapartida:

(137) *Il rentre au travail très tôt toute la semaine. En revanche, il ne travaille pas le vendredi après-midi et prend ses vacances un jour avant les autres.*

(*Plus belle la vie*, FR3, oral, Francia, 21/6/2013)

‘Entra al trabajo muy temprano toda la semana. En cambio, no trabaja el viernes por la tarde y toma sus vacaciones un día antes que los demás.’

Para *par contre*, aunque no insistiremos en su utilización, podemos apuntar que sirve a menudo para puntualizar que la hipótesis emitida no es aplicable a un caso en particular o próximo:

(138) *Pour les moins de 18 ans, il est interdit de boire de l'alcool à l'intérieur des bars et des restaurants. Par contre, rien ne les empêche de le faire dans les parcs ou dans la rue.*

(*Appels sur l'actualité, alcool et jeunes*, RFI, oral, Francia, 1/6/2011)

‘Para los menores de 18 años está prohibido beber alcohol en el interior de bares y restaurantes. En cambio, nada les impide hacerlo en los parques o en la calle.’

Así pues, y siendo conscientes de los riesgos de una excesiva simplificación, para facilitar la adquisición de estas partículas en nuestro nivel, por un lado, preferimos prescindir de *por contra* como posible equivalencia de *par contre* por las razones ya esgrimidas, que, en nuestra opinión, hacen si no desaconsejable, sí prescindible su introducción en estos niveles en aras de una mayor claridad. De este modo, trabajamos *par contre* y *en revanche* como correlatos de *en cambio*, matizando su empleo como sinónimos a partir del componente semántico de ‘compensación’, de ‘reequilibrio’ que lleva implícito el MD *en revanche*. Por otro lado, decidimos

aprovechar la coincidencia formal y gramatical de *au contraire* (*al contrario*), reforzada por la tendencia de los aprendientes a recurrir a la traducción literal, puesto que, en este caso, juega a nuestro favor. Por todo ello, propusimos ejercitar las siguientes equivalencias:

<i>Au contraire</i>	Al contrario
<i>Par contre / en revanche</i>	En cambio

Esta labor se llevó a cabo a través de diversas tareas que tuvieron como punto de partida la realización de actividades apoyadas por las explicaciones pertinentes a partir del siguiente cuadro:

¿Qué expresión utilizo en francés?	¿En qué situación?	¿Qué quiero hacer?	¿Qué tono empleo?	¿Qué expresión utilizo en español?
<i>Au contraire</i>	Formal Informal	Introducir una opinión contraria. Manifestar desacuerdo extremo.	Neutro	<i>Al contrario</i>
<i>Par contre</i>	Formal Informal	Contraoponer un argumento. Precisar que ese argumento no es aplicable a un caso particular o próximo.	Neutro	<i>En cambio</i>
<i>En revanche</i>	Formal Informal	Contraoponer un argumento, añadiendo un matiz positivo de compensación, de contrapartida.	Neutro	<i>En cambio</i>

Cuadro pedagógico de equivalencias 6. Contraargumentativos (*au contraire, en revanche, par contre*).

De igual modo procedimos para el otro grupo de marcadores en los que, recordemos, la mayor dificultad tenía su origen en el la identificación por parte de los aprendientes de *pourtant* con *por lo tanto* (lo que motivó, como dijimos, la revisión de su empleo en el apartado correspondiente a los consecutivos). Con el siguiente cuadro sintetizamos su utilización:

¿Qué expresión utilizo en francés?	¿En qué situación?	¿Qué quiero hacer?	¿Qué tono empleo?	¿Qué expresión utilizo en español?
<i>Mais</i>	Formal Informal	Introducir una opinión contraria. Manifiestar desacuerdo extremo.	Neutro	<i>Pero</i>
<i>Cependant</i>	Formal Informal	Contraponer un argumento. Introducir una conclusión contraria a la esperada. Expresar la validez de un argumento aunque parezca contradictorio.	Neutro	<i>Sin embargo</i>
<i>Pourtant</i>	Formal Informal	Expresar rechazo de forma implícita	Reproche	<i>Mira que</i> Informal (Diálogo)
		Responder a una pregunta retórica	Neutro	
	Formal Informal	Expresar extrañeza ante la asociación de dos conceptos contradictorios	Neutro	<i>Y sin embargo</i> <i>Con todo</i> (Formal) <i>Pues bien que</i> Informal (Oral)

Cuadro pedagógico de equivalencias 7. Contraargumentativos (*mais, cependant, pourtant*)

4.6 Operadores argumentativos

Dentro de este conjunto se encuentran los operadores de refuerzo argumentativo²²⁹ *en réalité (en realidad)* y *en fait (de hecho)*, y los operadores de concreción *par exemple (por ejemplo)* y *en particulier (en particular)*. Para abordar su estudio, reflejaremos en primer lugar sus funciones generales, basándonos en Marchante Chueca (2008):

²²⁹ Por razones de coherencia, utilizamos el término "operadores" frente a la denominación "conectores de refuerzo argumentativo" empleada por Marchante Chueca (2008: 53).

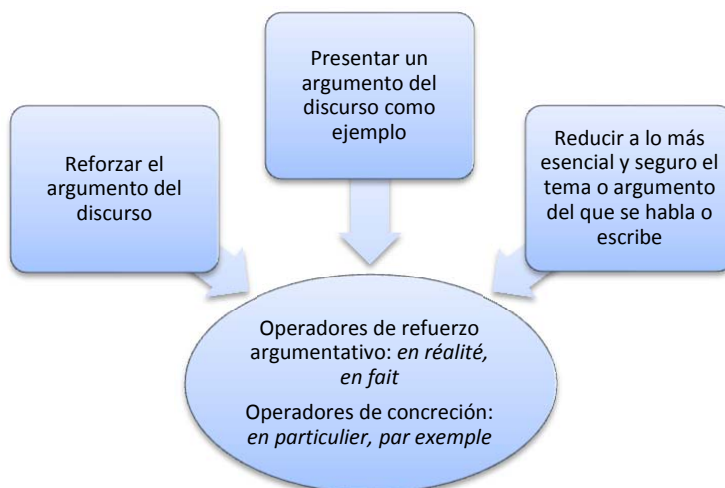


Figura 113. Uso de los conectores de refuerzo argumentativo.

Fuente: Marchante Chueca (2008: 53)

A continuación, precisaremos algo más acerca de cada uno de los grupos para terminar señalando los principales problemas detectados y las diferentes propuestas con las que hemos trabajado.

4.6.1 Los operadores de concreción *en particulier* y *par exemple*

Como ya hemos mencionado, los denominados operadores argumentativos comprenden los operadores de concreción²³⁰. Aquí trataremos dos, *en particulier* y *par exemple*, cuyas equivalencias básicas son las siguientes:

<i>En particulier</i>	En particular
<i>Par exemple</i>	Por ejemplo

No nos detendremos en el primero de ellos, *en particulier* (*en particular*) pues, al igual que los conectores aditivos, no suele plantear problemas ni de comprensión ni de uso, dada su proximidad con la LM. En cambio, para el segundo, *par exemple* (*por ejemplo*) es preciso señalar aquellos usos que no se registran en español, con el

²³⁰ A propósito de la naturaleza de los MD y de las dificultades que entrañan, conviene recordar las siguientes palabras de Martí Sánchez (2008: 86): "los operadores de concreción no son buenos ejemplos, ya que en ellos persiste claramente su significado literal".

objetivo de evitar errores. Además del valor de ejemplificación, coincidente en LM²³¹, existen otros dos que deben ser descritos: el expresivo y el de oposición. Veámoslo con más detalle.

Acerca de *par exemple*, *Le Nouveau Petit Robert* (2009), nos indica que se trata de una locución adverbial que sirve:

- 1) Para confirmar:

(139) *Considérons, par exemple, ce cas.*

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. **exemple** III)

‘Consideremos, por ejemplo, este caso.’

- 2) Explicar, ilustrar con un ejemplo lo que acaba de decirse:

(140) *Une invention moderne, par exemple la photo numérique.*

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. **exemple** III)

‘Una invención moderna, por ejemplo, la fotografía digital.’

- 3) Aportar un valor "expresivo"²³², muy frecuente en el discurso oral informal, que marca sorpresa, extrañeza o incredulidad (141). En este último caso, en nuestra opinión, puede incluir un matiz de reproche (142):

²³¹ Cabría señalar que tanto el francés como el español permite la posición final sin preposición: *Il existe en Italie des volcans en activité; exemple: le Vésuve (Le Petit Robert, 2009) / Hay animales en los que la idea de grupo está netamente por encima de la de individuo. Ejemplo: las hormigas (Diccionario de partículas, 2003).*

²³² Es el término utilizado por Dostie (2004: 150): “À côté du sens "standard" où l'unité accompagne un exemple, les sens les plus couramment cités sont ceux dits "oppositifs" et "expressifs" (aussi appelés "exclamatifs").

(141) *Il ouvrit la lettre et manifesta aussitôt une extrême stupéfaction: Ah ! par exemple... par exemple..., répétait-il, c'est une lettre de femme!*

(Bob:, s.v. **par exemple**)
<<http://tinyurl.com/llav2r2>>

‘Abrió la carta y manifestó en el acto una extrema estupefacción: ¡Vaya! vaya..., repetía, es la carta de una mujer!’

(142) *Ah, ça, par exemple! Tu nous laisses tomber et tu veux qu'on aille te chercher plus tard!*

(4ºESO, CE2, DIÁLOGO ONLINE)

‘¡Lo que faltaba! ¡Nos dejas tirados y quieres que vayamos a buscarte más tarde!’

- 4) Expresar oposición (similar a *cependant, par contre*) para el que el *Nouveau Petit Robert* (2009) propone el siguiente ejemplo:

(143) *Il ne pouvait pas supporter le chou; par exemple, il aimait bien la choucroute.*

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. **exemple** III.)

‘No podía soportar la col, y sin embargo, le gustaba el chucrut’

Respecto a este último sentido, Dostie (2004: 150) precisa que "bien que les sens oppositifs et expressifs soient consignés dans un dictionnaire comme *Le Petit Robert* (1993), ils semblent en net recul en français de référence". Además, el valor de oposición, particularmente frecuente en el francés de Canadá, es considerado poco correcto desde el punto de vista normativo; Dargnat (2006: 290) nos remite al *Dictionnaire des difficultés de la langue française au Canada* y al trabajo de Vincent (1995: 64) en el que constata que

l'analyse de facteurs sociolinguistiques démontrent que les locuteurs les plus scolarisés et / ou de niveaux socio-professionnels plus élevés utilisent davantage *par exemple* comme marqueur d'exemple, alors que ceux des groupes moins scolarisés et / ou appartenant à des groupes socio-culturels moins élevés utilisent cette particule comme marqueur d'opposition.

Para nuestros aprendientes bastará, pues, con que trabajen *par exemple* con función expresiva, es decir, en aquellos casos en los que su empleo expresa, como hemos señalado, sorpresa, extrañeza o incredulidad, puesto que son los que aparecen con frecuencia en situaciones corrientes de la vida cotidiana. Como posibles equivalencias podemos proponerles: ¡*anda!* y ¡*vaya!*, o expresiones del tipo ¡*no me lo puedo creer!* y ¡*lo que faltaba!*

4.6.2 Los operadores de refuerzo argumentativo *en fait* y *en réalité*

Estos marcadores refuerzan la información sobre el estado de cosas expresada en el enunciado en que se encuentran. En principio, como equivalencias básicas propondremos:

<i>En réalité</i>	En realidad
<i>En fait</i>	De hecho

El primero de ellos, *en réalité*, al igual que la expresión española *en realidad*, "presenta el miembro del discurso que lo incluye como una 'realidad' que se distingue de otro argumento que se muestra como 'una apariencia'" (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999: 4140). A menudo se combina tanto en francés como en español con *mais* y *pero* respectivamente:

(144) *L'armée obéit en apparence, mais en réalité gouverne.*

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009, 4: s.v. ***en réalité***)

'El ejército en apariencia obedece, pero en realidad gobierna'.

(145) *On pensait que c'était un puma, mais en réalité c'était un chat.*

(4ºESO, E7, NARRACIÓN)

‘Creíamos que era un puma, *pero en realidad* era un gato.’

No obstante, debemos señalar que no siempre es evidente la elección entre *en réalité* y *en fait*, aunque ambos aparezcan como sinónimos en los diccionarios. El hecho de que puedan aparecer juntos muestra que entre ellos ha de existir una diferencia semántica, tal y como señalan Iordanska & Mel' (1995: 212):

(146) *En fait, je viendrai, en réalité, demain.*

‘De hecho, vendré, en realidad, mañana.’

Según precisan estos autores, *en fait* ha de preceder *en réalité*, obedeciendo a una regla universal de coherencia textual que exige que el conector más general preceda siempre al más específico (op.cit.: 228). Esto, en cambio, no sucede en español donde hemos encontrado tanto la combinación *de hecho [...], en realidad* como *en realidad [...], de hecho*:

(147) *No obstante, lo que se pretende decir con la teoría de la mayor logicidad del hombre civilizado —representada por su más alto C.I. — no es exactamente esto, sino que **de hecho, en realidad**, es un ser más "inteligente", por cuanto sus aptitudes están potenciadas por una cultura superior.*

(Libros, España, CREA, 1995).

(148) *El convenio CMR no estipula que deba ser el expedidor o el porteador el que cargue la mercancía en origen. **En realidad, de hecho**, se producen situaciones de todo tipo.*

(Alfonso Cabrera Cánovas, *El transporte internacional por carretera*, Mage Books, Valencia, 2011: 40)

Se trata, pues, de dos marcadores que no son intercambiables en todos los contextos. Veamos el siguiente ejemplo de Lordanska & Mel' (1995: 220):

(149) *Envoie-moi tous ces livres. En fait / *En réalité, envoie-moi seulement les dictionnaires.*

‘Envíame todos estos libros. En realidad, envíame solo los diccionarios.’

En (149) *en réalité* no sería aceptable por ir acompañado de un imperativo (cf. Lordanska & Mel' , 1995: 224-225). En cuanto al sentido que *en fait* señala, hay que decir que sus componentes semánticos de ‘rectificación’ o ‘precisión’ lo hacen especialmente adecuado en este contexto, en la medida que implícitamente se rectifica (‘ne m’envoie pas tous les livres’) y se precisa (‘seulement les dictionnaires’). El MD tiene aquí el valor de oposición implícita interna (cf. Danjou-Flaux, 1980: 130-131), que sería posible parafrasear con "*tout bien considéré*". En cuanto a sus posibles equivalentes significativos, tanto *de hecho* como *en realidad* admiten ir seguidos de un imperativo. Sin embargo, en este contexto nos parece más aceptable *en realidad*, pues aunque el componente de ‘explicación’ o ‘precisión’ está presente en la española *de hecho*, creemos que, al no presentar *en realidad* ninguna restricción sobre el modo del verbo, tiene aquí más fuerza el que se esté afirmando lo contrario de lo que se había dicho, esto es, ‘no me envíes todos los libros’.

El sentido de refutación que pueden expresar los marcadores *en réalité* y *en réalité* permite su sustitución por *en fait* y *de hecho* respectivamente, cuando estos últimos se utilizan para introducir una rectificación:

(150) *On nous a dit avoir dépensé 10.000 francs; en réalité / en fait, c’est presque 20.000*

‘Se nos dijo haber gastado 10.000 francos, en realidad / de hecho, son casi 20.000.’

(151) *Tenía que ser alguna que estuviera cerca de ti, porque tú nunca te has ido a buscarlas lejos, bueno, de hecho [en*

realidad] *tú nunca has buscado a nadie, te hemos ido encontrando, me parece.*

(Libros, España, CREA, 2002. Corchetes nuestros)

‘Ça devait être quelqu’une qui soit près de toi, parce que toi, tu n’es jamais allé les chercher bien loin, bon, en fait / [en réalité], toi tu n’as jamais cherché personne, c’est l’une après l’autre qu’on t’a trouvé, j’ai l’impression.’

En cambio, la conmutación de uno por otro no es viable, además de en enunciados imperativos (149) en francés tal y como hemos visto, en los casos en que *en fait* o *de hecho* se utilizan para introducir una precisión:

(152) *Super, c’est une très bonne nouvelle. En fait / *en réalité, je commençais à me demander si je ne devrais pas retourner à Montréal.*

(op.cit. 1995: 227)

‘Genial, es una muy buena noticia. De hecho / *en realidad, empezaba a preguntarme si no debería regresar a Montreal.’

(153) *Viena ansiaba conocer a quien sería la emperatriz de Austria. Y, de hecho [*en realidad], hacía ocho meses que los vieneses solo hablaban de ella.*

(Libros, España, CREA, 1994. Corchetes nuestros)

‘Vienne désirait connaître celle qui deviendrait l’impératrice d’Autriche. En fait [*en réalité], depuis huit mois, les viennois ne parlaient que d’elle.’

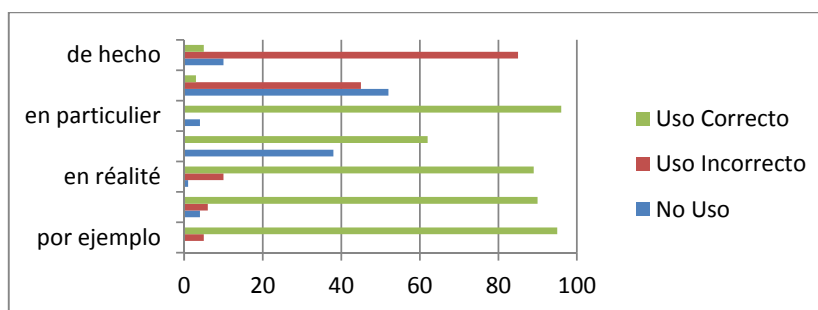
Así, dado que, según Lordanska & Mel’ (1995: 228), la refutación es un caso particular de rectificación, caracterizada por una mayor carga opositiva, el MD *en réalité* tiene un uso más restringido, lo que hace que siempre pueda ser sustituido por

en fait, pero no a la inversa²³³. Si bien en español esto último sucede con cierta frecuencia²³⁴, no lo podemos afirmar con el mismo grado de certeza que Lordanska & Mel'čuk (1995) para el francés, pues hemos observado que en los sentidos de *en realidad*, donde el deseo del hablante de señalar lo que realmente pensó u ocurrió, la sustitución por *de hecho* no siempre resulta satisfactoria. No entraremos aquí en más detalles y nos limitaremos a ofrecer la correspondencia básica *en réalité / en realidad*, por su transparencia, mayor frecuencia de uso por parte de nuestros aprendientes y porque su elección resulta adecuada en la mayoría de los casos.

Vemos, pues, hasta aquí, que la proximidad de las lenguas juega a favor. Sin embargo, el segundo marcador de este grupo, *en fait (de hecho)*, sí resulta más complejo, ya que nos encontramos con dos formas muy próximas gráficamente: *au fait / en fait*, a las que se suma, por proximidad fonética, *en effet*. En el siguiente apartado veremos cuáles son las dificultades y algunas indicaciones para ayudar a solventarlas.

4.6.3 Detección de problemas

Las dificultades encontradas en este grupo de marcadores apenas difieren en 2ºESO y 4ºESO por lo que mostraremos en un único porcentaje los resultados medios hallados en las diferentes producciones, tanto de LM a LE2 como a la inversa:



**Figura 114. Operadores argumentativos.
Porcentajes de utilización / corrección**

²³³ En este aspecto existen ciertas discrepancias. Así, Miñones & Slepoy (2003: 91) defienden que, según el corpus por ellas analizado, "il n'est pas possible de proposer des contextes d'emploi où seulement une des deux locutions serait acceptable [...] il a été uniquement possible de décrire les contextes où *en réalité* serait plus efficace que *en fait* sans que cela permette de dire que ces deux locutions s'excluent mutuellement".

²³⁴ Al menos así parece desprenderse a partir del análisis de los ejemplos que Santos Río (2003) incluye en la definición de las partículas *de hecho* y *en realidad*.

Como ya hemos avanzado, los operadores de concreción son utilizados con propiedad en ambas lenguas, especialmente *en particulier* (154). En el caso de *par exemple*, encontramos errores en su uso como metadiscursivo en aquellas actividades en las que ofrecimos el MD en francés para utilizarlo en producción libre (en la que optaron por el no uso) o en una situación semicondicionada, especialmente en aquellos usos inexistentes en castellano, tales como expresar incredulidad teñida de reproche (155). En el caso del marcador dado en LM, el error es consecuencia de la confusión entre las preposiciones *par* y *pour* (156). Veamos algún ejemplo:

(154) *Moi, j'aime beaucoup les fruits, en particulier l'ananas.*

(4ºESO, E3, NARRACIÓN)

‘A mi me gusta mucho la fruta, en particular la piña.’

(155) **¡Ah, por ejemplo! ¡Nos dejas tirados y quieres que vayamos a buscarte más tarde!*

(4ºESO, E2, EJERCICIOS TRADUCCIÓN)

‘Ah, ça, par exemple! Tu nous laisses tomber et tu veux qu'on aille te chercher plus tard!’

(156) *Nous sommes allés, *pour exemple, à la plage, au cinéma...*

(2ºESO, E9, NARRACIÓN)

‘Fuimos, por ejemplo, a la playa, al cine...’

Los operadores argumentativos, en cambio, suponen un mayor grado de dificultad, aunque en el caso de *en réalité*, cuando es dado en francés para que lo utilicen en ejercicios o en producciones semiguías, muestra un alto porcentaje de utilización y corrección, favorecido por la transparencia y el alto grado de coincidencia de sus usos con los de *en realidad*. Sin embargo, cuando el marcador es ofrecido en castellano (en ejercicios de traducción o cuando se exige su uso en una producción semiguía o libre), el porcentaje de evitación aumenta considerablemente, condicionado no tanto por la dificultad de hallar su equivalente (puesto que coincide

en buena medida con la traducción literal), sino con la falta de soltura en uso en castellano al ser una partícula que no utilizan de forma espontánea. Esto mismo ocurre con *en fait* (*de hecho*). De este modo, dado que no hacen un uso habitual en lengua materna, cuando se les exige, procuran evitarlo o recurren una aproximación fonética (*en effet*). Si se les ofrece en francés, la similitud gráfica y/o fonética (*en fait / au fait / en effet*) les lleva a la elección inadecuada. Así, en el ejemplo que ofrecemos a continuación, se pedía la traducción del siguiente diálogo eligiendo como MD entre *en fait / au fait / en effet*:

(157) A: *¿Laura llegó ya?*

B: *No, **de hecho**, llamó para decir que está todavía en Madrid.*

Las soluciones propuestas mayoritariamente fueron:

(158) A: *Laura est déjà arrivée?*

B: *Non, ***au fait** elle a téléphoné pour dire qu'elle est encore à Madrid.*

(4ºESO, E12, EJERCICIOS TRADUCCIÓN)

(159) A: *Laura est déjà arrivée?*

B: *Non, ***en effet** elle a téléphoné pour dire qu'elle est encore à Madrid.*

(4ºESO, E6, EJERCICIOS TRADUCCIÓN)

'A: *¿Laura llegó ya?*

B: *No, *por cierto / *en efecto llamó para decir que está todavía en Madrid.'*

Como se puede apreciar, la selección es inadecuada en ambos casos, aunque en el primero (158) podría ser aceptable en otro contexto. Consideramos, pues, que esta tarea se ve además entorpecida por no tener bien definidos los sentidos y condiciones

de uso del MD en castellano. Así, *de hecho* introduce, en palabras de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4141), "un miembro del discurso como un hecho cierto y confirmado [...] con más fuerza argumentativa que otro argumento que se pudiera pensar como discutible o probable", pero, al poder parafrasearse en algunos contextos por *efectivamente*, lleva a menudo a confundirlo con *en efecto*. Este, aunque también equivale a *efectivamente*, se diferencia de la partícula *de hecho* porque, según precisa Marchante Chueca (2008: 54), "introduce una demostración que desarrolla lo expuesto anteriormente y lo confirma". Además, al pertenecer al registro formal y aparecer con más frecuencia en el discurso escrito y en géneros como el ensayo, nuestros aprendientes están poco habituados a usarlo, lo que incrementa el nivel de dificultad.

Si con el fin de solventar sus dudas acerca de la elección adecuada recurren al diccionario monolingüe, la entrada les confunde, si cabe, aún más ya que aparecen *de fait* y *en fait* como sinónimos entre sí y respecto a *en réalité* y *en effet*:

Loc. adv. PAR LE FAIT; DE FAIT; EN FAIT (fam. [fɛt]): en réalité. → **effectivement, effet** (en effet), **réellement, véritablement**

Loc. adv. (1536) EN EFFET, s'emploie pour confirmer ce qui est dit (→ **assurément, effectivement**), introduire un argument, une explication (→ 1. car).

Loc. adv. EN REALITE: réellement; en fait

Figura 115. Entradas (en / au) *fait*; *en effet*; *en réalité*

Fuente: *Le Nouveau Petit Robert* (2009)

En cuanto a los bilingües, para *en effet* y *en réalité* tan solo aportan la traducción, *en efecto* y *en realidad*, sin ejemplos. Para los demás, este es el resultado:

dans des expressions
au fait
a propósito
au fait, n'oublie pas d'apporter ton appareil photo
a propósito, no te olvides de traer la cámara
en fait
de hecho
en fait ce n'était pas de sa faute
de hecho no era culpa suya

Figura 116. Entradas *au* / *en fait*.

Fuente: *Actif* (2004)

de hecho
no es caro, de hecho es bastante barato
 ce n'est pas cher, en fait c'est plutôt bon marché
de hecho, acabo de enterarme
 d'ailleurs, je viens d'apprendre la nouvelle

Figura 117. Entrada *de hecho*.

Fuente: *Actif* (2004)

de hecho
locución de fait

Figura 118. Entrada *de hecho*.

Fuente: *Larousse online*.

Como podemos apreciar en los dos últimos casos, el no aportar información adicional e introducir *d'ailleurs* (*Actif*) y *de fait* (*Larousse online*) contribuye a crear más confusión. Por tanto, a fin de evitar explicaciones que puedan resultar más complejas, propusimos recurrir a sus correlatos:

<i>En effet</i>	En efecto
<i>En fait</i>	De hecho
<i>Au fait</i>	Por cierto/ A propósito

El primero de ellos, *en effet*, tiene como función (Grieve, 1996: 254-258) introducir una confirmación de lo que precede —precisando el enunciado o bien explicándolo— aunque, inicialmente (siglos XVII y XVIII), además de confirmar, tenía el valor opositivo que ahora tiene *en fait*. Por su parte, Danjou-Flaux (1980) caracteriza a *en effet* con el *trait de distanciation*, que pone de manifiesto la voluntad de neutralidad por parte del locutor.

(160) *Nelson Mandela arbore fièrement le maillot de son équipe qui fête son retour sur la scène du rugby international par une victoire. En effet, exclue des compétitions jusqu'en 1992 à cause de l'appartheid [...]*

(L'Intern@te, 24/06/1995)

'Nelson Mandela enarbola con orgullo el maillot de su equipo que festeja su regreso al escenario del rugby profesional con una victoria. En efecto, excluida de las competiciones hasta 1992 por culpa del apartheid [...]'

Este MD posee en ambas lenguas una gran movilidad posicional, que es, según Pérez Canales (2003), coincidente, apreciándose las divergencias principalmente en los signos de puntuación. En cuanto a sus correlatos, afirma:

Los equivalentes discursivos españoles de *en effet* son los siguientes: *en efecto* (también presente como correspondencia en los diccionarios bilingües) y *desde luego, por supuesto, por cierto*²³⁵, *claro está*, y *efectivamente* [...]. (Pérez Canales, 2009: 128)

Esta diversidad de correlatos obedece al hecho de que, aunque ambos marcadores pueden cumplir funciones similares como modalizador, conector y operador, presentan una diferencia fundamental, que es, que el alcance de *en efecto*, en palabras de Piedehierro Sáez (2012: 508), "está limitado al *dictum* del enunciado al que afecta, y que no puede afectar al *modus* ni, mucho menos, a la enunciación", de ahí la extrañeza de algunos enunciados si nos limitamos a la traducción literal. Así, esta autora concluye en primer lugar, que, como marcadores, "*en efecto* actuaría "actualizando, de diversas formas, un hecho verdadero"" y *en effet* actuaría exponiendo, en el discurso, "diferentes modos de llegar a una factualidad"" (op. cit.: 510). En segundo lugar, como modalizadores, puntualiza que "ambos ostentan un sentido de confirmación. Sin embargo, solamente *en effet* puede, además, ostentar un sentido de acuerdo"(ibíd.). Finalmente, advierte que

²³⁵ Aunque a nosotros nos resulta extraña esta equivalencia, según muestra Canales (2009: 411) a través de un ejemplo con traducción de Touraine (1999: 79), se trataría de un valor "marginal" que se caracteriza por confirmar un argumento secundario del enunciado.

en efecto ostenta tres sentidos que no han sido definidos para *en effet* (de consecuencia, de confirmación o de ilustración) y, por su parte, *en effet* ostenta un sentido de consecución que no ha sido determinado para *en efecto*. De acuerdo con esta diferencia, cuando *en effet* ostenta un sentido de consecución, su traducción al español resulta inapropiada. (Piedehierro Sáez, 2012: 510)

El segundo marcador de este grupo, *en fait*, (*de hecho*), tiene según Grieve²³⁶ (1996: 258-260) una función esencialmente opositiva (implícita o explícita). Esto es algo en lo que también coincide Danjou-Flaux (1980) quien precisa, además, que puede presentar una oposición interna (uso monológico) o externa (uso dialógico). Dicha oposición se presenta como objetivamente fundada, justificada por los hechos, siendo imposible su empleo absoluto. Veamos algún ejemplo:

(161) *On dit que le temps change les choses, mais en fait, le temps ne fait que passer et nous devons changer les choses nous mêmes.*

(Andy Warhol, *L' Internaute com/citations*)

‘Se dice que el tiempo cambia las cosas, pero de hecho, el tiempo tan solo pasa y somos nosotros mismos quienes hemos de cambiarlas.’

(162) *Les joueurs sont au courant du contrat. En fait, ils peuvent partir quand ils veulent.*

(*Énergie*, 2006: 39, ej. 7)

‘Los jugadores están al corriente del contrato. De hecho, pueden marchar cuando quieran’

²³⁶ Este autor constata que los estudiantes anglófonos también tienden a confundir *en fait* con *en effet* (equivalente a *in fact*, el cual posee múltiples correlatos).

(163) A: *Tu vas aller en vacances cet été?*

B: *Je ne pense pas... en fait, mes parents trouvent qu'en ce moment c'est un gaspillage inutile.*

(4ºESO, CE7, DIÁLOGO ONLINE)

‘A: ¿Vas a ir de vacaciones este verano?’

B: No creo... de hecho, mis padres piensan que en estos momentos es un despilfarro inútil.’

Se trata, no obstante, de un MD con un perfil semántico complejo, por lo que inicialmente propondremos a nuestros aprendientes la utilización de las correspondencias básicas para posteriormente, una vez trabajadas las diferentes posibilidades, sintetizar los usos de forma más precisa a través del cuadro pedagógico de equivalencias.

Finalmente, el tercer marcador de este grupo, *au fait* (*por cierto, a propósito*²³⁷) como estructurador digresor, interrumpe el hilo del discurso y permite un cambio de tema que puede suponer o no una ruptura con lo anterior. Así se puede apreciar en el siguiente ejemplo en el que los estudiantes españoles están en recepción y la recepcionista, que presupone que saldrán, les avisa de la hora tope de regreso para evitar que cuando vuelvan se encuentren el albergue cerrado y no puedan acceder a sus habitaciones:

(164) [...] *Voilà la clé de votre chambre [...] Au fait, si vous sortez ce soir, il est préférable que vous soyez ici avant une heure du matin, sinon ce sera fermé!*

(*Énergie*, 2006: 28, ej. 2)

‘[...] Aquí tiene la llave de su habitación [...]. Por cierto, si salen esta noche, es preferible que estén de regreso antes de la una de la mañana, sino estará cerrado.’

²³⁷ Para Martí Sánchez (2013: 71) *por cierto* "es el digresor más utilizado y representativo [...] por su capacidad de introducir una información sin relación o escasamente relacionada con lo anterior". En *a propósito* la relación es mayor, siendo este el pequeño matiz que les diferencia.

Además, permite volver sobre una presuposición pragmática para expresarla explícitamente, aunque en este ejemplo, como ocurre en la mayoría que encontramos en los diccionarios, al estar descontextualizados, la presuposición pragmática no siempre es evidente y debemos recurrir a nuestros conocimientos como hablantes:

(165) **Au fait**, *ne devait-il pas venir nous voir?*

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. **fait**)

‘Por cierto, ¿no tenía que venir a verme?’

Por último, hemos observado que incluso puede volver sobre una falsa inferencia que se pueda extraer del primer enunciado. Así lo afirma Beaulieu-Masson (2002: 69) que ofrece el siguiente ejemplo:

(166) *Est-il heureux, lui, mon successeur, plus heureux que moi? Quel imbécile ça doit être pour l’avoir épousée après moi? Au fait, je n’étais pas moins sot pour l’avoir épousée le premier.*

(G. de Maupassant, *Contes et nouvelles*)

‘Él, mi sucesor, ¿será feliz? ¿más feliz que yo? ¿Qué clase de imbécil tiene que ser para haberse casado con ella después de mí? Por cierto, que no era yo menos bobo por haber sido el primero en casarme.’

Con el fin de facilitar el aprendizaje de estas partículas a nuestros aprendientes nos hemos centrado, como venimos haciendo, en actividades variadas que permitan ir adquiriendo soltura en el manejo de los usos y valores más frecuentes. Para ello, partimos de los cuadros de equivalencias que plasmamos a continuación con las formas que consideramos más necesarias, tanto en el caso de los operadores de concreción como en los de refuerzo argumentativo. Aunque en el siguiente cuadro también nos referimos a su valor de oposición, simplemente lo hacemos para que sean conscientes de su existencia, por lo que no entraremos en más detalle:

<i>¿Qué expresión utilizo en francés?</i>	<i>¿En qué situación?</i>	<i>¿Qué quiero hacer?</i>	<i>¿Qué tono empleo?</i>	<i>¿Qué expresión utilizo en español?</i>
Par exemple	Formal Informal	Expresar sorpresa / extrañeza	Sorpresa Extrañeza	¡Anda! ¡Vaya!
		Expresar incredulidad	Reproche	¡Lo que faltaba! ¡No me lo puedo creer!
		Ejemplificar confirmando lo dicho	Neutro	Por ejemplo
		Expresar oposición	Neutro	Sin embargo

Cuadro pedagógico de equivalencias 8. Argumentativos (Concreción)

<i>¿Qué expresión utilizo en francés?</i>	<i>¿En qué situación?</i>	<i>¿Qué quiero hacer?</i>	<i>¿Qué tono empleo?</i>	<i>¿Qué expresión utilizo en español?</i>
En réalité	Formal Informal	Rechazar lo dicho, presentando lo que sigue como una "verdad"	Neutro	En realidad
En fait	Formal Informal	Precisar o rectificar lo dicho o lo que se deduce de lo dicho	Neutro	De hecho (Formal) En realidad
Au fait	Formal Informal	Expresar cambio de tema con o sin ruptura con lo anterior Añadir o pedir información enlazando con lo anterior	Neutro	Por cierto A propósito
En effet	Formal Informal	Confirmar lo dicho para explicar o precisar	Neutro	En efecto (Formal)

Cuadro pedagógico de equivalencias 9. Argumentativos (Refuerzo)

4.7 Reformuladores

La reformulación es, en palabras de Garcés Gómez (2008b: 69),

un procedimiento de organización del discurso que permite al hablante volver sobre un segmento anterior para reinterpretarlo y presentarlo desde una perspectiva distinta [...] permite explicar, rectificar, reconsiderar, recapitular o separarse de la formulación anterior.

Por ello, consideramos importante que el aprendiente sepa reconocer los marcadores que se encargan de este procedimiento y utilizarlos desde los niveles básicos ya que, precisamente, las carencias que presenta a nivel léxico, semántico y pragmático le obligan en muchas ocasiones a expresar de otra manera aquello que quiere comunicar. Así, el dominio de los reformuladores puede contribuir a desarrollar estrategias comunicativas²³⁸ para superar dichas carencias, especialmente por escrito, donde no podrá recurrir a lo extralingüístico como ayuda. De hecho, la importancia de la reformulación²³⁹ es un fenómeno intrínsecamente ligado a la didáctica, como afirma Delarue (2010: I),

la didactique, l'inscrivant parmi les moyens permettant la transmission de savoirs et l'acquisition de connaissances, fait à la reformulation une place de premier choix; mais ceci ne doit cependant pas faire oublier que reprendre, se reprendre ou tout simplement expliquer ou s'expliquer, c'est chercher à ajuster le contenu à transmettre à un récepteur au sein duquel nous ne maîtrisons aucune activité cognitive ou interprétative. Reformuler pour expliquer et reformuler pour enseigner sont deux phénomènes infiniment proches.

En lo que respecta a la Etapa Obligatoria, el *Currículo* para FLE exige los denominados en la clasificación de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4081-82) *recapitulativos* y los *explicativos*, que tratamos en los apartados que siguen.

²³⁸ Fuch (1982, 1994), una de las pioneras en su estudio, considera la reformulación una estrategia discursiva que pone en marcha el enunciador ante un posible vacío de información o de comunicación.

²³⁹ Prueba de ello, son los numerosos trabajos publicados, tanto en el ámbito francófono, como en el hispánico: Roulet (1987), Gülich & Kotschi (1983), Rossari (1994, 1997), Sarfati (1997), Fernández Barjola (2008), Muñoz Romero (1996), Murillo Ornat (2004), Olivares Pardo (2001), Pons Bordería (2004), Bach Martorell (1996), Briz Gómez (2002), Casado Velarde (1991, 1996), Fuentes Rodríguez (1993c), Herrero Ingelmo (2007), Cuenca Ordinyana (2003), Garcés Gómez (2005, 2008b, 2009), etc. Desde un punto de vista más pedagógico, cabe destacar los de Picoche (2007) y los de Cicurel (1985), o los de Blondel (1996), referidos específicamente a la clase de LE.

4.7.1 Recapitulativos

Señalan que el enunciado que introducen es una conclusión o un resumen de lo que le precede. Tanto en español como en francés, pueden a veces indicar una orientación argumentativa diferente. Así, sus principales funciones son:

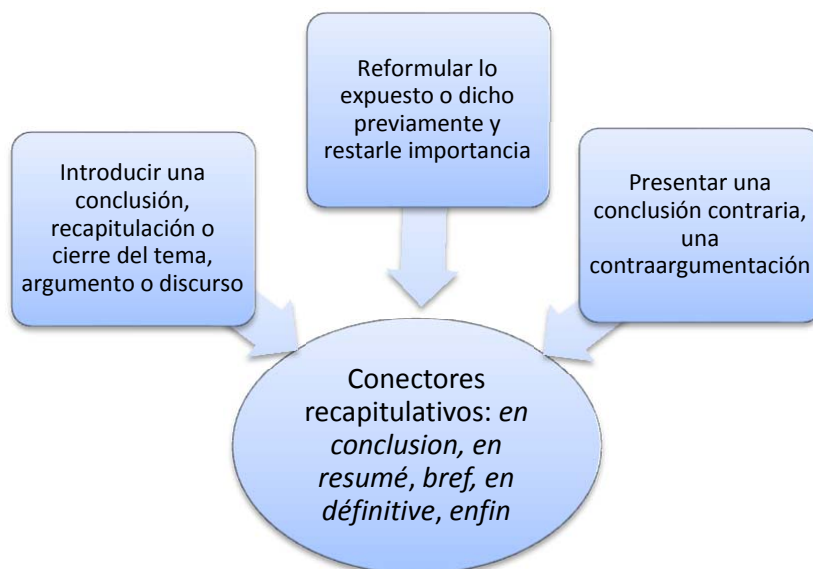


Figura 119. Uso de los conectores recapitulativos.

Fuente: Marchante Chueca (2008: 72)

De estos, no nos detendremos en *en conclusion* (*en conclusión*) ni en *en définitive* (*en definitiva*), al no ser imprescindibles en los niveles que nos ocupan y ser altamente coincidentes en ambas lenguas. Tampoco lo haremos en *enfin* (*en fin*), pues ya ha sido tratado en el apartado de los ordenadores, dando cuenta de su multifuncionalidad y posibles correlatos. Nos centraremos, pues, en *en resumé* / *bref* que aún siendo muy similares no siempre son intercambiables.

Estos dos marcadores tienen, en principio, una posible equivalencia común:

<i>Bref</i>	En resumen
<i>En resumé</i>	

(167) *Mon père est encore au travail, il a plein de choses à faire, bref, il ne pourra pas venir nous chercher.*

(4ºESO, CE2, DIÁLOGO ONLINE)

‘Mi padre todavía está en el trabajo, tiene que hacer un montón de cosas, en resumen, que no podrá venir a buscarnos.’

(168) **En résumé**, *il n'y a qu'une seule chose à retenir.*

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. **résumé**)

‘En resumen, solo hay que retener una cosa.’

En résumé predomina en el discurso escrito y sirve para concluir (169); recapitular (170) o cerrar el tema o argumento de un discurso (171):

(169) **En résumé**: *La Commission Arc Atlantique a accueilli favorablement la Communication de la Commission européenne sur la Stratégie Atlantique.*

(*Bab.la*, Diccionario: s.v. **résumé**)

‘En resumen: La Comisión Arco Atlántico ha dado una acogida favorable a la Comunicación de la Comisión Europea sobre la Estrategia Atlántica.’

(170) **En résumé**, *un sitemap XML (appelé couramment sitemap) est une liste des pages de votre site Web.*

(*Bab.la*, Diccionario: s.v. **résumé**)

‘En resumen, un sitemap XML (conocido como sitemap) es una lista de las páginas de su sitio Web.’

(171) **En résumé**, nous espérons avoir satisfait vos attentes et nous souhaitons vous revoir très bientôt.

‘En resumen, esperamos haber satisfecho sus expectativas y deseamos volver a verles muy pronto.’

Sus usos son, pues, similares al español *en resumen*, que puede, según Vázquez Veiga (1994-5: 360),

hacer referencia a un texto entero, a un fragmento textual con cierta autonomía, a un párrafo, a una oración, o incluso a una unidad menor, dependiendo de lo que se quiera "resumir", "concluir" o "finalizar".

Sin embargo, mientras *en resumen* admite la combinación con *que*, la partícula francesa *en résumé* no admite esta posibilidad, característica que comparte con *bref*, marcador que los diccionarios ofrecen como sinónimo:

(172) ***En résumé, que** tu ne l’as pas encore fait.

(2ºESO, E6, DIÁLOGO ONLINE)

(173) ***Bref, que** tu ne l’as pas encore fait.

(4ºESO, E7, DIÁLOGO ONLINE)

‘En resumen, que todavía no lo has hecho.’

El MD *bref* predomina en el discurso oral y su empleo está mucho más extendido, algo que también pudimos observar en los textos del corpus analizado. Además de desempeñar las mismas funciones que *en résumé*, este marcador puede reformular lo expuesto o dicho previamente bien sea restándole importancia (174) o añadiéndole una valoración subjetiva (175):

(174) *Le petit s'était égaré, alors on a téléphoné a ses parents et, en attendant, on lui a offert une glace, on a joué avec lui... bref, on a fait ce que n'importe qui aurait fait.*

(Le 20h, TF1, oral, Francia, 19/10/2013).

‘El crío se había perdido, entonces llamamos a sus padres y mientras le compramos un helado, jugamos con él, en resumen, hicimos lo que cualquiera hubiera hecho.’

(175) *Il n'a pas fait ses devoirs, il a encore oublié son matériel, bref, il ne montre aucun intérêt...*

[Ejemplo procedente de una conversación real. Anotado por la autora, 5/3/13]

‘No ha hecho sus deberes, ha vuelto a olvidar su material, en resumen, no muestra ningún interés.’

Es precisamente esta última característica que le diferencia de *en résumé* y le acerca a *en resumen*, puesto que comparte la posibilidad de hacer lo que Vázquez Veiga denomina (1994-5: 368) *recapitulación valorativa o evaluativa* (subjetiva), en la que "se vuelve sobre el enunciado previo pero, además de la intención de abreviar, puede estar presente la de completar o clarificar lo dicho anteriormente" e, incluso, sacar conclusiones propias, especialmente en el discurso oral, como nos muestra en el siguiente ejemplo:

(176) A (Entrevistado): *La situación del cine en España no es buena. Reconozco que hay actores que saben realizar su trabajo, pero el mayor problema es que no hay dinero.*

B (Entrevistador): **En resumen**, *lo que tú me intentas decir es que no volverás a hacer cine en España, ¿no?*

‘B: Bref, ce que tu essayes de me dire c'est que tu ne feras plus de cinéma en Espagne, n'est-ce pas?’

´B: *En résumé, ce que tu essayes de me dire c´est que tu ne feras plus de cinéma en Espagne, n´est-ce pas?´

Así, según esta autora (op.cit.: 268), la utilización de uno de estos MD permite al entrevistador exponer las conclusiones que él mismo ha sacado de la intervención del entrevistado —y que se dan por buenas si no hay una muestra de desacuerdo explícito— bajo la apariencia de una pura síntesis.

Vemos, pues, que tanto *en résumé* como *bref* pueden tener un mismo correlato (*en resumen*). No obstante, estamos con Vázquez Veiga (1994-5: 369) cuando afirma que la sinonimia "total" no existe, ni siquiera con marcadores que tengan un valor común, pues la utilización de uno u otro parece reflejar la intención del hablante de expresar diferentes matices.

En nuestro caso, para facilitar la correcta utilización de estas dos partículas, destacamos, por su uso más amplio, la equivalencia *bref* (*en resumen*) como veremos más adelante en el cuadro sinóptico de equivalencias (Cuadro pedagógico de equivalencias 10)

4.7.2 Explicativos

Reformulan lo expresado anteriormente para precisar o aclarar su significado. Es decir, que sirven para:

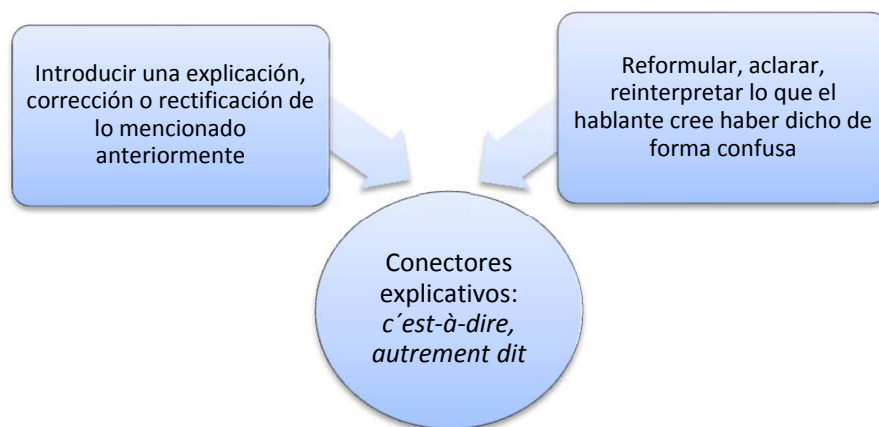


Figura 120. Uso de los conectores explicativos.

Fuente: Marchante Chueca (2008: 83)

La presencia del marcador entre los enunciados no es siempre obligatoria, pues como señala Garcés Gómez (2009: 24),

los marcadores explicativos pueden aparecer o no dependiendo del grado de equivalencia semántica que exista entre la expresión de referencia y la reformulada. Si la equivalencia se basa en rasgos significativos comunes, su empleo no es imprescindible, ya que la relación puede manifestarse por otros medios, como el paralelismo sintáctico o el empleo de construcciones emparentadas semánticamente: "*Si acabas pronto, si acabas en breve, tendremos tiempo para ir al cine*". (Garcés Gómez, 2009: 24)

Sin embargo, creemos que el MD aporta determinados matices significativos al enunciado que acompaña, de modo que su supresión puede dar lugar a un cambio de estilo o modificar la interpretación de la secuencia (cf. Vázquez Veiga, 1994-95: 353).

Estos MD no suelen plantear problemas, por su similitud con la lengua materna, siempre que no entremos en distinciones entre ellos. De hecho, es muy frecuente, tanto en francés como en español, tratarlos como sinónimos. Así lo vemos, por ejemplo, en los manuales o en los diccionarios utilizados en el aula y *online*, e incluso en artículos especializados como en el caso de Domagała-Bielaszka (2011: 214) quien afirma:

Dans le cas de la reformulation paraphrastique, le rôle des marqueurs *autrement dit* et *c'est-à-dire* consiste à établir une équivalence entre le reformulé et le reformulant. Cela est possible grâce aux instructions inférées par ces marqueurs de la reformulation paraphrastique. Ces instructions permettent de situer deux segments de la reformulation au même niveau sémantique surtout quand le reformulé et le reformulant sont en relation d'équivalence approximative.

Sin embargo, aunque muy similares, ni los arriba mencionados ni sus correlatos *o sea* y *es decir* son totalmente intercambiables. Por ejemplo, Fuentes Rodríguez (2010: 697) nos recuerda que *es decir* y *o sea*, coinciden en que ambos exigen pausa al final del grupo precedente y van seguidos de coma, pero si cambiamos *es decir* por *o sea*, cambiamos el registro (op.cit. 2010: 733). Puesto que la discriminación entre MD próximos es lo que resulta más complicado, incluso en lengua vernácula, nuestro interés está en hallar los correlatos que mejor se ajusten a las distintas formas y usos para que los aprendientes tengan una referencia segura a la que acudir pues, también en el caso de los reformuladores, los diccionarios no siempre son de gran ayuda. Así lo expresan Garcés Gómez & García Pérez (2009: 80):

Los equivalentes de los marcadores parafrásticos del español que nos ofrece la lexicografía bilingüe son insuficientes, tanto desde el punto de vista numérico como desde el punto de vista de la información pragmática que deberían aportar. [...] En ninguno de los casos se especifica el grado de relación entre los distintos marcadores ni las circunstancias en que deben emplearse.

Para nuestros fines, propusimos, en principio, las siguientes correspondencias:

<i>C'est-à-dire</i>	Es decir, O sea, Esto es
<i>Autrement dit</i>	Dicho de otro modo, (O sea)

Somos conscientes de las diferencias de registro existentes entre las equivalencias propuestas. Así, *esto es*, formal, es más propio del escrito frente a *c'est-à-dire*, más neutro y más general, más próximo, por tanto, a *es decir*. Mayor es, si cabe, la distancia entre *autrement dit* —formal, escrito— y *o sea* —informal, oral. Con todo, consideramos que estas opciones son más asequibles para nuestros aprendientes una vez hechas las oportunas advertencias puesto que las que serían más adecuadas (*esto es* y *dicho de otro modo*), según nos informan ellos mismos, no forman parte de su léxico habitual. Veámoslas, pues, con más detalle:

C'est-à-dire es la partícula más empleada, puesto que tiene, como ya señaló Fløttum (1994: 118-121), las funciones de explicar, nombrar, precisar o corregir, además de otras más generales que son resumir y ejemplificar. Todas ellas son posibles tanto en el discurso oral como escrito. Como reformulador explicativo, establece una relación de identificación de significados, sentidos y referentes entre enunciados contiguos:

(177) *Un radja, c'est-à-dire un prince de l'Inde*

(*Nouveau Petit Robert*, 2009: s.v. ***dire***)

‘Un rajá, es decir, un príncipe de la India.’

El significado de *c'est-à-dire* es el más abarcador por lo que puede desempeñar cualquiera de las funciones de los reformuladores parafrásticos²⁴⁰ en castellano, especialmente las de *esto es que*, si atendemos a los valores y funciones propuestos por Garcés Gómez (2008: 113), es el más amplio, por lo que sería su correlato natural²⁴¹. Sin embargo, la proximidad gráfica y fonética entre *es decir* y *c'est-à-dire* incita a la traducción literal y, por tanto, a la selección mayoritaria de este último.

Conviene precisar, no obstante, que *c'est-à-dire* oscila, en palabras de Vassiliadou (2008: 47), "entre un *rappel d'une information* et *introduction d'une nouvelle information*". Para ella, es el marcador de reformulación prototípico tanto por su antigüedad como por la frecuencia de su empleo, lo que conlleva una diversidad de usos que va desde los que denomina más "estándar", esto es, la reformulación (definición, paráfrasis, elaboración, ejemplificación...) a otros más específicos como el "argumentativo" (178), el "pragmático" (179), el "denominativo" (180) y el "correctivo" (181), que ejemplifica como sigue (vid. 2008: 36-37):

(178) *Vous avez voté pour Le Pen, c'est-à-dire que vous acceptez sa politique.*

(op.cit.: 2008: 36, ej. 5)

‘Han votado por Le Pen, es decir, que aceptan su política.’

(179) *A: Vous venez manger avec nous ce soir?*

B: C'est à dire que ce soir j'ai des invités.

(op.cit.: 2008: 36, ej. 6)

‘A: ¿Venís a cenar con nosotros esta noche?’

B: [Bueno], es que tengo invitados.’

²⁴⁰ Recordemos, junto a Garcés Gómez & García Pérez (2009: 68), que la reformulación parafrástica (Gülich & Kotschi, 1983) "es una relación de equivalencia discursiva basada en la relación semántica establecida entre los miembros, que se muestra de modo gradual de un máximo a un mínimo, o en una predicación de identidad determinada por los marcadores discursivos, cuando la relación de equivalencia semántica es débil o no existe". La no parafrástica, por su parte, se caracteriza "por el cambio de perspectiva enunciativa entre el segmento de referencia y el reformulado, y el proceso de distanciamiento que ese cambio conlleva".

²⁴¹ Vid. cuadro marcadores de reformulación (Figura 121. Principales valores y funciones de los marcadores de explicación.

(180) *Le Président de la République, c'est à dire, Jacques Chirac, a annoncé [...].*

(op.cit.: 2008: 37, ej. 7)

‘El Presidente de la República, es decir, Jaques Chirac, ha anunciado [...].’

(181) *A: Vous êtes marié?*

B: Oui, c'est à dire, non.

(op.cit.: 2008: 37, ej. 8).

‘A: ¿Está usted casado?’

B: Sí, bueno, no.’

Estos valores son generalmente asumibles por *es decir* excepto el "pragmático" —que se corresponde en castellano con el uso atenuador²⁴² de *bueno* en un turno despreferido— y el correctivo en el que podría ser aceptable *es decir*, pero resulta más espontáneo el *bueno* autocorrectivo.

En cualquier caso, Vassiliadou (2008: 36) atribuye a los reformuladores explicativos un doble sentido, un "sens mixte"²⁴³: un sentido descriptivo o conceptual (condiciones necesarias, suficientes o prototípicas) de reformulación y restricciones propias de cada marcador que lo diferencian de los demás (su sentido procedimental) y que marca cómo acceder o construir el referente. En esto coincide con Murillo Ornat

²⁴² *Bueno* tiene un valor autocorrectivo o rectificativo que posibilita atenuar las conclusiones del hablante o un posible desacuerdo con el interlocutor, mostrando el miembro que introduce como el que hay que tener en cuenta en la prosecución del discurso (Portolés Lázaro, 1998; Martín Zorraquino & Portolés Lázaro 1999).

²⁴³ Contrariamente a lo postulado por Blakemore (1996) respecto a *in others words* o *that is to say* para los que defiende el sentido conceptual. Por su parte, Cuenca Ordinyana (2003: 1074) lo considera como un marcador simple, es decir, "grammaticalized, fixed connectives which are syntactically detached elements, separated from the rest of the sentence by 'comma intonation'", afirmando, además, que "the selection and use of markers expressing reformulation are not simply a matter of different grammar, but also of rhetorical strategies"(op.cit. 2003: 1089). En sus trabajos, tanto Cuenca Ordinyana (2003) como Murillo Ornat (2004) demuestran que estos MD contribuyen al proceso inferencial que hace posible una adecuada interpretación de los enunciados.

(2004: 2066), para quien "these markers are procedural (and conceptual) and non-truth conditional", precisando, además, que: "No doubt there are (procedural) constraints which help explain why some markers are used in particular discourse contexts (introduction of restrictions, consequences, and the like), while others are not" (vid. 2004: 2067).

Estas propiedades son, precisamente, las que permiten distinguir entre MD dentro de un mismo grupo, como es el caso de *c'est-à-dire / autrement dit / en d'autres termes*. Así, según Vassiliadou (2008: 41), estos marcadores comparten el presuponer un antecedente y presentar en sí mismos un elemento anafórico, pero se diferencian porque los dos últimos se prefieren para marcar una paráfrasis de resumen o conclusiva.

Estas similitudes / distinciones, en términos generales, también operan en castellano entre los marcadores *es decir, esto es, o sea* como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

MARCADORES DE REFORMULACIÓN	EXPLICACIÓN	<i>Es decir</i>	Asignación de referencia
			Aclaración del significado o del sentido contextual
			Ampliación significativa: definición
			Concreción significativa: denominación
			Procesos inferenciales: conclusión / consecuencia
		<i>O sea</i>	Asignación de referencia
			Explicitación del significado
			Ampliación significativa: definición
			Reducción significativa: denominación
			Procesos inferenciales: conclusión / consecuencia
			Valor modal
		<i>Esto es</i>	Asignación de referencias
			Explicación del significado o del sentido
			Ampliación significativa: definición
			Reducción significativa: denominación
Explicitación de conclusiones			

Figura 121. Principales valores y funciones de los marcadores de explicación.

Fuente: Garcés Gómez (2008: 113)

En lo que se refiere a *autrement dit*, que hemos traducido inicialmente por *o sea*, se emplea para la explicación alternativa, además de como paráfrasis de lo que le precede. La diferencia básica entre ambas lenguas es que *o sea* es más frecuente en el discurso oral y puede combinarse con *que*, lo cual no es posible con *autrement dit*²⁴⁴:

(182) *Elle ne rentre pas dîner, autrement dit / *autrement dit que nous dînerons seuls.*

(Nouveau Petit Robert, 2009: s.v. **autrement**)

‘No vuelve para cenar, o sea que cenaremos solos.’

Por lo demás, *autrement dit* y *o sea* son bastante coincidentes puesto que, además de los valores de aclaración y explicación, también comparten estos otros que documenta Briz (2002) para la partícula española: consecuencia (183), conclusión (total o parcial) de todo el contenido²⁴⁵ o de una parte, teñida de una interpretación propia (184), y como introductor de una opinión sobre lo anterior (185).

(183) *Los trabajadores temen el desempleo, o sea que gastan lo mínimo.*

(Los desayunos, TV1, 29/ 05/2013)

‘Les travailleurs craignent le chômage, autrement dit, ils dépensent le minimum’

(184) *Me duele la cabeza y encima seguro que habrá un montón de gente, o sea que va a ser una locura. Prefiero quedarme en casa.*

(Sálvame, TV5, oral, España, 17/9/2012)

‘J’ai mal à la tête et par dessus le marché il y aura sûrement plein de monde, autrement dit, ça va être la folie. Je préfère rester chez moi.’

²⁴⁴ Características ambas que le hacen confluir con *c’est-à-dire*.

²⁴⁵ Aquí coincidiría con la valoración evaluativa o recapitulativa que hemos señalado para *es decir*.

(185) A: *Con la crisis no se pueden realizar tantas actividades culturales como antes.*

B: **O sea**, que los animadores socioculturales *ja la calle!*

(*La ventana de A Coruña*, Localia 14/ 09/2011)

´A: Avec la crise on ne peut réaliser autant d´activités culturelles comme avant.

B: Autrement dit, les animateurs socioculturels... à la rue!´

En lengua materna, según explica Boscán Sánchez (2007: 101), siguiendo a Garcés Gómez, *o sea* confluye con *es decir* como rectificativo que explicita una inferencia de la que se saca una conclusión. En términos generales, a nivel de uso existe una amplia confluencia, de manera que la principal dificultad de nuestros aprendientes estriba en diferenciarlos²⁴⁶. No obstante, dado que las pautas para poder llevar a cabo esa tarea no resultan sencillas —pensemos que el uso en lengua materna de los MD se produce de forma espontánea— sería preciso un trabajo exhaustivo en lengua materna que no se contempla en los cursos que nos ocupan²⁴⁷.

²⁴⁶ Garcés Gómez (2008b: 100-101) destaca los aspectos aquí referidos a partir de las observaciones de Fernández Leborans (1999) y Galán Rodríguez (1998).

²⁴⁷ Así, siguiendo a Garcés Gómez (2008b: 100-101), se pueden observar los siguientes usos de *o sea* para presentar su diferencia con *es decir*:

- a) Muestra una alternativa a lo que expresa el primer miembro o desarrolla una explicación más precisa y ajustada: *Aquí ya no hay trabajo o sea que te vas al extranjero o te mueres de hambre.* (*Las mañanas de la 1*. TVE, 08/05/2013) (‘Ici il n’y a plus de travail, autrement dit, on part à l’étranger ou on meurt de faim.’).
- b) Presenta un grado de compromiso mayor por parte del emisor con respecto a lo que afirma (la propia disyuntiva *o* le ha llevado a elegir, y por tanto a implicarse): *Es un chico muy responsable, o sea muy serio.* (‘C’est un garçon très responsable, autrement dit, très sérieux.’)
- c) Tiene una carga mayor de subjetividad (el *es* de en *es decir* implica identificación y mayor objetividad): *No voy a ir al cumple... o sea que no le compré regalo.* (‘Je ne vais pas aller à son anniversaire...autrement dit je ne lui ai pas acheté de cadeau.’)
- d) En los casos de heteroreformulación, con *o sea* la consecuencia la extrae el propio hablante de lo que su interlocutor ha dicho (en cambio con *es decir*, lo deducido se atribuye al interlocutor):
A: *Juan me dijo tiene que ir primero a casa de su abuela.* B: *Entonces ya no creo que vuelva, o sea que nos podemos desvestir.* (4ºESO, E3, DIALOGO) ‘[...] Je ne pense pas qu’il revienne, autrement dit, nous pouvons nous déshabiller.’

Incluso cabría señalar, como ha mostrado Portolés Lázaro (2001: 120-125), que también existen diferencias entre *o sea* y *esto es*, ya que solo este último puede introducir un tópico nuevo.

Por ese motivo, para nuestro nivel preferimos limitarnos a trabajar las correspondencias más amplias. De modo que hemos decidido prescindir de *autrement* básicamente por dos razones: su menor frecuencia de aparición, motivada por su utilización en situaciones de carácter formal y en textos escritos, y el hecho de que su correlato castellano, *o sea*, presente justamente las características contrarias. De igual modo, evitamos entrar en las diferenciaciones entre *esto es* y *es decir* para aprovechar la proximidad gráfica y fonética de este último con *c'est à dire* que además nos resulta muy conveniente, dado que es el que podemos usar en un mayor número de contextos.

4.7.3 Detección de problemas

En la utilización en francés de los reformulativos explicativos por parte de nuestros alumnos, como hemos señalado, predomina *c'est-à-dire* en todos los contextos por resultarles más familiar al corresponder a una traducción literal, siendo igualmente el que presenta mayor porcentaje de corrección. Así lo podemos observar en el siguiente cuadro correspondiente al porcentaje general que recoge los resultados de ambos cursos:

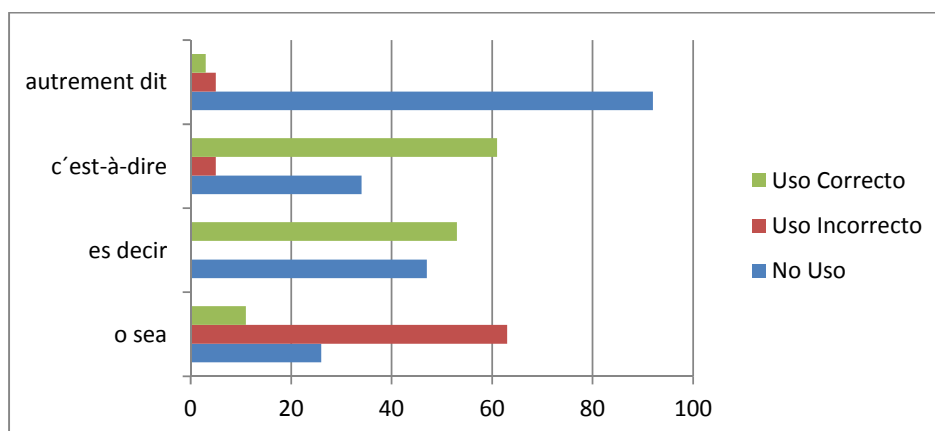


Figura 122. Porcentaje general: reformuladores explicativos.

No obstante, los porcentajes varían en los cursos y, sobre todo, en función de la actividad realizada: en 2º, en la búsqueda de equivalencias para las recetas de francés a español y viceversa, *c'est-à-dire* es 100% correcto (vid. Figura 78.y Figura 79) En cambio, en las producciones más libres, caso de las cartas y la redacción en pasado, el no uso asciende al 64% en el primer caso y al 90% en el segundo, lo que pone de

manifiesto que para la utilización de los marcadores en LE, especialmente para aquellos más transparentes, la capacidad que tengan en lengua materna resulta determinante. En cambio, para los que no lo son, como es el caso de *o sea*, la búsqueda de esa correspondencia es, precisamente, la causa principal del mal uso, pues, al no hallarla, o bien prescinden de él o inventan un equivalente (**ossea / osseuá*):

(186) **Nous avons fait plein de choses, osseuá, que nous le passons très bien.*

(2ºESO, E16, DIÁLOGO)

‘Hicimos un montón de cosas, o sea que lo pasamos muy bien.’

Esto hace que el porcentaje de error se acerque al 90% (frente al mismo ejercicio de equivalencias para la receta ES / FR: incorrecto 64%, no uso 27%), pues, además de lo arriba reseñado, el mal uso del diccionario también contribuye al resultado negativo; buscan *sea* y la estructura disyuntiva *sea... sea*, les lleva a dar como equivalente *ou, ou bien*:

(187) *Paula est une fille très timide, *ou bien elle ne viendra pas à la fête seule.*

(2ºESO, E2, DIÁLOGO)

‘Paula es una chica muy tímida, o sea que no vendrá a la fiesta sola.’

Por ese motivo, a fin de que puedan emplear al menos algún MD de cada categoría, hemos desestimado *autrement dit*, más formal, y les hemos propuesto utilizar, en un principio, la equivalencia menos marcada, que sería en este caso, *c’est-à-dire*.

En cuanto a los recapitulativos, *bref* y *en résumé* presentan los siguientes porcentajes generales:

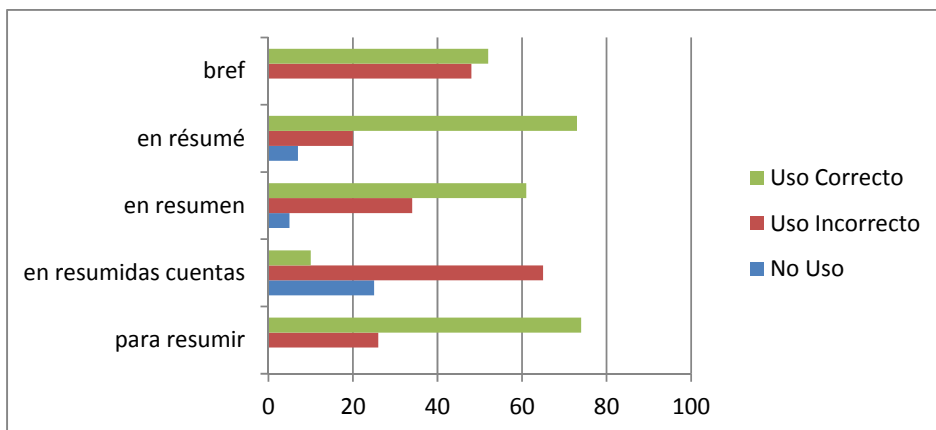


Figura 123. Porcentaje general: reformuladores reformulativos

Al igual que ocurría con los explicativos, los porcentajes varían en función de la tarea, llegando al 89% de incorrección en el caso de *en resumidas cuentas* cuando han de hallar el correlato francés. Así, en los siguientes ejemplos el alumno crea el marcador **en bref* o **en comptes résumés* como correlato de *en resumidas cuentas*:

(188) *D'abord, il faut lire toute la recette et placer sur la table les ustensiles et les ingrédients nécessaires par ordre. *En bref avoir tout le nécessaire à main.*

(2ºESO, E2, RECETA)

‘Primero, hay que leer la receta entera y poner encima de la mesa los utensilios y los ingredientes necesarios por orden. En resumidas cuentas, tener todo lo necesario a mano.’

(189) *Tu mets tous les ingrédients dans la casserole, puis tu allumes le feu, chaque peu tu remues. En comptes résumés, tu remues et tu attends que c'est cuit.*

(2ºESO, E5, RECETA)

‘Pones todos los ingredientes en la cacerola, después enciendes el fuego, cada poco revuelves. En resumidas cuentas, revuelves y esperas a que esté cocido.’

Tan solo el 12,5% recurren a *bref*, que sería la forma más utilizada de forma espontánea por los nativos.

(190) *Les jours suivants, nous avons profité de nos vacances, nous nous sommes reposées et nous sommes revenues chez nous très heureuses! Bref, c'étaient mes meilleures vacances d'été!!*

(2ºESO, E7, REDACCIÓN)

‘Los días siguientes disfrutamos de las vacaciones, descansamos y regresamos a nuestras casas muy felices. En resumidas cuentas, fueron mis mejores vacaciones de verano.’

Si a esto añadimos el alto porcentaje de acierto (74%) de *para resumir* y de *en résumé* (73%) en las tareas más dirigidas, frente al 42,8% de ocurrencias incorrectas y 47% de no uso en las redacciones en pasado, podemos corroborar la influencia directa que ejercen en la correcta utilización de los marcadores los siguientes factores: la "transparencia" del marcador, su proximidad en forma y uso en ambas lenguas, la frecuencia con que lo utilicen en LM y la complejidad de la tarea en que la que se requiera su uso. Por tanto, a la hora de diseñar las diversas actividades habremos de prestar especial atención a su secuenciación, de modo que los aprendientes puedan ir ejercitando su empleo en tareas cada vez más libres, hasta lograr de forma progresiva su uso autónomo y espontáneo. Para ello, nos servimos, como venimos haciendo, de los cuadros pedagógicos de equivalencias:

<i>¿Qué expresión utilizo en francés?</i>	<i>¿En qué situación?</i>	<i>¿Qué quiero hacer?</i>	<i>¿Qué tono empleo?</i>	<i>¿Qué expresión utilizo en español?</i>
<i>En résumé</i> <i>Bref</i>	Formal Informal	Resumir o concluir lo dicho	Neutro	<i>En resumen</i>
<i>Bref</i>	Formal Informal (frecuente)	Resumir lo dicho ofreciendo una valoración subjetiva	Neutro	<i>En resumen</i>

Cuadro pedagógico de equivalencias 10. Recapitulativos.

<i>Qué expresión utilizo en francés?</i>	<i>¿En qué situación?</i>	<i>¿Qué quiero hacer?</i>		<i>¿Qué tono empleo?</i>	<i>¿Qué expresión utilizo en español?</i>
<i>C'est-à dire</i>	Formal Informal	Aclarar, explicar o corregir lo mencionado anteriormente		Neutro	<i>Es decir o sea (informal)</i>
<i>C'est-à dire</i>	Formal Informal	Introducir una consecuencia	con objetividad	Neutro	<i>Es decir</i>
			con subjetividad		<i>O sea</i>
<i>C'est-à dire</i>	Formal Informal	Suavizar una respuesta		Neutro	<i>Bueno</i>

Cuadro pedagógico de equivalencias 11. Reformuladores.

4.8 Marcadores conversacionales

En el presente apartado revisaremos algunos de los marcadores conversacionales (de modalidad epistémica, deóntica, enfocadores de la alteridad y metadiscursivos), que son unidades cuyo tratamiento supone, como ya hemos advertido, una de las más evidentes incongruencias en el *Currículo* pues no se exige su estudio, pero, en cambio, se emplean con gran frecuencia desde las primeras unidades en todos los métodos. Además, dado que la tendencia natural de los aprendientes es a emplearlos con asiduidad en lengua materna, a la hora de fomentar el uso de la lengua extranjera, ya sea en diálogos presenciales u *online*, resulta necesario proporcionarles una explicación sencilla que les guíe en su uso en lengua meta con el fin de evitar la traducción literal que es, en la mayor parte de los casos, errónea. Para ello, comenzaremos por exponer las principales funciones de estas partículas para, a continuación, ofrecer una selección de aquellas que puedan precisar con más frecuencia. Finalmente, revisaremos los principales problemas detectados y propondremos las equivalencias que les ayuden a lograr expresarse con mayor corrección y espontaneidad.

4.8.1 Los marcadores *bien sûr / évidemment, eh bien / euh... ben, bon / bien*

Para abordar estas unidades partimos del cuadro sinóptico que recoge sus principales funciones:

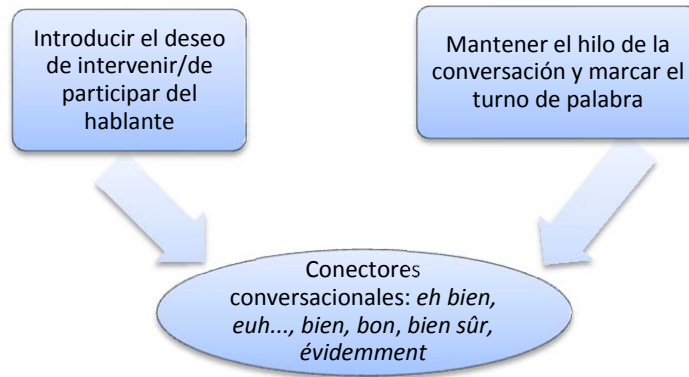


Figura 124. Uso de los conectores conversacionales.

Fuente: Marchante Chueca (2008: 6)

Para empezar a trabajar estos marcadores, propusimos las siguientes equivalencias básicas:

<i>Évidemment / Bien sûr</i>	Por supuesto / desde luego
<i>Eh bien / Euh... ben</i>	Pues
<i>Bon, bien, eh bien, euh...</i>	Bueno, bien

Una vez adquirida cierta soltura en su manejo, presentamos las que resultan más complejas para nuestros aprendientes, especialmente en las producciones libres, ya que parten irremediamente de partículas en español cuya traducción literal es inviable. Son las siguientes:

<i>Bien sûr</i>	¡Claro!
<i>Eh bien / Euh... ben, eh bien!</i>	Hombre..., ¡Hombre!
<i>Bon..., euh... bon...</i>	
<i>Mais bien sûr!</i>	¡Hombre, claro!

Dado que existen varias posibilidades a la hora de seleccionar un correlato, a continuación comentaremos brevemente cada uno de ellos para poder precisar el más adecuado en cada caso. Empezaremos por aquellos que resultan menos problemáticos, razón por la cual los denominaremos "básicos".

4.8.1.1 Los marcadores *évidemment* / *bien sûr*, *eh bien*, *euh...* / *ben*, *bon* / *bien* / *ben*: sus correlatos básicos

4.8.1.1.1 *Évidemment* / *bien sûr*

Como acabamos de ver, partiremos de la siguiente equivalencia significativa:

<i>Évidemment</i> / <i>Bien sûr</i>	Por supuesto / Desde luego
-------------------------------------	----------------------------

Évidemment como MD de modalidad epistémica marca el miembro del discurso en que se inserta como una "evidencia". Así lo confirma Charaudeau (1994: 620), en la *Grammaire de sens et de l'expression*, al señalar que en el *discours rapporté*, en un acto de modalidad elocutiva que expresa opinión-convicción, el acto delocutivo que corresponde a *évidemment* es el de una aserción que expresa evidencia. No obstante, son escasos los trabajos que tratan esta unidad en particular, tal como afirma Canales (2009: 107), quien expone las aportaciones de Borillo (1976) y Porquier (2001), amén de las suyas (2003, 2005 y 2007). De hecho, en el *Dictionary of Contemporary French Connectors* de Grieve (1996), no aparece como entrada. En este sentido, si bien es cierto que es bastante frecuente el hecho de que los adverbios en *-mente* no figuren como entrada, estamos con Santos Río (1995: Presentación) quien, basándose en la convicción de que un diccionario "no es solo una obra de consulta del significado de los significantes, sino también un registro de los significantes no enteramente predecibles", sostiene que "aun en los casos en el que el significado es enteramente predecible, un buen diccionario debería al menos registrar alguna huella de su existencia[...]".

En efecto, dado que, para un aprendiente de lengua extranjera, es la primera herramienta a la que recurre, el diccionario debería, además de describir, servir para sacar de dudas acerca de la correcta utilización de la palabra buscada, máxime cuando, esta tiene usos pragmáticos difícilmente predecibles, como es el caso de algunos adverbios. Sin embargo, consultados los diccionarios bilingües de uso habitual en el aula tan solo se proporciona su traducción (*evidentemente*) sin ni siquiera un ejemplo (caso del *Actif*, 2004). En otros se aporta su posible combinación con el intensificador *bien* equivalente a *por supuesto* (*Dico*, 1998), lo que supone un inconveniente ya que confluye así con *bien sûr*, como podemos apreciar en *Le Nouveau Petit Robert* (2009):

2. Loc. adv. (1782) BIEN SUR: c'est évident, cela va de soi. →certes, évidemment (cf. Bien entendu).
Bien sûr, vous serez rémunéré.

Figura 125. Entrada *Bien sûr*.

Fuente: *Le Nouveau Petit Robert (2009)*

Es preciso tener en cuenta, sin embargo, que existen matices que diferencian tanto a *évidemment* y *bien sûr* como a sus equivalentes significativos. Así, el correlato castellano *por supuesto*, siguiendo a Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4151-52), ratifica y recalca lo que se infiere del segmento al que remite como algo necesariamente implicado o impuesto en el contexto comunicativo. Por su parte, el marcador *desde luego*, de significado similar a *évidemment*, confirma la evidencia del miembro del discurso en función de la propia percepción, por lo que implica menor grado de énfasis en la certeza de la aseveración, distinción que también opera entre *évidemment* / *bien sûr*:

(191) A: *Tu voudrais bien le savoir, hein!*

B: **Bien sûr** / *Évidemment que je voudrais le savoir!*

(*Nouveau Rythmes Jeunes* 4, 1998: 16)

´A: ¿Estás deseando saberlo, eh?

B: ¡Por supuesto! / ¡Desde luego!

Sin embargo, dado que *bien sûr* tiene mayor frecuencia de aparición en los materiales de los niveles que nos ocupan y que en su uso más habitual *por supuesto* y *desde luego* corresponden de manera bastante adecuada con él, no entraremos en más precisiones, máxime cuando el uso por parte de los aprendientes es preponderantemente correcto:

(192) A: *On ne veut pas aller tout seuls. Tu viens avec nous?*

B: **Évidemment** / **Bien sûr**.

(4ºESO, E5 / E2, DIÁLOGO ONLINE)

´A: No queremos ir solos... ¿Vendrás con nosotros?

B: Por supuesto / desde luego.'

4.8.1.1.2 Eh bien, euh... / ben

Para el marcador *eh bien* fue necesaria una mayor dedicación, incluso para sus equivalentes significativos básicos, dado que sus múltiples funciones tienen correlatos muy diversos en castellano, alguno de los cuales, como veremos más adelante, encabeza la lista de los porcentajes de error. Es precisamente por esta razón que evitaremos ahondar en los usos más divergentes y nos limitaremos a indicar los correlatos básicos más empleados y que puedan suponer mayor dificultad a nuestros aprendientes. Partimos, pues, ofreciendo la siguiente equivalencia:

<i>Eh bien / Euh... ben</i>	Pues
------------------------------------	------

Tanto en el caso de *eh bien* como de *euh... ben* consideramos que su papel en la conversación es, sobre todo, iniciar el turno (193) o permitir al locutor tomarse un tiempo para pensar (194) —aunque no son pocas las ocasiones en que ambas funciones coinciden (195)—, por lo que proponemos como equivalencia *pues*, sin entrar en más consideraciones teóricas:

(193) **Eh bien** *moi, je ne suis pas d'accord.*

(4ºESO, CE 2 DIÁLOGO)

'Pues yo no estoy de acuerdo.'

(194) A: *Parlez, qu'est-ce qu'il a fait Dussolier, il s'est endormi?*

B: **Eh bien** *oui, chef, ça faisait deux nuits qu'il ne dormait pas...*

(*La fugue de Bach*, 2003: 89)

'A: ¡Hable!, ¿qué hizo Dussolier?, ¿se durmió?

B: Pues sí, jefe, hacía dos noches que no dormía...'

(195) A: *Ils n'ont pas encore téléphoné... ¿tu crois qu'ils viendront?*

B: **Euh...** *je ne sais pas... ne t'inquiète pas.*

(4ºESO, CE 9 y CE12 DIÁLOGO)

´A: No han llamado todavía... ¿crees que vendrán?

B: Pues... no sé... no te preocupes.´

No obstante, será necesario un trabajo específico amplio debido a la polifuncionalidad y a la proximidad gráfica y fonética de *puis* con *pues*, que repercute negativamente, propiciando, como ya hemos mencionado, un empleo escaso y frecuentemente incorrecto.

En cuanto a *euh... ben*, debemos matizar que aunque tradicionalmente se ha venido considerando una variante de *eh bien*, existen casos —alguno de los cuales veremos en el siguiente apartado— en los que no son intercambiables, aunque su pronunciación, en muchas ocasiones, pueda ser la misma. Esto ha llevado a algunos autores como Dargnat (2006: 258) a afirmar que se trata de dos MD diferentes, tal como podemos apreciar en los siguientes ejemplos: *Bien. Ben nous allons pouvoir passer à autre chose* vs. **Bien. Bien nous allons pouvoir passer à autre chose*.

En lo que a nosotros se refiere, nos sumamos a esta consideración pues nos resulta más ventajosa a la hora de explicar y ayudar a diferenciar los diferentes correlatos de *eh bien* en otros usos y valores que confluyen, entre otros, con los de *bon* y *bien*, como veremos en el apartado que trata estas partículas. Además, *eh bien* tiene un uso muy frecuente, lo que justifica una mayor dedicación.

4.8.1.1.3 Bon, bien / ben

Para estos marcadores propusimos partir de la siguiente equivalencia básica:

<i>Bon, bien, eh bien, euh...</i>	Bueno, bien
--	-------------

En lo que atañe a los marcadores *bon, bien / ben (bueno, bien)*, al igual que los anteriores, suman a su gran frecuencia de uso una gran polifuncionalidad. Estas

características, además de la posibilidad de aparecer juntos²⁴⁸, son compartidas por sus correlatos *bueno / bien*. No obstante, en el caso del francés, conviene recordar que a pesar de que, como acabamos de ver, *ben* es considerado mayoritariamente como una variante de *bien*, casos como este nos inclinan a considerarlos como dos marcadores distintos pues tan solo *ben* admite la combinación con *bon*²⁴⁹:

(196) **Bon, ben / [*Bon, bien] on se voit demain alors...**

(4ºESO, E5 / E2, DIÁLOGO)

‘Bueno, pues nos vemos mañana entonces.’

En ambas lenguas podemos encontrar diferencias coincidentes entre estas partículas. Así, *bon* comprende más matices que *bien* y un mayor uso en la conversación, algo que también es observado por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4163) para *bueno* con respecto a *bien*. En cuanto al marcador francés *bien* está menos gramaticalizado y tiene por ello un uso general más restringido, característica que comparte con su homógrafo español hasta el punto de que las siguientes palabras de Fuentes Rodríguez (1993b: 219) nos pueden servir para describir ambos:

Bien parece tener aún ciertos rasgos adverbiales y se usa tras una serie de elementos anteriores (o un enunciado en la pregunta) aceptándolos pero pidiendo o introduciendo lo que se sigue de ello, ya sea la consecuencia, la respuesta, la continuación de una narración, o el rema, lo nuevo.

Además, *bien*, tanto en lengua meta como en lengua materna, sirve para expresar júbilo o aceptación exaltada, lo cual es inaceptable para *bon / bueno*:

(197) A: *J’ai changé d’avis: demain il n’y aura pas d’examen.*

B: **Bien!! / *Bon!!**

[Ejemplo procedente de una conversación real. Anotado por la autora.

7/1/2013]

²⁴⁸ Así lo indican para el español Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4169), especialmente en la conversación cotidiana.

²⁴⁹ Recordemos que Dargnat (2006: 258) afirma la existencia en francés oral de dos partículas distintas basándose precisamente en la posibilidad de su yuxtaposición sin redundancia.

´A: He cambiado de idea: mañana no habrá examen.

B: ¡¡Bien!! / *¡¡Bueno!!´

Para nuestros fines, puesto que la correspondencia *bon / bueno* no suele ser problemática, podemos, en todo caso, centrarnos en cinco valores fundamentales, en los que la elección de *bien* no sería aceptable:

- Expresar acuerdo, aceptación o conformidad con lo dicho por el interlocutor²⁵⁰. En este caso, habremos de resaltar que la combinación con *bien* no es posible en francés, aunque sí lo sería con su forma familiar *ben* que, además, ocuparía la segunda posición²⁵¹:

(198) A: *Tu viens au théâtre ce soir?*

B: ***Bien. Bon. D´accord.** / **Bon. Ben. D´accord.**

(4ºESO, E3, DIÁLOGO)

´A: ¿Vienes al teatro esta noche?

B: ***Bien. Bueno. Vale.** / **Bueno. Bien. Vale´**

- Iniciar, reconducir o concluir²⁵² una conversación (solo o combinado con otros marcadores como *allez ´venga´*):

(199) A: **Bon / bon allez, on s´en va. À demain.**

(4ºESO, E9, DIÁLOGO)

²⁵⁰ En estos casos, Izquierdo Gil (2004: 560) señala que *bueno* implica menos entusiasmo en la aceptación, hasta el punto que puede estar más próximo a la resignación.

²⁵¹ En este mismo sentido consideramos que apunta el hecho de que *bien* no sirva para rellenar silencios, función que sí desempeña *ben*.

²⁵² Debemos precisar, dada su frecuencia de aparición, que, frente a *c´est bien!*, que implica aceptación de los términos tras una discusión, *c´est bon!* —y sus correlatos significativos, esto es, *basta ya / se acabó*— denotan enfado, cerrando una discusión sin posibilidad de réplica. En todo caso, a diferencia de *c´est bien*, *c´est bon* permite dar cuenta del cierre del tema o la acción (= *ça y est, c´est fait*).

‘A: Bueno / bueno, venga, nos vamos. Hasta mañana.’

Tanto *bon* como *bueno* —no así *bien*, ni en francés, ni en español— pueden, durante la conversación, rellenar silencios, en cuyo caso se combinan frecuentemente con otros marcadores como *ben*, *eh bien* ‘pues’ Veamos lo que dice al respecto Brémond (2003: 235):

Certains usages de bon tels que celui pris en exemple ci-dessous, pourraient être qualifiés de "bouche-trous". Ces usages visent apparemment à combler l'espace inoccupé de la parole:

- 1 Cé: lui persuadé qu(e) c'était toi:] enfin [bref
- 2 C: (en riant) MOI ↑ +]
- 3 Cé: moi qui vais ouvrir qui hallucine un peu et puis bon: euh: \"
- 4 E: y'avait personne

(Ext 19, occ. 102)

— Reformular, corregir o precisar lo dicho anteriormente, tanto por el locutor como por el interlocutor:

(200) *Viens me chercher à quatre heures et demie, bon, plutôt à cinq heures.*

(4ºESO, E7, DIÁLOGO)

‘Ven a buscarme a las cuatro y media, bueno, mejor a las cinco.’

Cuando introduce un turno de réplica a menudo sirve para expresar desacuerdo con lo dicho por lo que funciona como atenuador que preserva la imagen positiva del hablante:

(201) *A: La nouvelle Renault est très sportive, n'est-ce pas?*

B: Bon, je ne sais pas... je la trouve un peu petite.

(*Top Gear*, Cuatro TV, 09/12/2011)

‘A: El nuevo Renault es muy deportivo, ¿no crees?’

B: Bueno, no sé... me parece algo pequeño.’

— Indicar cambio de tema, solo o combinado con *mais* (*pero*):

(202) *Ici le chômage augmente et la confiance des consommateurs décroît, alors les familles voyagent de moins en moins... mais, bon tu veux un café?*

[Ejemplo procedente de una conversación real. Anotado por la autora.
25/11/2011]

‘Aquí el paro aumenta y la confianza de los consumidores disminuye, así que las familias cada vez viajan menos... pero bueno, ¿quieres un café?’

Su combinación con dicha partícula le puede conferir también valor contraargumentativo o concesivo, características que comparte con *bueno*:

(203) *Je ne suis pas content avec les résultats, mais bon, je continuerai d'essayer.*

(4ºESO, E10, DIÁLOGO)

‘No estoy contento con los resultados, pero bueno, seguiré intentándolo.’

(204) *Ce sac est très cher, mais bon, il faut dire aussi qu'il est de très bonne qualité.*

[Ejemplo procedente de una conversación real. Anotado por la autora.
19/10/2013]

‘Este bolso es muy caro, pero bueno, hay que decir también que es de muy buena calidad.’

Por último, hemos de resaltar ni *bon* ni *bien* pueden, como ocurre con *bueno*, expresar desacuerdo total por medio de la ironía. Este valor es asumido por *eh bien*:

(205) A: *Le Président assure que l'économie marche mieux...*

B: ***Bon! *Bien! Eh bien!**

[Ejemplo procedente de una conversación real.
Anotado por la autora. 15/09/2013]

‘A: El Presidente asegura que la economía va mejor...

B: ¡Bueenoo!’

Dado que existen diversos correlatos —a veces incluso confluyentes— priorizamos aquellos casos que las producciones revelaron como más problemáticos para un trabajo más exhaustivo en el aula. Esto fue especialmente necesario para los que tratamos en el siguiente apartado.

4.8.1.2 Los marcadores bien sûr / mais bien sûr; eh bien / euh... ben; eh bien!; bon... / euh... bon...: sus correlatos complejos

Denominamos correlatos "complejos", por oposición a los "básicos" que tratamos en el apartado anterior, aquellos que plantean a nuestros aprendientes mayor dificultad a la hora de hallar las correspondencias adecuadas. Esta dificultad se hace especialmente patente cuando precisan hallar los equivalentes significativos desde la LM, ya que, en su empleo espontáneo los MD *hombre* y *claro*, válidos para esta serie, han demostrado resultar para ellos de gran importancia puesto que no solo no tratan de evitar su uso, sino que los prefieren a otras partículas. Para iniciar su tratamiento partimos de la siguiente tabla:

<i>Bien sûr / mais bien sûr!</i>	¡Claro! / ¡Hombre, claro!
<i>Eh bien / Euh... ben; Bon... / Euh... bon...; Eh bien!</i>	Hombre... ¡Hombre!

4.8.1.2.1 Bien sûr / mais bien sûr

Bien sûr, como marcador de modalidad epistémica que indica evidencia, asigna validez general al miembro del discurso que introduce (o a aquel en el que aparece) y confirma el contenido representado por dicho miembro discursivo. Su equivalente significativo *claro* puede, pues, catalogarse como un marcador discursivo conversacional, de modalidad epistémica, indicador de evidencia, del subgrupo de los que admite tematización mediante la partícula *que* (*claro, desde luego, naturalmente y por supuesto*). Ambos suelen emplearse frecuentemente como marca de cortesía positiva, contribuyendo al desarrollo cooperativo de la interacción. A continuación describiremos los usos principales de *bien sûr*.

- a) Afirmar, asentir, dar permiso, expresar acuerdo: añade énfasis al enunciado, acentuando el valor afirmativo de una respuesta (pueden acompañar a la partícula afirmativa *oui —sí—* o sustituirla), con la particularidad de que son de los pocos marcadores que pueden formar enunciado por sí mismos²⁵³:

(206) A: *Je peux sortir?*

B: **Bien sûr!**

(2ºESO, E5, DIÁLOGO)

´A: ¿Puedo salir?

B: ¡Claro!

- b) Expresar certeza, evidencia o para reaccionar ante algo que nos parece evidente:

(207) A: *Tu es sûre?*

B: **Oui, bien sûr!**

²⁵³ En el caso del español, *claro* comparte esta posibilidad con *bueno, hombre y bien*. En este sentido Martín Zorraquino (2010: 132), precisa que "utilizadas autónoma y aisladamente, las interjecciones no se ajustan propiamente a la función de marcador del discurso", pero reconoce que los usos aislados son mucho más escasos que aquellos en que van precedidas o seguidas de algo, en cuyo caso, "la interjección determina un marco de relaciones (con *hombre*), o explica (con *claro*) o valora (con *bueno*) una situación extralingüística, guiando sobre su interpretación".

(4ºESO, E10, DIÁLOGO)

‘A: ¿Estás segura?!

B: ¡Claro / Sí, claro / Claro que sí!’

En este uso, especialmente si hace referencia a un implícito cuya evidencia quiere resaltar el locutor, hemos de precisar que no siempre es adecuada la equivalencia de *claro* con *bien sûr*, siendo preferible en estos casos *évidemment*:

(208) A: *El paro sigue aumentando...*

B: **Claro**, con la política económica del gobierno...

(*Espejo Público, Antena3, 07/09/2011*)

‘A: Le chômage continue d’augmenter...

B: ***Bien sûr** / *Évidemment*, avec la politique économique du gouvernement.’

c) Aceptar una invitación, una propuesta, una petición con entusiasmo:

(209) A: *Tu viens avec nous?*

B: **Bien sûr!**

(4ºESO, E3, DIÁLOGO)

‘A: ¿Vienes con nosotros?

B: ¡Claro!’

En estos dos últimos supuestos (b, c) tanto en francés como en español a menudo los marcadores experimentan el refuerzo de otra partícula; *bien sûr* normalmente aparece acompañado de *mais* y *claro*, de *hombre*:

(210) *Tu les connais? mais bien sûr !*

(2ºESO, E3, DIÁLOGO)

‘¿Los conoces? ¡Hombre, claro!’

Conviene precisar que la utilización de *bien sûr* como marcador de acuerdo no está exenta de dificultad, aunque su empleo resulte en apariencia sencillo por su coincidencia significativa con *claro*. Pensemos que, a pesar de la preferencia que por su utilización muestran los hablantes, tanto en francés como en español, existen otras partículas de significado análogo²⁵⁴. En este sentido, cabe señalar que serían necesarios más estudios acerca de los marcadores de acuerdo en el campo de la didáctica de FLE, no solo por la importancia y frecuencia de estos marcadores en la conversación, sino también por la dificultad que entraña para los estudiantes de LE discernir cuál es el más adecuado en cada situación comunicativa. De hecho, nuestra propia experiencia confirma el resultado de estudios recientes (Delahaie, 2008, 2009) que pone de manifiesto que, a pesar de que desde el enfoque comunicativo al enfoque por tareas expresar acuerdo / desacuerdo es una de las funciones discursivas que se trabajan desde los niveles iniciales²⁵⁵, no parece hacerse de manera efectiva. En efecto, los manuales, en el mejor de los casos, listan estos MD, pero no dan pautas para su utilización ni su diferenciación:

Ça te dirait de venir chez moi?	<i>D'accord!</i>	<i>Oui, bonne idée!</i>	<i>Bien sûr!</i>
---------------------------------	------------------	-------------------------	------------------

Figura 126. Aceptar una propuesta, un ofrecimiento.

Fuente: *Spirale 2* (2007: 41)

²⁵⁴ Recordemos que *claro*, según Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: 4156), de los cuatro analizados —*por supuesto, desde luego, naturalmente, claro*— es el más frecuente en la conversación cotidiana, ya que el hablante parece preferirlo a un simple “s”.

²⁵⁵ Por ejemplo, aparece específicamente para aceptar una propuesta en *Spirale2* (2005: 41); una invitación, en *Copains2* (2007: 52) y en *Ça marche!2* (2007: 43); para expresar *acuerdo, desacuerdo y opinión*, en *Énergie4* (2006: 19), etc. De igual modo, el CERL (2001: 97) incluye la noción de acuerdo entre las microfunciones que deben de enseñarse dentro de la competencia pragmática; o el *Repertorio de funciones comunicativas del español* (1996: 44) que las recoge ya en el nivel elemental.

Es más, antes de cualquier mención, aparecen con mucha frecuencia en los textos²⁵⁶. Esto conlleva el uso indistinto que, aunque gramaticalmente correcto, no siempre es aceptable, pues pueden resultar descorteses:

(211) A (le vendeur): *Puis-je vous aider?*

B: (le client): **Bien sûr / *évidemment / *d'accord, je cherche une taille plus petite.*

B: **Oui**, je cherche une taille plus petite.

Por ese motivo, estamos con Delahaie (2009: 32), quien propugna trabajar sobre valores claramente diferenciados:

La connaissance de la valeur de ces différents marqueurs permettrait au non francophone de savoir dire *oui, voilà, d'accord* ou *tout à fait* au bon moment, et de faire l'économie d'un apprentissage fastidieux de nombreux marqueurs inutilisés en français parlé. [...]. Au niveau didactique, il convient également de s'appuyer sur des données authentiques pour aller au-delà de l'intuition et de choix arbitraires qui ne sont pas toujours pertinents.

Para ello, propone introducir aquellos marcadores más frecuentes y cuyo uso sea menos problemático, tal como esquematiza el siguiente cuadro:

RATIFIER UNE RÉPONSE	CONFIRMER	RÉPONDRE A UNE QUESTION TOTALE
- Vous voulez partir quand? - Le 5 février - <i>D'accord / O.K.</i>	- Vous partez donc le 5 février c'est ça? - <i>Voilà / c'est ça</i>	- Est-ce que vous partez seul ? - <i>Oui / tout à fait</i>

Figura 127. Enseigner les valeurs de quelques marqueurs d'accord: présentation synthétique et contrastée.

Fuente: Delahaie (2009: 31)

²⁵⁶ Por ejemplo, en *Spirale2* (2007: 28, 31...), *Copains2* (2007: 35, 40...), *Ça marche!2* (2007: 14, 19, 38...), *Énergie4* (2006: 5, 9...) o *Nouveau rythmes jeunes2* (1998: 8, 16, 20...).

Delahaie (2009: 31) defiende, pues, prescindir de otros marcadores como es el caso de *bien sûr*, omnipresente en los manuales: "on se garderait d'introduire trop vite des marqueurs délicats à employer comme *bien sûr*, et qui comportent un risque de "dérapage" dans la coopération interactionnelle".

En nuestro caso, consideramos que no sería acertado prescindir de *bien sûr*, puesto que es muy utilizado y cuenta con un alto porcentaje de coincidencia con la partícula *claro* del castellano.

4.8.1.2.2 Eh bien... / euh... ben...; bon... / bon, ben...

Estas partículas, que, por las razones ya aducidas, trabajamos de forma singular, además de compartir el MD *hombre* como correlato preferente, tienen en común ciertas funciones. Son las siguientes:

- Expresar sorpresa ante un hecho —desconocido o inesperado— agradable:

(212) **Eh bien!** *ça fait plaisir de te voir!*

(4ºESO, CE1, DIÁLOGO)

‘¡Hombre, qué alegría verte!’

- Expresar enfado, impaciencia:

(213) **Eh bien!** *T´as pas honte, non?*

(2ºESO, CE18, DIÁLOGO)

‘¡Pero hombre! ¡Hombre! / ¡Pero bueno! ¿No te da vergüenza?’

- Expresar reserva, reticencia o desacuerdo:

(214) *A: Je suis tout à fait d´accord avec le prof!*

B: Eh bien! N´importe quoi!

(4ºESO, CE8, DIÁLOGO)

´A: ¡Estoy totalmente de acuerdo con el profe!

B: ¡Pero hombre! /¡Hombre!´

— Explicar, exponer razones:

(215) **Eh bien... /bon, eh bien...**, *que voulez-vous que je vous dise? à mon avis, la situation ne va pas trop changer...*

[Ejemplo procedente de una conversación real. Anotado por la autora
23/11/2012]

´Hombre... / Hombre, pues... ¿qué quiere que le diga? En mi opinión, la situación no va a cambiar mucho.´

— Marcar comienzo de turno, funcionando frecuentemente como atenuador:

(216) A: *Tu es d'accord avec les nouvelles mesures du Gouvernement?*

B: **Euh... Bon... / Euh... ben / euh... / bon / bon, ben... / bon... je ne sais pas trop...**

[Ejemplo procedente de una conversación real. Anotado por la autora
7/09/2011]

´A: ¿Estás de acuerdo con las nuevas medidas del Gobierno?

B: Hombre... / Bueno... / pues... no sé...´

— Ganar tiempo para pensar:

(217) **Euh... eh bien... /Bon...; ben.../ je ne sais pas... peut-être...**

(4ºESO, CE3, DIÁLOGO)

´Hombre... /Hombre, pues.../ no sé... quizá...

En estos dos últimos casos, la combinatoria *eh bien* pierde la modulación exclamativa coincidiendo en el uso con *bon / euh...bon...; bon, ben...*

Dadas las múltiples posibilidades, especialmente en los casos en los que en LM aparece combinado con otros MD, consideramos que puede resultar más práctico proporcionar, a modo de recapitulación, las funciones discursivas que desempeñan²⁵⁷, junto con sus correlatos, como veremos más adelante.

4.8.2 Detección de problemas

En el discurso oral es, precisamente, donde los aprendientes se pueden encontrar con mayores problemas al tratar siempre de aplicar una traducción literal. El hecho de que, tanto en francés como en español, los marcadores conversacionales sean de uso habitual –los alumnos los utilizan de forma espontánea en lengua materna– y que, en los manuales de FLE, como hemos visto, aparezcan desde las primeras unidades en los diálogos, hace necesario buscar una explicación sencilla que les permita manejarlos también en lengua extranjera. Esto resulta especialmente necesario en algunos casos: nos referimos a las partículas discursivas *hombre* y *claro*, que por ser muy frecuentes, polifuncionales y presentar un alto porcentaje de error fruto de la traducción literal, requieren un trabajo más exhaustivo en el aula. En el presente apartado, tras mostrar una visión general del empleo que de los conversacionales hacen nuestros aprendientes, propondremos los cuadros explicativos específicos que sintetizan los usos principales de estas dos partículas.

4.8.2.1 Bien sûr, bon / bien, eh bien

Este grupo de MD no presentan excesivas dificultades, si bien existen diferencias bastante notables entre ellos, como puede apreciarse en su correspondiente porcentaje de utilización y corrección:

²⁵⁷ Para estas funciones hemos retomado en parte las propuestas por Gozalo Gómez & Martín Rodríguez (2008: 5-6).

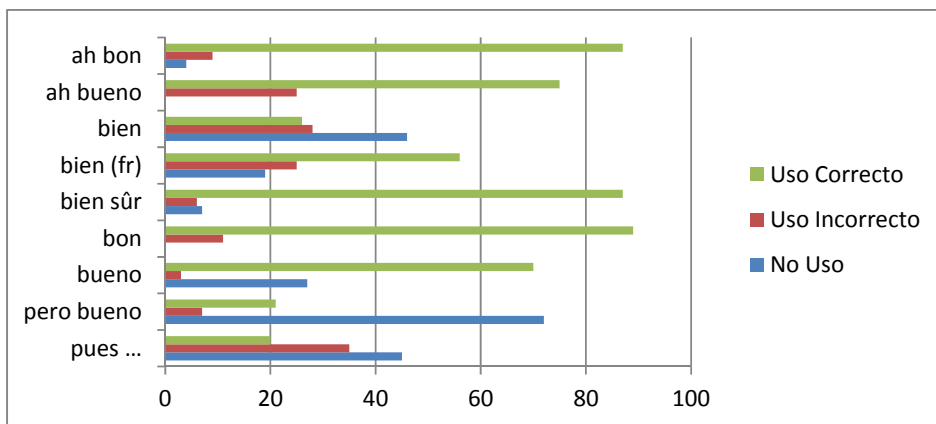


Figura 128. Porcentajes de utilización y corrección.

Marcadores conversacionales: *bien sûr*, *bon*, *bien*, *eh bien*.

El caso de *bien sûr* (*claro, evidentemente*) presenta un porcentaje de corrección muy alto, ya que los ejercicios realizados requerían su utilización de francés a español. De este modo, apenas encontramos errores (en torno al 6%) y prácticamente todos fueron al principio de la experiencia, mayoritariamente en 2ºESO y debidos a la traducción literal:

(218) *¿Quieres venir con nosotros al cine? *¡Bien seguro!*

(2ºESO, E21, TRADUCCIÓN)

‘Tu veux venir avec nous au ciné? Bien sûr!’

Por su parte, *bon* y *bien* en sus usos no expresivos también mantienen un porcentaje general de utilización y corrección especialmente alto para *bon* (en torno al 90%), mientras que baja significativamente para *bien* (en torno al 56%)²⁵⁸. Esta diferencia se explica fundamentalmente por la menor utilización de *bien*, incluso en lengua materna, por lo que no es achacable a la dificultad de hallar el correlato correcto.

Sin embargo, en alguna tarea que requería hallar el equivalente significativo en francés de *bueno* en sus usos expresivos tales como sorpresa, alegría o enfado, los

²⁵⁸ Estos porcentajes varían cuando el MD se proporciona en español, bajando al 70% para *bueno* y al 26% para *bien*, algo que, como ya hemos comentado, ocurre con todas las partículas, especialmente cuanto menos guiadas son las tareas.

aprendientes lo evitaron (72%) o recurrieron a la traducción literal (21%), lo cual motivó el error:

(219) **¡Pero bueno!** *¡Lo que faltaba!*

‘*Mais bon! *Ce qu’il manquait!’

(2ºESO, E13, TRADUCCIÓN)

(220) **¡Pero bueno!** *¡¿Qué haces?!*

‘*Mais bon! Qu’est-ce que tu fais!’

(2ºESO, E5, TRADUCCIÓN)

En estos usos, los correlatos adecuados más frecuentes serían las combinaciones *non mais* y *mais enfin*:

(221) **A: Non, mais!** *pour qui tu te prends!*

(*Le Nouveau Petit Robert*, 2009)

‘A: ¡Pero bueno! ¿Quién te crees que eres?’

(222) **A: Mais enfin chef,** *qu’est-ce qu’il y a? Vous partez comme une fusée et vous ne me dites rien...*

(*La fugue de Bach*, 2003: 99)

‘A: ¡Pero bueno, jefe! ¿Qué pasa? Se va como un cohete y no me dice nada...’

Consideramos que los denominados usos expresivos, por el hecho de tener en cada caso correlatos diferentes y rara vez coincidentes en castellano, aumentan las probabilidades de error, máxime cuando la entonación juega un papel determinante

en su correcta interpretación²⁵⁹. Trabajarlos, por tanto, en estos niveles supera nuestras expectativas.

Por el contrario, sí estimamos necesario tener en cuenta la combinación *ah bon!* (*ah, bueno*), ya que su uso para expresar sorpresa, muy frecuente en francés, no es posible en español, lo que explica errores como el siguiente:

(223) A: *Tu savais que le père de Marie vient de gagner un prix?*

B: **Ah bon?**

‘A: ¿Sabías que el padre de Marie acaba de ganar un premio?’

B: *¿Ah bueno?’

(2ºESO, E21, EQUIVALENCIAS)

En cuanto a la combinación *mais bon* utilizada para expresar resignación, registra un porcentaje de no uso muy alto (72%), que en principio no puede ser atribuido a la dificultad de encontrar la equivalencia, puesto que la traducción literal sería aceptable. Hemos de atribuirlo más bien al contexto de producción, ya que se les pidió utilizarlo con este sentido en cartas y redacción en pasado, esto es, en producciones libres, de español a francés.

Por lo demás, la causa principal de error con *bien* y *bon* es la no utilización en las producciones espontáneas y su empleo como adjetivo o adverbio —y no como MD—, en aquellas en las que específicamente se les requería. Podemos, pues, concluir que no resultan en sí mismos dificultosos, ya que la mayor parte de las veces coinciden con los valores y usos en LM, lo que hace prescindible para nuestros fines un estudio más en profundidad²⁶⁰, pudiendo así aumentar el tiempo dedicado al siguiente MD: *eh bien*.

²⁵⁹ De hecho, es cada vez mayor el interés que suscita la prosodia en el estudio de los MD, ahora que los medios técnicos permiten análisis empíricos fiables. Prueba de su importancia como factor decisivo para explicar la polifuncionalidad de las partículas discursivas y dar cuenta de sus peculiaridades estructurales, es su inclusión como elemento descriptivo en el *DPDE* (2008) o los numerosos trabajos publicados, algunos de los cuales revisa Hidalgo Navarro (2010). Este último recomienda, para una visión actualizada y completa de las líneas de investigación (op.cit.: 88), los de Prieto Vives (2003) y el suyo propio de 2006. De igual modo aparece realizada su importancia en diversos trabajos recientes tales como los de Acín Villa & Loureda Lamas (2010); Martí Sánchez (2011), etc.

²⁶⁰ Para ello existen numerosos y extensos trabajos en ambas lenguas, entre los que destacamos referido a *bon*, la tesis de Brémond (2003). De igual modo, nos resulta especialmente interesante,

En efecto, el caso de *eh bien* es más problemático: por un lado, debido a los múltiples equivalentes significativos posibles y, por otro, a la especial dificultad que entraña para los estudiantes de estos niveles alguno de ellos, en particular, *pues*. De hecho, en las producciones de español a francés de nuestros aprendientes, *pues* en este uso presenta un porcentaje de error / evitación muy alto (90%). Esta tendencia se ve confirmada por los estudios llevados a cabo por García García (2005: 13) con estudiantes de ELE, donde se pone de manifiesto esta misma carencia:

Por lo que se refiere a la conexión entre turnos, a lo largo de este análisis nos hemos referido varias veces a la escasez de marcadores discursivos en la conversación en lengua extranjera. Una de las ausencias más llamativas en el intercambio de turnos quizá sea la de *pues*, con su valor comentador, esto es, introductor de un comentario nuevo o de una respuesta no preferida.

La dificultad para nuestros alumnos responde, en primer lugar, al hecho de que su empleo en LM es inconsciente; en segundo lugar, a que no resulta fácil encontrar la correspondencia adecuada, dada su polifuncionalidad²⁶¹, como ya hemos visto (recordemos que puede ser estructurador comentador, conector consecutivo, conjunción causal), y en tercer lugar, la traba que supone su proximidad gráfica con *puis*. Así, nos encontramos con porcentajes elevados de evitación en las producciones libres: entre el 45% y el 50%, aunque en algunos casos, como en los diálogos, el no uso del equivalente significativo de *pues* llegó incluso al 80%. En cuanto a los errores, fluctúan entre el 35% y el 50% en las tareas guiadas, siendo especialmente significativos en el ejercicio de equivalencias de español a francés en las que de los diecinueve participantes tan solo dos hicieron un uso correcto de *pues*. El resto optó por soluciones incorrectas tales como *car*, *puisque* y *puis*:

(224) A: *Tu iras en France l'année prochaine?*

B: **Puis... je ne sais pas encore, sa dépend des notes*

(4ºESO, E2, EQUIVALENCIAS)

pensando en futuras aplicaciones, el de Martín Butragueño (2011 [2006]), en el que estudia la prosodia de este marcador para delimitar sus funciones discursivas.

²⁶¹Cabe señalar que los estudios de Dorta & Domínguez (2001) concluyen que las funciones discursivas más relevantes de *pues* son: organizadora (55%), conectora (33%) y reformulativa (12%), a cada una de las cuales le corresponde una estructura prosódica prototípica, pudiendo diferenciar la función conectora-argumentativa de las restantes mediante la oposición prosódica "curva descendente vs curva neutra".

Con el fin de mejorar paulatinamente estos resultados fue necesario implementar diversas actividades que permitieran observar y tomar conciencia de las distintas funciones de *pues*, aprovechando la intuición propia de la lengua materna para luego transferirla a la lengua meta. De igual modo, resultó de gran provecho para facilitar la búsqueda del correlato adecuado sintetizar los marcadores y sus funciones mediante el siguiente cuadro:

¿Qué expresión utilizo en francés?	¿En qué situación?	¿Qué quiero hacer?	¿Qué tono empleo?	¿Qué expresión utilizo en español?
Bon	Conversación	Expresar acuerdo	Exclamativo	Bueno
Mais Bon	Conversación	Indicar cambio de tema (matiz contraargumentativo / concesivo)	Neutro	Pero bueno
Eh bien!	Conversación	Expresar desacuerdo (ironía)	Exclamativo	¡Buenoo! ¡Hombre / ¡Pero hombre!
Eh bien!	Conversación	Expresar sorpresa	Exclamativo	¡Bueno / Pero bueno / Vaya / Hombre!
Eh bien!	Conversación	Expresar Enfado	Exclamativo	¡Pero bueno / hombre!
Eh bien / Bon / Bien	Conversación	Iniciar, reconducir o concluir	Neutro	Bueno / Bien / y bien
Eh bien / Bon / ben	Conversación	Recapitular	Neutro	Bien / Pues bien
Eh bien / Euh... ben Bon / ben	Conversación	Pensar, ganar tiempo. Atenuar	Neutro	Pues... / Bueno... / Hombre...

Cuadro pedagógico de equivalencias 12. Conversacionales.

La mejoría experimentada nos llevó a plantear esta misma estrategia, de forma específica, para los dos marcadores más empleados espontáneamente en lengua materna por nuestros aprendientes: *hombre* y *claro*.

4.8.2.2 *Las equivalencias problemáticas de eh bien y bien sûr: hombre y claro*

Consideramos estas partículas especialmente significativas ya que en las conversaciones espontáneas de nuestros aprendientes (e incluso en los textos informales como la carta) son dos unidades que utilizan con gran asiduidad y cuyo sentido les parece lo suficientemente importante como para quererlo transmitir. Prueba de ello, y frente a lo que sucede con otros MD, es que no optan por la evitación, por lo que, a falta de mejores recursos, los traducen literalmente:

(225) **Homme, je pense que tu dois me raconter beaucoup de choses aussi!*

(4ºESO, E9, CARTA)

‘¡Hombre, creo que tu también tienes que contarme muchas cosas!’

(226) *Mon grand-père est très bien aussi, il a beaucoup de temps libre pour faire des petites choses... Moi, aussi je voudrais avoir plus de temps libre aussi! *Homme... clair!*

(4ºESO, E12, REDACCIÓN)

‘Mi abuelo está muy bien también, tiene mucho tiempo libre para hacer cosillas... Yo también quisiera tener más tiempo libre, ¡hombre claro!’

(227) *A: Tu m’aideras à convaincre ma mère pour sortir samedi?*

*B: *Clair que oui!*

(2ºESO, E19, DIÁLOGO ONLINE)

‘A: ¿Me ayudarás a convencer a mi madre para salir el sábado?’

B: ¡Claro que sí!’

Veamos cómo se plasma esta situación en el siguiente porcentaje:

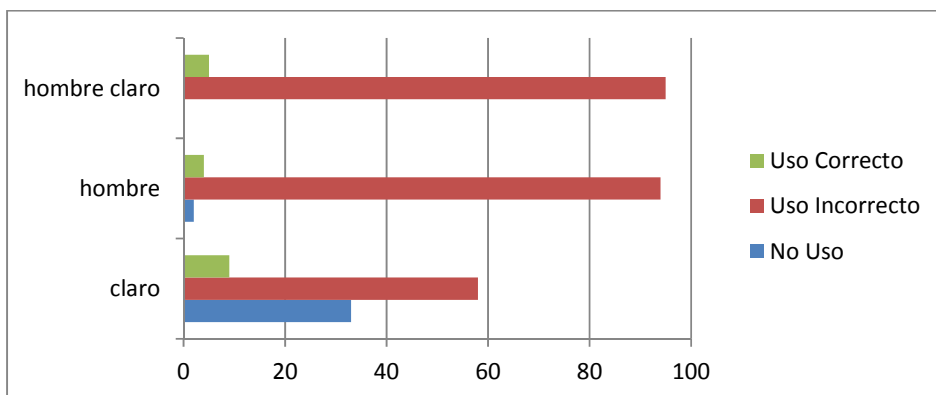


Figura 129. Porcentajes de utilización y corrección.

Marcadores conversacionales: *hombre*, *claro*.

Para paliar las carencias detectadas en estos marcadores que, en palabras de Martí Sánchez (2011: 20), "organizan metadiscursivamente la conversación marcando el inicio o el cierre de una conversación, la continuidad temática, el cambio de turno de habla o, en fin, el cambio de tema", estimamos que era preciso tener en cuenta las peculiaridades que poseen en español. Nuestro propósito es que posteriormente nuestros alumnos sean capaces de emplear el correlato correspondiente adecuado a cada situación de comunicación —no debemos olvidar que los aprendientes, a no ser que estén leyendo en francés, parten siempre de la lengua materna puesto que piensan en español.

Así, en el caso de *hombre*, el profesor ha de tener presente que es un marcador oral (enfocador de la alteridad²⁶²) que adopta con frecuencia —como señalan Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999)— modulación exclamativa. Refleja siempre una reacción ante algo implícito o explícito y puede combinarse con otros marcadores como *pues*, *venga*, *claro* o los adverbios de afirmación y negación (*sí / no*).

²⁶²Hemos de precisar que existen objeciones a esta caracterización. Así, Gaviño Rodríguez (2011: 9), a partir del análisis de *hombre*, saca las siguientes conclusiones: "1) la función de enfocador de la alteridad es incompatible con la de marcador, al ser en todos los casos aceptable la flexión de *hombre* (*Hombre/mujer*, *claro que sí*, *hombre/mujer*, *no sé yo*), y 2) el sentido de lo enunciado variará en relación con cada una de las interpretaciones (*Hombre*, *claro que sí*: vocativo, enfocador de la alteridad; *Hombre*, *claro que sí*: marcador conversacional de reacción ante una información previa). Por ello, pensamos que conviene reservar la etiqueta de 'enfocador de la alteridad' solo para aquellos casos en los que *hombre* alude al interlocutor, que, como venimos defendiendo, no coinciden con los usos aquí estudiados de *hombre* como marcador del discurso".

Esta partícula, gramaticalizada a partir del sustantivo, tiene una clara función apelativa²⁶³ y, por tanto, interaccional, la cual, según Portolés Lázaro & Martín Zorraquino (1999: 4144), provoca "el despliegue de una serie de estrategias que señalan el enfoque o la posición que el hablante va adoptando con respecto al interlocutor". Así, la función pragmática fundamental de este marcador es reforzar la imagen positiva del hablante:

hombre imprime un tono amistoso a la conversación; tiñe las relaciones entre los interlocutores de cierta familiaridad o complicidad [...] *hombre* aparece al comienzo de una réplica a la que tiñe de alegría, sorpresa festiva, etc., y que suele reflejar la reacción ante una situación o un comentario inesperados, pero que se asumen como agradables, gozosamente aceptables, etc., aunque también puede tener otros valores²⁶⁴ (op.cit.: 4173-4175).

Podemos, por tanto, establecer diferentes equivalencias, según la función, distinguiendo en primer lugar, su uso exclamativo / no exclamativo:

HOMBRE	EXCLAMATIVO	Sorpresa + (Incredulidad)	<i>Eh bien! Tiens!!</i>
			<i>Allez!</i>
		Énfasis	<i>Mais bien sûr!</i>
		Enfado / impaciencia	<i>Mais voyons!</i>
	NO EXCLAMATIVO	Comienzo de turno (atenuador)	<i>Bon...</i>
			<i>Euh... bon...</i>

Como vemos, además de los MD franceses que ya hemos trabajado para *hombre*, tenemos otros como *tiens!* y *allez!* que son extremadamente frecuentes en lengua meta —y tan versátiles como su equivalente español—, lo que hace que no sea posible abordarlos también en esta primera fase. En este caso, la función principal de ambos es expresar sorpresa, aunque, *allez!* en algunas ocasiones —especialmente cuando va combinado con *sí*— puede llevar implícito un matiz de incredulidad:

²⁶³ Aunque, recordemos que para Gaviño Rodríguez (2011: 9) "la apelación al interlocutor por medio de *hombre* no es propia de su uso como marcador del discurso, sino exclusivamente del originario y todavía frecuente uso de este elemento como vocativo".

²⁶⁴ Como bien advierte Hidalgo Navarro (2010: 82), "puede generar sutiles efectos de sentido por medio del tono y la cantidad silábica".

(228) ¡Hombre, Alex! ¿Ya habéis vuelto?

(2ºESO, E18, DIÁLOGO)

‘Tiens / *Bon / *?Eh bien Alex! Vous êtes déjà revenus?’

(229) ¿Eres el mejor amigo de Fernando Alonso? ¡Sí, hombre!

(4ºESO, E9, DIÁLOGO)

‘Tu es le meilleur ami de Fernando Alonso? Allez! / *Bon! / *Eh bien!’

Además, como ya adelantábamos, el MD *hombre* tiene otras funciones²⁶⁵ para las que la equivalencia con *eh bien... / euh... ben...; bon... / bon, ben...* no es posible, o resulta muy forzada. Dadas, como dijimos, las múltiples posibilidades, especialmente en los casos en los que en *hombre* aparece combinado con otros MD, consideramos que puede resultar más práctico proporcionar, a modo de recapitulación, las funciones discursivas que desempeñan, junto con sus correlatos:

- Negar (oponerse, contradecir), expresar reserva, reticencia o desacuerdo, denegar permiso, rechazar algo o reprender:

<i>(No) hombre, (no) / que no, hombre (que no)</i>	<i>Mais non!</i>
<i>¡Hombre, por Dios! / ¡Pero hombre!</i>	<i>Mais voyons!</i>

- Afirmar, asentir, dar permiso, dar la razón o expresar acuerdo:

²⁶⁵ De nuevo, retomamos en parte las propuestas por Gozalo Gómez & Martí Rodríguez (2008: 5-6).

<i>Claro, hombre / pues, claro, hombre</i>	<i>Bien sûr / mais bien sûr!</i>
<i>Sí, hombre / (sí) hombre, Claro que sí / que sí, hombre (que sí)</i>	<i>Mais, oui! Mais bien sûr / mais oui, bien sûr!</i>
<i>Hombre, por supuesto</i>	<i>Ah, bien sûr / Ah, évidemment!</i>

— Animar, insistir, tranquilizar, o, según prosodia, expresar incredulidad:

<i>Venga / vamos, hombre...</i>	<i>Allez...</i>
<i>¡Anda, hombre! ¡Venga / vamos hombre!</i>	<i>Allez! / oui, allez!</i>

Somos conscientes de que la enumeración de funciones discursivas, aunque sea a la que se recurre a menudo para facilitar la trasposición didáctica dista de ser la solución ideal, al no poder delimitar globalmente el marcador. Esto es precisamente lo que critica en su trabajo Gaviño Rodríguez (2011: 6), afirmando que:

La clave para la delimitación del marcador discursivo *hombre* está en intentar subsumir la multiplicidad de valores contextuales que suelen acompañar su descripción por medio de un proceso de selección de aquellas características que son comunes a la pluralidad de contextos, prescindiendo de aquellas que no comparten todos ellos, esto es, aquellas que forman parte de la información contextual de cada acto de habla concreto pero no lo caracterizan en su globalidad.

Desde esta perspectiva, hace la siguiente propuesta de delimitación:

	EJE DE LAS INFORMACIONES	RELACIÓN ENUNCIADOR / ENUNCIADO
HOMBRE	Introduce un segundo miembro del discurso con estructura informática (elementos nuevos o no propuestos) que sirve de reformulación de un primer miembro del discurso.	El enunciador controla la reformulación y dirige la inferencia hacia una información unívoca que presenta como equivalente a otra anterior a pesar de que en principio supone una rectificación a lo expuesto en miembro anterior.
	Introduce un miembro del discurso que supone una reacción con respecto a una determinada información contextual previa compartida o no entre los interlocutores.	El enunciador manifiesta una actitud con respecto a una determinada información contextual previa compartida o no entre los interlocutores.

Figura 130. Delimitación de *hombre*.

Fuente: Gaviño Rodríguez (2011: 6)

Si bien consideramos interesante esta simplificación, especialmente para facilitar la comprensión del marcador, creemos que resulta más útil al profesor que al aprendiente; sobre todo, en el caso que nos ocupa, esto es, en los niveles iniciales de una segunda lengua extranjera, donde debemos primar la claridad, la sencillez y la mínima utilización de metalenguaje con un fin meramente práctico: que sean capaces de utilizar estas formas. Para ello, estamos de acuerdo con Martínez Pasamar & Llamas Saíz (2007) o Gozalo Gómez & Martín Rodríguez (2008), que recurren a las funciones discursivas, pues consideramos que resulta más efectiva la explicación a través de estas, junto con el acceso a una abundante ejemplificación a través de diferentes tipos de textos y situaciones discursivas.

Así pues, y dado que el encontrarse con múltiples opciones supone una dificultad mayor para los estudiantes, partimos de las partículas españolas ofreciéndoles la siguiente esquematización:

<i>¿Qué expresión utilizo en español?</i>	<i>¿En qué situación?</i>	<i>¿Qué quiero hacer?</i>	<i>¿Qué tono empleo?</i>	<i>¿Qué expresión utilizo en francés?</i>
<i>¡Hombre!</i>	Conversación	Expresar sorpresa ante un hecho agradable	Exclamativo (sorpresa)	<i>Eh bien! / Tiens!</i>
<i>¡Hombre!</i> combinado con <i>¡Si!</i>	Conversación	Expresar incredulidad	Exclamativo (incredulidad)	<i>Allez!</i>
<i>¡Hombre!</i> combinado con <i>¡Anda / venga!</i>	Conversación	Animar Insistir Tranquilizar	Exclamativo (empático)	<i>Allez!</i>
<i>¡Hombre!</i> combinado con <i>¡Claro / sí, claro / por supuesto!</i>	Conversación	Expresar acuerdo Dar permiso Afirmar	Exclamativo (enfático)	<i>Mais bien sûr!</i>
<i>¡Hombre!</i> combinado con <i>pero / no / que no</i>	Conversación	Expresar enfado, impaciencia, reticencia, desacuerdo Denegar permiso Reprender	Exclamativo	<i>Mais voyons!</i>
<i>¡Hombre!...</i>	Conversación	Iniciar turno	Neutro	<i>Bon... / euh... bon</i>
<i>Hombre</i> combinado con <i>pues...</i>		Explicar, exponer razones Ganar tiempo	Neutro	<i>Eh bien... / bon, eh bien..., bon, ben...</i>
<i>Claro</i>	Conversación	Expresar acuerdo Afirmar, asentir Dar permiso	Exclamativo (enfático)	<i>Bien sûr!</i>
	Conversación	Expresar certeza, evidencia	Exclamativo (enfático)	<i>Bien sûr / évidemment!</i>
	Conversación	Aceptar una invitación, propuesta o petición	Exclamativo (entusiasmo)	<i>Bien sûr!</i>

Cuadro pedagógico de equivalencias 13. Conversacionales (*hombre* y *claro*)

A partir de dicha esquematización, llevamos a cabo un trabajo progresivo orientado fundamentalmente a lograr que los aprendientes cuenten con herramientas básicas que les aporten un mínimo de seguridad a la hora de intervenir en una conversación, puesto que es precisamente en la conversación donde más se pone en juego la competencia comunicativa de los hablantes y en donde los MD son un pilar fundamental, como veremos a continuación.

4.9 Consideraciones finales

Hemos mostrado hasta aquí nuestra propuesta teórica de actuación para facilitar la comprensión de aquellos marcadores que, por las razones ya expuestas, consideramos necesario priorizar. Dentro de estos, cobraron especial relevancia los conversacionales puesto que a su intenso uso espontáneo en lengua materna se suma un insistente afán de utilización en LE, contrariamente a lo que ocurre con las demás partículas. La constatación de este hecho y de la existencia de las múltiples equivalencias significativas que poseen los más utilizados nos ha llevado a plantearnos su inclusión, aunque su estudio no se requiera en el currículo. En efecto, desde el punto de vista legislativo no se hace referencia a ellos aunque, como hemos comprobado, están presentes desde las primeras unidades en todos los manuales revisados, prueba de su alto porcentaje de utilización también en francés. Si a esto añadimos que nuestro propósito es mejorar la competencia comunicativa y que, precisamente, el trabajo oral es siempre deficitario en Secundaria (pensemos en el número de alumnos, el tiempo de clase disponible y la dificultad de la propia tarea en LE2), consideramos fundamental dedicarles especial atención. En este sentido, trabajos como los de García García (2005)

ponen de manifiesto la falta de recursos de los hablantes no nativos a la hora de señalar los procesos interactivos, así como una ausencia de iniciativa en el manejo de la interacción, lo que demuestra la necesidad de un enfoque explícito en la enseñanza de la conversación.

Coincidimos, pues, con Brouwer & Wagner (2004), García García (2009) o Pallotti & Wagner (2011) para quienes el estudio explícito de la conversación puede ser un buen aliado en las lenguas extranjeras, pues el tener recursos que permitan iniciar, enlazar o concluir un tema permite al aprendiente sentirse más seguro y, por tanto, más motivado para participar; algo que según han demostrado numerosos estudios es un factor clave en cualquier proceso de aprendizaje y más, si cabe, cuando

se trata de adolescentes. De hecho, en este contexto, Arnaud (2006: 38) concluye que "[...] l'incitation à l'autonomie, l'accent mis sur les aspects culturels attachés à la langue cible, l'encouragement à la discussion et à l'échange d'idées, à l'expression de sentiments personnels, favorisent tout particulièrement l'acquisition de la LE".

Así, decidimos dedicarles buena parte del tiempo disponible ya que, por una parte, los propios aprendientes mostraron una buena predisposición a la interacción y un especial interés por el empleo de ciertos MD y, por otra, contamos con experiencias que evidencian que aquellos que adquieren estrategias comunicativas se manejan mejor y con más fluidez en la conversación que los que no (cf. Cestero Mancera 2005: 15).

De este modo, puesto que los marcadores *hombre* y *claro* pueden servir tanto para la toma de turno como para introducir una conclusión e incluso, como señala Cestero Mancera (2005: 43-45), para establecer los turnos de apoyo, quisimos prestarles especial atención, aunque sin descuidar otros, pues, como bien muestra el citado trabajo, el papel de los MD en la conversación es primordial. En consecuencia, su dominio para mejorar la competencia comunicativa es una necesidad incontestable que justifica, en nuestra opinión, el tratamiento de aquellas partículas más frecuentes en la conversación desde los niveles iniciales, aunque no estén incluidas en los contenidos curriculares.

Procuramos, pues, sintetizar aquella información más relevante, que les permita captar los principales sentidos y usos en FLE, de manera que su asimilación les faculte para la reutilización posterior en situaciones progresivamente más libres, esto es, desde los diálogos preparados hasta las conversaciones *online* con sus correspondientes franceses. Con el objetivo de lograr intercambios más naturales y fluidos, dedicamos más tiempo a su adquisición a través de la práctica. En este sentido, para los MD conversacionales cobra singular importancia el uso de las TIC — recordemos que la entonación determinada y el contexto comunicativo en el que aparecen varían sus posibilidades expresivas. Por esta razón, creemos que el trabajo debe hacerse principalmente con medios orales o, mejor aún, audiovisuales, vista la importancia comunicativa de lo gestual. En efecto, trabajos como los de Krafft (2006), revelan la complejidad semiótica de la organización interaccional en la que, si bien no hay correspondencia directa entre MD y gestos, se hace patente que lo gestual se encadena sobre lo lingüístico y al revés, hasta el punto de que afirma que:

considerar los marcadores discursivos (o, al menos, los más frecuentes en la conversación cara a cara) como gestos prosódico-articulatorios permitiría dar

cuenta de manera más precisa de toda una serie de observaciones: los marcadores forman parte de las secuencias gestuales [...]; se combinan muy a menudo con gestos audibles y visibles para formar marcadores multidimensionales [...]. (cf. op.cit.: 50; traducción nuestra)

Así pues, para familiarizarse e ir adquiriendo competencia en el uso de estas partículas, el tipo de actividades que seleccionemos es singularmente relevante en la medida en que puede condicionar notablemente el éxito de la tarea. De igual modo lo es el tiempo requerido, factores ambos que son claves para nosotros. A ello dedicaremos el siguiente capítulo.

5 Propuesta de actuación

5.1 Introducción

Recordemos que nuestra experiencia comenzó en el curso 2010-2011 con la revisión de la legislación vigente y el análisis de los materiales de uso habitual en el aula para comprobar el tratamiento que reciben los MD. No obstante, el estudio del estado de la cuestión y la observación genérica de su empleo por parte de los alumnos de Secundaria, nos ocupó el año escolar. Así, no hemos podido ponernos, realmente, "manos a la obra" hasta el curso siguiente (2011-2012), cuyos dos primeros meses hemos empleado para recabar la información suficiente que nos permitiese esbozar las líneas generales de trabajo y, en especial, seleccionar los cursos concretos para llevarlo a cabo.

Formalmente, comenzamos nuestra andadura con la encuesta lingüística (cf. Figura 21, Figura 22 y Figura 23) y evaluación diagnóstica (cf. Figura 70, Figura 71 y Figura 72) realizada por medio de una producción libre —redacción sobre sus últimas vacaciones—, para tener una visión global tanto del nivel de lengua como de uso y adecuación de los elementos lingüísticos y no lingüísticos empleados, puesto que también la expusieron oralmente en un juego de rol. A continuación, ya sea de forma individual o en grupo, realizaron algunos ejercicios guiados o semiguidados (traducción y *cloze*, principalmente), que nos permitieron tener ya unos datos objetivos para comenzar a implementar las diferentes tareas. Todas ellas han sido comunes para los dos grupos, aunque con pequeñas variaciones de adecuación.

Dedicaremos, pues, la primera parte del presente capítulo a dar cuenta de las actividades llevadas a cabo para lograr nuestro objetivo. Así, primero, justificaremos su selección, luego, explicaremos la secuenciación y ofreceremos algunos ejemplos de los distintos tipos de actividades realizadas. En la segunda parte, expondremos la evaluación de la experiencia para la que hemos tenido en cuenta tanto los datos obtenidos a lo largo del proceso, como las pruebas de evaluación específicas y la autoevaluación de los propios alumnos.

5.2 Selección, secuenciación y tipos de actividades

Llegado el momento de decidir las actividades con las que trabajar los MD para lograr una mejor comprensión y utilización en un tiempo limitado²⁶⁶, y sin perder de vista el objetivo último de mejorar la competencia comunicativa de los aprendientes, dedicamos buena parte de nuestro tiempo a reflexionar sobre cuáles podrían servir mejor a nuestros intereses. Esto nos ha llevado a no ceñirnos únicamente a aquellas consideradas más propias del enfoque por tareas, sino que recurrimos incluso a algunas como la traducción o los ejercicios estructurales que eran hasta hace poco generalmente "vetadas" por considerarlas distintivas de otras corrientes ya obsoletas. La razón es que pensamos que en un contexto de E/A en el que los aprendientes son adolescentes a los que se les "impone" una segunda lengua extranjera (caso de 2ºESO) o la eligen (caso de 4ºESO), pero siempre limitada a unas pocas horas fijadas dentro del horario escolar, la memorización —y por tanto las actividades ligadas a la repetición y la automatización— resulta ineludible. Estamos, por tanto, con Damar (2009: 40) cuando afirma que

inscrits dans une méthodologie plus globale intégrant le sens et des facteurs sociaux et contextualisés du langage, les exercices issus des théories behavioristes peuvent donc certainement être mis à profit pour favoriser l'acquisition, dans une perspective de procéduralisation.

De hecho, según dice Ortega Calvo (2008: 21), los últimos estudios de neurolingüística muestran la importancia de reforzar las conexiones neuronales mediante la recurrencia, la relevancia o ambas cosas²⁶⁷. En esa misma dirección apuntan también Cuq & Gruca (2005: 394) cuando advierten que la "démarche de conscientisation de la forme n'est pas suffisante pour assurer automatiquement une production correcte. Pour notre part, nous pensons qu'il est nécessaire de la compléter par une étape de fixation et de mémorisation".

No obstante, si bien es cierto que se aprende por repetición, el número de ocurrencias necesario para aprender difiere en cada alumno, por lo que nunca será

²⁶⁶ Nos referimos al año escolar puesto que acabado este, ya no contaremos con los mismos alumnos por lo que continuar esta experiencia resulta imposible.

²⁶⁷ Anteriormente Bogaards (1994: 92 y ss.) había expresado una opinión similar, al afirmar que las tareas cuanto más difíciles y más significativas dejan una mayor traza en la memoria y producen un aprendizaje más efectivo. Sin embargo, disiente en lo que respecta al papel de la memorización, pues considera que se aprende mejor razonando que repitiendo.

suficiente con el tiempo de clase; de ahí que sea necesario, por un lado, el compromiso personal por parte de los aprendientes de trabajar de manera independiente; y, por otro, diversificar las tareas para aprovechar las ventajas y suplir las carencias que unas y otras presentan. Ahora bien, la diversificación de tareas requiere una cuidada planificación de cada sesión, ya que debemos hallar un difícil equilibrio entre lo que necesitamos enseñar, lo que los alumnos pueden aprender y cómo pueden hacerlo mejor.

En efecto, una clase motivadora y dinámica parece implicar —y de hecho así se venía recomendando desde las diferentes corrientes metodológicas y, especialmente, la comunicativa— recurrir a múltiples actividades para que el alumno no se aburra y mantener de este modo su atención. Sin embargo, en el contexto que nos ocupa, consideramos que puede ser contraproducente ya que, lograr captar la atención de los aprendientes y que se centren en una tarea es, precisamente, una de las grandes dificultades con las que nos enfrentamos diariamente y que nos consume buena parte del tiempo disponible. Por ese motivo, dado que conseguir que se centren ya es un logro, ¿hasta qué punto es rentable cambiar continuamente de actividad? Compartimos, pues, con Ortega Calvo (2008: 24) la opinión de que muchas actividades en cambio constante provocan dispersión y una pérdida de tiempo considerable. En consecuencia, somos más partidarios de potenciar la búsqueda de estímulos auténticos, que de aumentar el número de los mismos. Para ello las TIC pueden proporcionar materiales y situaciones de aprendizaje más propicias que los recursos tradicionales, así como una mayor flexibilidad en el ritmo de trabajo para explotar mejor el escaso tiempo de las sesiones.

En este sentido, recordemos que en lo que se refiere a la optimización de los tiempos, existen dos factores que juegan un papel importante: la organización de la clase y la estructuración de las actividades. En lo que atañe a la primera, en vez del tradicional orden alfabético, Cuq & Gruca (2005: 121) proponen conocer el perfil de los aprendientes (teórico, activo, reflexivo, pragmático) para constituir grupos y subgrupos²⁶⁸. Esto nos permitiría aprovechar mejor las capacidades personales y la interacción, así como decidir actividades adaptadas a los mismos, lo que redundaría en una mayor eficacia. En nuestro caso, esta configuración solo es posible a nivel de subgrupos de clase, por lo que intentamos sacarle partido variando la composición y el

²⁶⁸ Acerca de los beneficios del trabajo grupal encontramos amplia información en Long & Porter (1985), Long (1996), así como un útil listado de sus principales ventajas en Jacobs (1998), aunque también existen voces que advierten de inconvenientes tales como el uso predominante de la L1 en grupos monolingües (Ellis, 2005) o la escasa disposición de muchos aprendientes (Willing, 1987; Nunan, 1989).

número de participantes según el tipo de actividad, pues compartimos con Ellis (2005: 28) la idea de que los buenos resultados dependerán en gran medida, por un lado, de la voluntad y del esfuerzo de los participantes y, por otro, de la adecuada selección por parte del docente de la tarea a realizar. No obstante, hemos evitado cambios excesivos pues, según las conclusiones de su investigación, "la capacidad de trabajar de modo eficaz con otros es un proceso que requiere tiempo", por tanto, "si la composición de los grupos cambia constantemente, los estudiantes no tendrán tiempo de desarrollar [una] autonomía efectiva"(cf. Ellis, 2005: 29).

Precisamente en aras de lograr una mayor autonomía, hemos procurado llevar a cabo bastantes actividades individuales: desde búsquedas en internet a ejercicios más tradicionales —a menudo cuestionados— como es el caso de los ejercicios gramaticales o la traducción. En lo que respecta a los primeros, hemos podido constatar que están muy presentes²⁶⁹, tanto en los manuales como en red, por lo que resulta primordial sacarles el mayor partido. En este sentido, estamos con quienes consideran que hay que incidir en el valor de la posición discursiva de los MD en la interesantísima línea propuesta por Briz Gómez & Pons Bordería (2010). De esta forma, ejercicios tan frecuentes como los de rellenar huecos pueden resultar mucho más fructíferos para el caso que nos ocupa. Sin embargo, como señalan estos mismos autores, aún son muy puntuales los trabajos que abordan de forma sistemática esta cuestión (cf. op.cit.: 327)

En lo que respecta a la traducción, sobre todo cuando se lleva a cabo en niveles iniciales, son muchos los que como Cuq & Gruca (2005: 403) cuestionan su validez a la hora de contribuir a la competencia comunicativa²⁷⁰. Consideran, por una parte, que favorece —especialmente en los debutantes— las interferencias con la LM y, por otra, que no favorece en nada la capacidad de expresión en lengua extranjera que es, precisamente, lo que debemos de tratar de desarrollar en los aprendientes. Esto es debido a que en una situación de comunicación el locutor no dispone de un texto inicial, sino que es el autor de su propio texto o, la mayor parte de las veces, el coautor. Dado que la traducción no permite ninguna interacción, no hay construcción del discurso y, por tanto, no presentaría prácticamente ningún interés comunicativo.

²⁶⁹ Montáñez Mesas (2009) llega a la misma conclusión en su estudio con estudiantes extranjeros de ELE.

²⁷⁰ Entre otros, Déjean Le Feal (1993), citada por Cuq & Gruca (2005: 400), quien la considera poco apta para el perfeccionamiento lingüístico posterior, ya que el estudiante se acostumbra a aferrarse a los significados de las palabras y no al sentido que estos confieren al enunciado.

Sin embargo, nosotros estamos con quienes defienden un uso puntual y adecuado²⁷¹ — al nivel y a los objetivos perseguidos—, puesto que, como hemos señalado (capítulo 2), puede ayudar a la reflexión comparativa e incluso a la práctica oral de los debutantes²⁷², ayudando a subsanar el déficit de vocabulario, lo cual redundará también en una mejora de la confianza y del deseo de participación. Se trata, pues, de un ejercicio muy completo, que no debemos desaprovechar. Así, en palabras de Ballard (1995: 36),

ils ont leur utilité et même leur nécessité, car ils demeurent un test remarquable de faculté de compréhension, d'expression, et de comparaison. [...] L'objectif n'est pas de traduire, il est d'asseoir les compétences linguistiques, d'afficher les connaissances, d'apprendre à apprendre, à réfléchir.

Existen, por lo demás, diversas maneras de trabajar la traducción que se pueden explotar, como la que propone Lavault (1985: 129) —que llama "thème éclaté ou libéré"—, donde el profesor da una situación en lengua materna y pide varias formulaciones para expresarlo en lengua extranjera. Esto permite evitar la transposición literal y conlleva una expresión más flexible y diversificada. Se trata, en definitiva, en palabras de Cuq & Gruca (2005: 400), de reemplazar las técnicas clásicas de traducción pedagógica por una verdadera formación en traducción interpretativa basada sobre la comunicación y la transmisión del sentido. Es decir, procurar, desde los niveles iniciales, que los alumnos se acostumbren a buscar las equivalencias semánticas y pragmáticas en la otra lengua. Esto es, precisamente, lo que tratamos de fomentar y practicar por medio de ejercicios como la elaboración de las fichas de equivalencias para los marcadores.

En cuanto a la estructuración de las actividades como factor incidente en la optimización de los tiempos, es importante tanto para el alumno como para el profesor que estas estén claramente identificadas y secuenciadas, con consignas precisas y comprensibles que faciliten lo que Besse & Porquier (1984: 113-115) denominan la "conceptualización". Esta consta de varias etapas: a) toma de conciencia de una carencia o un problema lingüístico (el estudiante constata que hay una diferencia entre lo que quiere y lo que puede decir); b) emisión de hipótesis sobre

²⁷¹ La propia Lavault, 1985; Snell-Hornby, 1987; Campos Plaza & Ortega Arjonilla, 2005; Estévez Maraver, 2006; Johnson, 2008; Llorente & Fitzhugh Parra, 2009; etc.

²⁷² Rodríguez Halffter (2008: 55) recomienda fomentar las estrategias de aprendizaje cognitivas mediante diversas técnicas entre las que se encuentra la traducción desde la LM y la asociación con otras lenguas (ya sea LM, LE1, u otras LE).

funcionamiento de la lengua meta (representación personal por medio de una regla que el aprendiente establece él mismo con el metalenguaje del que dispone en ese momento); c) confrontación de su hipótesis con los conocimientos establecidos proporcionados por el profesor o por el material didáctico apropiado; d) posible modificación negociada de la regla en función de las comparaciones que pueda establecer; y e) verificación del funcionamiento en situaciones comunicativas comparables.

Sin embargo, este procedimiento de concienciación sobre la forma no es suficiente para asegurar automáticamente una solución correcta. Será, pues, necesario completarlo con una etapa de fijación y de memorización en la que los ejercicios gramaticales resultan útiles. Tanto es así que Cuq & Gruca (2005: 385) propugnan "un enseignement grammaticalisé du FLE, où l'activité grammaticale joue un rôle important", puesto que un saber eficaz no es el resultado de una mera transferencia de datos de un individuo a otro, sino de una actividad estructuradora del propio aprendiz. En este proceso, la explicación explícita— que permite focalizar la atención del aprendiente sobre problemas concretos— y las actividades gramaticales contextualizadas y sometidas a objetivos funcionales contribuirán a un verdadero conocimiento procedimental que mejorará la competencia lingüística. De este modo, el papel de la gramática ha de ser, fundamentalmente, el de servir de andamiaje para la construcción de dicha competencia.

Encontramos, pues, justificada la realización de este tipo de ejercicios, especialmente durante la fase de consolidación para los que nos hemos valido, principalmente de los recursos *online* por permitir una mayor adecuación a las necesidades individuales y fomentar el autoaprendizaje.

5.2.1 Criterios para la selección

A la hora de plantear las actividades, dado que todo tipo de material es válido, siempre y cuando haya una acertada explotación didáctica, conviene prever la utilización de distintos tipos de soporte. Procuramos, eso sí, hacer especial hincapié en las TIC por dos razones fundamentales: la primera, por la importancia que tienen en nuestra sociedad y, la segunda, porque el empleo de distintas herramientas de comunicación permite a los alumnos llevar a cabo actuaciones diferentes que fomentan la autonomía personal y permiten mayor flexibilidad para adecuarse a los ritmos de trabajo y a las necesidades individuales de cada uno de ellos. No obstante, no hay que olvidar que la efectividad de las mismas depende en buena medida de una

adecuada selección²⁷³. Por ello, procuramos que los diferentes recursos sean fáciles de usar (objetivos y consignas claras, interfaz agradable y sencilla, fácil navegabilidad, etc.) y autoexplicativos, de manera que los usuarios puedan utilizarlos de forma autónoma e inmediata. En esta línea, compartimos la opinión de Martínez Pasamar & Llamas Saíz (2002: 577) acerca de las ventajas de utilización de programas como *Hot Potatoes*:

Las ventajas que ofrece un programa de este tipo frente a otros métodos tradicionales para potenciar las habilidades del alumno de ELE en la elaboración de textos son, entre otras, la autocorrección y la flexibilidad para trabajar en el progresivo desarrollo del texto de manera no lineal.

Hot Potatoes consta de seis programas: *JCross* (crucigramas), *JMatch* (enlazar), *JCloze* (huecos), *JQuiz* (selección múltiple / respuesta breve), *JMix* (recomponer el orden) y *The Masher* (crear una secuencia de ejercicios en una unidad indexada). Es gratuito y muy sencillo de usar, tanto para el alumno como para el profesor: con él podremos diseñar en pocos minutos diferentes tipos de ejercicios de carácter interactivo, enlazar los ejercicios creados con otras páginas, proporcionar *feed-back* al alumno (ante una respuesta verdadera o falsa que pueda obtener información sobre los motivos del acierto o error de esta), en definitiva, adecuar los contenidos al usuario, a la tarea y al tiempo disponible de forma amena²⁷⁴. Esto nos ha llevado a utilizarlo con bastante frecuencia, aprovechando actividades que hemos encontrado en red y, sobre todo, creándolas nosotros mismos (cf. Figura 133, Figura 134, Figura 135, Figura 136, Figura 137 y Figura 138).

Buscamos que los contenidos sean relevantes y relacionados con los objetivos, los temas tratados y las necesidades reales de los usuarios; que propicien aprendizajes significativos; que inciten a la reflexión, desarrollando habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje; que estén, en definitiva, esencialmente orientados hacia el que aprende y posibiliten, más allá de la interacción, la co-acción que propugna el enfoque por tareas.

Resulta también capital que exista un equilibrio entre los marcadores de uso oral y de uso escrito, dado que si pretendemos mejorar la competencia comunicativa y

²⁷³ Sanz Gil (2003) ofrece interesantes consejos prácticos al respecto.

²⁷⁴ En esta línea, también resultan útiles las aportaciones de Cortés Moreno (2000) y los recursos de *Didactired* que nos facilitan pistas sobre qué tipo de juegos podemos realizar en clase.

los textos priorizan la aparición de los marcadores de uso oral (quizá involuntariamente, al proponer muestras reales, o lo más reales posible), resulta contraproducente que solo se requieran y se expliciten los de uso escrito. Del mismo modo, puesto que siempre han de trabajarse las cuatro destrezas, en el caso de los marcadores también habrá que hacerlo de modo que haya reconocimiento, interpretación y producción propia tanto en discurso oral como escrito, lo que implica buscar también el equilibrio en el tipo de actividades que las trabajen. En este sentido, evidentemente, les resultará más fácil si se trata de un tema conocido y están familiarizados con el tipo / género textual que han de utilizar, de ahí la importancia de que accedan a distintos tipos de textos y que practiquen distintos tipos de escritos. Sin embargo, en vez de tratar, como viene siendo habitual, de la misma manera tanto los textos de diversos tipos y características como las destrezas y competencias que aparecen en ellos, estamos de acuerdo con Ortega Calvo (2008: 24), en que

para ayudar al alumno a aprender se hace necesario distinguir, por una parte, textos orales y textos escritos, y por otra los diversos tipos de textos orales y escritos, ya que cada texto tiene sus propios contextos y, por tanto, su propia dinámica, su propia gramática y sus propios rasgos.

Precisamente, en relación a esto último, no hay que descuidar el registro, máxime en esta etapa en la que no parecen ser muy conscientes de la necesaria adecuación, ni siquiera en lengua materna. Por tanto, será necesario trabajar también de forma equilibrada desde el principio, los distintos tipos de textos y registros (carta formal, conversación familiar...), cosa, por otra parte, necesaria si queremos que nuestros alumnos tengan acceso auténtico a la lengua. Ahora bien, esto nos lleva a plantearnos qué variedad de lengua es la que debe ser objeto de enseñanza, pues, si bien es cierto que esta debería tener en cuenta todas las variables posibles (sociales, idiosincrásicas, de género, de registro, etc.) si aspira a ser un modelo "real", en nuestro contexto (niveles iniciales de LE2 en la ESO), no es factible. De hecho, sobre todo en lo que respecta a la variedad oral, para algunos autores puede resultar incluso poco pedagógico (cf. Barreiro Bilbao, 2008: 120; Cruttenden, 2001: 297; Callamand, 1981; Mac Carthy 1978: 56; etc.). Proponen, pues, que el alumno limite su habilidad productiva a un único acento aunque conviene que, una vez pasado el estado inicial, desarrolle una competencia receptiva del mayor número de acentos, variedades y estilos. En este sentido, conviene diferenciar claramente —cosa que aún dista mucho

de ser así²⁷⁵— entre lo que los aprendientes deben entender y lo que deben producir, tanto a nivel oral como escrito.

En este sentido, aunque son muchos los que abogan por priorizar las destrezas de recepción en las fases iniciales, estamos con quienes defienden un trabajo equilibrado y conjunto, en el que ambas —comprensión y producción— sean beneficiarias de su mutuo andamiaje. Así, Fuentes Rodríguez (2010: 731) afirma: "La enseñanza debe ser pasiva y activa: reconocimiento, interpretación y producción propia, tanto de textos escritos como hablados y adecuados a las diferentes situaciones comunicativas". Con el fin de facilitar este objetivo, Cuq & Gruca (2005: 187) proponen buscar un modelo de conjunto utilizando fuentes diversas, incluyendo la dimensión textual de forma sistemática, integrándola de forma progresiva en las unidades didácticas, no solo para asegurar su apropiación más extendida en el tiempo, sino para que los estudiantes tengan cuanto antes las herramientas fundamentales que les permitan comprender y producir mejor. Es más, consideran que es un error pensar que la verdadera pedagogía de la producción de texto no es posible hasta que las competencias de los niveles iniciales se dominen, puesto que, aun siendo cierto que es preferible enseñar la producción del texto en su globalidad, es posible llevar a cabo una progresión y poner en marcha diferentes factores que faciliten la práctica del escrito: la articulación de la lectoescritura, la explicitación de parámetros generales de la producción, la exposición precisa y sucinta de reglas en la consigna o el aprendizaje colaborativo, donde los aprendientes construyen textos en grupo²⁷⁶, son algunos ejemplos.

Compartimos también la reflexión de Cuq & Gruca (2005: 187-188) acerca de la conveniencia de practicar diferentes tipos de textos, no solo narrativos, descriptivos o argumentativos sino también prescriptivos, explicativos e informativos, puesto que desarrollan a la vez "des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture, envisagée sous un angle général". Pensemos que escribir un texto implica, no solo tener competencia comunicativa en la producción de textos escritos, sino

²⁷⁵ En palabras de Ortega Calvo (2008: 33): "Resulta interesante comprobar que en la metodología aún no se haya discriminado convenientemente entre el texto oral y el texto escrito, ni entre sus posibles tipos".

²⁷⁶ En nuestra experiencia hemos prestado especial atención a estas cuestiones, incluyendo la narración colectiva de historias de la que ofrecemos alguna muestra en el apartado dedicado a la evaluación.

también adecuarse, por un lado, a las características de las producciones escritas, y, por otro, al tipo de género discursivo que se desea generar.

De hecho, la adquisición de la destreza comunicativa de la escritura viene recogida tanto en la normativa como en el MCERL: completar formularios o cuestionarios, escribir artículos, confeccionar informes, redactar cartas formales e informales, componer historias cortas, etc. Todas ellas figuran en los manuales. No obstante, para llevarlas a cabo se requiere una serie de destrezas de distinto tipo (gráficas, gramaticales y léxicas discursivas), como bien advierte Castrejón Díaz (2008: 68),

los conocimientos lingüísticos no deben limitarse a los léxicogramaticales: nuestros alumnos deben de tener un conocimiento discursivo del lenguaje que incluya tanto el uso de marcadores del discurso como el empleo adecuado de rasgos de formalidad o estatus propios del uso en situación de sus producciones escritas.

Para ello, actividades como la redacción controlada o dirigida son muy recomendables, puesto que, por un lado, permiten una gradación —desde sencillas oraciones para formar párrafos hasta un texto— que las hace asequibles incluso en los cursos inferiores; y por otro, porque ayudan a lograr un nivel de asimilación de los distintos elementos que luego les permitirá reproducir de forma autónoma. Para lograrlo, los aprendientes han de conjugar habilidades primarias y habilidades lógicas en un proceso que Coello Tissert (2000: 38) esquematiza como sigue:

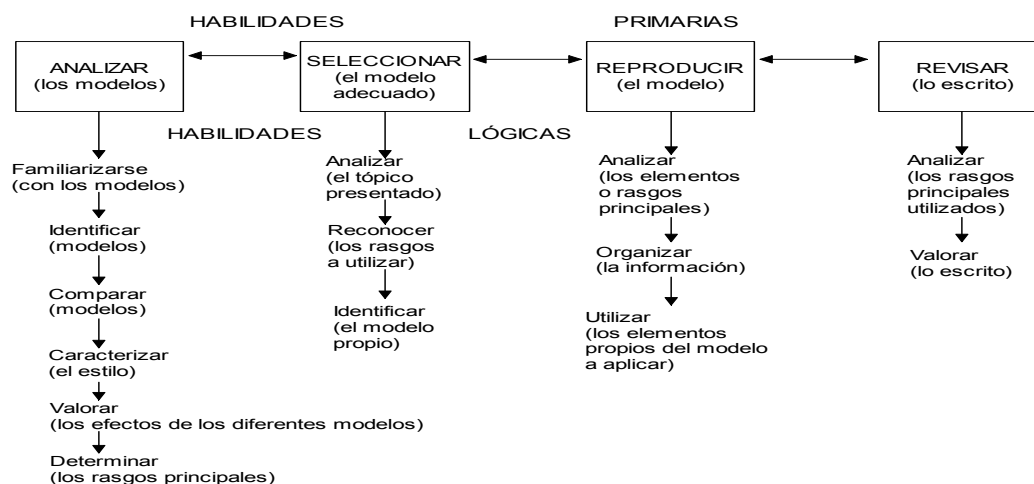


Figura 131. Modelo para la reproducción controlada.

Fuente: Coello Tissert (2000: 38)

El reto, pues, para nosotros consistirá en lograr que se familiaricen con los elementos necesarios para la correcta redacción. Para los estudiantes, en cambio, la mayor dificultad estriba en ser capaces de interiorizar cada uno de los elementos que conforman una redacción lógica y coherente, algo que también les resulta dificultoso en LM, por lo que el trabajo interdisciplinar y el entrenamiento de las estrategias de aprendizaje²⁷⁷ resultaría muy beneficioso.

Así pues, teniendo en cuenta lo arriba indicado y el tiempo disponible para llevar a cabo esta experiencia (recordemos que hemos de limitarnos al curso escolar), recurrimos mayoritariamente a actividades en línea que ofrecen páginas dedicadas a la enseñanza de FLE como *Le Point du FLE*, *Les Pages du FLE* o *Ressources didactiques sur Internet*²⁷⁸, adaptándolas en algunos casos a nuestras necesidades. También hemos elaborado algunas actividades, principalmente para evaluar la adquisición, puesto que las realizamos, de acuerdo con el enfoque por tareas, pidiendo a los alumnos que pongan en práctica los conocimientos adquiridos en diversas actividades de interacción. Entre ellas, la conversación en parejas o pequeños grupos resulta muy recomendable, tal como muestran diferentes trabajos (Scarcella, 1983, 1988; Gardner & Wagner, 2004; García García, 2005)²⁷⁹. En ellos se aplican los conocimientos acerca de la conversación y su funcionamiento a la adquisición y la enseñanza de LE, basándose en que es a partir de la práctica conversacional o interactiva que se van desarrollando determinadas estructuras sintácticas, especialmente las más complejas²⁸⁰. En lo que ya no existe acuerdo es en cómo fomentar la competencia conversacional, que, recordemos, se ajusta al siguiente esquema:



Figura 132. Clasificación de la competencia comunicativa según MCER.

²⁷⁷ En este sentido se pronuncian también, entre otros, Rodríguez Halffter (2008) y Vázquez (2009).

²⁷⁸ Algunas de las actividades que ofrecen las hemos incluido en el apartado de evaluación.

²⁷⁹ Estos son algunos de los que menciona Cestero Mancera (2005: 14), quien también aboga por este tipo de actividad (vid. op.cit.: 72).

²⁸⁰ Opinión que también comparte Ellis (1999).

Así, para unos la competencia conversacional no puede ser enseñada explícitamente y ha de trabajarse de forma indirecta, ya que consideran que la fluidez verbal que se adquiere en LM no se enseña ni se aprende en contextos educativos, sino que forma parte del proceso de socialización. Otros, en cambio, consideran imprescindible una presentación explícita de las características esenciales de la conversación²⁸¹, seguida de la realización de una gran cantidad de ejercicios variados, ya que los alumnos necesitan saber cómo ganar tiempo para pensar (*eh, mmm, bueno...*), cómo cambiar de tema (*a propósito, por otro lado, fijate*), cómo parecer interesados en la intervención del hablante (apoyos como *ah, ¿sí?, ¡anda!, ¡vaya!*), etc. Tal es el caso de García García (2005), Alcón Soler & Tricker (2000) o Cestero Mancera (2005: 73). Esta última aboga por enseñar —explícita o implícitamente— las características conversacionales en el aula o en los materiales, alegando además que el alumno ya tiene una competencia comunicativa en otra/s lengua/s que se debe aprovechar:

La enseñanza de las reglas de estructuración y los fenómenos y elementos relacionados con ellas debe ser, por tanto, específica y las clases de conversación deben estar programadas para darles cabida, siempre de forma integral, junto con los contenidos gramaticales, léxicos y pragmáticos o nociofuncionales.

Para ello propone presentar las características de forma clara y precisa, prestando atención tanto a la forma como a la función, y realizar actividades para su aprendizaje, secuenciadas y progresivas, hasta lograr intervenciones abiertas semidirigidas o más o menos espontáneas²⁸² (vid. Cestero Mancera 2005: 74-75). Recomienda introducirlas de forma gradual, presentando siempre la función que cumplen los mecanismos, fenómenos o elementos en la producción y estructuración de la conversación, su forma más frecuente de realización, los tipos de estructura sintáctico-semántica y el vocabulario específico que se requiere. De este modo, los alumnos contarán con una base firme que les facilite la fluidez y les infunda mayor confianza.

²⁸¹ Encontramos detallada información acerca del enfoque explícito o directo en Richards (1990), aunque aún son muy escasos los materiales para la enseñanza de la conversación centrados en este enfoque. Así lo afirma García García (2005: 2), basándose en su propio trabajo (2002) o en el de García Castro (2003).

²⁸² Algunas técnicas, estrategias y propuestas de actividades para lograr este propósito, las encontramos en Pérez Fernández (2007).

Explicadas hasta aquí las razones que han guiado la elección de actividades, daremos cuenta de las propuestas en cada fase del proceso de E/A (5.2.2. secuenciación) y expondremos algunos ejemplos (5.2.3. tipos de actividades).

5.2.2 Secuenciación

Hemos, pues, tenido en cuenta las diversas cuestiones tratadas en el apartado anterior para el diseño y la puesta en práctica de las actividades. Así, a lo largo del curso, integradas en el trabajo de prácticamente cada unidad, hemos llevado a cabo las actividades encaminadas a favorecer la comprensión e incrementar el uso correcto de los marcadores. El siguiente cuadro nos muestra un resumen cuantitativo de las mismas:

4ºESO

Alumnos	12	Total
Producciones	X 8	96
Ejercicios	X 20	240

2ºESO

Alumnos	23	Total
Producciones	X 7	161
Ejercicios	X 10	230

Tabla 1. Resumen de las actividades realizadas: totales por curso.

Como hemos visto, a la hora de enseñar los marcadores del discurso deberemos tener en cuenta:

- Si los reconocen y los saben usar en lengua materna.
- Si la terminología necesaria para explicarlos es conocida y comprendida por los alumnos.

Y tenemos que ser conscientes de que:

- No pueden ser enseñados por sus rasgos léxicos, como simple vocabulario.
- Son polifuncionales y para su descripción que hay que tener en cuenta otros elementos como distribución, entonación, puntuación....

Por ello, tras diagnosticar el grado de conocimiento, hemos secuenciado el aprendizaje en varias fases:

- *Sensibilización*: en un primer momento, a través de la lectura de textos en lengua materna, de manera que el alumno pueda darse cuenta del valor y la utilidad de los marcadores en un contexto dado, para a continuación, seleccionar, ya en LE, textos adecuados a su nivel, que sean muestras de lengua auténticas y representativas, acordes a las funciones comunicativas que deben trabajar. Es conveniente que el vocabulario y las estructuras ya sean conocidas, de manera que puedan captar mejor el significado de los marcadores.

En este sentido, el estar familiarizados con el tipo / género textual que han de utilizar simplificaría notablemente la labor, de ahí la importancia de que accedan a distintos tipos de textos y que practiquen distintos tipos de escritos.

- *Consolidación*: hemos tratado de explicar el significado, el uso textual de aquellas partículas discursivas de mayor uso y que presenten más dificultades, incluyendo, de ser el caso, los matices que las distinguen. En definitiva, explicar los contextos en los que se emplean, las restricciones semánticas que presentan y —para los de uso oral— la entonación con la que se emiten, evitando una explicitación teórica, que implicaría unos conceptos lingüísticos y una terminología que desconocen y que, en nuestra opinión, resulta prescindible para el objetivo final en este nivel: saber aprovechar la información que aportan y usarlos con propiedad en situaciones sencillas de su vida diaria.
- *Refuerzo / ampliación*: consistió en poner en práctica paulatinamente los conocimientos adquiridos en sus producciones, de manera cada vez más libre, con mayor precisión y corrección.
- *Evaluación*: se ha llevado a cabo a lo largo de todo el proceso de manera que cada actividad nos ha servido para la implementación de las demás.

Para optimizar su aprendizaje, consideramos que en cualquiera de estas fases la enseñanza de los marcadores no puede llevarse a cabo desligada de las demás actividades, como una unidad didáctica específica, sino que habrá de integrarse de forma natural en cada una de ellas. En este sentido, dado que los manuales proponen

actividades de lectoescritura en cada tema hemos aprovechando estas para enseñarlos ligados a los diversos tipos de texto: narración de un suceso, artículo de opinión, carta, crónica deportiva... de manera que sean conscientes de su utilidad práctica y de su frecuencia en las tareas de la vida cotidiana, motivándoles así a su estudio y utilización.

En este sentido, también consideramos importante fomentar la autoconfianza del alumno aprovechando sus conocimientos previos y resaltando las similitudes de lo que tiene que aprender con lo que ya sabe. Por este motivo, consideramos que el estudio de los marcadores a través de la lengua materna se justifica plenamente en los niveles iniciales²⁸³. En primer lugar, por la dificultad que entraña su heterogeneidad semántica y pragmática y, en segundo lugar, porque la traducción es siempre el primer recurso al que acuden los alumnos. Por ello, conviene entrenar desde el principio esta estrategia enseñándoles a buscar equivalencias semántico-pragmáticas, es decir, a detectar el valor comunicativo que tiene la expresión en la lengua de partida para hallar luego su correspondiente en la lengua meta.

Esta labor se ha llevado a cabo mediante actividades acordes a cada fase del proceso (sensibilización, consolidación y refuerzo) como las que proponemos a continuación.

5.2.3 Tipos de actividades: algunos ejemplos

En el presente apartado daremos, pues, cuenta de las actividades priorizadas en cada una de las fases de nuestra experiencia, mostrando alguna de ellas a través de un ejemplo representativo. Aunque todas las actividades han servido, en mayor o menor medida, para sensibilizar, entrenar y evaluar la competencia de nuestros aprendientes en relación con los marcadores discursivos, aquí las presentamos estructuradas según la fase en la que más nos hemos servido de ellas.

- *Actividades de sensibilización*

Como hemos indicado, en consonancia con el grado de conocimiento que tengan los alumnos tanto de la lengua meta como del uso de los MD en LM, hemos optado por comenzar con textos en español: recordemos que el propio Halliday (1964: 254) consideraba que el alumno puede beneficiarse de la información sobre la LE2

²⁸³ De hecho, nos parece muy recomendable la ejercitación en LM con actividades como las propuestas por Marchante Chueca (2008) o Martí Sánchez (2013), las cuales resultan quizá más asequibles para nuestros estudiantes, dado su nivel, que las planteadas anteriormente por este mismo autor (vid. Martí Sánchez, 2003).

proporcionada en LM, sobre todo si ya ha experimentado el proceso de aprendizaje en otras lenguas. Con ello pretendemos favorecer la asimilación intuitiva que agilizará la comprensión posterior.

- Lectura individual de un texto (LM) del que se han eliminado los marcadores del discurso. Reflexión individual y posterior discusión colectiva acerca de su significado.
- Lectura del mismo texto con los respectivos marcadores. Tras compararlos, valoración de los cambios que ha introducido su presencia (mayor riqueza significativa, lectura más sencilla, mejor comprensión...).
- Elaboración de una ficha con los diferentes valores / usos detectados.
- Lectura de textos en LE en los que aparezcan marcadores equivalentes.
- Lectura de textos en LE para subrayar los marcadores.
- Rellenar con el MD adecuado un texto en LE. Los marcadores aparecen desordenados y deben insertarlos en el lugar correcto.
- Parafrasear el marcador con el fin de asimilar su significado y averiguar sus posibles connotaciones.
- Relacionar muestras contextualizadas con funciones comunicativas.

Ejemplos:

(230) *Lectura con / sin MD. Elaboración de un cuadro de valores y usos.* (Fuente: Centro Virtual Cervantes)
<http://cvc.cervantes.es>

—¡Hombre, Javi! ¿Qué tal?

Es Menchu, la profesora de latín, acompañada de su amigo.

—Hola, Menchu, ¿qué hay? Mira, ésta es Carolina.

—Hola.

Menchu y Carolina se dan dos besos.

—Oye, perdona, ¿cómo te llamas? —pregunta Javi al amigo de Menchu—. Es que el otro día no entendí bien tu nombre.

—Leo Hans. Es un nombre holandés. Pero si me quieres llamar Manolo, no me importa, ¿eh? —se ríe Leo Hans.

—Queríamos comprar una estantería para los libros —dice Menchu—, pero las que hemos visto no nos gustan.

—Nosotros siempre venimos al Rastro los domingos — comenta Carolina—. Nos gusta la música y allí abajo venden cintas muy baratas. ¿Sabías que Javi toca la guitarra?

—¿Ah sí? —dice Leo Hans—. Yo también, pero la verdad es que hace un par de años que no practico. Vamos —se ríe otra vez—, desde que fui a un concierto de Jimi Hendrix.

—Pues, de eso hace un par de años —dice Javi—, Jimi Hendrix murió en el 70. ¡Qué bestia! Tengo todos sus discos. ¿Has visto alguna vez a Eric Clapton?

Carolina paga los cafés mientras Javi y Leo Hans siguen hablando de música. Luego salen y se mezclan entre el público. Cuando llegan a los puestos donde venden música, Leo Hans pregunta a un vendedor:

—¿No tiene discos compactos?

El vendedor le mira con cierta desconfianza.

—Pues... sí, tengo algunos. ¿Qué música te interesa?

(231) *Soulignez les MD dans le texte et trouvez les équivalents en espagnol. (Fuente: Énergie, 2006: 18)*

Chère Danièle,

Je t'écris cette lettre du Mexique, puisque je n'ai pas pu te contacter avant mon départ! Je suis ici avec toute ma famille parce que ma soeur Laurence a eu l'heureuse idée de se marier avec Luis, un beau mexicain de 25 ans!!!

Ils se connaissent depuis deux ans. Laurence est venue faire des études d'océanographie à La Paz, dans le Sud de la Basse-Californie. Luis faisait les mêmes études... et puis voilà, ils se sont mariés la semaine dernière!!!

Il faut dire que je comprends car Luis est adorable et ce pays une merveille.

Le mariage s'est très bien passé. C'était super romantique, d'abord, la cérémonie a eu lieu au coucher du soleil, sur la plage. Ensuite, pendant le repas, il y avait un groupe de mariachis... Puis on a dansé... mais comme nous étions très fatigués à cause du décalage horaire (eh oui, nous sommes arrivés le matin même!), nous sommes allés nous coucher vers minuit. Finie, la grande fiesta! [...].

(232) Réécrivez le texte en utilisant les MD donnés.

(Fuente: <<http://tinyurl.com/lwvtnaw>>)

MD à utiliser: Mais, or, d'ailleurs, cependant, alors, de plus, donc, car, même si

La voiture, c'est pratique pour se déplacer, elle n'est pas très écologique. Elle utilise beaucoup moins d'essence qu'il y a vingt ans. C'est un moyen confortable et rapide. Il faut en même temps penser à l'environnement. La voiture ne sert pas toujours à économiser du temps malgré sa vitesse, à cause de la circulation des heures de pointe. Beaucoup de monde prend la voiture au lieu d'utiliser les transports en commun, l'environnement souffre plus que nécessaire. Aujourd'hui nous avons pris l'habitude de prendre la voiture. Elle n'est pas toujours indispensable. Cela convient à notre moderne vie confortable. Notre morale n'est pas assez concernée par les problèmes d'avenir.

(233) Indiquer la nuance exprimée par le MD souligné.

(Fuente: <<http://tinyurl.com/llbgakf>>)

Indiquez la nuance exprimée par la conjonction soulignée.

Afficher toutes les qu

1 / 9 =>

Il s'est mis à boudier, c'est-à-dire qu'il n'a plus rien dit.

A. opposition

B. hypothèse

C. addition

D. restriction

E. explication

F. cause

G. concession

1. Je la trouve sympathique; en revanche je ne lui fais pas confiance.

A. opposition

B. hypothèse

C. addition

D. restriction

E. explication

F. cause

G. concession

- *Actividades de consolidación*

- Ejercicios de conmutación y distribución: sustituir un marcador por otro, o cambiar su posición dentro del enunciado, para comprobar si es posible y qué cambios de significado ocasiona.
- Ejercicios para completar con el MD adecuado.
- Asociar un marcador con su significado (en un contexto apropiado) mediante un ejercicio del tipo elección múltiple.
- Aprovechando el cuadro elaborado, enriquecerlo y matizarlo en función de las necesidades comunicativas trabajadas en cada unidad.
- Ejercicios de equivalencias: búsqueda en los diccionarios y elaboración de fichas.
- Realización de actividades de equivalencias: proponer oraciones / párrafos aislados para que los unan, proporcionándoles los conectores en lengua materna y / o en LE.
- Buscar expresiones sinónimas o antónimas que equivalgan al marcador.
- Dar oraciones desordenadas y una relación también desordenada de valores funcionales que deberán asignar a cada oración o párrafo (esto permite identificar con más facilidad la función de partes más extensas del texto).
- Actividades orales de reacción: ofrecer réplicas o matizaciones a una afirmación determinada.

Ejemplos:

(234) *Complétez les phrases avec le bon mot: **donc, pourtant, et, mais, car** (2 fois).*

(Fuente: <<http://oifr.wikispaces.com>>)

*Il m'a donné tous les renseignements qu'il a pu il
 m'a encouragé à continuer mes recherches.
 Ce n'est pas un chef-d'œuvre c'est un roman
 agréable à lire.
 Elle commençait à s'inquiéter elle ne recevait pas
 de nouvelles de ses enfants.
 J 'ai fait exactement ce que tu voulais et comme tu voulais
 tu n'as plus aucune raison de te plaindre!
 Vous ne comprenez pas ce n'est pas difficile!
 Il a donné sa démission ce travail ne lui convenait
 pas.*

(235) Complétez les phrases avec *d'abord*, *après* et *ensuite*.

(Fuente: <<http://tinyurl.com/lbrfgss>>)

*Pour réussir ses examens, Alain doit étudier. Il veut
 aller deux ans à l'université. l'université, il veut
 faire une grande école de commerce. Ce qui l'intéresse
 c'est de devenir cadre dans une entreprise.
 Pour avoir un travail, Claire et Vincent doivent
 préparer un CV. avoir fait leur CV, ils doivent
 regarder les petites annonces dans le journal tous les jours.
 ils doivent passer un entretien avec l'entreprise qui
 les intéresse. S'ils réussissent l'entretien, ils vont recevoir une
 offre de travail pour les vacances.*

(236) Complète cet e-mail avec des MD

*Chère Marie, Je suis en train de faire un voyage inoubliable
 j'ai perdu l'avion de 7h, celui de 8h30,
 j'ai voulu prendre un train., il ne restait
 plus de billets. j'ai dû aller à la gare et là,
 j'ai pu prendre un bus., je compte arriver
 chez-toi vers... minuit! Bisous. Laura.*

(237) *Enfin ou finalement? Complète*

(Fuente: <<http://tinyurl.com/nxty27k>>)

Complétez ces phrases à l'aide de **ENFIN** ou **FINALEMENT**.

La journée est [] terminée. Quel plaisir de rentrer chez soi!

On ne savait pas que choisir et [] on lui a offert une BD pour son anniversaire.

Ils sont restés longtemps fâchés mais ils se sont [] réconciliés.

Madeleine est [] arrivée, va le dire à sa mère.

Mais [], pourquoi pleurez-vous?

Vérifier

(238) *Faites des phrases correctes*

<i>Il déteste les chiens</i>	enfin arrivés
<i>Il déteste les chiens</i>	ensuite , je me suis promené
<i>Le premier jour, j'ai visité la Tour Eiffel</i>	donc j'ai raté mon avion
<i>Après 3h d'attente, ils sont</i>	par contre il adore les chats
<i>Je n'ai pas pu prendre le train</i>	au contraire , il les adore

(239) *Reliez pour faire des phrases correctes.*

(Fuente: <<http://tinyurl.com/kxzbj59>>)

Les articulateurs du discours.

Les articulateurs logiques.

Reliez les éléments proposés de sorte à construire des phrases.

Vérier

Elle ne travaille plus même si

elle n'a pas encore atteint l'âge de la retraite.

Je quitterai le bureau tôt ce soir de façon que

pourra-t-on faire un tour sur les quais.

L'entreprise est en difficulté encore que

nous allions chez tes parents.

Hélène a été souffrante aussi

nous séjournions à la montagne.

Il pleut sans cesse depuis trois jours bien que

on aimerait faire une promenade en mer.

On dîne rapidement ainsi

nous soyons en plein mois de juillet.

Mon fils m'a écrit alors que

son médecin l'a-t-il arrêtée pour une semaine.

Il fait assez beau ce matin alors

ce ne soit pas la faillite.

(240) Mettre les phrases dans le bon ordre pour reconstituer le texte.

(Fonte: <<http://tinyurl.com/lbrfgss>>)

- **Enfin**, certains pensent aussi qu'ils nous protègent de la folie.
- **De plus**, les rêves semblent fixer les souvenirs et faciliter l'apprentissage.
- **En effet**, on croit qu'ils aident à trouver des solutions à nos problèmes.
- Tout le monde s'accorde pour dire que les rêves sont utiles.
- **Donc**, on peut dire que le rêve est un ami précieux.

(241) Choisis un chapitre de ton livre de lecture, cherche les MD, puis remplis la fiche:

FICHA DE EQUIVALENCIAS							
ALUMNO				CURSO			
FUENTE							
FRANÇÉSESPAÑOL							
MARCADOR	INTENCIÓN COMUNICATIVA	ESTILO FORMAL / INFORMAL	USO ESCRITO / ORAL	POSICIÓN	EJEMPLO	EQUIVALENCIA	EJEMPLO

Además, han realizado otros preparados *ad hoc* para trabajar determinadas partículas en un momento concreto:

(242) Realiza las actividades siguientes:

The screenshot shows a web-based matching exercise interface. At the top, there is a navigation bar with 'Index' and a right-pointing arrow. Below this, the main heading reads 'FAITES DES PHRASES CORRECTES' followed by 'Matching exercise'. The instruction says 'Match the items on the right to the items on the left.' There are two 'Check' buttons, one above and one below the list of items. The list consists of five French phrases on the left and five corresponding dropdown menus on the right, each containing '???' and a downward arrow. The phrases are: 'IL ADORE LES COMÉDIES', 'IL AIME BIEN LES WESTERNS, N'EST-CE PAS?', 'TU VIENS AVEC MOI AU CINÉ CE SOIR?', 'JE SUIS ESPAGNOLE ET TOI?', and 'JEANNE A LES YEUX BLEUS'. At the bottom, there is another navigation bar with 'Index' and a right-pointing arrow.

Figura 133. Ejercicio de JMatch. Presentación.

Index =>

FAITES DES PHRASES CORRECTES

Matching exercise

Match the items on the right to the items on the left.

Check

IL ADORE LES COMÉDIES	PAR CONTRE, IL DÉTESTE LES COMÉDIES ROMANTIQUES. ▾
IL AIME BIEN LES WESTERNS, N'EST-CE PAS?	AU CONTRAIRE, ILS LES ADORE. ▾
TU VIENS AVEC MOI AU CINÉ CE SOIR?	???
JE SUIS ESPAGNOLE ET TOI?	???
JEANNE A LES YEUX BLEUS	???
	PAR CONTRE, IL DÉTESTE LES COMÉDIES ROMANTIQUES. BIEN SÛR! JE PASSE TE CHERCHER À 8H. TIENS, MOI AUSSI!
	BON, PLUTÔT GRIS
	AU CONTRAIRE, IL LES ADORE. .

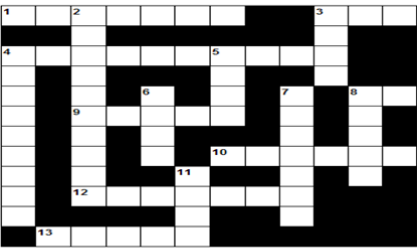
Figura 134. Ejercicio de JMatch. Realización.

Index =>

TROUVE LE MD

Crossword

Complete the crossword, then click on "Check" to check your answer. If you are stuck, you can click on "Hint" to get a free letter. Click on a number in the grid to see the clue or clues for that number.



Check

Index =>

Figura 135. Ejercicio de JCross. Presentación.

Index =>

TROUVE LE MD

Crossword

Complete the crossword, then click on "Check" to check your answer. If you are stuck, you can click on "Hint" to get a free letter. Click on a number in the grid to see the clue or clues for that number.

Across: 12. D'ABORD, IL FAUT LAVER LES POMMES DE TERRE, IL FAUT LES ÉPLUCHER Enter Hint



Check

Index =>

Figura 136. Ejercicio de JCross. Realización.

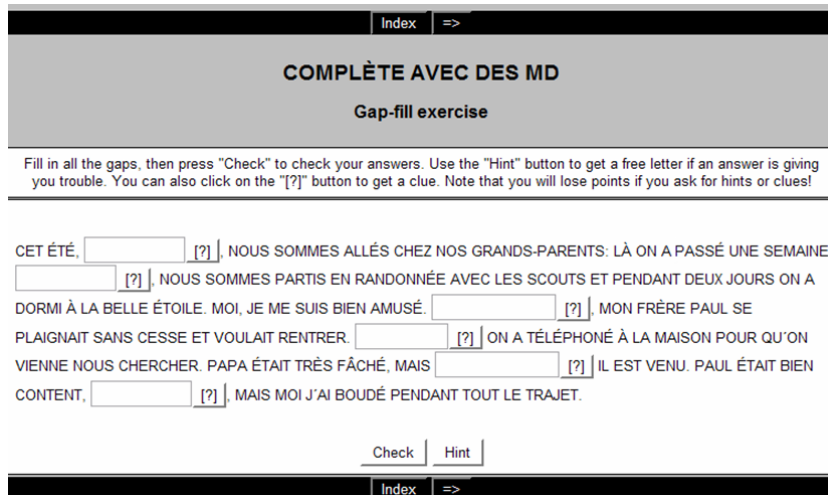


Figura 137. Ejercicio de JGap. Presentación.



Figura 138. Ejercicio de JGap. Realización.

- *Actividades de refuerzo / ampliación y evaluación*
 - Elaborar fichas de errores
 - Continuar un enunciado a partir del marcador que introduce el siguiente.
 - Reescribir un texto cambiando la intención del autor, el punto de vista, el estilo o el tono.
 - Escribir diferentes tipos de textos de redacción libre en los que los usen.
 - Intercambio de correspondencia.
 - Simulación de actividades comunicativas: diálogos, juegos de rol, etc.

— Participación en intercambios *online* (correo electrónico, chat).

Ejemplos:

(243) *Vérifie tes fiches d'équivalences et corrige tes erreurs.*

FICHE D'ERREURS	
Marqueur	
Contexte	
Type d'erreur	Traduction littérale
	Équivalent significatif
	Intention communicative
Exemple pour chaque valeur	

(244) *Juego de rol.*

(Fuente: *Énergie 4*, 2006)

Al alumno A (cliente) no le funciona la impresora, por lo que llama por teléfono al servicio técnico. El alumno B (técnico) tendrá que explicarle los pasos a seguir para intentar averiguar cuál es el problema y ofrecer una posible solución.

Ayuda:

<p><i>Si votre imprimante ne marche pas...</i></p> <p><i>Brancher l'appareil</i></p> <p><i>Changer la cartouche d'encre</i></p> <p><i>Nettoyer les têtes d'impression</i></p> <p><i>Connecter l'imprimante à l'ordinateur</i></p> <p><i>Reconfigurer l'imprimante dans le disque dur</i></p>
--

(245) *Juego de rol.*

Dos amigos se encuentran por casualidad en una cafetería tras varios meses sin verse.

Consigna:

En la conversación se habrá de utilizar al menos las equivalencias en francés de los siguientes marcadores: *entonces, bueno, hombre, claro, en fin.*

(246) *Escritor por un día*: elaboración de un relato en grupos de tres, obedeciendo determinadas pautas restrictivas. Una vez finalizado, tendrán que unir entre todos las tres historias para formar un relato coherente. (Fuente: Tagliante, 2006: 131)

CONTRAINTES POUR L'HISTOIRE DE CHAQUE GROUPE	
NOMBRE DE MOTS	ARTICULATEUR IMPOSÉ
1	
2	
3	
4	
5	<i>Mais</i>
6	<i>Alors</i>
7	
8	<i>Donc</i>
9	
10	<i>Pourtant</i>
11	<i>Et</i>
12	<i>Cependant</i>
13	<i>En revanche</i>
14	
15	<i>Enfin</i>

Estos son, pues, algunos ejemplos de las actividades propuestas, en las que procuramos ejercitar las cuatro destrezas en la adquisición y manejo de los marcadores, de ahí que hayamos buscado la mayor variedad posible, tanto en el tipo de actividades como en el modo de llevarlas a cabo. De hecho, desde un principio, quisimos hacer especial hincapié en las tareas de interacción por considerar que es en ellas, precisamente, donde mejor se ponen en juego todas las destrezas y las que permiten preparar mejor a los estudiantes para el fin último de toda lengua, que es poder comunicarse adecuadamente en ella, de ahí que hayamos prestado especial dedicación al trabajo oral.

En este sentido, baste recordar el importante papel que juegan los MD en la negociación del significado: son elementos fáticos indispensables en toda conversación como expresión de la interacción continua. Este tipo de MD —que Briz Gómez (1998) denomina "marcadores de control de contacto"—, resultan capitales también en la toma de palabra, la gestión de los turnos, etc. Y dado que la conversación es una interacción permanente, no podemos olvidar que el oyente también juega un papel activo, tomando con frecuencia un turno aunque no tenga la palabra. Dentro de esos turnos propios del oyente suele ser frecuente la aparición de algunos MD²⁸⁴. Sin embargo, como ponen de manifiesto los trabajos de García García (2005: 22), son patentes

la falta de recursos para señalar ciertos fenómenos conversacionales que suelen ir acompañados de un marcador (como son las reformulaciones, la apelación al oyente, la caracterización del turno, el manejo de la agenda...). Este aspecto influye a su vez en el comportamiento conversacional, ya que cuando los HNN [hablantes no nativos] carecen de un determinado elemento muestran también dificultades para realizar la función que marca ese elemento.

De ahí la necesidad de tratar los MD cuanto antes, de forma explícita y a través de actividades variadas que permitan al aprendiente ir adquiriendo soltura para actuar en LE. Por tanto, si queremos fomentar la competencia comunicativa, estamos con García García (2009: 296) en que debemos "incluir los fenómenos conversacionales como parte del currículo de la enseñanza de idiomas en lugar de, como se ha venido haciendo hasta ahora, considerar la competencia conversacional como algo que se adquiere fuera de clase". Esta es, pues, la razón que nos ha llevado a incluir este tipo de actividad en las diferentes fases del proceso de enseñanza / aprendizaje y especialmente en la evaluación.

En definitiva, se trata de situar a los aprendientes en situaciones más próximas a las de la vida real mediante tareas que requieran la interacción entre varias competencias, de manera que sientan la necesidad de interactuar, porque, como bien

²⁸⁴ Para Cestero Mancera (2000: 18 y ss.) serían "turnos de apoyo", mientras que Vázquez Veiga (2003: 114-122) habla de "turnos del oyente", denominación que nos parece más acertada por su carácter abarcador: permite dar cuenta de los diferentes tipos de actividad que puede ejercer el oyente (apoyo, petición de clarificación, recapitulación de lo escuchado, etc.) así como de las diferentes funciones comunicativas (comprensión, sorpresa, conformidad, desacuerdo, duda...) para las que el dominio de los marcadores discursivos de recepción resulta de gran ayuda.

nos recuerdan Cuq & Gruca (2005: 190), "on n'apprend pas pour apprendre, mais pour exprimer et dire quelque chose".

5.3 Evaluación de la experiencia

La evaluación ha desempeñado un papel fundamental a lo largo de toda la experiencia ya que la retroalimentación por ella proporcionada ha sido la guía que nos ha permitido ajustar las explicaciones y seleccionar materiales y actividades adecuados a las necesidades de cada fase. Así, si bien cada una de ellas ha servido para evaluar las deficiencias —y los progresos— de nuestros aprendientes, tanto de forma individual como de grupo, consideramos necesario llevar a cabo alguna prueba específica que nos permitiera corroborar las anotaciones realizadas mediante la observación de las interacciones escritas y orales *online*, y la corrección de las diferentes tareas.

En efecto, tanto la impresión subjetiva como el análisis de las producciones coincidían en señalar una evidente mejoría desde el inicio: mayor utilización espontánea y mayor adecuación semántica y pragmática en un elevado porcentaje de alumnos. Con este fin, aprovechando las últimas semanas del curso, les pedimos la realización de tres actividades concretas: a) escribir una historia colectiva, b) elegir una de entre las producciones realizadas individualmente para mejorarla y adjuntarla al portfolio personal; y c) pedir información *online* (oralmente) para realizar una excursión o visita durante el viaje de intercambio. Finalmente, les pedimos cumplimentar una encuesta para valorar su propia percepción acerca de las capacidades comunicativas adquiridas durante el año escolar. Dado que todos los cursos comparten profesor, horario y temario, pedir la realización de estas mismas tareas a los alumnos que no han participado en nuestra experiencia nos permitiría confirmar o refutar nuestra hipótesis de partida: la importancia de los MD como instrumentos al servicio de la competencia comunicativa, de ahí su inclusión como grupo de control.

En el siguiente apartado mostraremos los resultados obtenidos así como algunos ejemplos de las diferentes producciones que nos permitirán observar la evolución habida en LE y en la percepción que de ella tienen sus protagonistas.

5.3.1 Resultados de las producciones

Con el propósito arriba mencionado, hemos propuesto a los aprendientes de 4ºESOB, 2ºESOC y a las dos secciones restantes como grupo de control (GC), la realización de tres actividades finales que exponemos a continuación:

a. Encuesta autoevaluativa

Objetivos:

- Sondar la opinión de los aprendientes acerca de su competencia comunicativa en FLE al finalizar el curso.
- Conocer su percepción acerca de la utilidad de aprender una segunda lengua extranjera.

Realización: junio 2012

Informantes: los dos grupos participantes en la experiencia (2ºC y 4ºB) y un grupo de control (GC) formado por los alumnos de las restantes secciones (2ºESO A y D).

Participantes	2ºESOC				4ºESOB				GC			
N= 119	n= 23				n= 12				n= 84			
PREGUNTAS	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Valora cuánto has aprendido este curso en FLE	70	21	7	2	71	23	5	1	15	37	19	29
Valora cuánto has mejorado en comprensión escrita (CE)	56	20	15	9	72	23	3	2	16	44	19	21
Valora cuánto has mejorado en expresión escrita (EE)	31	39	16	14	65	27	6	2	19	21	46	14
Valora cuánto ha mejorado tu capacidad para entender francés (CO)	25	32	29	14	62	25	4	9	13	17	52	18
Valora cuánto ha mejorado tu capacidad para hablar en francés (EO)	22	20	43	15	29	27	19	25	11	15	49	25
Valora cuánto ha mejorado tu capacidad para participar	43	27	17	13	52	19	17	12	19	20	42	19
Valora cuánto han mejorado tus ganas de participar	65	15	10	10	71	17	10	2	15	18	39	28
Valora la utilidad de aprender francés	62	31	6	1	68	25	7	0	31	40	19	10

Tabla 2. Encuesta: autoevaluación final.

Como podemos observar, traducidas estas frecuencias a porcentajes, estos nos revelan la percepción de una gran mejoría en las cuatro destrezas, siendo notablemente mayor en comprensión escrita (56% 2ºESO, 72% 4ºESO y 16% GC) frente a la expresión oral que cuenta con el menor diferencial (22% 2ºESO, 29% 4ºESO y 11% GC). Estos resultados son acordes a lo esperado pues, por una parte, los aprendientes cuentan con una mejor base en comprensión escrita (CE) y la expresión escrita (EE) — habitualmente se trabajan más por las razones metodológicas que ya hemos mencionado: necesidades curriculares, los problemas a la hora de planificar y evaluar

el trabajo oral, especialmente por la falta de tiempo, etc.— y, por otra, la mayor dificultad que entraña la propia tarea en LE. De igual modo, destaca la gran diferencia entre los grupos participantes en la experiencia y el grupo de control respecto a cuánto han aprendido (el 70% en 2ºESO y el 71% en 4ºESO estiman que han aprendido mucho, frente al 15% del grupo de control) y el incremento respecto a la encuesta inicial acerca de la utilidad del francés (62% 2ºESO y 68% 4ºESO) mientras no hay apenas variación en el grupo de control (31%).

Aunque somos conscientes de que se trata de resultados subjetivos muy optimistas, influenciados sin duda por una metodología más participativa, consideramos que la puesta en práctica de diferentes estrategias de aprendizaje y el contacto con sus correspondientes franceses, nos proporciona datos relevantes para nuestra investigación. En efecto, en primer lugar, la impresión de haber aprendido mucho y mejorado, en mayor o menor medida, en las cuatro destrezas, aunque no sea del todo cierta, resulta muy importante, pues redundante en una mayor motivación e implicación, lo cual incide directamente en un incremento del aprendizaje significativo. En segundo lugar, el aumento de sus ganas de participar al darse cuenta de que cuanto más lo hagan, mayor será su progreso y, en tercer lugar, el tomar conciencia de la utilidad de saber francés, es decir, dejar de verlo como una asignatura optativa, de "relleno", e integrarlo como una herramienta más para su vida diaria.

Por tanto, dado que los resultados positivos se observan, precisamente, en los grupos con los que hemos trabajado específicamente los MD, podemos atribuir a estos la mejoría detectada. Ahora bien, para poder tener una visión más realista y ajustada, es preciso analizar las demás pruebas en las que podemos valorar cualitativa y cuantitativamente el uso de las partículas discursivas. Analicemos los resultados:

b. Escribir una historia colectiva guiada²⁸⁵

En esta tarea, dado que está impuesto el marcador, el porcentaje de no uso es prácticamente inexistente (el 1% del grupo de control es seguramente atribuible a un despiste). Sin embargo, la diferencia entre este y los grupos objeto de la experiencia es notable en el porcentaje de uso correcto / incorrecto, como podemos apreciar en los siguientes porcentajes:

²⁸⁵ Esta tarea, si bien forma parte de la evaluación final, no se ha tenido en cuenta para la elaboración de los resultados de la evaluación global final, sino que nos ha servido para contrastar hasta qué punto influye el grado de concreción de la misma en el uso y la corrección de los MD.

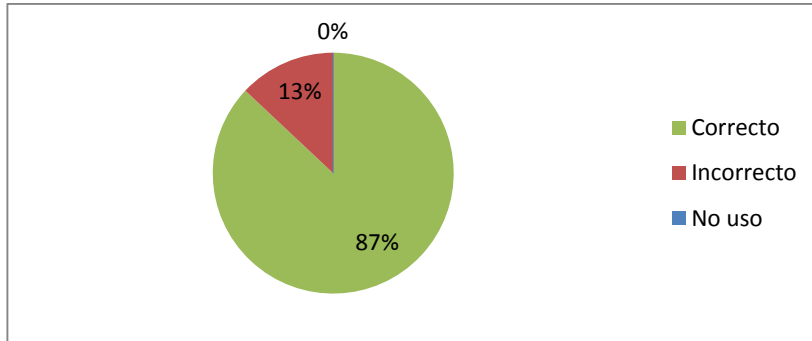


Figura 139. Historia colectiva guiada 4ºESOB.
Porcentaje de utilización y corrección.

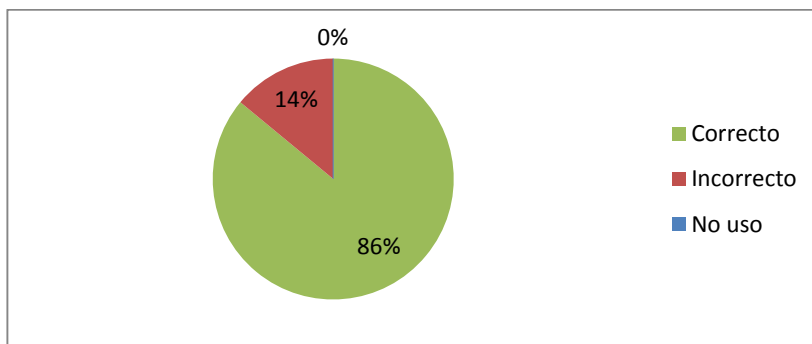


Figura 140. Historia colectiva guiada 2ºESOC.
Porcentaje de utilización y corrección.

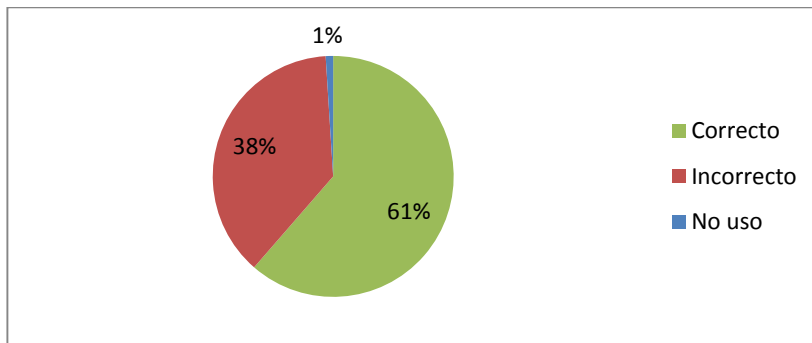


Figura 141. Porcentaje de utilización y corrección.
Historia colectiva guiada GC.

Ejemplos:

Ofrecemos aquí tres muestras pertenecientes a 4ºESOB, 2ºESOC y al grupo de control (GC) respectivamente. Recordemos que, para llevar a cabo esta actividad, se proporciona a los alumnos una plantilla en la que se especifica en la columna de la izquierda el número de palabras requeridas y en la derecha el marcador impuesto. El objetivo es escribir un relato coherente a partir de las historias elaboradas previamente en subgrupos. La tarea se realizó en clase sin utilizar material de consulta, puesto que se trataba de una prueba final de evaluación.

(247) (4ºESO)

1 Nuit	
2 clair, magique	
3 deux jeunes parlent.	
4 ils sont très heureux;	
5 mais ils ont peur aussi.	Mais
6 Alors ils se sont bien cachés	Alors
7 pour qu'on ne les découvre pas,	
8 donc ils parlent très bas, restent sans bouger,	Donc
9 observent la forêt proche d'où sortent les bruits.	
10 Pourtant ils savent qu'il n'y a personne	Pourtant
11 et il faut surveiller tout la nuit pour découvrir le secret.	
12 Cependant , ils ne seront pas les seuls à savoir ce qui se passe...	Cependant
13 Il manque en revanche beaucoup pour le matin, ils ont froid et très sommeil...	En revanche
14 ils rêvent qu'un bruit métallique s'approche, une lumière brillante les entoure rapidement...	
15 Quand enfin ils se réveillent ils sont déçus: tout est normal ... sauf leurs yeux étranges.	Enfin

En este ejemplo podemos constatar que el uso de los MD es generalmente correcto, aunque *et* y *mais* no están funcionando propiamente como MD, algo en lo que coinciden los tres grupos. El único error es *en revanche*, puesto que lo utilizan atribuyéndole el valor de *cependant* (*sin embargo*), al igual que sus compañeros de 2ºESO y del GC.

(248) (2ºESOC)

1 Juin.	
2 En 2010.	
3 Exactement, le 5.	
4 Elle s'appelaient Annie;	
5 mais l'appellaient "la farceuse".	<i>Mais</i>
6 il faisait chaud, alors elle transpirait.	<i>Alors</i>
7 Elle avait beaucoup faire de la plongée,	
8 donc elle alla à la plage au soir.	<i>Donc</i>
9 Elle était en train de se baigner quand une main la touche...	
10 *Pourtant il y avait une personne à l'eau sombre.	<i>Pourtant</i>
11. Annie écoutait le bruit des vagues.et avait très peur	<i>Et</i>
12 Elle ne voyait personne mais cependant écoutait une voix qui paraît humaine	<i>Cependant</i>
13 Annie était dans l'eau quand *en revanche une tête sort d'une vague	<i>En revanche</i>
14 Annie ne pouvait pas croire qu'une sirène est devant elle la regardant moqueuse.	
15 Enfin Annie "la farceuse" pourrait dire la vérité mais personne ne va jamais la croire.	<i>Enfin</i>

Por su parte, los alumnos de 2ºESOC, coinciden, como acabamos de señalar, en el uso inadecuado de *mais*, *et* y *en revanche*. A estos se añade *pourtant*, al que atribuyen el significado de *por lo tanto*.

En cuanto al grupo de control, cuya producción ofrecemos a continuación, podemos observar que no solo fallan en los mismos marcadores, sino que a estos se

suman: *donc*, que utilizan en posición inicial sin que conecte ningún enunciado, ya que desconocían cualquier posible equivalencia e interpretaron —según reconocieron más tarde— que podía tratarse de la conjunción causal *porque*; *alors*, empleado como adverbio temporal y *enfin*, que emplean como equivalente de *al final*, en lugar de *finalément*. Se trata, pues, que los errores cometidos coinciden con los detectados como más frecuentes en la evaluación inicial, por lo que no es de extrañar que sea el GC, con el que no hemos trabajado específicamente, el que mantenga un alto porcentaje de error, muy superior al de los otros dos grupos:

(249) (CG)

<i>Nombre de mots</i>	<i>Articulateur imposé</i>
1 Hier	
2 la plage	
3 avait des gens	
4 car il faisait chaud	
5 mais certains ont préféré la montagne	Mais
6 *Alors il a commencé un grand orage.	Alors
7 Tout le monde est allé chez eux.	
8 *Donc il a neigé, il a fait du soleil,	Donc
9. il a grêlé et il y avait du verglas.	
10 *Pourtant les gens étaient terrorisés: les choses étaient très étranges .	Pourtant
11 la lumière électrique ne s'a pas allumé de toute la journée. (*)	Et
12 Cependant les enfants étaient contents parce qu'ils n'avaient pas de cours	Cependant
13 *En revanche il y avait quelques clowns dans la plage solitaire. Ils faisaient du surf.	En revanche
14 Les policiers sont arrivées et ils ont crié qu'ils sortent de l'eau	
15 *Enfin tout est bien et fini bien. La vie revient à la normalité. Salutations du téléjournal.	Enfin

c. Elegir una de entre las producciones realizadas

En esta tarea los aprendientes tenían que seleccionar una de sus producciones escritas para mejorarla e incluirla en su portfolio personal. Con ella pretendíamos favorecer la implicación de cada estudiante en su propia evaluación de manera que los conocimientos adquiridos a lo largo del curso les permitieran no solo tomar conciencia y subsanar sus errores, sino también fomentar el autoaprendizaje permanente teniendo como incentivo la oportunidad de mejorar su calificación final.

En este caso, al tratarse de actividades escritas ya trabajadas en las que han de utilizar un MD adecuado, la diferencia entre los grupos que se han ejercitado no es significativa. Nos llama la atención, sin embargo, que sea 2ºESO el que tiene menor porcentaje de no uso (9% frente al 15% de 4ºESO): tal vez como reacción al temor de no usarlos lo suficiente, se han arriesgado más, lo que explicaría que casi dupliquen el porcentaje de uso incorrecto (27% frente al 14% en 4ºESO).

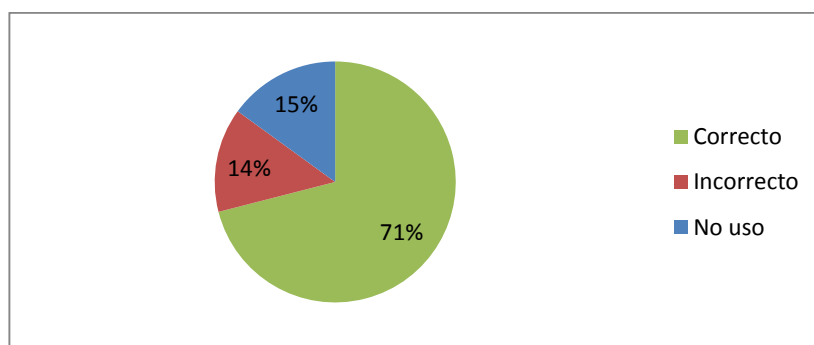


Figura 142. Global de la producción escrita. 4ºESOB.
Porcentaje de utilización y corrección.

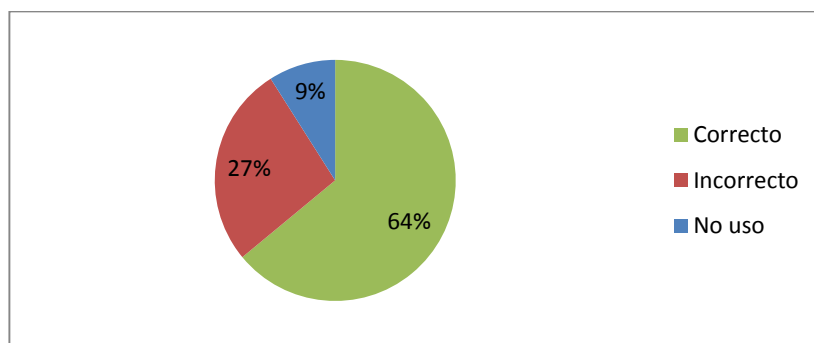


Figura 143. Global de la producción escrita. 2ºESOC.
Porcentaje de utilización y corrección.

El grupo de control, por su parte, ofrece resultados similares a los presentados en la evaluación inicial, es decir, un abrumador porcentaje de no uso (92%). Sí difieren, no obstante, los datos de uso correcto / incorrecto que aquí resultan coincidentes (4%). Hemos de precisar que esta cifra no es realmente representativa puesto que este grupo solo ha realizado propiamente las tres tareas objeto de análisis. Sin embargo, consideramos que responde bastante bien con la tendencia general: acierto en los MD que coinciden en forma y uso con los de la LM, y error en el resto.

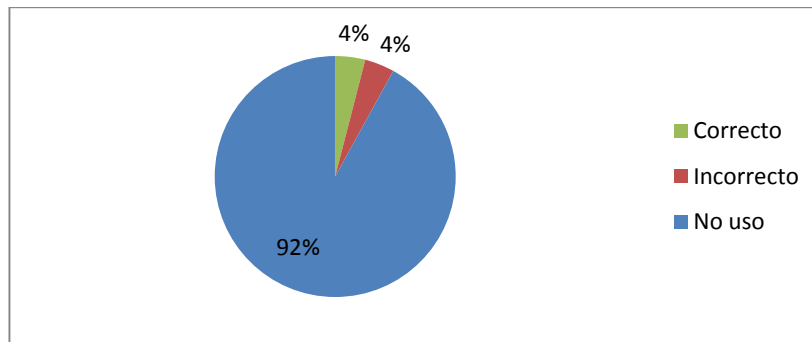
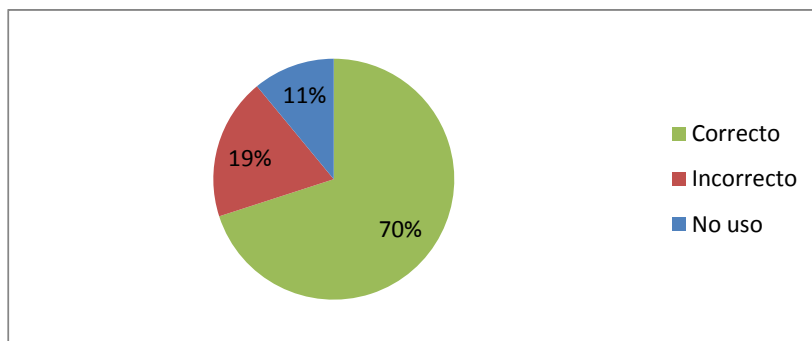


Figura 144. Global de la producción escrita. GC.
Porcentaje de utilización y corrección.

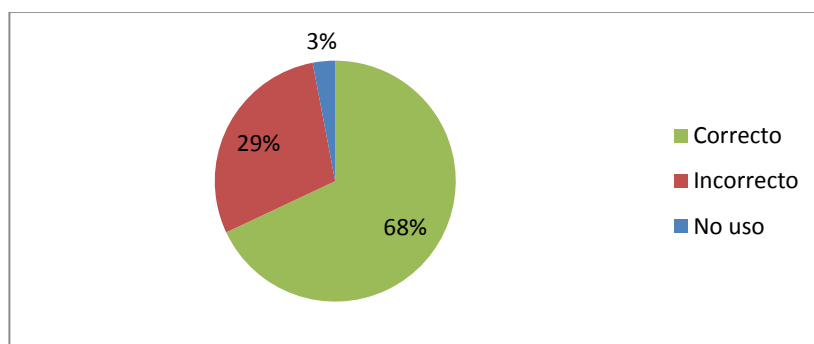
Dado que cada alumno seleccionó aquella producción que consideró más acertada, detallamos a continuación los resultados obtenidos para cada tipo de escrito, en los que podemos observar las diferencias existentes entre ellos.

- Receta:

Esta actividad es la que presenta un mayor porcentaje de acierto en todos los grupos debido a que en ella emplean los estructuradores ordenadores, con los que suelen estar más familiarizados y que son en buena medida coincidentes en ambas lenguas. Las diferencias entre 4ºESO y 2ºESO son escasas en todos los casos, pero especialmente en porcentaje de uso correcto, donde no sobrepasan el 2%, como muestran los siguientes gráficos:



**Figura 145. Porcentaje de utilización y corrección
Receta. 4ºESOB.**



**Figura 146. Porcentaje de utilización y corrección.
Receta. 2ºESOC.**

En el grupo de control, como ya hemos explicado, no ha recibido entrenamiento específico, por lo que sus conocimientos acerca de los MD se limita casi exclusivamente al tratamiento que estos reciben en el libro de texto. Poco difieren, por tanto, de la evaluación diagnóstica (cf. Figura 72), por lo que lo más significativo sigue siendo el no uso, que en el caso de la receta, contrariamente a lo que ocurre en los otros grupos, es superior.

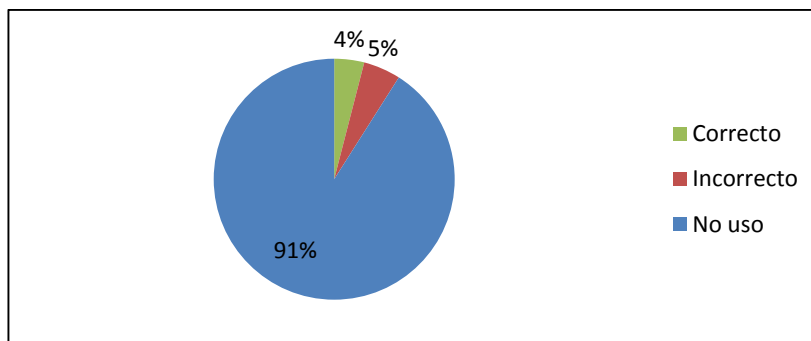


Figura 147. Porcentaje de utilización y corrección.

Receta. GC.

En este ejercicio, los aprendientes del GC optaron mayoritariamente por presentar las indicaciones para la elaboración como una serie de puntos independientes, en las que, para ellos, los MD resultaban superfluos. No refleja, pues, una carencia debida a la falta de conocimiento en LE, sino más bien en la propia LM en la que cada vez con más frecuencia nos encontramos con textos casi telegráficos en los que, incluso emplean abreviaturas propias de la comunicación a través de *sms*, *whatsup* o de chat. En cuanto al uso incorrecto, prevalecen, como ocurría en las producciones iniciales de los otros grupos, los errores fruto de la traducción literal o por similitud gráfica o fonética con la LM (*primier, depois*, etc.) como veremos en los ejemplos abajo recogidos.

Ejemplos:

(250) (4^oESO, E2, RECETA)

Tarte au chocolat

Bon, ma recette de cuisine préférée est la tarte au chocolat. **En réalité**, c'est ma mère qui la fait. **Cependant**, c'est moi qui la mange.

Préparation:

D'abord, dans une casserole, faire fondre à feu doux le chocolat cassé en morceaux dans 2 cuillères à soupe d'eau, jusqu'à obtenir un ensemble lisse. **Ensuite**, ajouter tout le sucre, et continuer de mélanger au fouet. **Après**, ajouter les quatre oeufs un à un, et mélanger toujours au fouet. **Alors**, ajouter la crème fraîche épaisse, et mélanger. **Ensuite**, recouvrir le moule avec la pâte à tarte et verser la préparation là-dessus. **Finalement**, mettre au four (préchauffé à 180°C) durant 20 à 25 min., piquer **alors** pour voir si c'est bien cuit. Et voilà. **Bref**, cette recette est très facile. Le temps de préparation est de 10min, et le temps de cuisson est de 25 min. **C'est-à-dire**, le temps de travaille est très court et elle est délicieuse, **alors** essayez-la!

(251) (2ºESO, E19, RECETA)

Crêpes au Camembert

D'abord prépare la pâte à crêpes, **après**, laisse reposer pendant au moins une heure. **Alors** fais chauffer la poêle avec du beurre et fais les crêpes. **Ensuite**, prépare la garniture (coupe le Camembert et fais attention: ne mets pas beaucoup de la sel, **par contre**, tu peux mettre beaucoup du poivre) **puis** farcis les crêpes. **Finalement**, mets les crêpes au four pour gratiner cinq minutes et servir chaud, **biensûr!**

(252) (2ºESO, GC, RECETA)

Salade mixte

*Pour préparer une salade mixte, **premier** il faut acheter les ingrédients.*

Depuis:

- *Lavez la salade.*
- *Posez les feuilles sur un plat.*
- *Faites cuire les haricots et les oeufs.*
- *Coupez le jambon, la viande et les haricots en petits morceaux.*
- *Épluchez la pomme et les tomates. Coupez-les aussi en morceaux.*
- *Mélangez la pomme, la viande, le jambon et les haricots.*
- *Mettez-les sur la salade.*
- *Ajoutez de la salt, de l'huile et le jus d'un citron.*
- *Finalemment mélangez toutes les ingrédients.*
- **Et... Bon appétit!**

▪ Narración:

En esta prueba, que incluye la redacción en pasado o presente y la argumentación de gustos u opiniones, constatamos una notable mejoría desde la evaluación inicial de la actividad, pues han pasado de una media de 41% a un 66% de uso correcto, de un 29% a un 13% en uso incorrecto y de un 30% a un 21% en no uso:

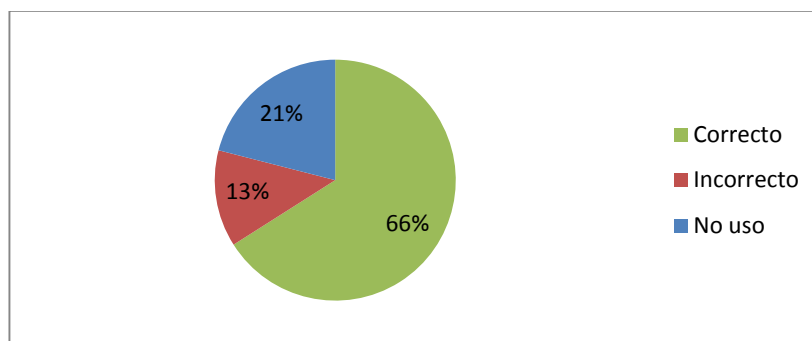


Figura 148. Porcentaje de utilización y corrección.

Narración. 2ºESOC.

El progreso se concreta, fundamentalmente, en un mayor —y mejor—empleo de ordenadores y recapitulativos, y en la utilización incluso de algún metadiscursivo conversacional, como podremos observar en los ejemplos propuestos más adelante.

Lo mismo podemos decir de 4ºESO, cuyos porcentajes muestran también una progresión positiva y se aproximan a los de 2ºESO:

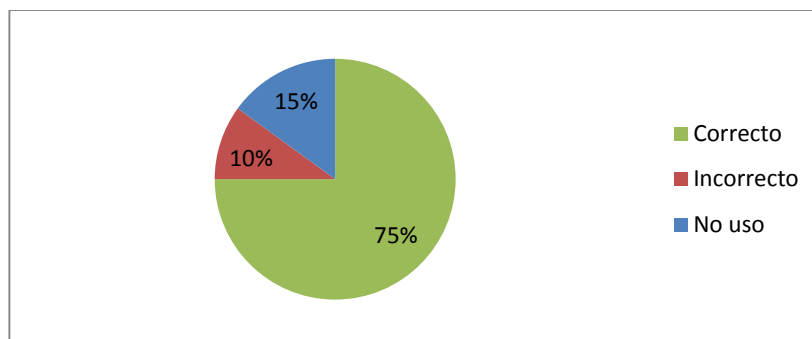


Figura 149. Porcentaje de utilización y corrección.
Narración. 4ºESOB.

El grupo de control ofrece unos resultados que apenas difieren de la evaluación inicial en la que el porcentaje de no uso era del 92%, siendo, por tanto, muy pocos los aprendientes que, a pesar de haber mejorado sus conocimientos gramaticales, fueron capaces de incluir en sus producciones los MD. Aquellos que lo hicieron mantienen un porcentaje de acierto / error directamente relacionado con la similitud existente en ambas lenguas, que se refleja en unos porcentajes muy similares:

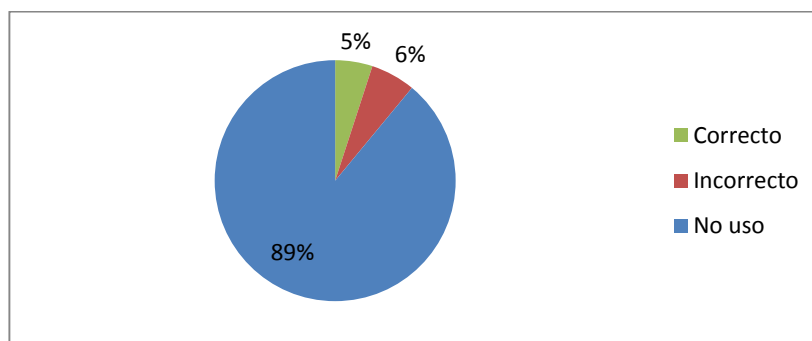


Figura 150. Porcentaje de utilización y corrección.
Narración. GC.

En los ejemplos que siguen podremos constatar las diferencias entre los diferentes grupos, siendo especialmente llamativa la existente entre la producción del informante de 2ºESOC y la del informante del GC por tratarse de alumnos del mismo

curso y con nivel académico similar, incluso en francés (en las actividades y pruebas que no tienen relación con los MD).

Ejemplos:

(253) (4ºESO, E6, NARRACIÓN)

Il y a quelques années, je suis allée en vacances chez mon amie qui s'appelle Andrea. Elle habite à Valencia, près d'Altea, dans une grande maison où on peut voir la Méditerranée. J'ai voyagé en avion, avec mon meilleure amie Tania. Nous avons pris l'avion à La Corogne à dix-sept heures et nous sommes arrivées à Valencia à vingt heures. Nous avons eu une petite aventure pendant le voyage: nous avons perdu les valises. Nous avons fait une réclamation à l'aéroport de Valencia mais un monsieur nous a dit:

- Je viens de trouver ces valises. Ce sont vos valises? Nous avons répondu:

- Oui, nous venons de les perdre! Merci beaucoup!

*Ensuite, nous sommes sorties de l'aéroport: il faisait beau, très beau! **Après**, nous avons pris le bus pour aller à la maison d'Andrea. **Alors**, j'ai vu que mon sac n'était pas là: je l'ai laissé dans l'avion! **En réalité**, je n'ai pas pensé à lui jusqu'à ce moment. **Premièrement**, j'ai averti le pilote et il m'a dit:*

*- **Tiens!** Il est **donc** à toi! Je viens de trouver un sac dans le couloir!*

C'était pour la première fois que je me suis sentie bien et contente ce jour-là! J'ai pensé:

*.- **Bon**, maintenant, nous devons profiter de nos vacances!*

***Alors**, nous avons acheté les billets et nous sommes allées à l'arrêt de l'autobus. Nous avons attendu vingt minutes mais le bus n'est pas venu. **Finalement**, Tania a demandé ce qui s'est passé et nous avons découvert que l'bus est tombé en panne.*

***Alors** j'ai pensé:*

*- Nous pouvons prendre un taxi, **par exemple!***

*Une demi-heure plus tard, nous sommes arrivées, **enfin**, à la maison d'Andrea.*

(254) (2ºESO, E6, NARRACIÓN)

*En vacances, je suis allé au village des mes cousins. Depuis mon enfance je n'été pas allée dans cette ville, **alors d'abord** j'ai demander pour l'avenue principale. Elle avait une grande chaussée et des trottoirs. **Puis** j'ai regardé les maisons et **enfin** j'ai trouvé la maison de ma famille. J'ai été étonnée: la maison était très belle!*

*J'ai mangée avec ma famille dans un restaurant au centre-ville, il était à côté de une boulangerie. La nourriture était délicieuse! **Ensuite**, ils m'ont montré la ville et nous sommes allés au centre comercial. Nous avons vu aussi, **par exemple**, le théâtre, des boutiques et en les alentours de la ville étaient l'hôpital, le aéroport et le poste. Il y avait aussi une zone de sports avec une piscine et un pavillon. **Par contre** on n'a pas vu le cinéma **alors** on est rentré à la maison tôt. **Cependant** j'ai passé un bon moment avec eux et j'ai acheté quelques souvenirs précieux!*

(255) (GC NARRACIÓN)

Pendant les vacances j'ai fait beaucoup des choses. Je suis allé à la plage deux jours, mais je ne suis pas parti à l'étranger. J'ai été fatigue aussi, parce que j'ai travaillé beaucoup: J'ai joué de la cornamuse toutes les fins de semaine dans beaucoup de fêtes. J'allais avec mes camarades qui jouent de la cornamuse aussi. Un jour, nous allions jouer trop loin. La fête était à Porto do Son et quand nous étions sur l'autoroute une voiture conduisait à contresens. Un autre jour, dans une autre fête, nous étions en train de jouer de la cornamuse plus de six heures et sans boire. En plus de jouer de la cornamuse, je suis allé á beaucoup de concerts.

▪ *Carta formal / informal:*

El análisis de estas producciones revela la misma tendencia, es decir, una reducción importante en el no uso para los grupos de 4ºESOB y 2ºESOC, que mantienen, asimismo, similares proporciones a las tres producciones anteriores, por las razones ya comentadas. No obstante, consideramos que hay un mayor porcentaje de error debido a que en este tipo de texto no tienen tanta cabida los estructuradores ordenadores que son los que dominan mejor. En este sentido, dado que los aprendientes de 4ºESOB emplean ya en lengua materna MD más variados, sus producciones en FLE resultan beneficiadas. De hecho, podemos apreciar una diferencia notable en cuanto al porcentaje de error no solo respecto al GC, que era de esperar, sino también respecto a 2ºESOC, lo que indica, a nuestro entender, que una buena asimilación de los usos y valores de los marcadores en lengua materna repercute en una mayor propensión y facilidad de uso en lengua meta. Así, tras los porcentajes que ofrecemos a continuación, podremos verificar en los ejemplos seleccionados, los mencionados contrastes.

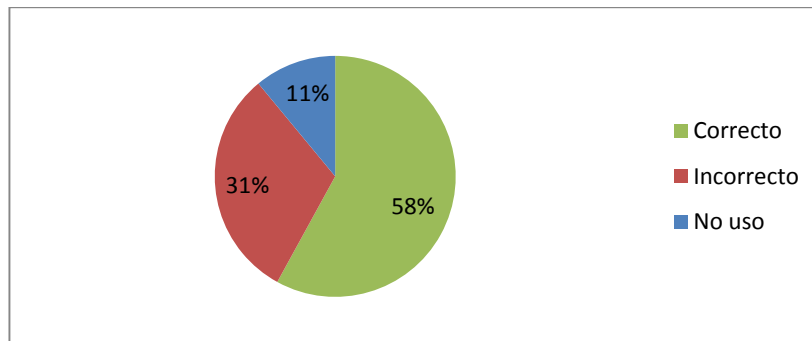


Figura 151. Porcentaje de utilización y corrección.

Cartas. 2ºESOC.

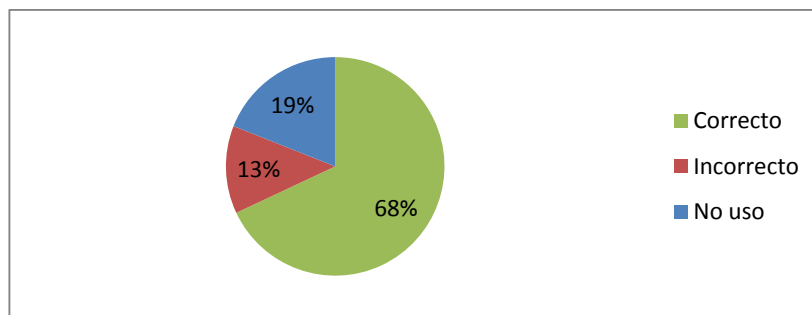


Figura 152. Porcentaje de utilización y corrección.

Cartas. 4ºESOB.

El grupo de control mantiene las diferencias respecto a los otros dos. De hecho, en esta prueba obtienen el porcentaje de no uso más elevado (96%), dado el desconocimiento de los diferentes MD que podrían dotar de mayor naturalidad a sus escritos, especialmente a la carta informal, como veremos en los ejemplos recogidos tras el porcentaje de utilización y corrección.

Resulta igualmente significativo el recurso a la traducción literal (**Bon, puis* como equivalente significativo de *bueno, pues*), así como la presencia de MD conversacionales (**Clair que*) en unas producciones en las que el uso de otro tipo de partículas es prácticamente inexistente.

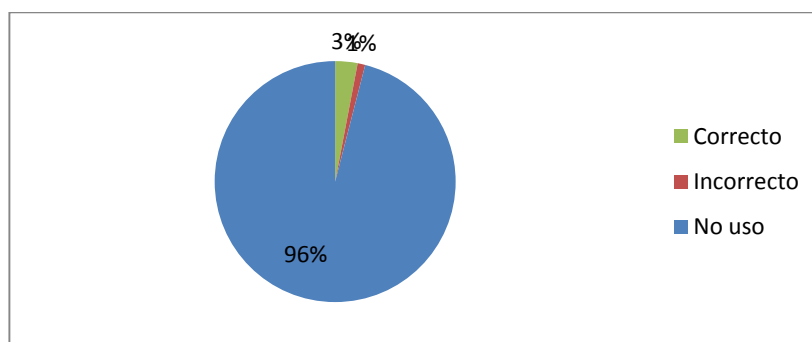


Figura 153. Porcentaje de utilización y corrección.

Cartas. GC.

Ejemplos:

(256) (4ºESO, E5, CARTA INFORMAL)

Chère Sara:

Je t'écris cette lettre du Kansas, aux États-Unis, où je suis venue pour étudier l'école secondaire. J'aurais aimé aller avec toi et tes parents en vacances avant de commencer le cours, mais il n'était pas possible, parce que j'ai eu à préparer tous les papiers à venir dans ce pays. **Eh bien**, je suppose que nous aurons d'autres occasions d'aller à la plage ensemble...

Je me souviens qu'on ne pouvait pas célébrer ton dernier anniversaire de naissance ainsi que nous l'avons fait ces dernières années. **Mais bon**, peut-être la prochaine fois...

Moi, je vais te raconter comment est ma vie aux États-Unis. Quand je suis arrivée, j'ai pris plus de temps pour m'adapter à la vie américaine. Les coutumes d'ici sont très différentes des nôtres: les classes, les horaires, la nourriture... Quand j'ai commencé à aller à l'école, je ne comprends pas mes collègues. L'anglais parlé ici est très différent de ce que nous avons entendu dans notre école. Mais une fois qu'il a passé le premier mois d'études, nous nous comprenons parfaitement. **Tiens!** Comment je parle tranquillement avec les enseignants! Les études sont plus faciles qu'en Espagne, et il y a des matières qui n'y sont pas enseignées: le théâtre, la danse ... En outre, les écoles américaines offrent plus d'activités que les espagnols. Voici il y a une équipe importante de basket-ball, et une autre de football américain, et tout le monde va regarder les matchs. **Puis**, je participe au journal de l'école. Ce qui est amusant, c'est qu'on organise chaque année quatre danses: en début d'année scolaire, à Noël, Halloween, et quand l'année scolaire se termine. **Enfin**, je n'arrête pas toute la journée ...

J'ai beaucoup d'amis à l'école secondaire. Nous allons au cinéma et le bowling, et nous avons beaucoup d'excursions. Samedi prochain, nous irons à Grand Canyon du Colorado. C'est extraordinaire! **Mais par contre**, j e pense que nous

mangeons bien pire ici qu'en Espagne. On mange beaucoup de hamburgers, hot-dogs, pizzas et des chips. Et il n'y a pas de l'huile d'olive! Les premiers jours, j'ai eu faim parce que je ne pouvais rien manger. **Puis**, j'ai commencé à essayer les salades et de la viande, jusqu'à je me suis adaptée à ces aliments.

La dernière fois que nous avons parlé au téléphone tu me demandais si je voulais aller avec toi au Royaume-Uni l'été prochain, pour faire un cours d'anglais. **Bien sûr**, je vais aller avec toi! On s'amusera bien! **Au fait**, tu es toujours avec le petit ami que tu avais? Il était adorable, et très beau. Si tu ne souhaites pas poursuivre avec lui, je peux faire un effort... Je voudrais que tu viennes me voir aux Etats-Unis. Tu as des vacances, **donc** tu peux voyager. Je te présenterais mes amis américains, et on pourrait aller à New York shopping. **Bien**, nous aurions besoin de beaucoup d'argent... Je t'embrasse.

(257) (2^oESO, E11, CARTA INFORMAL)

Salut Cris!

Comment ça va? **Bien**, je viens d'arriver d'Italie. Je suis allée avec mes parents mais **bien sûr** j'ai été géniale. J'ai visité Florence, Rome, Venise et d'autres villes. Il faisait soleil et nous sommes allés à la plage plusieurs jours, **alors**, maintenant, je suis enfin bronzée!

Qu'est-ce que vous avez fait ces journées? J'ai pensé à notre programme de l'été, **c'est à dire**, j'ai pensé que cet été nous pouvons aller à la plage, aller au cinéma, bronzer, nager, patiner... **Après**, nous pouvons également faire d'autres choses, **mais enfin**, on pensera à quelque chose.

Au fait, j'ai presque oublié, j'ai un cadeau pour vous. Tu vois **donc** je ne t'oublie pas... Juste un détail, mais j'espère que tu aimes!

Bien, je dois finir de rassembler mes bagages...

J'espère vous voir bientôt! Je t'embrasse.

(258) (2ºESO, GC, CARTA INFORMAL)

Cher Gabriel: j'espère que tu vas bien et ta famille aussi.
D'habitude, je passe mes vacances en Corcubión avec mes parents et ma soeur. Nous allons à la maison de la soeur de mon père. J'a dore faire de la natation dans la mer et je le fais très bien.
*Cette année ça va être un grand changement: je vais partir au Teide avec mes amis. Nous allons faire de l'escalade là! **Clair que**, avec l'équipement approprié puisque nous allons monter et descendre. **Bon, puis** c'est mon été.*
Et toi? Qu'est-ce que tu feras? Pendant combien de temps?
Grosses bises.

d. Pedir información *online* (oralmente)

La última tarea que hemos tenido en cuenta para la evaluación evidenció, como era de esperar, las mayores dificultades pues la interacción oral es siempre la prueba más complicada en los niveles iniciales de cualquier lengua extranjera. Fue, por tanto, la que obtuvo peores resultados en todos los grupos, con un alto porcentaje de no uso y de error, como nos muestran los respectivos porcentajes:

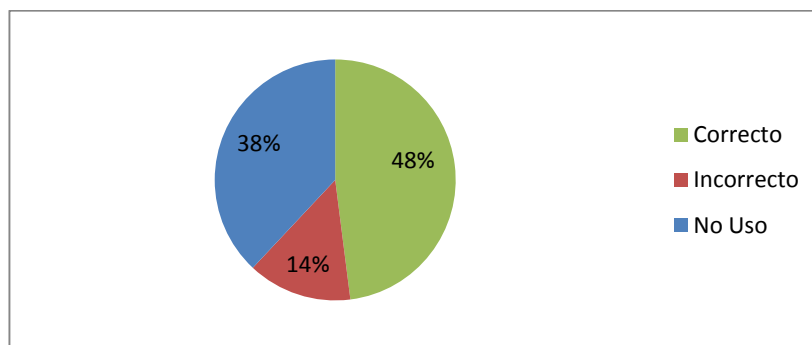
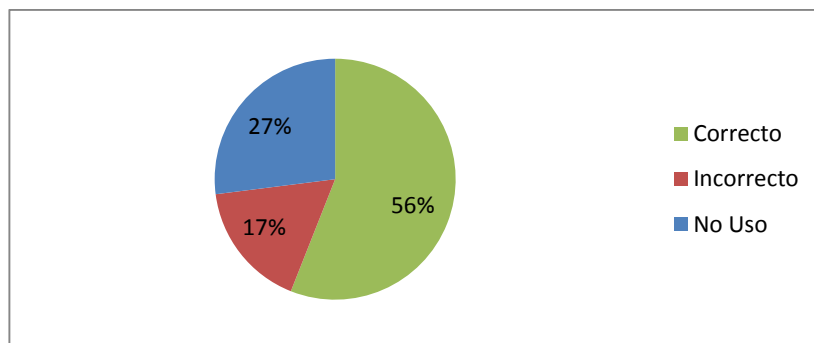
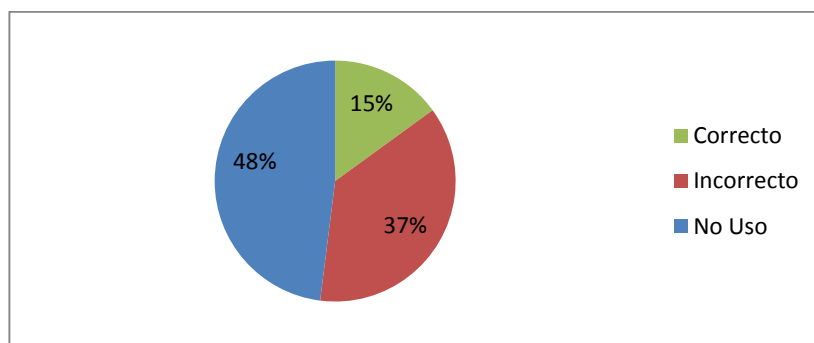


Figura 154. Porcentaje de utilización y corrección.
Petición de información *online*. 2ºESOC.



**Figura 155. Porcentaje de utilización y corrección.
Petición de información *online*. 4ºESOB.**



**Figura 156. Porcentaje de utilización y corrección.
Petición de información *online*. GC.**

Como ocurría en las demás tareas, las diferencias más notables se dan entre el GC y los otros dos. En este caso, sin embargo, mejora el porcentaje de no uso, aunque se incremente el de error, ya que, al tratar de mantener una conversación, incluyen inconscientemente aquellos MD (*hombre, claro, mira, bueno, bien, etc.*) que emplearían en LM, haciendo una traducción literal de los mismos, lo que explica el incremento de errores.

En 4ºESO y 2ºESO, aunque han empeorado los porcentajes respecto a los diálogos realizados durante la fase de consolidación, consideramos que resultan un tanto engañosos pues, en este caso, no ha habido ni preparación previa, ni ayuda, ni posibilidad de prever la intervención del interlocutor, al tratarse de conversaciones reales con distintos establecimientos (hoteles, agencias de viajes...) u organismos (oficinas de turismo, museos, parques temáticos...). Por tanto, tras presenciar las distintas intervenciones a lo largo del curso y en esta actividad concreta, estimamos

que ha habido un importante progreso, tanto en comprensión como en expresión, especialmente en cuanto a la fluidez.

5.4 Consideraciones finales

Valoradas, pues todas las actividades, podemos concluir que se ha producido una importante mejora en el uso de los MD en los grupos que recibieron tratamiento específico (grupos experimentales). Además, los participantes implicados son conscientes de sus mejoras y valoran más positivamente que el grupo de control la utilidad de aprender francés. Ambas mejoras están interrelacionadas, aunque no podamos establecer, a partir de nuestros datos, una relación unidireccional de causalidad.

La mejora en el uso de los marcadores discursivos salta a la vista tanto cuando se comparan el diagnóstico inicial con la evaluación final en cada grupo, como cuando se comparan los resultados de los diversos grupos en la evaluación final.

En el siguiente gráfico (Figura 157), vemos como no había apenas diferencias en el diagnóstico inicial entre los dos grupos experimentales (2º y 4ºESO) y el grupo de control. En la figura se presentan los porcentajes de uso correcto, uso incorrecto, y no uso:

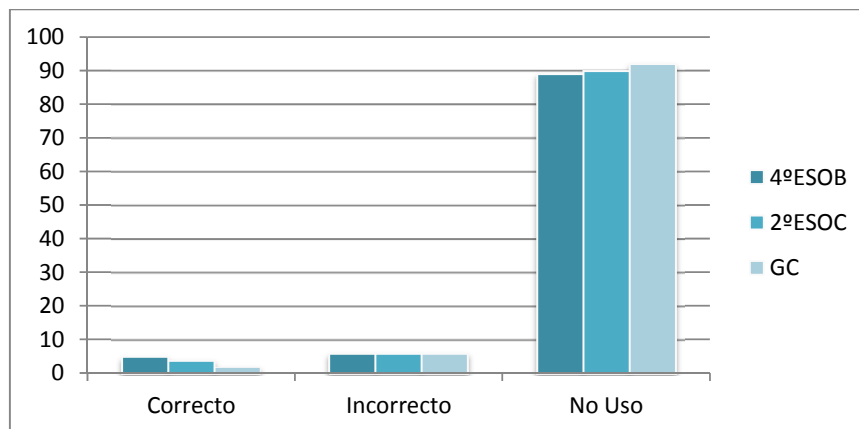


Figura 157. Evaluación inicial: comparativa de uso de MD.

Veamos ahora esos datos desde una perspectiva diferente, y comparémoslos con datos semejantes en la evaluación final. Veremos así la transformación que se ha producido al finalizar el curso en los grupos experimentales, mientras que los datos del grupo de control se mantienen prácticamente idénticos a los que tenían al inicio.

Nos limitaremos a los datos de uso, dejando fuera los de no uso (pues es obvio que un aumento en los primeros implica una reducción de los segundos). Y para hacer más transparente la comparación, trabajaremos con promedios: si tenemos la suma total de uso de marcadores por parte de un determinado grupo, obtendremos el promedio de uso simplemente dividiendo ese total por el número de miembros del grupo. Lo mismo haremos con los totales de usos correctos e incorrectos.

Puesto que la tarea para efectuar el diagnóstico inicial fue una redacción sobre las últimas vacaciones ("redacción inicial"), para apreciar la transformación que se ha producido debemos seleccionar, entre las diversas tareas de la evaluación final, aquella que más se le parezca, prescindiendo por el momento de las demás. Tal tarea es la narración libre en pasado ("redacción final").

En la tabla (Tabla 3) presentamos los promedios de uso de marcadores, así como los de uso correcto e incorrecto, para los dos grupos experimentales y el grupo de control:

CURSO	2º ESO		4º ESO		G. Control	
	<i>Inicial</i>	<i>Final</i>	<i>Inicial</i>	<i>Final</i>	<i>Inicial</i>	<i>Final</i>
<i>EVALUACIÓN</i>						
<i>Correctos</i>	0,74	12,52	0,92	14,25	0,43	0,94
<i>Incorrectos</i>	1,09	2,52	1,08	1,92	1,06	1,20
<i>Uso total de MD</i>	1,83	15,05	2,00	16,17	1,49	2,14

Tabla 3. Redacción inicial vs. redacción final.

Observando cada par de columnas adyacentes, vemos que la diferencia entre el uso total de marcadores al principio y al final del curso es muy acusada en los grupos experimentales, mientras que es pequeña en el grupo de control. En 2ºESO se pasa de un promedio de 1,83 a uno de 15,05 (última fila); y en 4ºESO de 2 a 16,17. Vemos también que la mayor parte de esa diferencia se debe al notable aumento en la fila de uso correcto (de 0,74 a 12,52 en 2ºESO, de 0,92 a 14,25 en 4ºESO). En otras palabras, casi todo el espectacular aumento en el uso de marcadores corresponde a usos correctos, y sólo una pequeña parte a usos incorrectos. La diferencia es tan acusada que resultaría superflua cualquier prueba de significación estadística. Se detecta también una pequeña diferencia entre los dos grupos experimentales: aparentemente,

los de 4ºESO han mejorado un poco más que los de 2ºESO, pero la diferencia no es relevante ($Z^{286} = -0,47$, no significativo al nivel de confianza del 95%).

Tras esta comparación que podríamos llamar ‘diacrónica’, vayamos ahora a una comparación sincrónica entre los resultados de la evaluación final en los diferentes grupos. Aquí tomaremos en consideración diversas tareas integradas para obtener una visión global: además de la redacción final que acabamos de utilizar en la comparación diacrónica, usaremos las cartas, la receta y los diálogos *online*. Sumados los usos de marcadores correctos e incorrectos y calculados los promedios correspondientes, obtenemos los datos que se muestran en la tabla (Tabla 4):

USO PROMEDIO DE MARCADORES	2º ESO	4º ESO	G. Control
<i>Correctos</i>	38,10	41,00	3,70
<i>Incorrectos</i>	13,33	8,83	6,75
<i>Uso total de MD</i>	51,43	49,83	10,45

Tabla 4. Evaluación global final (cartas + diálogo *online* + receta + redacción)

Constatamos pues, desde otro ángulo, la enorme diferencia entre los grupos experimentales y el de control: el promedio de uso total de MD de los grupos experimentales es unas cinco veces mayor que el del grupo de control (10,45 en el grupo de control frente a cifras en torno a 50 en los grupos experimentales). La distancia se acentúa todavía más en los usos correctos, en los que los grupos experimentales obtienen unos resultados como mínimo diez veces superiores al grupo de control (once en el caso de 4ºESO). Nuevamente, resulta innecesario cualquier coeficiente de significación estadística. Sí conviene, en cambio, calcular uno para las diferencias entre 2º y 4º, pues aparentemente los de 4º parecen haber obtenido unos

²⁸⁶ Considerando que los promedios de usos correctos más los de usos incorrectos suman los promedios de uso total, podemos considerar cualquiera de los parciales como una proporción del total y calcular el valor Z para proporciones. En este caso dicho valor ha sido calculado para las diferencias entre los promedios finales e iniciales para los usos correctos en ambos cursos (2º y 4ºESO). Obviamente, el cálculo sobre los incorrectos daría el mismo valor con un cambio de signo: 0,47. Téngase en cuenta que nos referimos a las diferencias entre los promedios, pues si tomásemos como base del cálculo las frecuencias totales de los diferentes grupos, la comparación resultaría en un valor de Z más elevado. Como en todos los coeficientes de este tipo, el incremento en el tamaño de *n* reduce el error típico, lo que resulta en valores superiores del coeficiente. Pero no sería correcto calcularlo de ese modo, pues el diferente tamaño de los grupos estaría afectando a la magnitud de esos totales. Aun así, el cálculo sobre los totales no sería estadísticamente significativo al nivel de confianza del 95% ($Z = -1,59$)

resultados ligeramente mejores que los de segundo. Al igual que con las diferencias entre evaluación inicial y final, tampoco aquí nos permite el valor de Z (= 1, no significativo al nivel de confianza del 95%) rechazar la hipótesis nula. Por consiguiente, no queda probado que las diferencias entre el uso de MD entre 2º y 4º no puedan ser simple producto del azar. Debemos, por tanto, abstenernos de dar por confirmado un resultado ligeramente mejor en los de 4ºESO, se trata de una simple apariencia desprovista de significación estadísticamente válida en el nivel convencional de confianza (95%) con el que se suele trabajar en ciencias sociales.

La percepción de esta mejora por parte de los propios alumnos de los grupos experimentales se pone de manifiesto, como ya hemos visto, en la encuesta autoevaluativa, cuyos resultados porcentuales hemos presentado más arriba (Tabla 2). Atendiendo ahora a la comparación entre grupos, presentamos a continuación (Tabla 5) los resultados de χ^2 para cada ítem de la encuesta. Para ello hemos agrupado a los dos grupos experimentales para contrastarlos con el grupo de control, pues las bajas frecuencias en las opciones "poco" y "nada" de estos grupos desaconsejan efectuar el contraste para cada grupo por separado²⁸⁷. Esos datos se presentan en la primera columna. Por otra parte, al objeto de poder hacer algún tipo de contraste entre 2º y 4º, hemos calculando el valor de χ^2 agrupando las opciones de respuesta, "mucho" y "bastante", por un lado, y "poco" y "nada" por otra, oponiendo las percepciones positivas a las negativas. Ese contraste se muestra en la columna 2.

²⁸⁷ Cuando hay un número importante de casillas con frecuencia inferior a 5, el cálculo de χ^2 es poco revelador. Y con grupos tan pequeños (12 en el caso de 4ºESO) y cuatro opciones de respuesta, el número de casillas con baja frecuencia es necesariamente elevado. Agregando grupos u opciones de respuesta se reduce el número de casillas problemáticas.

PREGUNTA	χ^2 2ºy 4ºESO vs GC (grupos experimentales agregados vs. grupo de control).	χ^2 2º vs 4º ESO (opciones agrupadas, positivas vs negativas)
	g.l. = 3	g.l. = 1
1. Valora cuánto has aprendido este curso en FLE	43,34 (p < 0,001)	20,9 (p < 0,001)
2. Valora cuánto has mejorado en comprensión escrita (CE)	38,54 (p < 0,001)	19,35 (p < 0,001)
3. Valora cuánto has mejorado en expresión escrita (EE)	20,49 (p < 0,001)	11,86 (p < 0,001)
4. Valora cuánto ha mejorado tu capacidad para entender francés (CO)	45,06 (p < 0,001)	5,72 (p < 0,02)
5. Valora cuánto ha mejorado tu capacidad para hablar en francés (EO)	31,1 (p < 0,001)	0,72 (p < 0,4)
6. Valora cuánto ha mejorado tu capacidad para participar	21,02 (p < 0,001)	4,86 (p < 0,03)
7. Valora cuánto han mejorado tus ganas de participar	48,9 (p < 0,001)	18,12 (p < 0,001)
8. Valora la utilidad de aprender francés	51,25 (p < 0,001)	24,03 (p < 0,001)

Tabla 5. Valores de χ^2 en la encuesta autoevaluativa

La primera columna nos muestra que las diferencias entra la valoración de los grupos experimentales agregados y el grupo de control son muy importantes, siendo la probabilidad de que las mismas se obtengan por azar inferior a una vez de cada mil. Puesto que son constantes en toda la columna los grados de libertad y los tamaños muestrales, el valor de χ^2 nos sirve además para percibir con facilidad cuáles son las preguntas de la encuesta en las que las diferencias de valoración resultan mayores. A la cabeza se sitúa la última pregunta, sobre la utilidad de aprender francés, seguida de la penúltima, sobre las ganas de participar. La pregunta 3, sobre la mejora en expresión escrita es la que presenta el χ^2 más bajo, seguida de la 6, sobre la capacidad para participar (que contrasta con las ganas de hacerlo). Recordemos no obstante que todos los coeficientes de esta columna son significativos al nivel de confianza del 999%, muy superior al de los más rigurosos protocolos de investigación.

En cuanto a la diferencia entre los grupos experimentales, en la columna segunda, los resultados difieren bastante según los ítems. En cinco de las preguntas se alcanzan los niveles de significación estadística de la columna anterior; pero en una de

ellas, la quinta, sobre la capacidad de hablar en francés, no se obtiene significación estadística en el nivel de confianza habitual en la investigación en ciencias sociales (95%). En otras dos se obtiene ese nivel, pero no se alcanza el 99%: son las preguntas sexta, sobre la capacidad de participar, y cuarta, sobre la capacidad de comprensión oral. A la cabeza de todas, como en la columna anterior, encontramos la última pregunta, sobre la utilidad de aprender francés, una pregunta que nos sitúa claramente en el terreno de las actitudes.

A modo de resumen cabe destacar, por un lado, una mejoría significativa en el uso de marcadores desde el inicio del proceso y, por otro, la escasa diferencia entre ambos cursos (de cierta importancia, sin embargo, en la encuesta de autoevaluación). Esto nos llevaría a concluir, con las debidas reservas —dadas las ya comentadas limitaciones de nuestro estudio— que la introducción temprana de los MD en FLE resulta efectiva. Es más, visto lo igualado de los porcentajes finales y teniendo en cuenta que en segundo cuentan con una hora semanal menos que en cuarto, nos parece incluso preferible que el tratamiento sistemático de las partículas se inicie cuanto antes. Por tanto, hacemos nuestras las palabras de Balibrea Cárceles cuando afirma (2003: 858) que

[...] la enseñanza de estos marcadores no tiene por qué estar dirigida a estudiantes de niveles superiores, pues se trata de estrategias que se pueden entender fácilmente (si no se explican en los términos de la disciplina lingüística) y que son muy rentables para los alumnos.

6 Recapitulación y conclusiones

Cuando nos planteamos iniciar esta experiencia, lo hicimos movidos principalmente por la curiosidad. Nos resultaba especialmente llamativa la dificultad, casi generalizada, que experimentaban los alumnos de Secundaria para escribir textos medianamente cohesionados y coherentes, no solo en FLE, sino también en la primera lengua extranjera, e incluso en LM. De este modo, comenzamos a prestar más atención en nuestra materia a aquellos elementos que pudieran incidir en ello significativamente. Fue así como "descubrimos" el apasionante mundo de los MD.

Si bien es cierto que, en un primer momento, dada la complejidad que entrañan su propia naturaleza y características, dudamos de la conveniencia de intentar trabajarlos en una situación que, en principio, nos parecía muy poco favorable. Sin embargo, conscientes de la creciente importancia de las lenguas extranjeras para el futuro académico y profesional de nuestros aprendientes, y de las carencias detectadas, consideramos imprescindible abordar su estudio dada la trascendencia del adecuado manejo de estas partículas para mejorar la competencia comunicativa.

Así, durante el curso 2010-2011 empezamos nuestro camino (capítulo 1) buscando cuál sería el marco teórico-metodológico más adecuado para llevar a cabo una experiencia que había de ser esencialmente práctica tanto en su ejecución como en su objetivo final. La revisión de las principales tendencias dentro de la lingüística aplicada nos ha permitido aprovechar las diferentes aportaciones desde la lingüística contrastiva al análisis contrastivo y al análisis de errores, a la lingüística de texto y al análisis del discurso. No obstante, nuestra finalidad didáctica exigía una adecuación no solo de los contenidos sino también del metalenguaje, que posibilitase la comprensión, la asimilación y finalmente el uso espontáneo de la lengua extranjera. Para ello tomamos como referente los postulados de la lingüística aplicable propuestos por Damar (2009): la legibilidad (metalenguaje definido, limitado, con términos concretos y "transparentes"), que permita una presentación clara, que por medio de tablas o esquemas facilite un primer acercamiento al tema tratado, y la inteligibilidad, sustentada en la progresión, la economía, la concreción y el recurso a todo aquello que remita al área de desarrollo próximo del aprendiente, puesto que así se propicia un aprendizaje más significativo.

En este sentido, nos resultaba primordial poder echar mano de la retroalimentación para ir implementando las tareas en función de las necesidades

detectadas. Por este motivo, tras revisar algunos métodos de investigación en el aula, recurrimos al denominado Investigación-Acción, ya que su enfoque inclusivo, interactivo, flexible, progresivo y abierto se adapta bien a la realidad dinámica de la clase y al currículo en espiral, además de hacer viable la reflexión sobre la propia práctica docente, sobre el proceso y sobre el producto, tal como se recomienda en el MCER.

Nuestro trabajo, pues, ha consistido en una investigación basada en el aula en la que hemos adoptado un doble perspectiva onomasiológica y semasiológica²⁸⁸, según las necesidades. De igual modo, aunque nuestro trabajo es de carácter esencialmente cualitativo, también nos hemos servido de datos cuantitativos, pues consideramos que el empleo conjunto de estos datos podría facilitar su interpretación para su posterior aprovechamiento didáctico, que es la acción última perseguida con el fin de mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Para ello, según expusimos en el apartado 1.4 dedicado a la constitución y tratamiento de nuestro corpus, seleccionamos el último curso de cada uno los ciclos que constituyen la Etapa de Enseñanza Obligatoria: 2ºESO y 4ºESO. En el caso de 4ºESO la elección fue determinada siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea; en el de 2ºESO para comprobar hasta qué punto puede afectar en la adquisición el carácter voluntario de la asignatura y si resulta posible —y rentable— la introducción de los MD en un nivel tan bajo, máxime cuando se imparte una segunda lengua a un grupo adolescente. Dado que 4ºESO contaba con una sola sección, elegimos también una de las cuatro posibles en segundo —la que contaba con características más afines a las de cuarto— y nos servimos de las restantes como grupo de control para poder contrastar los resultados cuantitativos.

Una vez seleccionados los integrantes fundamentales de nuestro corpus, nos dedicamos a revisar el estado actual de la investigación acerca de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras (capítulo 2), constatando que en mayor o menor medida las distintas corrientes metodológicas siguen vigentes hoy en día. Sin embargo, una diferencia fundamental entre las actuales prácticas en enseñanza de lenguas y las de hace medio siglo es, como bien precisa Brown (2007: 18), "the absence of

²⁸⁸ Encontramos apoyo a esta doble perspectiva (onomasiológica y semasiológica) en el campo de la E/A de LE en autores como O'Malley & Chamot (1990: 37) o Martínez Rebollo (2014: 212). De igual modo, para el estudio de las partículas discursivas, hallamos diversos estudios en los que se pone de manifiesto su complementariedad. Ejemplo de ello son las palabras de Martín Zorraquino (2004: 54): "Baste decir ahora [...] que las dos son legítimas, aunque me parece más prudente y segura la segunda [...]".

proclaimed 'orthodoxies' and 'best' methods", lo que permite adecuar al máximo la enseñanza a las necesidades de aprendizaje.

Es, precisamente, en ese espíritu en el que se forjó el enfoque por tareas propuesto por el MCERL y cuya puesta en práctica efectiva reivindica Puren (2011: 12):

Nous avons la chance historique de nous trouver à un moment où une nouvelle orientation méthodologique n'est encore définie que par sa seule finalité: la formation d'un acteur social en langues-cultures. Les enseignants ont par conséquent la possibilité de s'approprier l'élaboration de ses modes, forcément pluriels, de mise en œuvre concrète. Ils en ont aussi la capacité, s'ils s'organisent: les mises au point de la perspective actionnelle sont d'abord et avant tout l'affaire collective des enseignants eux-mêmes.

En este camino nos encontramos aún, en España y en Francia, pues la transición de la comunicación a la acción supone cambios sustanciales tanto en los roles profesor / aprendiente como en el qué, cuándo y cómo enseñar a la luz de las nuevas necesidades y las nuevas herramientas. Sin embargo, constatamos que en la realidad de las aulas la dependencia de los manuales es aún importante y estos no están todavía a la altura de las expectativas legislativas y sociales (capítulo 2.2). Nos enfrentamos, pues, a retos importantes: desde la integración del concepto de "tarea" como eje de acción o la importancia de la evaluación como parte integrante de todo el proceso de E/A, hasta la reflexión sobre el proceso, el producto y la propia práctica instrumentada a través del portfolio del alumno y del profesor. A estas se suman el aprovechamiento pedagógico del error y la incidencia de la afectividad en el proceso de E/A por medio de la explotación de las estrategias de aprendizaje, así como la instrumentalización de la lengua extranjera para una interacción auténtica. Todo ello en un mundo en el que es preciso conjugar, cada día más, globalización y objetivos específicos, algo para lo que la acertada selección de materiales y soportes resulta fundamental. Se trata, en definitiva, de alcanzar un plurilingüismo competente, acorde a las nuevas necesidades vitales de nuestras sociedades, cuestión que tratamos en el último apartado del presente capítulo (2.3).

En lo que se refiere a las lenguas extranjeras, desde el comienzo de nuestra experiencia al día de hoy hemos podido constatar que el interés—por no decir la necesidad— de los españoles y en especial jóvenes por mejorar sus competencias ha ido en aumento. Así, ha crecido notablemente la afluencia y la asistencia continuada a clase de LE tanto en instituciones privadas como públicas, y no son pocos los medios

de comunicación que dan cuenta de ello, incorporando a sus parrillas programas de aprendizaje (*La 2, Vaughan radio, TVG*, etc.). De hecho, nosotros mismos hemos podido comprobar en nuestro trabajo²⁸⁹ un cambio de actitud por parte de los estudiantes y de sus familias, que ahora ven en las LE una importante baza a la hora de encontrar un empleo²⁹⁰ debido fundamentalmente a las consecuencias de la crisis económica. En contrapartida, aunque por la misma razón, las instituciones europeas, españolas y autonómicas han congelado o suprimido numerosos recursos (dotaciones, becas, programas, etc.), con lo que difícilmente podremos superar la asignatura pendiente que constituye la obtención de una buena competencia comunicativa en LE en nuestro país, tal y como hemos mostrado en el apartado 2.6, ofreciendo los últimos informes del Consejo Escolar del Estado (MECD, 2013).

En cuanto a la situación en nuestra Comunidad, tras la implantación del *Decreto del Plurilingüismo* y su paso por los Tribunales²⁹¹, parece que este sigue sin convencer a las partes. Desde la Xunta se afirma que el presente curso no ha habido quejas desde los centros y que la educación pública es aquí mejor que en muchas comunidades en las que no existe el problema del plurilingüismo. De hecho, el propio presidente, asegura que "aunque algunos intentan confundir lo que dice el TSXG, el tribunal lo que dice es que la política lingüística de la Xunta es legal y cordial, y legal y cordialmente seguiremos hablando gallego, español y aprendiendo inglés" (Núñez Feijóo, *La Voz de Galicia*, 22/09/2013).

Vemos, pues, que aún estamos lejos de superar los viejos prejuicios y retos que entraña el plurilingüismo, puesto que sigue vigente la defensa teórica de su riqueza y ventajas, pero su puesta en práctica desata aún enconadas controversias sociopolíticas

²⁸⁹ Durante el curso 2013-14 impartimos los niveles intermedio y avanzado 1 en la Escuela Oficial de Idiomas de la Coruña, donde el aumento de matrícula y asistencia se ha dejado notar no solo en inglés y francés, sino también en otras lenguas hasta ahora poco demandadas como era el caso de ruso o el chino, que han aumentado respecto al curso 2010/11 un 24% y 48% respectivamente (Fuente: matrícula oficial. EOI, Coruña. Consulta: 3/12/2013). Esto concuerda con los datos del *Eurobarómetro 386* (2012) en el que se perciben como más útiles, después del inglés, el alemán (un 17%), el francés (un 16%), el español (un 14%) y el chino (un 6%), siendo las más habladas tras el inglés (un 38%), el francés (un 12%), el alemán (un 11%), el español (un 7%) y el ruso (un 5%).

²⁹⁰ De hecho, el *Eurobarómetro Especial 386* (2012) recoge que el 98% de los europeos encuestados considera que el dominio de otros idiomas es útil para el futuro de sus hijos y el 77% cree que mejorar las competencias lingüísticas debe ser una medida prioritaria.

²⁹¹ El Tribunal Superior de Xustiza de Galicia en noviembre de 2012 anuló la posibilidad de que sean los centros los que, tras consultar a los padres, decidan la lengua de escolarización en infantil, así como la libertad de elección por parte de los alumnos de la lengua preferente en las asignaturas en la que no es preceptiva.

tanto en nuestro país como en Francia, hasta el punto de que Hélot (2008: 57), habla del divorcio entre la escuela francesa y el plurilingüismo.

En cuanto a la posición del francés como lengua extranjera tampoco ha mejorado ni a nivel internacional, como acabamos de ver, ni en nuestro entorno, pues, como bien reflejan las palabras del presidente Feijoo, la LE en la práctica, sigue siendo el inglés. Así las cosas, la E/A del FLE en nuestros centros de Secundaria sigue adoleciendo de las mismas carencias: falta de impulso real a nivel institucional y falta efectiva de medios y recursos, en especial, el acceso diario y generalizado a las TIC. En efecto, la puesta en marcha de Abalar supuso un gran paso —en especial para 1º y 2ºESO, ya que hasta el presente curso 2013-14 en nuestro centro son los que cuentan con las instalaciones necesarias (la falta de presupuesto ha retrasado la adecuación de las demás aulas)— y son ya muy numerosos los recursos disponibles en el *Repositorio* Abalar. Sin embargo, una vez más, la realidad cotidiana es otra: los fallos constantes en la Red, el incremento de la ratio de alumnos, al reducirse el número de unidades, y la dificultad de mantener el control de acceso y hacer un seguimiento personalizado del trabajo en el aula desaniman a muchos profesores, que prefieren seguir con una metodología más tradicional pero más fiable a la hora de su puesta en práctica en el aula.

No obstante, el proyecto sigue avanzando. Por un lado, con el incremento paulatino de aulas:

A Xunta de Galicia continúa este ano co despregamento do Abalar [...] está previsto que neste curso 2013/2014 o Abalar chegue a 2.300 aulas de 531 centros educativos, e que beneficiáanse deste programa máis de 49.000 estudantes. (Consellería de Educación, <<http://www.edu.xunta.es>> [Consulta: 2/12/2013])

Por otro, con el anuncio (29/11/2013) de la puesta en marcha de una aplicación para móviles denominada *AbalarMobil*:

AbalarMobil traslada ás tablets e aos smartphones os servizos que as familias teñen no *espazoAbalar*. [...] As familias que descarguen a aplicación poderán consultar desde o seu dispositivo móbil as cualificacións dos seus fillos, consultar e xustificar as faltas de asistencia, as faltas de conduta, os horarios e as materias, así como os avisos ou notificacións por parte do profesorado ou do centro educativo. (Consellería de Educación, <<http://www.edu.xunta.es>>[Consulta: 2/12/2013])

En el afán por mejorar la calidad de la enseñanza se ha hecho especial hincapié en las TIC por medio de políticas fundamentalmente centradas en la dotación de medios técnicos (cf. capítulo 2.4). Ahora bien, de acuerdo con el informe realizado por *Aula Planeta* (Aula Planeta & UAB, 2013) los estudios recientes ponen de manifiesto que "sólo si dos factores convergen –recursos y una actitud positiva por parte del profesorado– se puede producir efectivamente una integración de las TIC en los centros educativos". Además, se recalca que "en este cruce de factores, los contenidos tienen una importancia vital. Son los auténticos intermediarios entre los instrumentos técnicos y los usos" (cf. 2013: 5). Por tanto, son varios los factores que deben de ser atendidos para lograr una mejora efectiva. Sin embargo, este mismo estudio (op.cit.: 17) revela que la frecuencia de utilización sistemática de las TIC por parte del profesorado sigue siendo baja (27%, frente al 39% de Francia), a pesar de la buena predisposición teórica hacia ellas y, en especial, hacia los libros digitales, tanto por motivos pedagógicos en pro de una mejora de la calidad de enseñanza (motivación, autoaprendizaje, actualización, interactividad, competencia digital...), como económicos, al ser menos costosos y más sostenibles, algo clave en el contexto actual de crisis (cfr. 2013: 19-23).

Seguimos, pues, en una situación no muy diferente de la que había cuando empezamos nuestra experiencia, ya que aún persiste, como hemos advertido, una brecha notable entre la teoría y la realidad de las aulas. Por ello, hacemos nuestra la conclusión a la que llega el citado informe de *Aula Planeta* (2013: 27):

Se debe realizar un esfuerzo intenso de clarificación y formación en el profesorado. Se trata de romper estereotipos y prejuicios, promover la innovación pedagógica y facilitar una visión amable y flexible del uso de las TIC en la educación. El problema principal es que muchos docentes no están capacitados en las nuevas tecnologías; esto les impide aprovecharlas y terminan haciendo la clase como siempre, pero con una pizarra digital.

En este contexto, lo que al parecer es evidente es que el mayor peso a la hora de mejorar la calidad de enseñanza sigue recayendo en el docente, pues las sucesivas

reformas legislativas²⁹² no han producido los efectos deseados, tampoco en lo que a la enseñanza de lenguas se refiere. No obstante, la normativa es el pilar en el que se sustenta el *Currículo* a partir del cual hemos de concretar y contextualizar nuestra labor, por lo que este fue el primer paso para diseñar nuestra actuación en pro de lograr una mayor competencia comunicativa a través de los marcadores, piezas clave en la producción e interpretación, y para lo que encontramos sobrada justificación — metodológica y legislativa—, como hemos visto en la última parte del capítulo (2.5).

El capítulo tres marca el paso de la teoría a la práctica: una breve mirada retrospectiva acerca de la identificación, definición y clasificación de los MD (3.2) nos ha permitido constatar que la complejidad de estas partículas, derivada tanto de su naturaleza como de la polifuncionalidad que las caracteriza, sigue siendo objeto de estudio y controversia. No obstante, aunque estamos con quienes abogan por adoptar una metodología más rigurosa (Anscombe, 2011) y con quienes defienden la necesidad de lograr una definición común, nuestro objetivo es la aplicabilidad, esto es, conseguir una trasposición didáctica efectiva que permita a nuestros aprendientes captar los diferentes valores de los MD para un posterior empleo adecuado a los diferentes contextos. Por ese motivo, nos hemos decantado por la definición más sencilla y abarcadora (Portolés, 2008: 181), el empleo indistinto de los términos *MD* y *partícula* y la adaptación para nuestros fines de varias clasificaciones (Martí Sánchez 2008; Garcés Gómez, 2007, 2008, Marchante Chueca, 2008); aunque nos hemos basado fundamentalmente en la de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999) para organizar nuestra selección de marcadores. De igual modo, conforme a los criterios de transposición didáctica, hemos evitado en lo posible las explicaciones teóricas y limitado al máximo el metalenguaje para adaptarnos a las capacidades y necesidades de nuestros aprendientes.

En ese sentido, una vez revisada, como dijimos, la legislación vigente para Secundaria a fin de tomar como punto de referencia los objetivos del *Currículo*, quisimos comprobar el tratamiento que se da a los MD en los libros de texto y demás materiales auxiliares de uso habitual en el aula (3.3). Hemos de decir que el resultado ha sido revelador. En efecto, hemos podido comprobar que el tratamiento que se da a

²⁹² Como ya hemos advertido, el 30 de diciembre 2013 entró en vigor la nueva ley (LOMCE, BOE de 10 de diciembre), aprobada tan solo con los votos del gobierno y a pesar de las duras críticas de la oposición y de todos los sectores implicados (padres, profesores y estudiantes). Su aplicación está prevista para el curso 2014-15 en Primaria y Formación Profesional Básica; en 2015-16, para 1º y 3ºESO y 1ºBACH. En el curso 2016-17 se completará en 2º y 4ºESO así como en 2ºBACH. No obstante, hemos de señalar que varias Comunidades Autónomas han expresado su intención de no implantarla y recurrirla ante los Tribunales.

estas unidades sigue siendo poco adecuado: por un lado, tanto en la legislación como en los materiales hay una clara contradicción entre lo que se pide (prioridad al uso oral) y lo que aparece en cierto modo tratado (prioridad al uso escrito); por otro, en los recursos disponibles (manuales y diccionarios principalmente) no hay una caracterización homogénea ni una sistematización que facilite la explicación por parte del profesor y la adquisición por parte de los alumnos. Así, se mezclan funciones y categorías gramaticales, no se hace hincapié en su valor pragmático, ni se dan pautas que permitan diferenciar unidades en apariencia sinónimas, algo que también constata y critica Fuentes Rodríguez (2010: 667-669) para los manuales de ELE. No cabe duda, pues, de que es necesario trabajar en la mejora y adecuación de manuales y —muy especialmente— de los diccionarios, ya que son los dos instrumentos básicos a los que recurren los aprendientes en primer lugar. Por este motivo estimamos que estos deberían permitir al usuario tanto la descodificación como la codificación por lo que son de agradecer propuestas como la de Portolés (2008, cf. 3.3.2) para mejorar las definiciones, así como la elaboración y progresiva ampliación de los diccionarios de partículas que reseña González Ruiz (2010), aunque somos conscientes de que, estos, por el momento, resultan más útiles al profesor que al aprendiente. En este sentido, estamos con Vázquez Veiga (2005, 2006), quien defiende la necesidad de incorporar en las entradas lexicográficas "etiquetas discursivas" que indiquen la intención comunicativa del hablante para facilitar la adquisición de los MD en las lenguas extranjeras, ya que la mayoría de los diccionarios analizados no aportan información suficiente y adecuadamente estructurada, que permita de forma autónoma adquirir o mejorar la competencia textual, que junto con la gramatical, será imprescindible para lograr una competencia comunicativa eficaz.

Llegados a este punto, pasamos al análisis general de las producciones de los alumnos (3.4). Para ello diseñamos una serie de tareas y ejercicios de diferente tipo, tanto orales como escritos, que nos permitiesen observar el uso de los MD. Así, una vez constatada la existencia de importantes carencias, realizamos una evaluación diagnóstica cuyos resultados nos permitieron establecer nuestro plan de actuación. Este consistió, aprovechando siempre la retroalimentación, en priorizar durante el curso 2012 —desde mediados del primer trimestre a mediados del tercero— el trabajo con aquellos marcadores que se revelaron de uso más frecuente y problemático (capítulo 4) a través de diferentes actividades (capítulo 5).

Recordemos que en pro de la consecución de nuestro objetivo fundamental, esto es, lograr mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de FLE en la ESO, hemos considerado que el uso adecuado de los MD podría jugar un papel

primordial, dada su importancia a la hora de interpretar y producir mensajes. Sin embargo, como advierte Fuentes Rodríguez (2010: 691), "los estudios sobre los conectores se han movido, sobre todo, en el ámbito de la descripción lingüística, y rara vez han saltado a la aplicación"; por tanto, como docentes de estos niveles nos encontramos sin apenas referentes a los que acudir. Esta situación la compartimos con la enseñanza de ELE, tal como señalan algunos trabajos como los de Gozalo Gómez & Martín Rodríguez (2008: 1):

Parece haberse superado la falsa creencia de que la adquisición de estas formas se produce de manera natural mediante la simple exposición a la lengua, sin embargo, aún no disponemos de materiales suficientes para realizar un aprendizaje explícito dentro del aula.

Así las cosas, decidimos buscar y adaptar todas aquellas propuestas existentes que pudieran ser de utilidad en nuestro contexto, tanto en español como en francés. Aunque conscientes del peligro que entraña la explicación contrastiva entre lenguas tan próximas y más aún en el estudio de los marcadores²⁹³, defendemos que son más las ventajas que los inconvenientes. Pensemos que el contar con los conocimientos intuitivos en LM nos permite un trabajo explícito, lo cual supone una gran ayuda para la posterior adquisición en LE. En ese sentido, tener presentes las posibles correspondencias resulta eficaz, pues como afirman Ferrer Mora & Contereas Fernández (2009: 200), estas

pueden ayudar a la producción textual en el E/A de LE, puesto que en su calidad de conectores ayudan a construir el texto, tanto en su vertiente escrita como oral, ya que el productor textual a menudo ha de matizar elementos en su discurso para deshacer malentendidos, dar explicaciones, aclaraciones, etc. e incluso organizar sus discursos.

Hemos, pues, prestado singular atención a la elaboración de cuadros pedagógicos que, partiendo de las dificultades concretas detectadas en cada marcador, proporcionen unas equivalencias básicas a las que puedan acudir en función de aquello que quieran expresar en una situación determinada, acorde siempre a las exigencias curriculares propias de su nivel (capítulo 4.1—4.8). Estos nos han facilitado

²⁹³ Esto mismo advierte también Cueva Lobelle (2009: 157): "Suele ocurrir que la comparación resulte infructuosa, por no decir contraproducente, debido a la existencia de falsos cognados y a que, en ocasiones, el significado de un marcador no encuentra en la otra lengua un significado correspondiente, sino que es preciso acudir a más de uno para explicar su significado y sus sentidos".

trabajar de forma exhaustiva, aunque simplificada, los marcadores más problemáticos. Para ello hemos echado mano de actividades multisoporte variadas, equilibradas y siempre integradas en el desarrollo normal de la clase, sin ceñirnos a las consideradas más propias del enfoque por tareas, sino a las que mejor pudieran servir a nuestros intereses. De ellas hemos dado cuenta y ofrecido ejemplos en el capítulo 5.2.

En cuanto a los resultados de nuestra experiencia los detallamos y valoramos en el último apartado del capítulo (5.3), tras haber llevado a cabo a finales del último trimestre del curso 2011-2012 una evaluación final consistente en la realización de tres pruebas que nos proporcionaron resultados cuantitativos útiles y necesarios, en nuestra opinión, para, una vez confrontados con los cualitativos, poder sacar conclusiones lo más objetivas posible.

Así, llegados al final de nuestro camino, la revisión de nuestra investigación nos ha permitido extraer la información necesaria con la que elaborar una serie de conclusiones que pasamos a exponer a continuación. Estimamos que resulta relevante tenerla en cuenta para comprender mejor la situación de E/A, para mejorar nuestra práctica docente y, en definitiva, para que nuestros aprendientes puedan expresarse con mayor corrección y fluidez.

En cuanto a las lenguas extranjeras, constatamos que gozan de gran consideración a nivel social y político como instrumentos imprescindibles para dar respuesta y aprovechar las oportunidades de un mundo globalizado, muy competitivo y altamente especializado. Esto se traduce en claro apoyo institucional que tiene como objetivo mejorar la competencia comunicativa de los europeos a través de distintos mecanismos desde la normativa a los diversos planes de apoyo, pasando por la adecuación de los procesos de E/A a las nuevas necesidades. Para ello se diseña el MCERL, en un afán de estandarización de objetivos y contenidos que posibilitem la obtención de certificaciones válidas internacionalmente y sirva al tiempo de punto de partida para la elaboración de los currículos nacionales y, en nuestro caso, autonómicos. Sin embargo, la realidad que nos reflejan las diferentes encuestas y estudios muestran que, en la práctica, desde el punto de vista sociopolítico aún no están resueltos los viejos prejuicios y conflictos en torno al plurilingüismo y que los objetivos en cuanto al dominio de una o varias LE aún están lejos de lograrse, a pesar de las sucesivas reformas legislativas.

Con todo, la enseñanza de LE está en un momento álgido, tanto por el número de usuarios, en permanente auge, como por la revisión de los distintos enfoques y métodos existentes. Esta parece haber desembocado en la que algunos denominan *la*

era del eclecticismo, es decir, en la que se ponen en duda los postulados rígidos y se defiende el uso conjugado de aportes multidisciplinares en aras de una mayor eficiencia. Así, la enseñanza de LE preconiza superar la imitación de la enseñanza de la LM y adecuarse al aprendiente y a los objetivos específicos perseguidos: se estudian lenguas extranjeras no ya para *comunicar*, sino para *actuar*. En este sentido, el enfoque por tareas propuesto por el MCERL es lo suficientemente abierto como para poder abarcar la diversidad de situaciones de E/A actuales. No obstante, en esto también existe una notable distancia entre la teoría y la práctica, pues en las aulas, si bien es cierto que predomina el eclecticismo (cf. Martínez Rebollo, 2014: 321), no lo hace en el sentido aglutinador del término, sino, más bien, en el de no tener aún un marco teórico-metodológico aplicable y una adecuada formación pedagógica para llevarlo a cabo. Esto deja al docente al albur de los manuales y de su propia capacidad de autoformación.

Hemos de precisar, no obstante, que ha habido cierta evolución en cuanto a la utilización de las TIC, por la que hay una firme apuesta tanto legislativa como metodológica dado las innumerables ventajas que conlleva. Sin embargo, el empleo de las TIC no termina de cuajar. En el aula se intenta implantar paulatinamente y, de hecho, ha progresado notablemente en cuanto a medios técnicos y a la variadísima oferta de recursos disponibles. Ahora bien, una vez más, la insuficiente formación y los condicionamientos propios de cada centro educativo impiden un uso sistemático y adecuado. Así, entre el profesorado sigue habiendo un recelo mayoritario a la hora de su empleo, por lo que prefieren utilizarlas esporádicamente como un recurso más o se limitan, por desconocimiento, a hacer lo de siempre, pero en un soporte nuevo. El aprovechamiento eficiente, por tanto, dista mucho de ser óptimo y no solo en España, pues en palabras de Boissière (2014), profesor y responsable de Educación de Picardía, "le potentiel du numérique en classe est encore largement sous-exploité [et] reste peu intégré à la pédagogie" (cf. *Le français dans le monde*, 393, 22-23).

Así las cosas, la utilización de los manuales y el papel que desempeñan en el aula sigue siendo fundamental y cuentan con el apoyo mayoritario de instituciones y docentes. De hecho, las versiones digitales son uno de los recursos mejor considerados y que cuenta con mayor aceptación para su empleo sistemático, especialmente por la interactividad y la posibilidad de actualización sin tener que cambiarlos (recordemos que, además del gasto que supone para las familias, legalmente solo es posible hacerlo cada cuatro años). En cuanto a la calidad de los manuales de FLE, hay que decir que es en general alta pues tratan las cuatro destrezas de manera bastante equilibrada y son cada día más los que buscan integrar tres elementos clave: la interculturalidad, la

interactividad y la interdisciplinariedad. Además, muestran una clara tendencia a enseñar la lengua en su dimensión social, aprehender el discurso desde una perspectiva global y priorizar el sentido. No obstante, aún quedan importantes asignaturas pendientes, como por ejemplo, los fenómenos de carácter pragmático o textual, como la cohesión y coherencia, que apenas aparecen y cuando lo hacen, no existe una explicación o una conceptualización que favorezca su asimilación para una reutilización autónoma posterior. De igual modo, la estructura en unidades didácticas resulta demasiado rígida para un aprovechamiento óptimo en torno, no ya a actos comunicativos, sino a unidades de acción en pro de una competencia comunicativa real.

En cambio, constatamos que existe un creciente interés por el tratamiento lexicográfico que reciben los marcadores del discurso, así como un deseo de aplicabilidad común a las últimas creaciones. En efecto, los diccionarios en tanto herramientas básicas en el proceso de E/A de una lengua extranjera, según las revisiones más recientes, han experimentado un salto cualitativo importante, pero son aún claramente susceptibles de mejora tanto en las definiciones como en las indicaciones de uso. Pensemos que, en lo que atañe a los MD, no suelen ofrecer la totalidad de las variantes existentes ni reflejar la complejidad de su uso en una u otra lengua. Esto es especialmente importante en los niveles que nos ocupan pues el resultado dependerá en buena medida de la capacidad del alumno para buscar adecuadamente (sobre todo en el caso de las locuciones), de la competencia lingüística que posea en lengua materna y de que el valor pragmático de las unidades en cuestión coincida en la LE2, pues, caso contrario, no hay ninguna indicación que permita hacer un uso adecuado de ellas. Es más, tan solo se indican los sentidos básicos y no las diferencias o las características específicas de cada unidad, lo que impide una selección adecuada.

En este sentido, hemos de recordar que los trabajos acerca de MD, numerosísimos y de gran riqueza desde el punto de vista lingüístico, han demostrado la importancia clave de estas unidades tanto en la producción como la interpretación, por lo que su dominio resulta imprescindible si queremos lograr una competencia comunicativa eficaz. Sin embargo, son aún escasos los que permiten hacer un aprovechamiento didáctico en lenguas extranjeras. Es más, no hemos encontrado ninguno pensado específicamente para niveles iniciales y para un público adolescente. Si a esto añadimos que el análisis de los materiales de aula a nuestra disposición (manuales, libros de lectura y diccionarios bilingües) ha revelado un tratamiento netamente inadecuado, por insuficiente y contradictorio, no es de extrañar que los

aprendientes encuentren grandes dificultades a la hora de emplear los MD y prefieran evitarlos, perdiendo así la oportunidad de ganar en naturalidad y espontaneidad a la hora de expresarse en LE.

Precisamente, el análisis de las producciones de los alumnos nos ha permitido constatar que el uso de los MD es deficitario y problemático en toda la etapa educativa, no solo en FLE, sino también en LE1 e incluso, aunque en menor medida, en LM, debido, como ya hemos advertido, al hasta ahora inadecuado tratamiento que han recibido estas partículas en el ámbito escolar. De este modo, el no tener claramente asimilados sus usos y funciones en LM y el no saber las diferencias entre los aparentemente sinónimos repercute directamente en la LE2, puesto que para utilizar un MD en LE2, el aprendiente de estos niveles recurre en primer lugar a sus conocimientos en LM. Por tanto, si carece de ellos o son deficitarios, las probabilidades de selección y uso incorrecto serán mayores. Es decir, que el grado de proximidad formal, de proximidad semántica y de que existan o no algunos usos compartidos resulta determinante. Así, las dificultades de los aprendientes se hacen más evidentes con aquellos MD que apenas emplean en LM (*en efecto, de hecho*), cuando se trata de combinarlos (*bueno, pues... ≠ *et bien puis..; pero claro ≠ *mais clair*), cuando han de elegir entre varios que tienen valores similares o cuya proximidad gráfica o fonética con el castellano no siempre se corresponde con una equivalencia real (*y después ≠ *et depuis; en fin ≠ enfin, *dans fin*), etc. A estos casos hay que añadir el de los marcadores conversacionales (*hombre, claro*) cuyo uso, tal vez por ser muy frecuente y habitual en LM, no intentan evitar —sino todo lo contrario— animados por el hecho de conocer la traducción de estas palabras. En este sentido, hemos de decir que el primer recurso de nuestros aprendientes es el diccionario, lo que muchas veces resulta infructuoso dada su escasa pericia en el uso del mismo, amén de las limitaciones que este pueda presentar.

De igual modo, hemos podido observar que las dificultades se acrecientan en el discurso informal por el desconocimiento de vocabulario, expresiones y estructuras idóneas, y más aún en el discurso oral por la falta de correspondencia entre fonética y grafía, la rapidez de los intercambios y la imposibilidad preparar o revisar la propia intervención. Finalmente, también influye de manera significativa el tipo de tarea encomendada: frente a las simples (se les da el MD ya en francés con unas consignas claras y detalladas), las tareas libres, que carecen de ese andamiaje e implican un doble proceso de búsqueda (qué marcador usar y cómo se dice en lengua meta), redundaron negativamente en las producciones.

Son, por tanto, diversos los factores que inciden en el uso incorrecto de los marcadores y están directamente relacionados con los aprendientes, con el tipo de discurso, con el propio marcador o con la tarea. Todos ellos repercuten en un mayor porcentaje de error en el uso de los MD que, recordemos, es debido fundamentalmente a la evitación, la transferencia desde la LM por la similitud gráfica / fonética, la traducción literal y la falta de adecuación semántico-pragmática, según la información que nos han proporcionado las producciones de nuestros aprendientes. De ellas queremos destacar su valor como instrumento de mejora del proceso de E/A a través de la retroalimentación proporcionada por la evaluación continua.

Para terminar, hemos de decir que la evaluación global de nuestra experiencia nos permite afirmar que el trabajo integrado, contextualizado, sistemático, secuenciado y explícito de los MD mejora sustancialmente su empleo y resulta tanto más efectivo cuanto antes se introduzca. Así, el grupo de 2ºESO, más numeroso, de peor nivel académico y con unos conocimientos de francés muy inferiores a los de 4ºESO ha logrado en la evaluación final unos resultados muy aproximados a estos, mostrando, por tanto, una progresión más acusada. Esta afirmación se corrobora con los resultados obtenidos por el grupo de control, que apenas difieren respecto a los obtenidos en la evaluación inicial. Además, podemos verificar un cambio importante en la actitud de los aprendientes respecto a las lenguas y respecto a su propio aprendizaje. Esto nos parece singularmente relevante pues viene a confirmar, por un lado, el importante papel que desempeñan los MD a la hora de mejorar la competencia comunicativa y, por otro, la ventaja que supone la introducción temprana de los mismos al incidir también muy positivamente en la motivación del aprendiente. Consideramos, pues, que nuestra propuesta ha tenido un evidente impacto positivo en la competencia comunicativa en FLE por lo que hemos alcanzado nuestro objetivo inicial.

No obstante, somos conscientes de las posibles limitaciones de nuestro trabajo a la hora de extraer conclusiones de validez general, dado lo limitado de nuestro corpus y las condiciones temporales y metodológicas impuestas por nuestro contexto. Por este motivo, nos gustaría continuar esta experiencia implementando en cursos sucesivos —y ya de manera sistemática y gradual— el trabajo de los marcadores en todos los niveles de la ESO. Para ello, estimamos que es necesario trabajar en una triple línea: aprovechar la interdisciplinariedad, la intercomprensión y los conocimientos de las otras lenguas y, muy especialmente, de la materna. Pensemos, por ejemplo, en el trabajo integrado de las TICS y las posibilidades que pueden ofrecernos plataformas como *Galatea* o la recientemente inaugurada *Blabloo* (2013),

específica para adolescentes²⁹⁴. De igual modo, la coordinación entre los Departamentos de Lengua Española / Gallega y los de Lenguas Extranjeras resultaría muy ventajosa, puesto que siempre les será más fácil captar los distintos valores y funciones en su propia lengua para, a partir de ahí, aprovechar inicialmente las similitudes, e introducir paulatinamente las diferencias entre una y otra lengua.

En este sentido, otro aspecto fundamental para nosotros sería contar con material que permita a cualquier docente enseñar estas unidades sin verse obligado a elaborar sus propios materiales, algo para lo que no todos cuentan con el tiempo o incluso la preparación suficiente. Se deberían pues, desde la lingüística y la didáctica de FLE analizar los trabajos existentes en MD para determinar su valor de aplicabilidad y, a partir de ahí, elaborar teorías que faciliten la trasposición didáctica. Nos referimos a trabajos que aborden la enseñanza de las partículas discursivas desde un punto de vista eminentemente práctico, enfocado a la enseñanza de las segundas lenguas, desde los niveles iniciales, ya que su entrenamiento, con la debida secuenciación, será tanto más efectivo cuanto antes se inicie. No se trataría, pues, de dar explicaciones exhaustivas, con complejas disquisiciones teóricas acerca de sus denominaciones y funciones —que sólo servirían para crear más confusión— sino de centrarse en cuándo, para qué y cómo se usa cada marcador, utilizando una terminología sencilla y comprensible que permita al aprendiente hacer un uso rentable de los mismos con el objeto de mejorar su competencia comunicativa tanto en el discurso escrito como en el oral, como tratamos de hacer, modestamente, con nuestros cuadros pedagógicos. Además, coincidiendo con Martínez Montoro (2006), abogamos por aprovechar las producciones de los aprendientes como instrumento didáctico de primer orden, ya que nos proporcionan información personalizada y actualizada para adecuar nuestra actuación a las necesidades reales del grupo e incluso de cada alumno.

Finalmente, a más largo plazo, nos gustaría ampliar nuestro trabajo con la realización de un pequeño diccionario específico para los estudiantes de FLE en esta etapa educativa que, a través de etiquetas discursivas, ejemplos contextualizados y un metalenguaje transparente, les facilite un uso adecuado de los marcadores que se

²⁹⁴ Se trata de una plataforma interactiva pensada para complementar las clases de LE. Está dirigida a adolescentes de todo el mundo que pueden conectarse vía chat o videollamada y practicar el idioma elegido entre 17 posibilidades. Para acceder es necesario registrarse por medio del centro educativo y tanto profesor como padres tienen acceso a informes sobre las actividades realizadas por los aprendientes. Según recoge la revista *Educación 3.0* (13/01/2014), en la actualidad hay ya más de 40 escuelas europeas participando, como por ejemplo, en España, el IES Els Alfacs o la Escola Thau Barcelona, y en Francia, el Lycée Saint Gabriel (Nantes) y el Lycée Pascal (París).

requieren para alcanzar la competencia comunicativa propia de su nivel. Entretanto, nuestro propósito es ir elaborando una serie de ejercicios secuenciados por niveles en la línea propuesta por Martí Sánchez (2013), que incluya no solo los MD exigidos por el *Currículo* sino también aquellos de uso más frecuente en las interacciones cotidianas de nuestros aprendientes. Nos referimos principalmente a los reformuladores que les pueden ser de gran ayuda a la hora de autocorregirse y, sobre todo, a los conversacionales, por el particular interés que han mostrado en su empleo en FLE y por la importancia que la competencia conversacional tiene en la competencia comunicativa, objetivo último de nuestra propuesta y, en definitiva, del proceso de E/A de una lengua extranjera.

7 Referencias bibliográficas

- ABC (edición digital): abc.es. *Educación destinará más de 51 millones al plurilingüismo escolar*. 9/7/2010 <<http://tinyurl.com/kmjtvru>>
- Académie française (1993-2011): *Dictionnaire de l'Académie française* (9ª ed.). Version informatisée. Nancy: CNRS-ATILF/Académie française. <<http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>>
- Acín Villa, Esperanza (1993-94): "Sobre *pero* enfático". *Cuadernos de Investigación Filológica*, 19-20. Coruña: UDC, 219-233.
- Acín Villa, Esperanza (2007): "Marcadores del discurso y diccionario", en Campos Souto, Mar; Conde Nogueira, Eugenia; Pérez Pascual, José & Porto Dapena, José (eds.): *Reflexiones sobre el diccionario*. A Coruña: UDC, 65-74.
- Acín Villa, Esperanza & Loureda Lamas, Óscar (coords.) (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, 7-60.
- Actif*. Vid. Rollin, Nicolas.
- Adam, Jean. Michel (1990): *Éléments de linguistique textuelle*. Lieja: Mardaga.
- Akbari, Ramin (2007): "Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective in teacher education". *System*, 35, 192-207.
- Alba Quiñones, Virginia de (2009): "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 1-16. <<http://tinyurl.com/o25cpyd>> [Consulta: 31 enero 2011].
- Albert, Marie-Claude & Souchon, Marc (2000): *Les textes littéraires en classe de langue*. París: Hachette.
- Alcaraz Varó, Enrique & Martínez Linares, Mª Antonia (2004 [1997]): *Diccionario de lingüística moderna* (2ªed.). Barcelona: Ariel.
- Alcón Soler, Eva & Tricker, Deborah (2000): "The use of well in spoken interaction: an example of what language teachers and learners can get from analysing spoken discourse". *Australian Review of Applied Linguistics*, 22(2), 119-133.
- Alen-Garabato, Carmen & Cellier, Micheline (2009): "L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui: état des lieux et perspectives". *Tréma*, 31, 1-4. <<http://trema.revues.org/903>> [Consulta: 29 diciembre 2010].
- Alimi, Ruth; Poublon, Dominique & Rio, Claudine (2010): "Le choix d'un manuel: quels critères?". *La page de l'angliciste*. <<http://acouranton.free.fr/15.pdf>> [Consulta: 25 septiembre 2010].
- Arabadi, Elie (2012): "Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère". *Synérgies Canada*, 5. <<http://tinyurl.com/omv62k9>> [Consulta: octubre 2013].
- Álvarez Álvarez, Alfredo (2006): "Modelos de análisis para un recurso en línea: necesidad y tipologías de las parrillas de evaluación". *Çédille, revista de estudios franceses*, 3, 134-143.

- Álvarez Álvarez, Alfredo (2007): *Estudio de los recursos de Internet aplicados a la enseñanza y a la traducción del francés*. Tesis. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible online. <<http://www.tdx.cat/handle/10803/49359>>
- Álvarez Álvarez, Alfredo (2009): "Los recursos pedagógicos en la Web 2.0", en Tomé Díez, Mario (dir.): *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Madrid: MEC, 231-259.
- Álvarez, Antonio; Pitarch, Ana & Monferrer, Joan (2006a): "e-PEL: paradigma de gestión de portfolios educativos". <<http://gre-lingua.uji.es/arts/sintice-07.pdf>> [Consulta: febrero 2010].
- Álvarez, Antonio; Pitarch, Ana & Monferrer, Joan (2006b): "Protocolos de comunicación en web: el Portfolio Europeo de las Lenguas electrónico y los weblogs". *III Congreso sobre Lengua y Sociedad*. Castellón: Universitat Jaume I. <<http://tinyurl.com/lwnkffk>> [Consulta: febrero 2010].
- Álvarez Martínez, María Ángeles (2005): *Vuela 3*. Madrid: Anaya.
- Álvarez Martínez, María Ángeles (2006): *Vuela 5*. Madrid: Anaya.
- Ambjoern, Lone (2008): "Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución". *RedELE*, 13. <<http://tinyurl.com/olj5oxl>> [Consulta: julio 2011].
- Anderson, Neil (2005): "Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera". *Káñina*, 29(1-2), 171-174.
- Anscombe, Jean-Claude (1993): "Pour autant, pourtant (et comment): à petites causes, grands effets". *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 37-84. <<http://clf.unige.ch/num.php?numero=5>> [Consulta: enero 2011].
- Anscombe, Jean-Claude (2011): "Los marcadores del discurso: historia de un concepto, problemas y perspectivas". *LinRed*. <<http://tinyurl.com/mls5mgx>> [Consulta: junio 2011].
- Anscombe, Jean-Claude & Ducrot, Oswald (1994 [1983]): *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Apple, Michael (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Arcos Pavón, María Esther (2009): *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y /o ausencia de ella*. Tesis. Madrid: Universidad Complutense. Disponible online. <<http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>>
- Arévalo Benito, M^a José (2006): "La *approche globale* en la didáctica de la comprensión lectora en Français Langue Étrangère (FLE)". *Çédille, revista de estudios franceses*, 2, 6-20. <<http://tinyurl.com/nymuzum>> [Consulta: abril 2011].
- Arnaud, Christine (2006): "Attentes, perceptions, jugements et comportement des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère". *CAUCE*, 29, 17-40.
- Arnold, Jane (ed.) (1999): *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atienza Cerezo, Encarna (2009): "El portafolio del profesor como instrumento de autoformación". *MarcoELE*, 9, 1-19.
- Aula Planeta & UAB (2013): *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones del profesorado en España*. Barcelona: Gabinete de

Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Editorial Planeta SAU.

Austin, John (1970 [1962]): *Quand dire c'est faire*. París: Seuil.

Bab.la (diccionario): <<http://tinyurl.com/m5zqlbb>>

Babloo: <<https://www.blabloo.com/landing>> [Consulta: enero 2014]

Bach Martorell, Carme (1996): "Reformuladores ¿una operación argumentativa aséptica?". *Sendebarr*, 7, 255-271.

Bachman, Lyle (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Nueva York: Oxford University Press.

Balibrea Cárceles, Álvaro (2003): "La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE", en Perdiguero, Hermógenes & Álvarez, Antonio (eds.). *Actas. XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, 847-858.

Ballard, Michel (1995): "Objectif: traduire, ou traduire: objectif?". *Langues modernes*, 1, 25-36.

Baralo, Marta (2004): "La interlengua del hablante no nativo", en Sánchez-Lobato, Jesús & Santos Gargallo, Isabel (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 369-387.

Barragán Sánchez, Raquel (2005): "El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la universidad de Sevilla". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4, 121-139. <<http://tinyurl.com/kvton6d>> [Consulta: abril 2010].

Barreiro Bilbao, Silvia (2008): "Desarrollo de competencias en la destreza de la expresión oral", en Ortega Calvo, Ángeles (coord.): *Nuevas enseñanzas en las E.O. I.: renovación metodológica*. Madrid: MEC, 113-138.

Barroso, Lourdes (2008): "*Creación y gestión de wikispaces*". <<http://tinyurl.com/ngt7mkt>> [Consulta: noviembre 2010].

Barthélémy, Fabrice (2007): *Professeur de FLE. Historique, enjeux et perspectives*. París: Hachette.

Bartolomé Pina, Margarita (1988): *Aspectos metodológicos de investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Beacco, Jean Claude; Bouquet, Simon & Porquier, Rémy (2004): *Niveau B2 pour le français, un référentiel*. París: Didier.

Beaulieu-Masson, Anne (2002): "Quels marqueurs pour parasiter le discours?". *Cahiers de Linguistique Française*, 24, 45-71.

Béguelin, Marie-José; Matthey, Marinette; Bronckart, Jean-Paul & Canelas, Sandra (2000): *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruselas: DeBoek-Duculot.

Bello, Andrés (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. (1ª ed.). Santiago de Chile: Imprenta del Progreso.

Bentolila, Alain (2007): *Urgence école. Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*. París: Odile Jacob.

Bentolila, Alain (2009): "Éloge de l'apprenti". *Nouveaux Cahiers de Linguistique Française* 29, 3-6. <<http://tinyurl.com/ngf8a37>>

- Benveniste, Émile (1974 [1966]): *Problèmes de linguistique générale*. París: Gallimard.
- Bérard, Évelyne (1991): *L'approche communicative (= Didactique des langues étrangères)*. París: Clé International.
- Bernárdez Sanchís, Enrique (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Bernárdez Sanchís, Enrique (2004): "Aportaciones de la lingüística textual", en Sánchez Lobato, Jesús & Santos Gargallo, Isabel (eds.): *Vademécum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera*. Madrid: Sgel, 199-218.
- Bertocchini, Paola & Costanzo, Edvige (2008): *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. París: Clé International.
- Bertoletti, María Cecilia (1984): "Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ébauche d'une grille d'analyse". *Le français dans le monde*, 186, 55-63.
- Bertrand, Marie Claire (2004): *Le secret de Louise (= Le chat noir)*. Madrid: Vicens-Vives.
- Bertrand, Roxanne. & Chanet, Catherine (2005): "Fonctions pragmatiques et prosodie de *enfin* en français spontané". *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 17, 101-119.
- Besse, Henry (1985): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. París: Crédif-Didier.
- Besse, Henry & Porquier, Rémy (1991 [1984]): *Grammaires et didactique des langues*. París: Crédif-Hatier.
- Bibeau, Robert (1999): *Grille d'évaluation d'un site web*. <<http://tinyurl.com/kankt84>> [Consulta: noviembre 2010].
- Blakemore, Diane (1987): *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, Diane (1996): "Are apposition markers discourse markers?". *Journal of Linguistics*, 32, 325-347.
- Blakemore, Diane (2002): *Relevance and linguistic meaning: the semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanco García, Nieves (1994): "Materiales curriculares: los libros de texto", en Angulo Rasco, Félix & Blanco García, Nieves (coords.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 175-185.
- Bloch, Oscar & Wartburg, Walter (1996 [1932]): *Dictionnaire Étymologique de la langue française*. París: P.U.F.
- Blondel, Eliane (1996): "La reformulation paraphrastique. Une activité discursive privilégiée en classe de langue", en Blondel, Eliane & Cicurel, Francine (coords.): *La construction interactive des discours dans la classe de langue*. París: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 47-60.
- BOE, Nº 62: *Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero*, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles. <<http://tinyurl.com/mxfklu6>> [Consulta: noviembre 2010]
- BOE, Nº 82: *Resolución de 18 de marzo de 2010*, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan plazas, destinadas a funcionarios docentes, para la realización de los cursos Aulas Europeas: Programa de inmersión lingüística y cultural con Francia y con el Reino Unido, en el año 2010. <<http://tinyurl.com/k4fkc92>> [Consulta: mayo 2010].

- Bogaards, Paul (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. París: Crédif-Hatier.
- Boissière, Joël (2014): "Le numérique reste peu intégré à la pédagogie". *Le français dans le monde*, 393, 22-23.
- Borillo, Andrée (1976): "Les adverbos et la modalisation de l'assertion". *Langue Française*, 30, 74-89.
- Borreguero Zuloaga, Margarita & López Serena, Araceli (2011): "Marcadores discursivos, valores semánticos y articulación informativa del texto: el peligro del enfoque lexicocentrista", en Loureda Lamas, Oscar & Aschemberg, Heidi (eds.): *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*. Madrid: Iberoamericana-Vervuet, 45, 169-210. <<http://tinyurl.com/nux37e5>> [Consulta: junio 2012].
- Boscán Sánchez, Juan Pablo (2007): *La argumentación en el discurso periodístico: Un modelo de análisis del reportaje informativo*. Tesis. Madrid: Universidad Carlos III. Disponible online. <<http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/2539>>
- Bosch Irizarry, Agnes (2007): *Las tecnologías de la información y la comunicación (tic) y la enseñanza/aprendizaje de lenguas: el caso de la plataforma de e-learning blackboard en los cursos de francés intensivo de la Universidad de Puerto Rico*. Tesis. Disponible online. <<http://tinyurl.com/nbaxsjn>> [Consulta: octubre 2010]
- Bourdais, Danièle; Finnie, Sue; Gordon, Anna Lise; García Callejo, Sonia (2007): *Nouveau Copains 2*. Madrid: Oxford.
- Bourguignon, Claire (2010): *Pour enseigner les langues avec le CECRL, clés et conseils*. París: Delagrave Edition. <<http://tinyurl.com/q2snduo>> [Consulta: junio 2011].
- Boutégège, Régine & Longo, Susana (2003): *La fugue de Bach (= Le chat noir)*. Madrid: Vicens-Vives.
- Breen, Michael (1987): "Learner contributions to task design", en Candlin, Christopher & Murphy, Davis (eds.): *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 23-46.
- Bremer, Katharina; Roberts, Celia; Vasseur, M^e Thérèse; Simonot, Margaret & Broeder, Peter (1988): *Ways of achieving understanding: communicating to learn in a second language*. Estrasburgo: European Science Foundation.
- Bremer, Katharina; Roberts, Celia; Vasseur, M^e Thérèse; Simonot, Margaret & Broeder, Peter (1996): *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. Londres: Longman.
- Brémond, Capucine (2003): *Les petites marques du discours. Le cas du marqueur méta-discursif bon en français*. Tesis. Aix-Marseille: Université de Provence. <<http://tinyurl.com/ljtk6f4>> [Consulta: octubre 2010].
- Brinton, Laurel (1996): *Pragmatic markers in English: grammaticalization and discourse functions*. Berlín, Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Briz Gómez, Antonio (1993): "Los conectores pragmáticos en el español coloquial. Su papel argumentativo". *Contextos*, XI(21-22), 145-188.
- Briz Gómez, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmalingüística*. Barcelona: Ariel.

- Briz Gómez, Antonio (2002): "Otra vez sobre *o sea*", en Saralegui Platero, Carme & Casado Velarde, Manuel (eds.): *Pulchre, bene, recte. Estudios en homenaje al Prof. Fernando Ollé*. Pamplona: Eunsa, 169-190.
- Briz Gómez, Antonio & Pons Bordería (2010): "Unidades, marcadores discursivos y posición", en Acín Villa, Esperanza & Loureda Lamas, Óscar (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, 327-358.
- Briz Gómez, Antonio; Pons Bordería, Salvador & Portolés Lázaro, José (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE). <<http://www.dpde.es>>
- Brohy, Claudine (2008): "Le bilinguisme en tant que projet de société: l'immersion réciproque à la frontière des langues en Suisse", en Budach, Gabriele; Erfurt, Jürgue; Kunkel, Melanie (dir.): *Écoles plurilingües-multilingual schools: Koncepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt: Peter Lang, 275-289.
- Brouwer Catherine, Elisabeth & Wagner, Johannes (2004): "Development issues in second language conversation". *Journal of Applied Linguistics*, 1, 29-47.
- Brown, Douglas (2007): *Principles of language learning and teaching*. Nueva York: Pearson.
- Brown, Gillian & Yule, George (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bühler, Karl (1979 [1936]): *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Butzbach, Michèle et al. (2006): *Énergie 4*. Madrid: Santillana.
- Bygate, Michael; Skehan, Peter & Swain, Merrill (eds.) (2001): *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Londres: Longman.
- Ça marche! 2*: vid. Fernández Benito, Julia et al.
- Cadiot, Anne; Ducrot, Oswald; Fradin, Bernard & Nguyen, Thanh (1985): "Enfin marqueur métalinguistique". *Journal of Pragmatics*, 9, 199-239.
- Callamand, Monique (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. París: Clé International.
- Campos Plaza, Nicolás & Ortega Arjonilla, Emilio (2005): *Panorama de lingüística y traductología*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <<http://tinyurl.com/at29kmn>> [Consulta: octubre 2010].
- Capel, Susan; Leask, Marylin & Turner, Tony (1995): *Learning to teach in the secondary school: A companion to school experience*. Londres: Routledge.
- Capelle, George et al. (1998): *Nouveau rythmes jeunes 4*. Madrid: SM.
- Carballo, Roberto (2002): *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- Caré, Jean-Marc (coord.) (1999): "Apprendre les langues étrangères autrement". *Le français dans le monde* (= *Recherches et Applications*), número especial: *Apprendre les langues étrangères autrement*, julio 1999, 48-49.
- Casado Velarde, Manuel (1991): "Los operadores discursivos 'es decir', 'esto es', 'o sea' y 'a saber' en español actual: valores de lengua y funciones textuales", *Lingüística Española Actual*, 13(1), 87-116.

- Casado Velarde, Manuel. (1993): *Introducción a la gramática del texto en español*. Madrid: Arco Libros.
- Casado Velarde, Manuel (1996): "Notas sobre la historia de los marcadores textuales de explicación 'es decir' y 'o sea'", en. Casado Velarde *et al.* (eds): *Scripta Philologica*. Homenaje a M. Taboada. A Coruña: UDC, 321-328.
- Casado Velarde, Manuel (1998): "Lingüística del texto y marcadores del discurso", en Martín Zorraquino, M^a Antonia & Montolío Durán, Estrella (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, 55-70.
- Cassany, Daniel (2007): "Del portfolio al e-PEL". *El Portfolio Europeo de las Lenguas (e-PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras / segundas lenguas*. Carabela, 60. Madrid: SGEL, 5-21.
- Castellotti, Véronique (2008): "Au delà du bilinguisme: quelle place en France pour une éducation plurilingue?" en Budach, Gabriele; Erfurt, Jürgue; Kunkel, Melanie (dir.): *Écoles plurilingües-multilingual schools: Koncepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt: Peter Lang, 169-190.
- Castón, Roberto; García, Eva; Garrido, Pablo & Ginés, Isabel (2006): *Aula 3 Internacional. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.
- Castrejón Díaz, Rafael (2008): "Aplicaciones pedagógicas del análisis del discurso a la enseñanza de la lectura y la escritura", en Ortega Calvo, Ángeles (coord.): *Nuevas enseñanzas en las E.O. I.: renovación metodológica*. Madrid: MEC, 61-76.
- Castro Viúdez, Francisca; Díaz Ballesteros, Pilar; Rodero Díez, Ignacio & Sardinero Franco, Carmen (2006): *Español en marcha 3*. Madrid: SGEL.
- Cathcart, Ruth & Olsen, Judith (1976): "Teachers and students preferences for correction of classroom conversation errors", en Fanselow, John & Crymes, Ruth (eds.): *TESOL 76*, 41-53.
- Catroux, Michèle (2006): "Perspective co-actionnelle et TICE: quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité?". *Journées d'étude de l'EA 2025*. Burdeos: IUT. <<http://tinyurl.com/phjhee8>> [Consulta: febrero 2011].
- Cerrolaza Aragón, Matilde; Llovet Barquero, Begoña & Cerrolaza Gili, Óscar (2007): *Pasaporte I*. Madrid: Edelsa.
- Cestero Mancera, Ana María (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Chamot, Anna (1985): "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- Chamot, Anna (2005): "Language learning strategy instruction: current issues and research". *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112- 230.
- Chanet, Catherine (2001): "'Connecteurs', 'particules' et représentations cognitives de la planification discursive", en Nemeth, Eiko (ed.): *Cognition in language use: Selected papers from the 7th International Pragmatics Conference (1)*. Amberses: International Pragmatics Association, 44-55. <<http://tinyurl.com/no55vh9>> [Consulta: febrero 2011].
- Chapeau 2/ Chapeau 4* : vid. Fernández Benito, Julia et al.
- Charaudeau, Patrick (1994 [1992]): *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.

- Charaudeau, Patrick (2001): "De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas", *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1, 7-22. <<http://tinyurl.com/q7bexxo>> [Consulta: marzo 2014].
- Charolles, Michel & Combettes, Bernard (1999): "Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours". *Cahiers de Linguistique Française*, 121, 76-116.
- Chervel, André (2006a): *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. (= *Les Usuels Retz*). París: Retz.
- Chervel, André (2006b): "Comment les enseignants ont inventé la grammaire?". *Le Monde de l'Education*, 353, 68-73.
- Chevallard, Yves (1985): *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Choppin, Alain (2001): "Pasado y presente de los manuales escolares". *Educación y Pedagogía*, 29-30(13), 209-229. <<http://tinyurl.com/ozdrokk>> [Consulta: 3 de marzo 2011].
- Choppin, Alain (s.f.): *Emmanuelle*. <<http://tinyurl.com/njrcmet>> [Consulta: febrero 2011].
- Chuong, Vo Van (2003): "Procédés anaphoriques et lecture en FLE". *Le français dans le monde*, 327, 29-32.
- Cicurel, Francine (1985): *Parole sur parole, le métalangage en classe de langue*. París: Clé International.
- Cicurel, Francine (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. París: Hachette.
- Closset, François (1956 [1950]): *Didactique des langues vivantes* (3ª ed.). París-Bruselas: Didier.
- Coello Tissert, Juana Lidia (2000): "Variantes comunicativas para el trabajo con la escritura en inglés", en Coperías, Mª José; Redondo, Jordi & Sanmartín, Julia (eds.): *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filologia Estudis Lingüistics*, 5. Valencia: PUV, 33-52.
- Coianiz, Alain (1981): "Les interférences". *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 4, 71-102.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008): *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. COM 566. <<http://tinyurl.com/q9a9vaj>> [Consulta: octubre 2010].
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008): *Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*. COM 865. <<http://tinyurl.com/qyy2tg7>> [Consulta: octubre 2010].
- Commission Européenne (2005): *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council - The European Indicator of Language Competence*. COM 356. <<http://tinyurl.com/pzvo5lm>> [Consulta: enero 2011].
- Commission Européenne (2005): *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. COM 596. <<http://tinyurl.com/monwdww>> [Consulta: octubre 2010].
- Conseil de l'Europe (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL). París: Didier. <<http://tinyurl.com/d7zryyj>> Traducción al español *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*. Disponible en CVC. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele>
- Conseil de l'Europe (2001): "Les Européens et les langues". *Eurobaromètre*, 54 (número especial). <<http://www.eurolang2001.org>> [Consulta: mayo 2010].

- Conseil de l'Europe (2006): "Les Européens et les langues". *Eurobaromètre*, 243 (número especial). <<http://tinyurl.com/pzwuch>> [Consulta: octubre 2010].
- Conseil de l'Europe (2009): *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* ("ET 2020"). Diario Oficial C 119 de 28/05/2009, 0002-0010. <<http://tinyurl.com/q9ugg3e>> [Consulta: octubre 2010]
- Conseil de l'Europe (2012): "Les Européens et les langues". *Eurobaromètre*, 386 (número especial). <<http://tinyurl.com/nnjqjme>> [Consulta: noviembre 2013].
- Conseil de l'Europe (2012): "Les Européens et les langues". *Eurobarómetro*, 386 (número especial) <<http://tinyurl.com/bodk4rk>> [Consulta: diciembre 2013].
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC.
- Corder, Stephen Pit (1967): "The significance of learner's errors". *IRAL*, 5, 161-170.
- Corder, Stephen Pit (1971): "Idiosyncratic dialectics and error analysis". *IRAL*, 9, 147-159.
- Corder, Stephen Pit (1973): *Theoretical linguistic models in applied linguistics*. París: Didier.
- Cord-Maunoury, Brigitte (2000): "Analyse du site Polar FLE". *ALSIC*, 2(3), 239-254.
- Corominas, Joan (1973 [1961]): *Breve Diccionario Etimológico de la lengua Castellana* (3ª ed.). Madrid: Gredos.
- Coronado González, María Luisa; García González, Javier & Zarzalejos Alonso, Alejandro (2003): *A fondo. Nivel avanzado*. Madrid: SGEL.
- Corpas, Jaime; Garmendia, Agustín & Soriano, Carmen (2006): *Aula 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Corral Esteve, Cristina (2010): *Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo*. Tesis. León: Universidad de León. Disponible online. <<http://tinyurl.com/no55yea>>
- Cortés Moreno, Maximiano (2000): *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Madrid: Octaedro.
- Cortés Moreno, Maximiano (2005): "¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?". *Cauce*, 28, 89-108.
- Cortés Rodríguez, Luis (1995a): "Bibliografía: marcadores del discurso, I". *Español actual. Revista del español vivo*, 63, 63-82.
- Cortés Rodríguez, Luis (1995b): "Bibliografía: marcadores del discurso, II". *Español actual. Revista del español vivo*, 64, 75-94.
- Cortés Rodríguez, Luis & Camacho Adarve, María Matilde (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*. Madrid: Arco Libros.
- Cortier, Claude & Di Meglio, Alain (2008): "L'éducation bi-/plurilingue en milieu scolaire corse", en Budach, Gabriele; Erfurt, Jürgue; Kunkel, Melanie (dir.): *Écoles plurilingües-multilingual schools: Koncepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt: Peter Lang, 191-211.
- Courtilon, Janine (1989): "Lexique et apprentissage de la langue". *Le français dans le monde* (= *Recherches et Applications*), número especial: *Lexiques*, 146-153.
- Cruttenden, Alan (2001): *Gimson's pronunciation of english*. Londres: Arnold.

- Cuenca Ordinyana, M^a Josep (1993): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem.
- Cuenca Ordinyana, M^a Josep (2003): "Two ways to reformulate: a contrastive analysis of reformulation markers". *Journal of Pragmatics*, 35, 1069-1093.
- Cueva Lobelle, Alberto (2009): "Los mecanismos de cohesión en el aula de ELE: los marcadores discursivos" *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 1, 149-161. <<http://tinyurl.com/mhk3mak>>
- Cultura* (2001): Furstenberg, Gilberte; Levet, Sabine; English, Kathryn & Maillet, Katherine. <<http://tinyurl.com/mx459wa>> [Consulta: octubre-noviembre 2010].
- Cummins, Jim (1980): "The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue". *TESOL Quaterly*, 14, 175-187.
- Cuq, Jean Pierre (1991): *Le français langue seconde*. París: Hachette.
- Cuq, Jean Pierre & Gruca, Isabelle (2005): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Da Silva, Pedro (2010): *Análisis de errores. Estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español-LE por parte de alumnos brasileños*. Tesis. Salamanca: Universidad de Salamanca. <<http://tinyurl.com/k7scnny>> [Consulta: abril 2011].
- Dabène, Louise (1990): "Diversité de situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère", en Dabène, Louise et al. (coords.): *Situations et rituels dans la classe de langue étrangère (= LAL)*. París: Crédif-Hatier, 6-21.
- Dabène, Louise et al. (2001): "Programme européen d'entraînement à l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines: Projet Galatea". *Les Langues Modernes*, 1. París: APLV, 65-71. <<http://tinyurl.com/oazp83q>> [Consulta: octubre 2010].
- Dalhet, Patrick & Bertoletti, M^a Cecilia (1984): "Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ebauche d'une grille d'analyse". *Le français dans le monde*, 186. París: Hachette, 55-63.
- Damar, Marie-Ève (2009): *Pour une linguistique applicable. L'exemple du subjonctif en FLE (= GRAMM-R)*. Bruselas: Peter Lang.
- Damasio, Antonio (2003): *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. Londres: Mariner Books.
- Damasio, Antonio (2006): *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano (II)*. Barcelona: Crítica.
- Danjou-Flaux, Nelly (1979): *Bulletin du Centre d'Analyse du Discours*, 4, 123-148.
- Danjou-Flaux, Nelly (1980): "À propos de *de fait, en fait, en effet* et *effectivement*". *Le Français moderne*, 48, 110-139.
- Danjou-Flaux, Nelly (1993): "*Au contraire*, connecteur adversatif". *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 275-303.
- Dargnat, Mathilde (2006): *L'oral comme fiction*. Tesis. Aix-Marseille: Universidad de Provence.
- De Beaugrande, Robert & Dressler, Wolfgang (1997 [1981]): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- De Carlo, Maddalena (1998): *L'interculturel (= Didactique des langues étrangères)*. París: Clé International.

- De Salins, Geneviève (1996): *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. París: Didier/Hatier.
- Degache, Christian (2004): "Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet)", en Baqué, Louise & Tost, Manuel (coord.): *Repères et applications*, 4. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 33-48. <<http://tinyurl.com/o7pmeuo>> [Consulta: octubre 2010].
- Degache, Christian (2006): "Entorno multimedia, autoformación y enseñanza de lenguas", en López Alonso, Covadonga & Séré, Arlette (eds.): *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos, ELIEs*, 24. <<http://tinyurl.com/kvr29st>> [Consulta: febrero 2011].
- Degand, Liesbeth (2009): "On describing polysemous discourse markers. What does translation add to the picture?", en Slembrouck, Stef; Taverniers, Miriam & Van Herrewenghe, Mieke (eds.): *From will to well, Studies in linguistics*. Gante: Academia Press, 173-183.
- Dehon, Arnaud; Demeuse, Marc; Demierbe, Céline; Derobertmeasure, Antoine; Malaise, Stéphanie; Vallée, Audrey (2010): "L'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par compétences". *Education & Formation*, e-292, 69-81. <<http://tinyurl.com/pxxbwth>> [Consulta: abril 2010]
- Déjean Le Féal, Karla (1993): "Pédagogie raisonnée de la traduction". *META*, 38(2), 155-197. <<http://tinyurl.com/n4u6fem>> [Consulta: noviembre 2010].
- Delahaie, Juliette (2008): *Français parlés et français enseignés. Analyses linguistiques et didactiques de français de natifs, de non-natifs et d'enseignants*. Tesis. París: Universidad París Ouest Nanterre La Défense.
- Delahaie, Juliette (2009): "Oui, voilà, d'accord? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE". *Synergies Pays Scandinaves*, 4, 17-34. <<http://tinyurl.com/nbrwazp>> [Consulta: mayo 2011].
- Delarue, Christelle (2010): "C'est-à-dire et la reformulation comme mise en équivalence". *Signes, Discours et Sociétés*, 5. <<http://tinyurl.com/luuyksg>> [Consulta: octubre 2011]
- Delatour, Yvonne; Jennepin, Dominique & Teyssier, Brigitte (2004): *Nouvelle grammaire du français*. París: Hachette.
- Demaizière, Françoise (2009): "De l'EAO au web 2.0. Diversité des usages des Tic pour l'apprentissage des langues", en Tomé Díez, Mario (dir.): *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Madrid: MEC, 55-71.
- Desmons, Fabienne (2005): *Enseigner le FLE*. París: Belin.
- Detges, Ulrich (2003): "La grammaticalisation des constructions de négation dans une perspective onomasiologique, ou: la déconstruction d'une illusion d'optique", en Koch, Peter & Blank, Andreas (eds.): *Kognitive romanische Onomasiologie und Semasiologie (= Linguistische Arbeiten)*, 467. Tübinga: Niemeyer, 213-233.
- Dévelotte, Christine (1990): "Lire: un contrat de confiance". *Le français dans le monde*, 235, 50-54.
- Díaz Rodríguez, Lourdes (2008): "Desarrollo de competencias en las destrezas de mediación", en Ortega Calvo, Ángeles (coord.): *Nuevas enseñanzas en las E.O.I.: renovación metodológica*. Madrid: MEC, 139-162.
- Dico*: Vid. Maldonado, Concepción.
- Dicocitations*: Vid. Jézégou, Frédéric & Meylhoc, François.

- Dion, Jeanne & Serpereau, Marie (2009): *Faire réussir en français les élèves de l'école au collège. Des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits*. Paris: Delagrave.
- Domagała-Bielaszka, Anna (2011): "Les opérations de reformulation dans la communication inférentielle". *Synergies Pologne*, 8, 209-216. <<http://tinyurl.com/kypker7>> [Consulta: diciembre 2012]
- Dörnyei, Zoltan & Skehan, Peter (2003): "Individual differences in L2 learning", en Doughty, Catherine & Long, Michael (eds.): *The handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell, 589-690.
- Dorta Luis, Josefa & Domínguez García, Noemí (2001): "Polifuncionalidad discursiva y comportamiento prosódico prototípico del marcador *pues*". *Español Actual*, 75, 45-53.
- Dostie, Gaëtane (2004): *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*. Bruselas: Duculot.
- Doughty, Catherine & Varela, Elizabeth (1998): "Communicative focus on form", en Doughty, Catherine & Williams, Jessica (eds.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 114-118.
- Drescher, Martina & Frank-Job, Barbara (eds.) (2006): *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Frankfurt: Peter Lang.
- Dubois, Aurore & Carette, Vincent (2010): "Le retour des manuels scolaires: pour quelles utilisations?". *La Revue Education & Formation*, e-292. <<http://tinyurl.com/pxxbwth>> [Consulta: abril 2010]
- Ducrot, Oswald (1978): "Deux mais". *Revue québécoise de linguistique*, 8, 109-120.
- Ducrot, Oswald (1995 [1972]): *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Ducrot, Oswald. et al. (eds.) (1980): "Analyse de textes et linguistique de l'énonciation". *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 7-56.
- Ducrot, Oswald & Vogt, Carl (1979): "De *magis* à *mais*: une hypothèse sémantique". *Revue de linguistique romane*, 171-172(43), 317-341.
- Dulay, Heidi; Burt, Marina & Krashen, Stephen (1982): *Language two*. Nueva York: Oxford University Press.
- Eckman, Fred (1985): "The markedness differential hypothesis: theory and applications", en Wheatley, Barbara; Hastings, Ashley & Eckman, Fred (eds.): *Current approaches to second language acquisition*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club, 3-21.
- Edelman, Gerald (2004): *Wider than the sky: the phenomenal gift of consciousness*. Nueva York: Basic Books.
- Edelman, Gerald & Changeux, Jean Pierre (eds.) (2000): *The Brain*. Somerset, NJ: Transaction.
- Educación 3.0* (revista online). <<http://www.educaciontrespuntocero.com/>> [Consulta: enero 2014]
- El Correo Gallego* (edición digital): elcorreogallego.es. *Sindicatos en contra del Decreto*. <<http://tinyurl.com/k65rvqv>> [Consulta: 20 mayo 2010].
- El país* (edición digital): elpais.com. <<http://tinyurl.com/cervofd>> [Consulta: enero 2011].
- Ellis, Rod (1999): *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

- Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. <<http://tinyurl.com/kalva5h>> [Consulta: enero 2011]
- Ellis, Rod (2006): "The Methodology of Task-Based Teaching", en Robertson, Paul & Jung, Joseph (eds.): *Asian EFL Journal*, 8(3), 19-45.
- Eloy, Jean-Michel & O'Ílfeárnain, Tadhg (eds.) (2007): *Langues proches-langues collatérales. Actas. Coloquio internacional* (Limerick, 2005). París: L'Harmattan, 14-25.
- Énergie 4*: vid. Butzbach, Michèle et al.
- Escribano González, Alicia (2004): *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Estellés Arguedas, María (2009): *Gramaticalización y gramaticalizaciones. El caso de los marcadores del discurso de digresión en español*. Tesis. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible online: <<http://roderic.uv.es/handle/10550/15767>>
- Esteve Ruescas, Olga (2004): "La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente", en Lasagabaster, David & Sierra, Juan Manuel (eds.): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE-Horsori, 79-114. <<http://tinyurl.com/n5l43ce>> [Consulta: octubre 2010].
- Estévez Maraver, Juan Manuel (2006): "La traducción de la operación conectiva de oposición". *CAUCE*, 29, 207-225.
- Europa Press* (edición digital): europapress.es. <<http://tinyurl.com/kjmc3rb>> [Consulta: 3 febrero 2011]
- Faro de Vigo* (edición digital): farodevigo.es. <<http://tinyurl.com/qcczp4h>> [Consulta: 14 febrero 2010]
- Fauconnier, Gilles & Turner, Mark (2002): *The way we think*. Nueva York: Basic Books.
- Fernández Barjola, M^a Inmaculada (2008): "La enseñanza de los marcadores de reformulación en E/ELE", en Olza Moreno, Inés; Casado Velarde, Manuel & González Ruiz, Ramón (eds.): *Actas. XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Universidad de Navarra, 155-167. <<http://tinyurl.com/ordrsut>> [Consulta: noviembre 2011]
- Fernández Benito, Julia & Rodríguez Maestú, M^a Julia (2005 [2002]): *Chapeau 4*. Madrid: Longman.
- Fernández Benito, Julia & Rodríguez Maestú, M^a Julia (2007): *Ça marche! 2*. Madrid: Longman.
- Fernández Benito, Julia; Rodríguez Maestú, M^a Julia; Goodman-Stephens, Bryan & Kavanagh, Bernard (2007 [2002]): *Chapeau 2*. Madrid: Longman.
- Fernández Ferreiro, Manuel (2002): "Marcadores do discurso e cognición: o caso de *pero*", en Fernández Roca, Xosé & Martínez López, M^a José (eds.): *Vir bonus docendi peritus. Homenaxe a José Pérez Riesco*. A Coruña: UDC, 65-83.
- Fernández Leborans, María Jesús (1999): "La predicación: las oraciones copulativas", en Bosque Muñoz, José Ignacio & Demonte Barreto, Violeta (comps.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, (2), 2357-2460.
- Fernández Rodríguez, Mauro (1983): "Mantenimiento y cambio de la lengua en Galicia: la desgalegüización en los últimos 50 años". *Verba*, 10, 79-130.

- Fernández Rodríguez, Mauro (2000): "Cuando los hablantes se niegan a elegir: multilingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva", en Rodríguez Yáñez, Xoán Paulo; Cabeza Pereiro, M^a del Carmen & Lorenzo Suárez, Anxo: *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 47-58.
- Fernández Rodríguez, Mauro (2004): "El gallego en los últimos años: entre la realidad y los deseos", en Ridruejo Alonso, Emilio (coord.): *Las otras lenguas de España*. IV Curso de Invierno de la Universidad de Valladolid. Valladolid: Universidad de Valladolid, 19-40.
- Ferrer Mora, Hang (2000): "La corrección de errores como proceso interactivo en el aula: reflexiones teóricas y prácticas desde la perspectiva contrastiva alemán-español", en Coperías, M^e José; Redondo, Jordi & Sanmartín, Julia (eds.): *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filología Estudis Lingüístics*, 5. Valencia: PUV, 81-98.
- Ferrer Mora, Hang & Contereas Fernández, M^a Josefa (2009): "La reformulación del discurso en español en comparación con el alemán", en Garcés Gómez, M^a Pilar (dir.): *La reformulación del discurso en español en comparación con otras lenguas (= Monografías*, 58). Madrid: Universidad Carlos III, 181-202.
- Figel', Ján (2005): *Communiqué de presse sur la Journée européenne des langues*. (26/09/2005). <<http://tinyurl.com/m4z75m4>> [Consulta: noviembre 2010].
- Fischer, Kerstin (2006): "Towards an understanding of the spectrum of approaches to discourse particles: introduction to the volume", en Fischer, Kerstin (ed.): *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier, Ltd., 1-20.
- FLENET: <<http://tinyurl.com/qx88bbz>> [Consulta: 2009-2010].
- Fløttum, Kjersti (1994): "A propos de *c'est-à-dire* et ses correspondants norvégiens", *Cahiers de Linguistique Française en ligne*, 15, 109-129. <<http://tinyurl.com/q8gkjeb>> [Consulta: diciembre 2010].
- Fougerouse, Marie-Christine (2001): "L'enseignement de la grammaire en français langue étrangère". *Études de linguistique appliquée*, 122, 165-179.
- Franckel, Jean-Jacques (1987a): "Fin en perspective: *finalement, enfin, à la fin*". *Cahiers de Linguistique Française*, 8, 43-49.
- Franckel, Jean-Jacques (1987b): "Alors, alors que". *Bulag*, 13, 17-49.
- Franckel, Jean-Jacques (1989): "*Étude de quelques marqueurs aspectuels du français*". *Langue et cultures*, 21. Ginebra: Droz, 355-368.
- Fraser, Bruce (2006): "Towards a theory of discourse markers", en Fischer, Kerstin (ed.): *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier, 189-204.
- Fries, Charles (1945): *Teaching and learning English as second language*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Fuch, Catherine (1982): *La paraphrase*. París: Presses Universitaires de France.
- Fuch, Catherine (1994): *Paraphrase et énonciation*. París: Orphys.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (1987): *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (1993a): "Conectores pragmáticos", en Ramos Márquez, M^a del Mar & Salguero Lamillar, Francisco (coords.): *Estudios lingüísticos en torno a la palabra*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 71-104.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (1993b): "Comportamiento discursivo de *bueno, bien, pues bien*". *ELUA*, 9, 205-221. <<http://tinyurl.com/odxdmgq>> [Consulta: octubre 2011].

- Fuentes Rodríguez, Catalina (1993c): "Conclusivos y reformulativos", *Verba*, 20, 171-198.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (1998 [1996]): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arcos Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2001): "Los marcadores del discurso, ¿una categoría gramatical?", en Méndez García de Paredes, Elena; Mendoza Abreu, Josefa & Congosto Martín, Yolanda (eds.): *Indagaciones sobre la lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 323-348.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2010): "Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada", en Loureda Lamas, Oscar & Acín Villa, Esperanza (coords.): *Los estudios sobre los marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco libros, 689-746.
- Furstenberg, Gilberte; Levet, Sabine; English, Kathryn, & Maillet, Katherine (2001): "Giving a virtual voice to the silent language of culture: *The Cultura Project*. *Language Learning & Technology*, 5(1), 55-102.
- Gagné, Gilles (1974): "Essai d'établissement de critères d'évaluation de méthodes d'enseignement du FLE à débutants", en Rondeau, Guy (ed.): *Contributions canadiennes à la linguistique appliquée*. Montreal: CEC, 215-223.
- Galán Rodríguez, Carmen (1998): "La dimensión explicativa y deóntica de los conectores *o sea* y *es decir*". *Anuario de estudios filológicos*, 21, 85-104.
- Galatea*: <<http://tinyurl.com/oxzndt7>> [Consulta: octubre 2010].
- Galisson, Robert (1986): "Éloge de la Didactologie / didactique des langues et des cultures étrangères (Maternelles et Étrangères)". *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 39-54.
- Galisson, Robert (1987): "De la lexicologie de dépannage à la lexicologie d'apprentissage: pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingües de FLE à l'école". *Cahiers de Lexicographie*, 51, 95-118.
- Gallego Bono, Mercedes (2009): *Marcadores discursivos en el proceso de composición del texto escrito. Propuesta didáctica*. Tesis. Valencia: PUV. Disponible online. <<http://tinyurl.com/pkxom24>>
- Garcés Gómez, M^a Pilar (2005): "Reformulación y marcadores de reformulación", Casado Velarde, Manuel; González Ruiz, Ramón. & Loureda Lamas, Óscar (eds.): *Estudios sobre lo metalingüístico* (en español). Frankfurt: Peter Lang GmbH, 47-66.
- Garcés Gómez, M^a Pilar (2008a): *Diccionario de partículas del español*. Entrada: *finalmente*. <http://www.dpde.es>
- Garcés Gómez, M^a Pilar (2008b): *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid: Lingüística Iberoamericana-Vervuert.
- Garcés Gómez, M^a Pilar (2009): "La reformulación discursiva", en Garcés Gómez, M^a Pilar (dir.): *La reformulación del discurso en español en comparación con otras lenguas*. Madrid: Universidad Carlos III, 17-35.
- Garcés Gómez, M^a Pilar & García Pérez, Rafael (2008): "La ordenación del discurso en español en comparación con el francés". *Romanitas, lenguas y literaturas romances*, 2(2). <<http://tinyurl.com/q3of5zn>> [Consulta: agosto 2011].
- Garcés Gómez, M^a Pilar & García Pérez, Rafael (2009): "La reformulación del discurso en español en comparación con el francés. Estudio contrastivo de los marcadores de

- reformulación.", en Garcés Gómez, M^a Pilar (dir.): *La reformulación del discurso en español en comparación con otras lenguas*. Madrid: Universidad Carlos III, 67-92.
- Garcés, Gregorio (1791): *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana, expuesto en el propio y vario uso de sus partículas*. Madrid: Real Academia Española.
- García García, Marta (2005): "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera". *LinRed*, 3(2), 1-26.
- García García, Marta (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Tesis. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares. Disponible online. <<http://dspace.uah.es/dspace/>>
- García Valle, Adela & Ricós, Amparo (2000): "Hacia una formación lingüística integral en la enseñanza del español como segunda lengua", en Coperías, M^o José; Redondo, Jordi & Sanmartín, Julia (eds.): *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filología Estudis Lingüístics*, 5. Valencia: PUV, 99-110.
- Gardner, Robert & Wagner, Johannes (eds.) (2004): *Second Language Conversations*. Londres: Continuum, 1-7.
- Garrido, Pablo & Ginés, Isabel (2005): *Aula 4*. Barcelona: Difusión.
- Garrido Rodríguez, M^a del Camino (2000): "Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia", en Franco Figueroa, Mariano et al. (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas. X Congreso Internacional ASELE. Cádiz: Universidad de Cádiz, 323-330.
- Garrido Rodríguez, M^a del Camino (2002): "Análisis del discurso: ¿problemas sin resolver?". *Contextos XIX-XX/37-40*, 123-142. <<http://tinyurl.com/mm4245n>> [Consulta: febrero 2011].
- Garrido Rodríguez, M^a del Camino (2004): *Conectores contraargumentativos en la conversación coloquial*. León: Universidad de León.
- Gass, Susan & Selinker, Larry (eds.) (1992): *Language transfer in language learning*. Philadelphia: John Benjamins.
- Gaviño Rodríguez, Victoriano (2011): "Operaciones metalingüísticas del marcador discursivo hombre". *MarcoELE*, 12, 1-11. <<http://tinyurl.com/nr85xkv>> [Consulta: noviembre 2011].
- Gayet, Daniel (1995): *Modeles éducatifs et relations pédagogiques*. París: Armand Collin.
- Gelabert, M^a José et al. (1996): *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral, intermedio y avanzado*. Madrid: SGEL.
- Gérard, François-Marie (2010): "Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié". *La Revue Education & Formation*, e-292. <<http://tinyurl.com/pxxbwth>> [Consulta: abril 2010]
- Gerecht, Marie-Jeanne (1987): "Alors: opérateur temporel, connecteur argumentatif et marqueur de discours". *Cahiers de Linguistique Française*, 8, 69-79. <<http://tinyurl.com/p4o66d4>> [Consulta: junio 2010]
- Germain, Claude (1993): *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. París: Clé International.
- Germain, Claude (2001): "La didactique des langues: une autonomie en devenir". *Le français dans le monde* (= *Recherches et applications*), número especial: *Théories linguistiques et enseignement aux français non francophones*, julio 2001, 13-27.

- Germain, Claude & Dalhet, Patrick (1976): "Trois grilles d'analyse de méthodes d'enseignement des langues secondes: examen critique", en Rondeau, Guy *et al.* (ed.): *Vingt-cinq ans de didactique au Canada*. Montreal: Centre éducatif et culturel (CEC), 475-492.
- Giacobbe, Jorge (1990): "Le recours à la langue première". *Le Français dans le Monde*, (= *Recherches et applications*), numéro spécial: *Acquisition et utilisation d' une langue étrangère-L'approche cognitive*, febrero 1990, 115-123.
- Gili Gaya, Samuel (1961): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf [México: Minerva (1943)].
- Gimeno Sacristán, José (1995): "El currículum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?", en Gimeno Sacristán, José & Pérez Gómez, Ángel: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 137-170.
- Gimeno Sacristán, José (1996): "Textos y democracia cultural: Estrategias de recentralización en un contexto de desregulaciones", en Pereyra, Miguel *et al.* (comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, 352-391.
- Gómez Capuz, Juan (2001): "La interferencia pragmática del inglés sobre el español en doblajes, telecomedias y lenguaje coloquial: una aportación al cambio lingüístico en curso". *Tonos Digital*, 2. <<http://tinyurl.com/oyvl2pc>> [Consulta: enero 2011].
- González Ruiz, Ramón (2010): "Los marcadores del discurso y su tratamiento lexicográfico", en Acín Villa, Esperanza & Loureda Lamas, Óscar (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, 617-688.
- Gougenheim *et al.* (1970, 1972): *Le français fondamental premier degré* y *Le français fondamental second degré*. París: Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- Gozalo Gómez, Paula & Martín Rodríguez, María (2008): "El marcador discursivo *hombre* y su tratamiento en el aula de ELE". *RedEle*, 14. <<http://tinyurl.com/lozp27h>> [Consulta: octubre 2011].
- Grammaire expliquée du français/ Exercices. Grammaire expliquée du français*. Vid. Poisson-Quinton *et al.*
- Grasa, Rafael (1988): "El racismo en los libros infantiles y juveniles". *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 93-94.
- Grenfell, Michael (2000): "Learning and teaching strategies", en Green, Simon (ed.): *New perspectives on teaching and learning modern languages*. Clevedon, Gran Bretaña: Multilingual Matters Ltd., 1-23.
- Grevisse, Maurice & Goose, André (1980): *Nouvelle grammaire française*. París: Duculot.
- Grieve, James (1996): *Dictionary of contemporary French connectors*. Londres: Routledge.
- Griffiths, Carol (2004): *Language Learning Strategies: Theory and Research*. <<http://tinyurl.com/mnnb9ec>> [Consulta: abril 2010].
- Grille d'évaluation d'un site internet pédagogique*. Vid. Perrot, Thierry.
- Große, Sybille (2006): "*Alors là... j'sais pas*. Les emplois de *là* dans le français moderne", en Drescher, Martina & Frank-Job, Barbara (eds.): *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Frankfurt: Peter Lang, 121-140.

- Gruca, Isabelle (1993): *Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE-Étude de didactique comparée*. Tesis. Grenoble: Universidad Sthendal-Grenoble.
- Gruca, Isabelle (1994): "Place et fonctions du texte littéraire dans la méthodologie traditionnelle du FLE: histoire d'un couronnement". *Tradifile*, 32, 15-27.
- Gruca, Isabelle (1995): "Place et fonctions du texte littéraire dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle du FLE: histoire d'une désacralisation". *Tradifile*, 34, 5-15.
- Gruca, Isabelle (1996): "Didactique du texte littéraire. Un parcours à étapes". *Le français dans le monde*, 285, 56-59.
- Gruca, Isabelle (1999): "L'exploitation du texte littéraire dans les méthodes actuelles d'enseignement du FLE. *Travaux du LILLA*, numéro especial, 118-120.
- Gulich, Élisabeth (2006): "Des marqueurs de structuration de la conversation aux activités conversationnelles de structuration: réflexions méthodologiques", en Drescher, Martina & Frank-Job, Barbara (eds.): *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Frankfurt: Peter Lang, 11-36.
- Gulich, Élisabeth & Kotschi, Thomas (1983): "Les marqueurs de reformulation paraphrastique". *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 305-346.
- Gutiérrez Cuadrado, Juan (dir.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.
- Hagège, Claude (1998): *Français: Histoire d'un combat*. Paris: LGF-Livre de Poche.
- Halliday, Michael (1976): "Comparison and translation", en Halliday, Michael; McIntosh, Angus & Stevens, Peter: *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- Halliday, Michael (1991): "Corpus studies and probabilistic grammar", en Aijmer, Karin & Alterberg, Bengt (eds.): *English Corpus Linguistics*. Londres: Longman, 30-43.
- Halliday, Michael & Hasan, Rughaiya (1976): *Cohesion in english*. Londres: Longman.
- Haugen, Einar (1953): *The Norwegian language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Heine, Bernd; Claudi, Ulrike & Hünemeyer, Friederike (1991): *Grammaticalization: A conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hélot, Christine (2008): "Mais il sort d'où ce bilinguisme? La notion de bilinguisme dans l'espace scolaire français", en Budach, Gabriele; Erfurt, Jürgue; Kunkel, Melanie (dir.): *Écoles plurilingües-multilingual schools: Koncepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt: Peter Lang, 55-80.
- Herbst, Thomas & Stein, Gabriele (1987): "Dictionary-using skills: A plea for a new orientation in language teaching", en Cowie, Andrew (ed.): *The dictionary and the language learner*. Tubinga: Niemayer, 115-127.
- Herrero Ingelmo, Jose Luis (2007): "Cómo surgen los conectores: Los reformuladores *id est, esto es, es decir*", *Revista de Lexicografía*, 13, 45-54.
- Hidalgo Navarro, Antonio (2006): *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*. Madrid: Arco Libros.
- Hidalgo Navarro, Antonio (2010): "Los marcadores del discurso y su significante: en torno a la interfaz marcadores-prosodia en español", en Acín Villa, Esperanza & Loureda Lamas, Óscar (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, 61-92.

- Hilgard, Ernest (1963): "Motivation in learning theory", en Koch, Sigmund (ed.): *Psychology: a study of science*, 5. Nueva York: Mc Graw-Hill, 253-283.
- Hunt, Alan (1996): "Evaluating bilingual and monolingual dictionaries for L2 learners". *Kansai Gaidai University Journal of Inquiry and Research*, 65, 15-27.
- Hymes, Dell (1972): *On communicative competence*, en Pride, John & Holmes, Janet (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin 269-293.
- Hymes, Dell (1984 [1973]): *Vers la compétence de communication*. París: Crédif-Hatier. [traducción al francés de "Toward linguistic competence" (1973), *Texas Working Papers in Linguistics*, 16. Austin: Universidad de Texas]
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Iordanska, Lidija & Mel'čuk, Igor (1995): "Traitement lexicographique de deux connecteurs textuels du français contemporain *en fait vs en réalité*", en Shyldkrot, Hava Bat-Zeev & Kupferman, Lucien (eds.): *Tendances Récentes en Linguistique Française et Générale*. Amsterdam, Fidadelfia: John Benjamins, 211-236.
- Izquierdo Gil, M^a Carmen (2004): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos*. Tesis. Valencia: Universitat de València. Disponible online. <<http://roderic.uv.es/handle/10550/15288>>
- Jacobs, George (1998): "Cooperative learning or just grouping students: the difference makes difference", en Renandya, Willy & Jacobs, George (eds.): *Learners and language learning*. Singapur: Seameo, 145-171.
- Jakobson, Roman (1969): *Essais de linguistique générale*. París: Minuit.
- James, Carl (1998): *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. Londres: Longman.
- Jaszczolt, Katarzyna (1995): "Typology of Contrastive studies: Specialisation, progress, and applications". *Language Teaching*, 28, 1-15.
- Jáuregui Ondarra, Kristi (1997): *Collaborative negotiation of meaning: a longitudinal approach*. Amsterdam: Rodopi.
- Jáuregui Ondarra, Kristi (2000): "La destreza auditiva dentro de un marco interactivo", en Coperías, M^a José; Redondo, Jordi & Sanmartín, Julia (eds.): *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filología Estudis Lingüístics*, 5. Valencia: PUV, 151-176.
- Jayez, Jacques (1988): "Alors: description et paramètres". *Cahiers de Linguistique Française*, 9, 133-175. <<http://tinyurl.com/kb4odjn>> [Consulta: abril 2010].
- Jayez, Jacques (2005): *Connecteurs et particules dans le discours*. Curso Máster Ciencias del Lenguaje. Lyon: Universidad de Lyon. <<http://tinyurl.com/nkb2ss2>> [Consulta: julio 2011].
- Jeuge-Maynard, Isabelle (1989): *Petit Larousse illustré*. París: Larousse.
- Jeuge-Maynard, Isabelle (dir.) (2009): *Larousse*. <<http://www.larousse.com/es/>>
- Jézégou, Frédéric & Meylhoc, François (2010-2011): *Dicocitations*. <<http://www.dicocitations.com>>
- Job, Béatriz (2002): *La grammaire. Français: théorie et pratique*. Madrid: Santillana.

- Johnson, Keith (2008): *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jung, Laurence (2004): "FLE, FLS: français langue étrangère, français langue seconde, français langue de scolarisation". *Le Point du Fle*. <<http://www.lepointdufle.net/didactiquefle.htm>> [Consulta: diciembre 2010].
- Kalisz, Roman (1981): *The pragmatics, semantics and syntax of English sentences with indicative that-complements and the Polish ze-complements. A contrastive study*. Danzig: Universidad de Danzig.
- Karppinen, Kerttu (2002): *Les fonctions de mais dans le discours écrit et oral*. Lökkaku: Universidad de Lökkaku. < <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13740> >
- Kleppin, Karl (1998): *Felher und felherkorrektur*. Berlín: Goethe Institut.
- Koutiva, Joanna & Storch, Guenther (1989): "Korrigieren im Fremdsprachenunterricht", *Info DaF*, 16(4), 410-430.
- Krafft, Ulrich (2006): "Marqueurs discursifs et gestualité: "Observations sur l'organisation du discours et de la communication", en Drescher, Martina & Frank-Job, Barbara (eds.): *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Frankfurt: Peter Lang, 37-54.
- Kunow, Ilonka (2001): *Diskurspartikeln im Portugiesischen. Gesprächsanalytische Studien zur Abtönung und Redeorganisation in informeller und institutioneller Kommunikation*. Tesis. Friburgo: Universidad de Friburgo.
- La grammaire. Français: théorie et pratique*: Vid. Job, Béatriz.
- La fugue de Bach* : vid. Boutégège, Régine & Longo, Susana .
- La Voz de Galicia* (edición digital): lavoze Galicia.es. *Plurilingüismo. Entrevista a Alejandro Font*. <<http://tinyurl.com/kgm3dhn>> [Consulta: 12 noviembre 2010]
- Lado, Robert (1973): *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- Laenzlinger, Christopher & Peters, Hugues (2009): "LexiGrammarRE—Lexique, Grammaire, Interprétation: Ressources linguistiques pour l'enseignement du français". *Nouveaux Cahiers de Linguistique Française*, 29, 41-82. <<http://tinyurl.com/k922hwx>> [Consulta: agosto 2011].
- Laforgue, Lorne (1972): *La sélection en didactique analytique*. Lille: PUL.
- Larousse* (edición digital): [larousse.com/es](http://www.larousse.com/es). <<http://www.larousse.com/es/diccionarios/>>
- Larousse* (2009): Vid. Jeuge-Maynard, Isabelle.
- Lavault, Elisabeth (1985): *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. París: Didier Érudition.
- Le coeur entre les dents*. Vid. Ponty, Monique.
- Le Français En Première Ligne* (2002): <<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html>> [Consulta: 2009-2010].
- Le Nouveau Petit Robert*: vid. Rey-Debove, Josette & Rey, Alain.
- Le secret de Louise*: vid. Bertrand, Marie Claire.
- Le site portail du professeur de Fle*. Vid. Overmann, Manfred.
- Le Site Portail Du Professeur De Fle (s.f.): "Le web 2.0", en Tomé Díez, Mario (dir.): *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Madrid: MEC, 261-290. <<http://tinyurl.com/pkgtd92>> [Consulta: 2009-2010].

- Lee, John (2000): *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Leeman, Jennifer (2003): "Recasts and second language development". *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 37-63.
- Lehmann, Christian (1995): *Thoughts on grammaticalization*. Munich: Lincom Europa.
- Lenk, Uta (1998): *Marking discourse coherence. Functions of discourse markers in spoken english*. Tübinga: Verlag.
- Lenk, Uta (2005): "Discourse markers", en Ötman, Jan & Verschueren, Jef (eds.): *Handbook of pragmatics online*. <<http://tinyurl.com/ok6ruqd>> [Consulta: enero 2011].
- LexiGrammaIRE* (2009): Vid. Laenzlinger, Christopher & Peters, Hugues
- Lineros Quintero, Rocío (1988): "Aportaciones teóricas de la lingüística textual a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera". *II Congreso Nacional sobre Metodología y Didáctica del Español como L2*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Linguee*: Diccionario online. <<http://tinyurl.com/m8g9lqc>>
- L'Intern@ute*, (s.f.): "L'Afrique du Sud retrouve son honneur". <<http://tinyurl.com/o5rn4zd>> [Consulta: septiembre 2011].
- Littré, Émile (1863-1872): *Dictionnaire de la langue française*. París: Hachette. Nueva versión. Disponible online: <<http://tinyurl.com/yqrz4w>>
- Llopis Cardona, Ana (2006): "Aplicación de la teoría de Rey-Debove a las definiciones lexicográficas de los marcadores discursivos". *Actas. XXXV Simposio internacional de la SEL*. León: Universidad de León, 1086-1105. <<http://tinyurl.com/o6vnw4q>> [Consulta: junio 2011]
- Llorente, Lucía & Fitzhugh Parra, Mary (2009): "Uso del diccionario en la clase de traducción: Algunas reflexiones". *RedELE*, 16. <<http://tinyurl.com/np4as7h>> [Consulta: enero 2011].
- Long, Michael (1985): "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training", en Hyltenstam, Kenneth & Pienemann, Manfred (eds.): *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77-99.
- Long, Michael (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en Ritchie, William & Bathia, Tej (eds.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-468.
- Long, Michael (2003): "Stabilization and fossilization in interlanguage development", en Doughty, Catherine & Long, Michael (eds.): *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 487-535.
- Long, Michael & Porter, Patricia (1985): "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition". *TESOL Quaterly*, 19, 207-228.
- Lugarini, Edoardo: "Pour une didactique de l'italien et des langues étrangères". *Le français dans le monde*, 177, 36-38.
- Lukor.com*: <<http://www.lukor.com/not-esp/locales/portada/10031312.htm>>
- Luscher, Jean-Marc (1988-89): "Signification par l'opérateur sémantique et inférence par le connecteur pragmatique, l'exemple de *mais*". *Sigma*, 12-13. Ginebra: Universidad de Ginebra, 233-253.
- Luscher, Jean-Marc (1993): "La marque de connexion complexe". *Cahiers de Linguistique Française*, 14, 173-185.

- Luscher, Jean-Marc (1994): "Les marques de connexion: des guides pour l'interprétation", en Moeschler, Jacques; Reboul, Anne; Luscher, Jean-Marc & Jayez, Jacques (eds.): *Langage et pertinence*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 175-228.
- Mac Carthy, Peter (1978): *The teaching of pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, William (1965): *Language Teaching Analysis*. Londres: Longman.
- Mackey, William (1972): *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Maingueneau, Dominique (1980 [1976]): *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.
- Maingueneau Dominique (2005): "Réflexions sur la «grammaire du discours» au Collège". *Le Français Aujourd'hui*, 148, 47-54.
- Maldonado, Concepción (dir.) (1998): *Dico*. Madrid: S.M.
- Manesse, Danièle (2007): "Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant". *Le Français Aujourd'hui*, 162, 103-114.
- Mangenot, François (2005): *Flenet*. <<http://tinyurl.com/qx88bbz>> [Consulta: 2009-2010].
- Mangenot, François (2008): "Formations hybrides utilisant Internet: l'importance du scénario de communication". *Lingua e nuova didattica*, 3, 78-88. <<http://tinyurl.com/le3gtq5>> [Consulta: Noviembre 2010].
- Mangenot, François & Louveau, Élisabeth (2006): *Internet et la classe de langue (= Techniques et pratiques de classe)*. Paris: Clé International.
- Marchante Chueca, Pilar (2005): "El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de ELE". *FIAPE. I Congreso Internacional*. Toledo. <<http://tinyurl.com/khpaqgw>> [Consulta: Julio 2010].
- Marchante Chueca, Pilar (2008): *Marcadores del discurso (= Practica tu español)*. Madrid: Sgel.
- Marchello-Nizia, Christiane (2001): "Grammaticalisation et évolution des systèmes grammaticaux". *Langages*, 130, 33-41.
- Marquard, Charles (1882): *Nouvelle Grammaire espagnole*. Heidelberg: Groos.
- Martel, Guylaine (1991): "Les connecteurs: problèmes particuliers à l'analyse différentielle du discours" *Langues et linguistique*, 17, 159-167. <<http://tinyurl.com/k8r5p7m>> [Consulta: julio 2011].
- Martí Sánchez, Manuel (2003): *Construcción e interpretación de discursos y enunciados: los marcadores*. Madrid: Edinumen.
- Martí Sánchez, Manuel (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: ARCO Libros.
- Martí Sánchez, Manuel (2011): "Los conectores discursivos (entre los otros marcadores discursivos y los otros conectores)". *LinREd*, 9, 1-37. <<http://www.linred.es/articulos.htm>> [Consulta: noviembre 2011].
- Martí Sánchez, Manuel (2013): *Los marcadores discursivos*. Madrid: Edinumen.
- Martin, Robert (2001): *Sémantique et automate*. Paris: PUF.
- Martín Butragueño, Pedro (2011 [2006]): "Prosodia del marcador bueno". *Anuario De Letras*, 44, 17-76. <<http://tinyurl.com/nbau8ww>> [Consulta: octubre 2011].

- Martín Leralta, Susana (2007): *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Bielefeld: Bielefelder Server für Online-Publikationen, Universität Bielefeld.
- Martín Peris, Ernesto (1995): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis. Barcelona: UB.
- Martín Peris, Ernesto (1998): "Gramática y enseñanza de segundas lenguas". *Carabela*, 43, 5-33.
- Martín Peris, Ernesto (2002): "Textos literarios y manuales de español como lengua extranjera". *Lengua y Textos*, 16, 101-131.
- Martín Sánchez, Miguel (2008): "El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE". *Ogigia*, 3, 29-41. <<http://tinyurl.com/oxx7dmg>> [Consulta: Julio 2010].
- Martín Zorraquino, M^a Antonia (1994): "Gramática del discurso. Los llamados marcadores del discurso". Actas. *Congreso de Lengua Española* (Sevilla, 1992). Madrid: Instituto Cervantes, 709-720.
- Martín Zorraquino, M^a Antonia (1998): "Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)", en Becerra Hiraldo, José María *et al.* (coords.): *VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras* (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, G.I.L.A.). Granada: Universidad de Granada, 51-79.
- Martín Zorraquino, M^a Antonia (2004): "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE", en Castillo Carballo, Auxiliadora *et al.* (eds.): Actas. *XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 53-67.
- Martín Zorraquino, M^a Antonia (2006): "Los marcadores del discurso en español: balance y perspectivas para su estudio", en Casado Velarde, Manuel; González Ruiz, Ramón & Romero Gualda, M^a Victoria (eds.): *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*. Actas. *I Congreso Internacional*. Madrid: Arco Libros, (1), 43-64.
- Martín Zorraquino, M^a Antonia (2010): "Los marcadores del discurso y su morfología", en Acín Villa, Esperanza & Loureda Lamas, Óscar (coords.) (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, 93-191.
- Martín Zorraquino, M^a Antonia & Montolío Durán, Estrella (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, 19-53.
- Martín Zorraquino, M^a Antonia & Portolés Lázaro, José (1999): "Los marcadores del discurso", en Bosque, Ignacio & Demonte, Violeta (coords.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, (3), 4051-4213.
- Martínez, María Cristina (2001 [1994]): *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Martínez Bonafé, Jaume (1995): "Interrogando al material curricular", en García Mínguez, Jesús & Beas Miranda, Miguel (coords.): *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: *Proyecto Sur*, 221-245.
- Martínez Camino, Gonzalo & Labrador Gutiérrez, Tomás (2003): "Enseñar el uso de los marcadores del discurso a través de los anuncios de televisión". Actas. *XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, 187-199. <<http://tinyurl.com/o6vx8qj>> [Consulta: Julio 2010].

- Martínez García, Juan Ángel (2009): "Aplicaciones de los blogs en la clase de francés", en Tomé Díez, Mario (dir.): *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Madrid: MEC, 117-150.
- Martínez Miguélez, Miguel (1989): *Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Martínez Montoro, Jorge (2006): "Observaciones para la enseñanza de los marcadores del discurso en la Educación Secundaria", en Moya Corral, Juan Antonio (ed.): *Pragmática y enseñanza de la lengua española*. Granada: Universidad de Granada, 13-24.
- Martínez Pasamar, Concepción & Llamas Saíz, Carmen (2002): "Valoración del programa *Hot Potatoes* en su aplicación a la enseñanza de los marcadores del discurso". *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de E/LE*. ASELE. Actas. XII Congreso Internacional, 577-586. <<http://tinyurl.com/nkoyhys>> [Consulta: 2011].
- Martínez Pasamar, Concepción & Llamas Saíz, Carmen (2007): "*Hombre*, enseñar español no es tan fácil. La enseñanza del enfocador de alteridad *hombre*", en Balsameda Maestu, Enrique (coord.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. ASELE, 2. Logroño: Universidad de La Rioja, 749-763.
- Martínez Rebollo, Alfonso (2014): *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera (LE)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez Sánchez, Roser (1997): *Conectando texto*. Barcelona: Octaedro. arís: Groos.
- Mayer, Richard (2009): *Multimedia learning* (2ª ed.). Nueva York: Cambridge University Press.
- MEC: LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). <<http://tinyurl.com/4dbejvk>> [Consulta: 2009-2010].
- MEC: Programas de cooperación territorial 2010-2011. Programas de cooperación territorial. <<http://tinyurl.com/khdpltl>> [Consulta: diciembre 2010].
- MEC: *Real Decreto* 102/2010, de 5 de febrero, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles. <<http://tinyurl.com/mxfklu6>> [Consulta: noviembre 2010].
- MEC: *Real Decreto* 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. <<http://tinyurl.com/7v9bdlw>> [Consulta: 2009- 2010].
- MEC: *Resolución* de 18 de marzo de 2010, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan plazas, destinadas a funcionarios docentes, para la realización de los cursos Aulas Europeas. <<http://tinyurl.com/k4fkc92>> [Consulta: mayo 2010].
- MEC: *Datos y cifras curso escolar 2012*, "Las tecnologías de la información en la educación: Escuela 2.0", 28-30. <<http://tinyurl.com/o6pf77u>> [Consulta: diciembre 2013]
- MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo Escolar del Estado (2013): *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*. <<http://tinyurl.com/mzmdryb>> [Consulta: diciembre 2013].
- Mederos Martín, Humberto (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo Insular.
- Melero Abadía, Pilar (2004): "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa", en Sánchez-Lobato, Jesús & Santos Gargallo, Isabel (dir.): *Vademécum*

para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 689-714.

- Michel, Andrée (1987): *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: La Sal.
- Micó Romero, Noelia (2006): *Los marcadores temporales: un estudio contrastivo francés-español*. Tesis. Valencia: PUV. Disponible online. <<http://hdl.handle.net/10803/9836>>
- Mihatsch, Wiltrud (2006): "La naissance de marqueurs pragmatiques", en Drescher, Martina & Frank-Job, Barbara (eds.) (2006): *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Frankfurt: Peter Lang, 153-172.
- Miñones, Laura & Slepoy Silvina (2003): *Étude sur la connexité en français écrit: le cas de 'sinon', et de 'en fait, de fait, en réalité'*. Múnich: Lincom GmbH.
- Miquel, Lourdes & Sans, Neus (2007): *Rápido, rápido*. Barcelona: Difusión.
- Mitchell, Cheryl & Vidal, Kari (2001): "Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction". *Modern Language Journal*, 85, 26-38.
- Moeschler, Jacques (1983): "Contraintes structurales et contraintes d'enchaînement dans la description des connecteurs concessifs en conversation". *CLF*, 5, 131-152.
- Moeschler, Jacques (1985): *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. París: Hatier.
- Moeschler, Jacques & Reboul, Anne (1994): *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. París: Seuil.
- Moeschler, Jaques; Reboul, Anne; Luscher, Jean-Marc & Jayez, Jacques (1994): *Langage et pertinence*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Moirand, Sophie (1979): "Approche globale des écrits". *Études de linguistique appliquée*, 23, 88-105.
- Moirand, Sophie (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París: Hachette.
- Mondada, Lorenza (1998): "Pour une linguistique interactionnelle". *ARBA*, 8, 113-130.
- Mondada, Lorenza (2000): "Grammaire pour l'interaction et analyse conversationnelle", en Berthoud, Anne-Claude & Mondada, Lorenza (eds.): *Modèles du discours en confrontation*. Berna: Peter Lang, 35-52.
- Montañez Mesas, Marta (2009): "La posición discursiva: una propuesta para el estudio de los marcadores discursivos en la clase de E/LE". *V Foro de profesores de E/LE*. <<http://tinyurl.com/nowvqxa>> [Consulta: agosto 2011]
- Montessori, Nicolina (2000): "Un ejemplo práctico del aprendizaje autónomo en un curso de sociolingüística", en Coperías, M^a José; Redondo, Jordi & Sanmartín, Julia (eds.): *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filologia Estudis Lingüístics*, 5. Valencia: PUV, 213-225.
- Montolío Durán, Estrella (1998): "La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos", en Martín Zorraquino, M^a Antonia & Montolío Durán, Estrella (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, 93-119.
- Montolío Durán (2008 [2001]): *Conectores de la lengua escrita*. Ariel: Barcelona.
- Morales Gálvez, Carmen (2000): *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: MEC. <<http://tinyurl.com/n5wnt5t>> [Consulta: enero 2011].

- Mosegaard Hansen, Maj-Britt (1998): *The function of discourse particles*. Amsterdam: John Benjamins.
- Moulin, André (1987): "The dictionary and encoding tasks", en Cowie, Andrew (ed.): *The dictionary and the language learner*. Tubinga: Niemayer, 105-114.
- Muñoz Romero, María (1996): "Conectores pragmáticos y reformulación discursiva", en Alonso Montilla, Emilia et al (ed.): *La lingüística francesa: gramática, historia, epistemología* (I). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Murillo Ornat, Silvia (2004): "A relevance reassessment of reformulation markers", *Journal of Pragmatics*, 36(11), 2059-2068. <<http://tinyurl.com/njgmkkq>> [Consulta: octubre 2011]
- Nassaji, Hossein & Swain, Merrill (2000): "A Vygotskian perspective on corrective feedback: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles". *Language Awareness*, 9, 34–51.
- Neveu, Frank (2004): *Dictionnaire des sciences du langage*. París: Armand Colin.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna & Soghikyan, Kristine (eds.) (2007): *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation: cadre de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Estrasburgo-Graz: Conseil de l'Europe-Centre européen pour les langues vivantes. <<http://tinyurl.com/me6wbsy>>
- Noël-Jothy, Françoise & Sampsonis, Béatrix (2006): *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. París: Hachette.
- Nogueira Da Silva, Antonio (2010): "Introducción de los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usados en Brasil". *MarcoELE*, 10. <<http://marcoele.com/marcadores-del-discurso-en-los-manuales>>.[Consulta: mayo 2010]
- Nølke, Henning (1993 [1985]): "L'ilocutoire et sa modalisation", en Nølke, Henning (ed.): *Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives*. París: Kimé, 87-108.
- Nølke, Henning (1993 [1987]): "Les adverbes contextuels et la focalisation", en Nølke, Henning (ed.): *Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives*. París: Kimé, 37-61.
- Nouveau Copains 2*: vid. Bourdais, Danièle et al.
- Nouveau rythmes jeunes 4*: vid. Capelle, George et al.
- Nunan, David (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (2004): *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (2006): "Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'", en Robertson, Paul & Jung, Joseph (eds.): *Asian EFL Journal*, 8(3), 12-18.
- Odlin, Terence (2003): *Cross-linguistic influence*, en Doughty, Catherine & Long, Michael (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 436-486.
- O'Dowd, Robert (2006): *Telecollaboration and the developpement of intercultural communicative competence*. Berlín: Langenscheidt.
- O'Dowd, Robert (2009): "Los proyectos de telecolaboración en la enseñanza de lenguas", en Tomé Díez, Mario (dir.): *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Madrid: MEC, 219-230.

- Olivares Pardo, M^a Amparo (2001): "Marcadores de reformulación en francés y construcción de sentido". *Quaderns de Filologia, Estudis Lingüistics*, 6. Valencia: Universidad de Valencia, 149-174.
- Oller, John & Ziahosseiny, Seid (1970): "The contrastive analysis hypothesis and spelling errors". *Language Learning*, 20, 183-189.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Rourke, Breffni (2007): "Models of telecollaboration: e-tandem", en O'Dowd, Robert (ed.): *Online intercultural exchange*. Clevedon: Multilingual Matters, 41-61.
- Ortega Calvo, Ángeles (2006): *Teorías del Caos: ¿Un nuevo paradigma para la lingüística?*. Tesis. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ortega Calvo, Ángeles (2008): "Investigaciones recientes en lingüística y sus implicaciones para la enseñanza de idiomas", en Ortega Calvo, Ángeles (coord.): *Nuevas enseñanzas en las E.O.I.: renovación metodológica (= Aulas de Verano)*. Madrid: MEC, 9-44.
- Overmann, Manfred (s.f.): *Le site portail du professeur de Fle*. <<http://tinyurl.com/krxzju>> [Consulta: 2009-2010].
- Oxford, Rebecca (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pallotti, Gabriele & Wagner, Johannes (eds.) (2011): *L2 Learning as social practice: conversation-analytic perspectives*. Honolulu: Universidad de Hawai, 93-113.
- Palomino, Marie (2005): *Spirale 2*. Madrid: Oxford.
- Palomino, Marie (2006): *Spirale 4*. Madrid: Oxford.
- Paricio Tato, Silvina (2002): *Los aspectos socioculturales en el currículum de Francés como Lengua Extranjera: de los condicionantes externos a la realidad del aula*. Tesis. Coruña: UDC. Disponible online. <<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/1146>>
- Pelletier, Catherine (1992): *Étude des connecteurs 'et' et 'mais' dans des productions écrites d'étudiants universitaires: approche sémantico-pragmatique*. Mémoire de maîtrise. Chicoutimi. Université du Québec. <<http://tinyurl.com/mr84hr9>> [Consulta: noviembre 2012].
- Pérez Canales, José (2003): "Estudio contrastivo de algunas partículas desde la pragmática integrada: *en effet, évidemment, en fait*", en Iñarrea Las Heras, Ignacio & Salinero Cascante, M^a Jesús (eds.): *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*. Logroño: Universidad de la Rioja, 2, 451-464.
- Pérez Canales, José (2009): *Marcadores de modalidad epistémica: un estudio contrastivo (francés-español)*. Tesis. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pérez Fernández, Carmen (2007): "Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral". *RedELE*, 11, 1-16.
- Perrot, Thierry (2001): *Grille d'évaluation d'un site internet pédagogique*. <<http://tinyurl.com/kbq7gs6>> [Consulta: noviembre 2010].
- Peters, Hugues (2001): *Grammaire de référence du français*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Petit Larousse illustré*: Vid. Jeuge-Maynard, Isabelle.

- Picoche, Jacqueline (2007): "La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire", en Kara, Mohammed (dir.): *Usages et analyses de la reformulation. Recherches linguistiques*, 29, 293-308.
- Piedehierro Sáez, Carlota (2012): *Un modelo de pragmática lingüística para el análisis de los marcadores del discurso. aplicación al estudio contrastivo de 'en efecto' y 'en effet'*. Tesis. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pingel, Falk (2010 [1999]): *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. París, Braunschweig: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Pita Fernández, Salvador & Pértegas Díaz, Sonia (2002): "Investigación cualitativa y cuantitativa". *CAP*, 9, 76-78. <<http://tinyurl.com/pruxjd>> [Consulta: enero 2011].
- Poisson-Quinton, Sylvie; Mimram, Reine & Mahéo-Le Coadic, Michèle (2002): *Grammaire expliquée du français*. París: Clé International.
- Poisson-Quinton, Sylvie; Mimram, Reine & Mahéo-Le Coadic, Michèle (2002): *Exercices. Grammaire expliquée du français*. París: Clé International.
- Pons Bordería, Salvador (1994): "La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española (I). La clasificación de las conjunciones". *Anuario de Lingüística Hispánica*, 10, 331-354.
- Pons Bordería, Salvador (1995): *Para una delimitación de la conexión como categoría del habla*. Tesis. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pons Bordería, Salvador (1996): "¿Habla la tradición gramatical de los enlaces extraoracionales?". *Actas. I Congreso de Lingüística General*. Valencia: Universidad de Valencia, 95-104.
- Pons Bordería, Salvador (1996-97): "La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española. La descripción de algunas conjunciones. Otros valores conversacionales". *ELUA*, 1(1), 261-284. <<http://hdl.handle.net/10045/6358>> [Consulta: marzo 2011]
- Pons Bordería, Salvador (1998): *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pons Bordería, Salvador (2000): "Los conectores", en Briz, Antonio & Grupo Val.Es.Co. (eds.): *Cómo se comenta un texto coloquial*. Barcelona: Ariel, 193-220.
- Pons Bordería, Salvador (2004): *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid: Arco/Libros.
- Ponty, Monique (2006): *Le coeur entre les dents (= Évasion, lectures en français facile)*. Madrid: Santillana.
- Porquier, Rémy (2001): "Mots-phrases, phrasillons, locutions-énoncés: aux frontières de la grammaire et du lexique en français langue étrangère". *Langue française*, 131, 106-124.
- Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation: cadre de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Vid. Newby et al.
- Portolés Lázaro, José (1995): "Diferencias gramaticales y pragmáticas entre conectores discursivos pero, sin embargo y no obstante". *Boletín R.A.E.*, LXXV, 231-269.
- Portolés Lázaro, José (2007 [2001, 1998]): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Portolés Lázaro, José (2008): "Las definiciones de las partículas discursivas en el diccionario", en Garcés Gómez, Pilar (coord.): *Diccionario histórico: nuevas perspectiva lingüísticas*. Madrid: Iberoamericana-Verbuert, 179-202.
- Prabhu, N. S. (1987): *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prator, Clifford (1967): *Hierarchy of difficulty* (unpublished classroom lecture). Los Ángeles: Universidad de California.
- Prieto de los Mozos, Emilio (2001): "Sobre la naturaleza de los marcadores discursivos", en Bartol, José Antonio et al. (eds.): *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 197-206.
- Prieto Vives, Pilar (2003): *Teorías de la entonación*. Barcelona: Ariel.
- Projet Léon-Grenoble (2005): <<http://tinyurl.com/kvwtuco>> [Consulta: octubre 2010].
- Puig i Moreno, Gentil (1996): "Analyse du contenu ethnoculturel des manuels de langues étrangères". *Diálogos Hispánicos*, 18, 327-346.
- Pujolà, Joan & González, Vicenta (2008): "El uso del portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor". *MarcoELE*, 7, 92-108.
- Puren, Christian (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Nathan.
- Puren, Christian (1989): "La méthodologie active dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France". *Actes de la Section 3. Romanistentag d' Aix-la-Chapelle*. <<http://tinyurl.com/nt258zt>> [Consulta: octubre 2010].
- Puren, Christian (1994): *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'eccléctisme (= Essais)*. París: Didier.
- Puren, Christian (1997): "Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues?". *Les Langues Modernes*, 2, 8-14. Republicado (2008): *Synergies Monde*, 4, 205-216. <<http://tinyurl.com/op4gjyp>> [Consulta: mayo 2010].
- Puren, Christian (1999): "La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et dialectologie". *Les langues modernes* 3. París: APLV, 26-41. <<http://tinyurl.com/oct6sa5>> [Consulta: octubre 2010].
- Puren, Christian (2001): "Représentations de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en didactique des langues". *Études de linguistique appliquée*, 122, 135-141.
- Puren, Christian (2004a): *Évolution historique des approches en didactique des langues-cultures ou comment faire l'unité des 'unités didactiques'*. Clermont-Ferrand: ADEAF, 1-12. <<http://tinyurl.com/kq2nrmq>> [Consulta: septiembre-octubre 2010].
- Puren, Christian (2004b): "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional". *Porta Linguarum*, 1, 31-36. <<http://tinyurl.com/qzr88ah>> [Consulta: febrero 2011].
- Puren, Christian (2007 [1988]): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Nathan. <<http://tinyurl.com/ovushpn>> [Consulta: enero 2011].
- Puren, Christian (2008): *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative: analyse comparative de trois manuels*. <<http://tinyurl.com/madmy77>> [Consulta: octubre 2010].
- Puren, Christian (2009a): "Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf?" en Abdelgaber, Sylvie & Médioni, Maria-Alice (dir.): *Les Cahiers Pédagogiques (= Hors-série numériques)*, 18, 87-91. <<http://tinyurl.com/lqrbomf>> [Consulta: octubre 2010].

- Puren, Christian (2009b): "Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: Quelles convergences... Et quelles divergences?" <<http://www.christianpuren.com>> [Consulta: marzo 2011].
- Puren, Christian (2009c): "Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères". < <http://www.christianpuren.com>> [Consulta: marzo 2011].
- Puren, Christian (2011): *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*. <<http://tinyurl.com/6j523f8>> [Consulta: septiembre 2012].
- Puren, Laurent & Babault, Sophie (2008): "Des stratégies de scolarisation transfrontalière comme alternatives à l'absence d'offre d'éducation bilingue dans le Département du Nord", en Budach, Gabriele; Erfurt Jürgue & Kunkel Melanie (dir.): *Écoles plurilingües-multilingual schools: Koncepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt: Peter Lang, 211-234.
- Py, Bernard (1994): "Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique", en Coste, Daniel (ed.): *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988). Paris: Crédif-Hatier, 42-54.
- Razgouliava, Anna (2002): "Combinaisons des connecteurs *mais enfin*". *Cahiers de Linguistique Française*, 24, 143-167.
- Real Academia de la lengua y la literatura francesas de Bélgica: Wiilmet, Marc. <<http://tinyurl.com/m5q8erc>> [Consulta: julio 2010].
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE). (edición digital). <<http://www.rae.es>>
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA). *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es>.
- Ressources didactiques sur Internet*. Vid. Vera Pérez, Carmen.
- Rey-Debove, Josette & Rey, Alain (dir.) (2009): *Le Nouveau Petit Robert* (CD).
- Richards, Jack (1971): "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis". *Journal of ELT*. 25(3), 204-219. <<http://tinyurl.com/muukzwq>> [Consulta: julio 2013].
- Richards, Jack (1990): *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richaudeau, François (1981): *Concepción y producción de manuales escolares*. Paris: UNESCO.
- Rieber, Lloyd (2004): "Microworlds", en Jonassen, David (ed.) (2005): *Handbook of research for educational communications and technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 583-603.
- Riegel, Martin; Pellat, Jean & Rioul, René (1994): *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Riquois, Estelle (2010): "Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE". *La Revue Education & Formation*, e-292. <<http://tinyurl.com/pxxbwth>> [Consulta: abril 2010].
- Robert, Jean-Pierre (2008): *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Rodríguez Halffter, Elena (2008): "La enseñanza vista desde el aprendizaje: ayudar a aprender y aprender a aprender", en Ortega Calvo, Ángeles (coord.): *Nuevas enseñanzas en las E.O.I.: renovación metodológica*. Madrid: MEC, 45-60.
- Rollin, Nicolas (dir.) (2004): *Actif*. Madrid: Santillana.

- Rosen, Evelyne (2006): *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Clé International.
- Rossari, Corinne (1994): *Les opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*. Berna: Peter Lang.
- Rossari, Corinne (1997): *Les opérations de reformulation*. Berna: Peter Lang.
- Rossari, Corinne (2002): "Mais que sont donc les mots du discours?", en Carel, Marion (ed.): *Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot*. Paris: Kimé, 283-296.
- Rossari, Corinne & Jayez, Jacques (1997): "Connecteurs de conséquence et portée sémantique". *Cahiers de Linguistique Française*, 19, 233-265. <<http://clif.unige.chnum.php?numero=19>> [Consulta: abril 2011].
- Rossette, Fiona (2007): "Connecteurs, enchaînements cohésifs et lisibilité: quelques pistes de réflexion" en Celle, Agnès; Gresset, Stéphane & Huart, Ruth (eds.): *Les connecteurs, jalons du discours*. Berna: Peter Lang, 11-42.
- Roulet, Eddy (1972): *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Bruselas: Labor & Fides.
- Roulet, Eddy (1974): "Vers une caractérisation linguistique des normes dans l'enseignement des langues", en Corder, Stephen & Roulet, Eddy (dir.): *Linguistic Insights in Applied Linguistics. Proceedings from the 2nd Neuchatel Colloquium*. Applied Linguistics. Bruselas, Paris: AIMAC-Didier, 143-156.
- Roulet, Eddy (1978): "Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes", en Ali Bouacha, Magid (ed.): *La pédagogie du français langue étrangère*. Paris: Hachette, 29-48.
- Roulet, Eddy (1987): "Complétude interactive et connecteurs reformulateurs". *Cahiers de Linguistique Française*, 8, 111-140.
- Roulet, Eddy (2006): "The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization", en Fischer, Kerstin (ed.): *Approaches to discourse particles*. Oxford: Elsevier, Ltd., 115-131.
- Roulet, Eddy; Auchkin, Antoine; Moeschler, Jacques; Rubattel, Christian & Schelling, Marianne (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.
- Rubin, Joan (1975): What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rui, Blandine (2000): "Exploration de la notion de *stratégie de la lecture* en français langues étrangère et maternelle". *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 89-110.
- Saló Galán, María Jesús (1999): "Conectores conclusivos encuadrados en torno al marcador *fin*". *VII Coloquio APFUE*, 2, 325-334. <<http://tinyurl.com/njo2g5p>> [Consulta: noviembre 2012].
- Saló Galán, María Jesús (2006): "Estudio argumentativo de las expresiones *mais enfin* en francés preclásico y clásico". *Actas. XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León.
<http://tinyurl.com/mfn48dt> [Consulta: septiembre 2012]
- Samuda, Virginia (2001): "Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher", en Bygate, Martin; Skehan, Peter & Swain, Michael (eds.): *Researching pedagogic tasks, second language learning and testing*. Harlow: Longman, 119-134.

- Sánchez Iglesias, Jorge Juan (2003): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE*. Tesis. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Sánchez Iglesias, Jorge Juan (2006): "La fosilización", en Bustos Gisbert, José Manuel & Sánchez Iglesias, Jorge Juan (coords.): *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 11-58.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Santaemilia Ruiz, José (2000): "Género y errores interlingüísticos en la redacción de textos narrativos e inglés: una aproximación". *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics*, 5, 295-314. <<http://tinyurl.com/pps22r5>> [Consulta: enero 2012].
- Santamaría González, Fernando (2005): *Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, wikis, redes sociales y web 2.0*. <<http://tinyurl.com/jvmy36w>> [Consulta: noviembre 2010].
- Santamaría González, Fernando (2009): "Redes sociales educativas y comunidades de aprendizaje", en Tomé Díez, Mario (dir.): *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Madrid: MEC, 55-115.
- Santos Gargallo, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlingua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Río, Luis (1995): *Apuntes paralexigráficos. El diccionario como pretexto I*, (2ªed.). Salamanca: Santos Río-Varona.
- Santos Río, Luis (2003): *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española.
- Sanz Gil, Mercedes (2003): *Las tecnologías de la información y de la comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Estudio crítico y análisis de casos en el aprendizaje del FLE*. Tesis. Castellón : Universitat Jaume I. Disponible online. <<http://www.tdx.cat/handle/10803/10437>>
- Sarfati, George-Elia (1997): *Éléments d'analyse du discours*. París: Nathan.
- Savignon, Sandra (1983): *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scarcella, Robin (1983): "Developmental trends in the acquisition of conversational competence by adult second language learners", en Wolfson, Nessa & Judd, Elliot (eds.): *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 175-183.
- Scarcella, Robin (1988): "Conversation analysis in L2 acquisition and teaching". *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 72-91.
- Schachter, Jacquelyn & Celce-Murcia, Marianne (1983): "Some reservations concerning error analysis", en Wallace Robinett, Betty. & Schachter, Jacquelyn (eds.): *Second language learning. Contrastive analysis, error analysis, and related aspects*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press, 272-284.
- Schelling, Marianne (1982): "Quelques modalités de clôture: les conclusifs finalement, en somme, au fond, de toute façon". *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 63-106. <<http://clf.unige.ch/num.php?numero=4>> [Consulta: abril 2011].
- Schelling, Marianne (1993): "Remarques sur le rôle de quelques connecteurs (*donc, alors, finalement, au fond*) dans les enchaînements en dialogue". *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 169-187. <<http://clf.unige.ch/num.php?numero=5>> [Consulta: abril 2011]

- Schissler, Hanna (1989): "Limitations and priorities for international social studies textbook research". *The International Journal of Social Education*, 4, 81-89.
- Schmidt, Richard (1994): "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics". *AILA*, 11, 11-26.
- Schourup, Lawrence (1999): "Discourse markers". *Lingua*, 107, 227-265.
- Searle, John (1969): *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John (1975): *Indirect speech acts*, en Cole, Peter & Morgan, Jerry (eds.): *Syntax and Semantics*, 3. Nueva York: Academic Press, 59-82.
- Seedhouse, Paul (2001): "The case of the missing 'no'. The relationship between pedagogy and interaction". *Language Learning* (supl. 1), 347-385.
- Seliger, Herbert, & Long, Michael (eds.) (1983): *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Selinker, Larry (1969): "Language transfer". *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, Larry (1972): "Interlanguage". *IRAL*, 10(2), 209-231.
- Selinker, Larry (1992): *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- Séoud, Amor (1997): *Pour une didactique de la littérature* (= LAL). París: Hatier-Didier.
- Sercu, Lies (2000): "Textbooks", en Byram, Michael (ed.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres, Nueva York: Routledge, 626-628.
- Singleton, David (1993): "Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères: la dimension lexicale". *Lidil*, 9. Grenoble: PUG, 161-174.
- Skehan, Peter (1998): "Task-based instruction". *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.
- Skehan, Peter (2003): "Task based instruction". *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Snell-Hornby, Mary (1987): "Towards a learner's bilingual dictionary", en Cowie, Anthony (ed.): *The dictionary and the language learner*. Tübinga: Niemayer, 159-170.
- Spirale 2.; Spirale 4.*: Vid. Palomino, Marie.
- Sport. Fr (edición digital): sport.fr. <<http://www.sport.fr/>> [Consulta: julio 2010].
- Springer, Claude (2009): "La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif". *Le français dans le monde*, número especial: *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, 25-35.
- Stockwell, Robert; Bowen, Donald & Martin, John (1965): *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stringer, Ernest (1996): *Action research: a handbook for practitioners*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Subirats, Marina (coord.) (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales: Instituto de la Mujer.
- Suso López, Javier (2001): *Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE*. <<http://tinyurl.com/kjxzubg>> [Consulta: noviembre 2010].
- Tagliante Christine (2005): *L'évaluation et le Cadre européen commun* (= *Techniques et pratiques de classe*). París: Clé International.

- Tagliante, Christine (2006): *La classe de langue (= Techniques et pratiques de classe)*. París: Clé International.
- Taylor, Barry (1975): "The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL". *Language Learning*, 25, 73-107.
- Teston-Bonnard, Sandra (2006): *Propriétés topologiques et distributionnelles des constituants non régis. Application à une description syntaxique des particules discursives*. Tesis. Marsella: Université de Provence.
- Thierry, Anne Marie (1986): *Analyse de méthodes de français langue étrangère*. Sèvres: Centre International d'études pédagogiques (CIEP).
- Tomasini Lucía & Andrianirina, Hoby (2006): "Les environnements d'apprentissage multimédia en didactique de Fle: quatre pôles d'action". *Relingüística Aplicada*, 4. <[http://relinguistica.azc.uam.mx/no004/Environnements\(Hoby\).htm](http://relinguistica.azc.uam.mx/no004/Environnements(Hoby).htm)> [Consulta: noviembre 2010].
- Tomassone, Roberte & Petiot, Geneviève (2002): *Pour enseigner la grammaire. Textes et pratiques II*. París: Delagrave.
- Tomé Díez, Mario (1999.): *Flenet*. <<http://tinyurl.com/lnbtwuw>> [Consulta: 2009-2010].
- Tomé Díez, Mario (2007.): *Grille d'analyse d'un site F.L.E. pédagogique*. <<http://tinyurl.com/p2m5mlh>> [Consulta: noviembre 2010].
- Tomé Díez, Mario (2009a): "Communication, collaboration et compétences orales avec le web 2.0.", en Tomé Díez, Mario & Campo Delgado, José M^a (coords.): *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Madrid: MEC, 261-290.
- Tomé Díez, Mario (2009b): "La Web 2.0 en la enseñanza de una lengua extranjera (Fle)", en Tomé Díez, Mario (dir.): *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Madrid: MEC, 9-54.
- Torres González, Salomé (1994): "Los diccionarios en el aula de ELE. Algunas actividades". *Actas. ASELE*, 5, 165-171.
- Torres Santomé, Jurjo (1989): "Libros de texto y control del currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.
- Torres Santomé, Jurjo (1995): "Sobre los libros de texto. Algunas objeciones". *Cuadernos de Pedagogía*, 235, 68-69.
- Touraine, Alain (1999): *Comment sortir du libéralisme?*. París: Fayard.
- Traugott, Élisabeth (1982): "From propositional to textual and expressive meanings: some semantic-pragmatic aspects of grammaticalization", en Lehmann, Winfred. & Malkiel, Yakov (eds.): *Perspectives on Historical Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 245-271.
- Traugott, Élisabeth (1989): "On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change". *Language*, 65, 31-55.
- Traugott, Élisabeth (1995): "The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization". *Comunicación*. 12th International Conference on Historical Linguistics (ICHL). Manchester: Manchester University.
- Traugott, Élisabeth (1999): "The rhetoric of counter-expectation in semantic change: A study in subjectification", en Blank, Andreas. & Koch, Peter (eds.): *Historical Semantics and Cognition*. Berlín: Mouton de Gruyter, 177-196.

- Traugott, Élisabeth & Heine, Bernd (1991): *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tréville, Marie Claude (2000): *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Montréal: Éditions Logiques.
- Trim, John (2002): *Guide pour les utilisateurs*. Cadre Européen commun de Référence. Estrasburgo: Division des Politiques Linguistiques.
- Truscott, John (1999): "What's wrong with oral grammar correction?". *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-56.
- Turner, Mark (2003): *Cognitive dimensions of social science*. Oxford: Oxford University Press.
- Tzu-Ju Lin, Azucena (2005): "La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos", *RedELE*, 4/2. <<http://tinyurl.com/paz73a9>> [Consulta: enero 2011].
- Underhill, Adrian (1980): *Use your dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO (2008): *Standards de compétences TIC des enseignants*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <<http://tinyurl.com/odqparl>> [Consulta: octubre-noviembre 2010].
- UNESCO (2010): *Propuesta para la clasificación de los programas de Educación Secundaria en el marco de las reuniones regionales de expertos del UIS 2009/2010*. Versión enero 2010. Instituto de Estadística de la Unesco (UIS). <<http://tinyurl.com/p9nqjyb>> [Consulta: noviembre 2010].
- Valdés, Juan de (1860 [ca.1533]): *Diálogo de la lengua*. Madrid: Imprenta de J. Martín Alegría. [Numerosas reimpresiones y ediciones posteriores]. Disponible *online* en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <www.cervantesvirtual.com>
- Van Dijk, Teun (1972): *Some aspects of text grammars*. La Haya: Mouton.
- Van Dijk, Teun (1977): *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, Teun (1980): *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Van Dijk, Teun (1983 [1978]): *La ciencia del texto*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, Teun (1990): *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teun (s.f.): <<http://www.discourses.org>> [Consulta: enero 2011].
- Váradi, Tamás (1973): "Strategies of target language learner communication: message adjustment". *International Review of Applied Linguistics*, 18, 59-72.
- Vassiliadou, Hélène (2008): "Quand les voies de la reformulation se croisent pour mieux se séparer: à savoir, autrement dit, c'est-à-dire, en d'autres termes", en Le Bot, Marie-Claude; Schuwer, Martine & Richard, Élisabeth (dir.): *La reformulation. Marqueurs linguistiques-stratégies énonciatives*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes (PUR), 35-50.
- Vázquez, Graciela (1992): *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- Vázquez, Graciela (2009): "Las estrategias de aprendizaje: un puente entre la intervención dirigida y la autonomía". Conferencia/ Taller práctico. *VI Encuentro práctico de profesores de ELE*. Würzburg: Universidad de Würzburg.
- Vázquez Molina, Jesús (2009): "Las traducciones de un conector discursivo: *alors* en las versiones españolas de *En Attendant Godot*". *Thélème*, 24, 201-215.

- Vázquez Veiga, Nancy (1994-1995): "Una aproximación a algunos marcadores con función textual de *resumen, conclusión y cierre*". *ELUA*, 10, 249-390. <<http://tinyurl.com/llcc5fs>> [Consulta: agosto 2011].
- Vázquez Veiga, Nancy (1995-1996): "Los marcadores discursivos en las obras lexicográficas". *Revista de Lexicografía*, 11, 133-149.
- Vázquez Veiga, Nancy (2003): *Marcadores discursivos de recepción*. (= *Lucus-lingua*, 13). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Vázquez Veiga, Nancy (2005): "Algunas consideraciones en torno al tratamiento lexicográfico de los marcadores pragmáticos", en Santos Río, Luis *et al.* (eds.): *Palabras, norma, discurso: en memoria de Fernando Lázaro Carreter*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1153-1169.
- Vázquez Veiga, Nancy (2006): "El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo". *Actas. II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, 278-284. <<http://tinyurl.com/qzk4x3b>> [Consulta: abril 2011].
- Vázquez Veiga, Nancy (2008): "Las etiquetas discursivas en un diccionario de marcadores pragmáticos: un puente entre lenguas". Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc708h8>>
- Vázquez Veiga, Nancy (2011): "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso". *Linred*. <<http://tinyurl.com/oepumjc>>
- Vera Pérez, Carmen (2009): "Los wikis en el aula de francés", en Tomé Díez, Mario (dir.): *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Madrid: MEC, 197-217.
- Vera Pérez, Carmen (2010): "Les matériels didactiques pour la classe de FLE", en Guillén, Carmen (coord.): *Didáctica del francés. El diseño del currículo de francés lengua extranjera en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*. Madrid: MEC-ITE, 93-110.
- Vera Pérez, Carmen (s.f.): *Ressources didactiques sur Internet*. <<http://tinyurl.com/6davs>> [Consulta: 2009-2010].
- Vez Jeremías, José Manuel (2004): "Aportaciones de la lingüística contrastiva", en Sánchez-Lobato, Jesús & Santos Gargallo, Isabel (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 147-163.
- Vez Jeremías, José Manuel (2006): *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario: Homo sapiens.
- Vigil, Neddy & Oller, John (1976): "Rule fossilization: a tentative model". *Language Learning*, 26(2), 281-296.
- Vigner, Gérard (2004): *La grammaire en FLE*. París: Hachette.
- Vincent, Diane (1993): *Les ponctuations de la langue et autres mots du discours*. Québec: Nuit Blanche.
- Vincent, Diane (1995): "Remarques sur *par exemple* en français québécois". *Le français moderne*, 63(1), 55-71.
- Vox (2007): *Diccionario Manual de la Lengua Española*. Barcelona: Larousse.

- Wagner, Anne-Lorraine & Tisserant, Pascal (2010): "Stéréotypes et manuels scolaires". *La Revue Education & Formation*, e-292. <<http://tinyurl.com/pxxbwth>> [Consulta: abril 2010].
- Waltereit, Richard (2002): "Imperatives, interruption in conversation, and the rise of discourse markers: A study in Italian *guarda*". *Linguistics*, 40, 987, 1010.
- Waltereit, Richard (2006): "Comparer la polysémie des marqueurs du discours", en Drescher, Martina & Frank-Job, Barbara (eds.): *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Frankfurt: Peter Lang, 141-152.
- Waltereit, Richard & Detges, Ulrich (2002): "Grammaticalization vs reanalysis: A semantic-pragmatic account of functional change in grammar". *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 21(2), 151-195.
- Wardhaugh, Ronald (1970): "The contrastive analysis hypothesis". *TESOL Quarterly*, 4, 123-130.
- Ware, Paige & O'Dowd, Robert (2008): "Peer feedback on language form in telecollaboration". *Language learning & technology*, 12(1), 43-63. <<http://tinyurl.com/odta73s>> [Consulta: noviembre 2010].
- Weinreich, Uriel (1974): *Lenguas en contacto*. Caracas: La Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Weiss, Carol (1972): *Evaluation research: methods for assessing program effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Whitman, Randal & Jackson, Kenneth (1972): "The unpredictability of contrastive analysis". *Language Learning*, 22, 29-41.
- Wichmann, Anne & Chanet, Catherine (2009): "Discourse markers: a challenge for linguists and teachers". *Nouveaux Cahiers de Linguistique Française*, 29, 23-40. <<http://tinyurl.com/peew5m2>> [Consulta: enero 2011].
- Widdowson, Henry (1981[1978]): *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. París: Crédif-Hatier.
- Wilkins, David (1976): *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, Glyn; Strubell, Miquel; Busquet, Jordi; Solé, Dolors & Vilaró, Sergi (2006): *Detecting and removing obstacles to the mobility of foreign language teachers*. <<http://tinyurl.com/ptx2ubh>> [Consulta: noviembre 2010].
- Willing, Ken (1987): *Learning styles and adult migrant education*. Adelaida: National Curriculum Resource Centre.
- Willis, Dave (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Londres: Longman.
- Willkop, Eva-María (1994): "Fehlerkorrektur- eine unersphöpfliche Quelle des Unbehagens und der Mißverständnisse". *Actas. VIII Congreso ALEG*, 422-429.
- Wilmet, Marc (2007): *Grammaire rénovée du français*. Bruselas: De Boeck-Duculot.
- Wilmet, Marc (2010 [1997]): *Grammaire critique du français*. Bruselas: Duculot-De Boeck, París: Hachette-Duculot.
- Xunta de Galicia (2010): Acuerdos Ministerio de Educación e Consellería de Educación para dotar de auxiliares de conversa. <<http://tinyurl.com/ovrg9qd>> [Consulta: 15/ 11/ 2010].

- Xunta de Galicia (2010): *Decreto* 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. <<http://www.xunta.es>> [Consulta: 2009-2010].
- Xunta de Galicia (2010): Decreto 79/2010, do 20 de maio para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. <<http://www.xunta.es>> [Consulta: febrero 2011].
- Xunta de Galicia (2010): Orde do 8 de setembro de 2010 pola que se autorizan, con carácter experimental, os centros plurilingües na Comunidade Autónoma de Galicia, para o curso 2010-2011. <<http://tinyurl.com/nntxf5j>> [Consulta: febrero 2011].
- Xunta de Galicia (2010): Resolución. Listaxe definitiva das novas seccións bilingües autorizadas para o curso 2010-2011. <<http://www.xunta.es>> [Consulta: febrero 2011].
- Xunta de Galicia (2010): *Proxecto ABALAR*. <<http://tinyurl.com/ldjo6la>> [Consulta: abril-diciembre 2010]. *Actualidade*: <<http://tinyurl.com/m2rnr2c>> [Consulta: 3/11/2010].
- Yorio, Carlos (1971): "Some sources of reading problems for foreign-language learners". *Language Learning*, 21, 107-115.
- Yorio, Carlos (1976): "Discussion of explaining sequence and variation in second language acquisition", en Brown, Douglas (ed.): *Language Learning*, número especial, 4, 59-63.
- Zénone, Anna (1981): "Marqueurs de consécution: le cas de *donc*". *Cahiers de Linguistique Française*, 2, 113-139.