

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN ELE: HACIA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ADQUISICIÓN DEL MARCADOR POLIFUNCIONAL BUENO

Valentina Di Nunno, Vrije Universiteit Brussel
Gemma Santiago Alonso, Univerza v Ljubljani

The primary aim of this chapter is to address the challenge of teaching and learning discourse markers—particularly the multifunctional marker bueno—in Spanish as a Foreign Language (SFL), by providing tools that facilitate meaning construction through explicit instruction. To achieve this, we propose to provide teachers and learners with teaching materials on connectors and pragmatic operators. These materials are based on a theoretical framework (Bauhr, 1994; Montolío, 1998; Boyero and Rodríguez 2002; Sansò 2020) and an operational approach that focuses on the key functions for B1-C1 levels of the CEFR, drawing on the work of Martín Zorraquino and Portolés Lázaro (1999), Santos Río (2003), Fuentes Rodríguez (2009), and Flores Requejo (2019).

Keywords: *discursive markers, teaching/learning of SFL, pragmatics, oral discourse, processing instruction*

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el panorama pragmalingüístico ha propiciado el estudio pormenorizado de una clase de expresiones pragmáticas dotadas de un alto valor intencional, procedimental y directivo dentro del intercambio comunicativo: los marcadores de discurso. Al ser reconocidos como elementos constitutivos y fundamentales de la comunicación para resolver tareas pragmáticas, estas unidades han sido analizadas y conceptualizadas gracias a la observación de diferentes corpus conversacionales ad hoc, así como la elaboración de consiguientes teorías sobre su funcionamiento y taxonomías clasificatorias para su sistematización. Los resultados que se han desprendido desde su estudio han llevado a destacar las peculiaridades de dichos elementos, tanto desde un plano de organización textual como desde un plano enunciativo-discursivo.

Sin embargo, un rasgo ciertamente característico y por definición problemático en la adquisición de numerosos marcadores de discurso es su polifuncionalidad. Con dicho término nos referimos a las distintas funciones discursivas y valores pragmáticos que un marcador puede asumir en una o varias ocurrencias. Concretamente, el carácter polifuncional de los marcadores se materializa en una doble vertiente: por un lado, reconocemos una polifuncionalidad sintagmática, que supone la posibilidad para un marcador de desempeñar simultáneamente más de una función en un único enunciado. Por otro lado, hay casos en que la polifuncionalidad es paradigmática y esto conlleva la presencia de diferentes funciones pragmáticas para distintos contextos discursivos. La versatilidad semántica de estas unidades se perfila como otra causante de su dinamicidad, ya sea por el propio contenido sémico del marcador, por el grado de gramaticalización recibido posteriormente o incluso por el valor que ha ido asumiendo en el tiempo, conforme a la evolución sociolingüística-discursiva. Como afirma Boyero Rodríguez (2002: 87):

Una misma unidad lingüística puede unas veces formar parte de una oración como enlace de conexión, y otras puede formar parte de un enunciado en el proceso de enunciación, en cuyo caso es un marcador conversacional que actúa de elemento relevante dentro de la conexión a la que se somete.

A este respecto, Flores Requejo (2019) justifica las múltiples propiedades funcionales de los marcadores en virtud de su entorno sintagmático, segmental, así como por los relevantes matices argumentativos que afectan las interacciones comunicativas.

Por lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de los marcadores en la clase de ELE, estos presentan grandes retos tanto para docentes —pues han de tener en cuenta a la hora de elaborar sus materiales los diferentes estudios pragmático-discursivos y la adecuada aplicación didáctica para su procesamiento— como para aprendientes —quienes han de manejar significados léxicos y procedimentales para asociar usos determinados de los marcadores con un contexto lingüístico y extralingüístico determinado y con sus respectivas propiedades lingüísticas (prosódicas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas)—. Por esta razón, se hacen necesarias herramientas didácticas que ayuden a su enseñanza/aprendizaje y favorezcan la forma en la que dichos marcadores han de ser procesados, como la instrucción de procesamiento de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) y de Lee y VanPatten (2003), basada en el foco en la forma e implementada a través de actividades con *input* estructurado¹ y comprensible que impliquen la comprensión de las formas lingüísticas desde la conexión entre forma y significado. Con la instrucción basada en el procesamiento se dirige el foco del aprendiente hacia aspectos formales del *input* que se ignorarían durante una comunicación real (Alonso Raya, 2004: 2).

Por todo lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo principal el acercamiento a docentes y aprendientes a la enseñanza/aprendizaje de los marcadores discursivos a través de una propuesta didáctica centrada en el marcador polifuncional *bueno*. Para ello, en primer lugar, daremos cuenta de las funciones pragmáticas de *bueno* identificadas por diferentes investigaciones (Fuentes Rodríguez, 2009; Santos Río, 2003; Bauhr, 1994; Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999). En cuanto a la secuenciación y diseño de la unidad didáctica de *bueno*, nos hemos centrado en la enseñanza explícita y significativa de dicho operador, utilizando como instrumento pedagógico la instrucción de procesamiento de VanPatten (1996, 2002,

¹ Según VanPatten (1996), las actividades de *input* estructurado contienen fragmentos de discurso y enunciados que han sido intencionalmente manipulados para que sean portadores de significado, y así faciliten al aprendiente el procesamiento y la adquisición de una forma lingüística en concreto.

2004, 2007) y de Lee y VanPatten (2003) para la elaboración de las diferentes actividades de *input* y *output* procesable.

2. LOS MARCADORES DE DISCURSO

Desde una perspectiva terminológica, los marcadores del discurso destacan por su amplia heterogeneidad debido a las varias denominaciones que a lo largo de los últimos años han sido adoptadas para estas partículas. El hiperónimo «operador» o «marcador» de discurso, comúnmente aceptado en la escena lingüística internacional y empleado ya en el trabajo de Portolés Lázaro (1998) «Marcadores de discurso», indica, en una visión global e integradora, todas las unidades invariables que por su significado dirigen el procesamiento del discurso, prescindiendo de la dimensión funcional en la que operen².

Por otro lado, desde un plano estrechamente funcional, la aportación de Fuentes Rodríguez, con su *Diccionario de conectores y operadores del español* (2009), distingue las partículas por su modalidad de conectar y operar dentro de una dimensión argumentativa, formulativa e informativa. A nivel aplicativo, de hecho, los conectores se sitúan entre dos miembros de un enunciado para establecer una relación de tipo argumentativo o estructural. Por el contrario, los operadores se configuran como elementos macro sintácticos independientes, aportando «contenidos derivados de la inscripción del hablante en su discurso» (Fuentes Rodríguez, 2017: 15); por este motivo no suponen la presencia de un enunciado previo.

Las determinantes contribuciones pragmáticas (p. ej. Sansò, 2020) definen los marcadores de discurso como elementos que dan información de procedimiento al interlocutor sobre cómo situar el enunciado en el contexto discursivo más amplio, para que sea perfectamente coherente con él. De ahí que resaltamos en primer lugar su vertiente indéxica, es decir,

² El término proviene del trabajo de los lingüistas norteamericanos Labov y Fanshel (1977) y fue popularizado por Schiffrin (1987) en su libro *Discourse markers* (Pons Bordería, 1998). Según Garcés Gómez (2008), la inclinación a utilizar esta nomenclatura entre los lingüistas españoles reside en su amplitud para designar relaciones textuales ya no solo asociadas a la organización discursiva local –cohesión– o global –coherencia–, sino también a otros tipos de marcación, así como a las modalidades de producción oral y escrita y a los planos dialogal y monológico.

su capacidad de conectar desde un plano macrosintáctico elementos del discurso con otros, codificando la relación que el marcador indica con el contexto de pertinencia (como sucede frecuentemente con los deícticos) (Hanks, 2001: 168). Carranza (2015) explica cómo esta característica depende del valor social y colectivo que muchas de estas unidades adquieren en la conversación, porque evocan de forma indirecta aspectos de identidad del hablante, posturas y alineamientos interaccionales. Su empleo, por lo tanto, ahonda en diversos niveles de acción colectiva e indica, en combinación con rasgos prosódicos, una posición superordinada con respecto al destinatario.

Por su parte, Montolío (1998) destaca su alto componente procedimental y los define como activadores del proceso de descodificación intencional y desencadenamiento inferencial que se realiza en el discurso, ya que dirigen cooperativamente el desarrollo ostensivo y la construcción del mensaje.

Desde el punto de vista sintáctico-distribucional, afirmamos que existe un alto nivel de movilidad para estos elementos pragmáticos, con lo cual solemos encontrar clases de marcadores —como los operadores discursivos— que, debido a su incidencia a nivel operativo en un sintagma, se colocan indistintamente en posición inicial, intermedia o final.

(1)

A decir verdad, no estoy de acuerdo con lo que dices.

(2)

No estoy de acuerdo, *a decir verdad*, con lo que dices.

(3)

No estoy de acuerdo con lo que dices, *a decir verdad*.

(Ejemplos de elaboración propia)

Sin embargo, conviene señalar casos donde la versatilidad se reduce por estar estrechamente relacionada con aspectos como su repercusión sintáctica, su contenido discursivo y su grado de autonomía en el enunciado. A modo de ejemplo mencionamos los marcadores de intervención reactiva, cuya principal función requiere encabezar el turno de palabra en una unidad dialógico-conversacional. Una situación parecida se observa con los

conectores, cuya función será la de relacionar dos miembros del discurso, por lo que habrá ocasiones en las que prefieran ocupar posiciones intermedias.

2.1 El marcador discursivo polifuncional *bueno*

El marcador discursivo *bueno* se caracteriza por tener una gran pluralidad de funciones, especialmente relacionadas con el intercambio dialogal y los factores suprasegmentales y expresivos de la conversación oral. Al esbozar un estado de la cuestión sobre las interpretaciones clasificatorias aportadas por los teóricos, nos damos cuenta de la riqueza que supone este marcador, resultante de un largo proceso de gramaticalización y discursivización.

Bauhr (1994) habla de tres macro funciones pertenecientes a *bueno*: la pragmática, cuando el marcador expresa aceptación; la metadiscursiva, aludiendo a los procesos de rectificación, ruptura y continuidad temática; y finalmente la expresiva, cuando *bueno* indica un comportamiento discursivo que expresa impaciencia, vacilación o resignación. A esta se podría también añadir la fática, que según el autor tiene que ver con la intervención de respuesta y la acusación de recepción del mensaje anterior.

Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) reafirman el ámbito de aceptación y conformidad con el miembro anterior del discurso, hablando de modalidad deóntica³ como primera función de *bueno* (4):

(4)

No le han concedido el premio. *Bueno*.

(Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4162)

A esta añaden la de enfocador de la realidad, es decir, su capacidad de marcar el refuerzo positivo del hablante para mitigar el desacuerdo con lo anteriormente dicho (5) y su función metadiscursiva conversacional (6),

³ Los «marcadores de modalidad deóntica» reflejan actitudes del hablante relacionadas con la expresión de la voluntad (o de lo afectivo). Estos marcadores indican si el hablante acepta/admite/consiente (o no) lo que se infiere del fragmento del discurso al que remiten (Martín Zorraquino y Lázaro Portolés, 1999: 4161).

que evidencia, por otra parte, su capacidad de procesamiento de la información y señala la apertura, el cierre, el mantenimiento del turno o de la conversación.

(5)

A: Lo que sea que sea un sistema ¿no?

B: *Bueno*, el sistema es una palabra inventada últimamente en mi opinión ¿no?

(Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4163)

(6)

A: *Bueno*, y ¿de qué quieres que hablemos?

B: De la reina, majestad.

(Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4163)

En su obra lexicográfica dedicada al análisis de las partículas del discurso, Santos Río (2003) enfatiza la colocación reactiva de *bueno*, que hace que actúe como una puntualización ante lo dicho, a veces con función de asentimiento (7), otras con valor autocorrectivo (8):

(7)

A: ¿Te parece así bien?

B: *Bueno*, vamos a ver qué pasa.

(Ejemplo de elaboración propia)

(8)

A: Cuando voy a Nueva York, *bueno*, la verdad es que yo solo he estado allí una vez... (Ejemplo de elaboración propia)

Además, se resalta entre varias, su función continuativa, sobre todo en combinatoria con la conjunción «y». En este caso la conexión no es meramente sintáctica, sino materializa una pausa marcada discursiva, *un tomar aliento* en la descripción que se está haciendo.

Fuentes Rodríguez (2009) reúne los valores de este marcador en cinco grandes grupos: *bueno* como conector discursivo interactivo (9), cuando da comienzo a una intervención que puede ser de reacción o de cambio de tema, marcando en el plano argumentativo orientación o anti orientación;

bueno como indicador de cierre de lo dicho (10) o de ruptura con el tema anterior (11); *bueno* como conector reformulativo (12) de uso parafrástico o no parafrástico, empleado más bien para concretar o rectificar; *bueno* como conector continuativo y mantenimiento del hilo discursivo (13); y finalmente *bueno* como marcador de aceptación (14), cuando aparece en función modal como indicador de acuerdo o aceptación con reserva⁴.

(9)

A: ¿Eres buena alumna?

B: *Bueno*, había que definir qué es ser un buen alumno (se ríe). Yo todo lo que ganaba en notas lo perdía en conducta.

(Ejemplo tomado de Fuentes Rodríguez, 2009: 61)

(10)

A: Sí, se complicó. No me acuerdo de sus palabras exactas, pero me dijo algo así como que tenía que elegir entre el modelaje o estar con él. Y *bueno*, elegí y no me equivoqué. (Ejemplo tomado de Fuentes Rodríguez, 2009: 61)

(11)

A: ¿A qué hora llegaste ayer por la noche?

B: *Bueno*, ¿qué me has preparado para comer?

(Ejemplo tomado de López Vásquez y Otero Doval, 2010: 473)

(12)

A: Pero ya ven, el único regidor que parecía tenerlo claro acaba de ser acusado,

bueno, una empresa constructora de la que es socio.

(Ejemplo tomado de Fuentes Rodríguez, 2009: 62)

(13)

A: sí pero no siempre↓ no va a ser tan— es que no se trata de ser conservadora ni de nada↓ se trata simplemente→/ oye↓ que cada uno

⁴ Según Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4167), los valores deónticos de aceptación pueden indicar el acuerdo cooperativo con más o menos entusiasmo: en el primer caso, la entonación está caracterizada por una clara subida del tono de la voz, seguida de un cierto descenso que acaba en suspensión; en el segundo, en cambio, el tono de la voz se mantiene en niveles bajos.

viva su vida y punto/ yo soy muy demócrata↓ mira// yo te voy a decir/ cada uno que viva su vida↓ yo no tengo que arreglarle la vida a mi vecino↑ y punto↓ y ya está/ y *bueno* y mi vec- ya te digo/ que mi vecino lleve su vida↑ y yo llevaré la mía↓ y ya está↓ que sí↓ yo puedo posiblemente ser muy amiga de mi vecino↓ aunque él tenga unas costumbres y unos vicios y yo tenga los míos/ pero no quita ¿entiendes? (Ejemplo tomado de Martínez Hernández, 2006:83)

(14)

A: ¿Vienes?

B: ¿Adónde?

A: A Moscú.

B: *Bueno*.

(Ejemplo tomado de Fuentes Rodríguez, 2009: 63)

Por último, señalamos las consideraciones de Flores Requejo (2019), quien explora la multifuncionalidad del marcador de forma detallada, remitiendo a las aseveraciones previas de Bauhr (1994) y Ocampo (2006). La autora empieza enumerando uno de los valores predominantes de *bueno*: el de aceptación. En este caso el marcador actúa con una actitud cooperativa permitiendo, mediante el asentimiento, la prosecución del acto lingüístico. Una segunda función de *bueno* apunta a la introducción de una respuesta (enfocador de la realidad) del interlocutor a una pregunta que siente antiorientada a lo que opina. Su empleo en este caso puede darse para introducir una respuesta que por alguna razón resulta poco agradable para el hablante y por lo cual no se quiere menospreciar su imagen (mitigar la disensión). La tercera macrofunción de *bueno* abarca operaciones de reformulación, con el intento de completar la información mediante rectificación, especificación o clarificación.

Siguiendo con el análisis descriptivo, la autora reconoce un amplio espacio a los valores metadiscursivos del marcador *bueno*: apertura del discurso, mantenimiento del turno, cierre de intervención. El uso metadiscursivo de continuidad, muchas veces introducido con la combinación de *bueno* y otros marcadores (*y bueno, pero bueno, bueno pues*) pueden asumir varios matices como el querer proseguir con el turno, el no querer perderlo o la voluntad de condensar la información para acercarse al final. Véase el

ejemplo (15) que propone la misma autora en el cual describe la combinatoria continuativa y *bueno* como la presentación de una secuencia conclusiva condensadora, donde se expresa la idea fundamental a la que el hablante quiere llegar. Finalmente, cabe señalar el empleo de *bueno* como elemento conclusivo que cierra la propia argumentación a través de las siguientes estrategias: cierre de una línea discursiva, introducción de una conclusión destacada o planificación recapitulativa del discurso.

(15)

A: Fernando yo... Yo tengo que decirte..., yo no querría que tu...

B: Ay lo sé, India. A mí tampoco me gusta, pero es mejor así. No vale la pena arriesgarse, a no ser que tomes algo... y *bueno*, no creo que lo tomes.

(Ejemplo tomado de Flores Requejo, 2019:173)

A modo de resumen, presentamos a continuación una tabla con las funciones pragmáticas de *bueno* identificadas por los investigadores mencionados anteriormente.

Tabla 1: *Funciones pragmáticas del marcador bueno identificadas por los autores Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), Bauhr (1994), Santos Río (2003) y Fuentes Rodríguez (2009).*

Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999)	Modalidad deóntica	Aceptación o conformidad
	Enfocador de la realidad	Marcar el refuerzo positivo del hablante
	Metadiscursivo conversacional	Procesamiento de la información
Bauhr (1994)	Macrofunción pragmática	Aceptación
	Macrofunción metadiscursiva	Rectificación, ruptura y continuidad temática
	Macrofunción expresiva	Impaciencia, vacilación, resignación
	Macrofunción fática	Acusación del recibo del mensaje anterior

Santos Río (2003)	Marcador de intervención reactiva	Asentimiento o valor autocorrectivo
	Conector continuativo	Une y coordina los enunciados, alude a una pausa marcada discursiva
Fuentes Rodríguez (2009)	Conector discursivo interactivo	Dar comienzo a la intervención
	Indicador de cierre	Cierre o ruptura con el tema anterior
	Conector reformulativo	Concretar o rectificar
	Conector continuativo	Mantener el hilo discursivo
	Marcador de aceptación	Indicador de acuerdo o aceptación de reserva
	Marcador metadiscursivo	Apertura del discurso, mantenimiento del turno, cierre de intervención
	Marca conclusiva	Cierre de una línea discursiva, introducción de una conclusión destacada o planificación recapitulativa del discurso.

3. EL PROCESAMIENTO DEL INPUT EN EL DE UNA LE

El modelo del procesamiento del *input* intenta dar respuesta al modo y la causa por la que las formas lingüísticas se procesan, ya que este juega un papel especial en la formación y desarrollo del sistema lingüístico del aprendiente. Para VanPatten (2002: 757), el modelo del procesamiento del *input* intenta explicar y seleccionar todas aquellas estrategias psicolingüísticas de las que se sirve el aprendiente para realizar de manera eficiente las pertinentes conexiones entre forma lingüística y significado, de tal manera que el aprendiente pueda obtener el mayor *intake* a partir del *input* comprensible disponible al que ha sido expuesto durante el proceso de comprensión. En comparación con un acercamiento tradicional a la

instrucción gramatical, VanPatten (1996: 6) subraya que la instrucción de procesamiento (esto es, la metodología derivada del modelo del procesamiento de *input*) es un enfoque donde no se le pide al aprendiente que produzca elementos gramaticales específicos, sino que se le empuja a prestar atención en las características particulares de una forma gramatical. Por lo tanto, la atención a las características del *input* manipulado se convierte en una parte integral del proceso de adquisición de la gramática a diferencia de la instrucción tradicional.

3.1 La instrucción de procesamiento

Se trata de una aplicación metodológica del modelo del procesamiento del *input* en el aula de ELE, cuya intervención pedagógica tiene como fundamento la psicolingüística y se encuadra dentro de las metodologías del foco en la forma. Según el autor, el *input* estructurado de la instrucción de procesamiento permite a los aprendientes ser capaces de alterar las estrategias de procesamiento erróneas de tal manera que puedan centrarse en la forma meta a adquirir. Por lo tanto, a la hora de diseñar y crear actividades de procesamiento de *input* habrá que privilegiar los datos gramaticales con valor comunicativo o significativo, en tanto que el aprendiente tenga que atender al ítem gramatical mientras procesa el significado y que no sea necesario que este produzca el ítem, sino que establezca las conexiones adecuadas entre forma y significado (Lee y VanPatten, 2003).

Por lo que respecta al diseño de actividades con *input* estructurado, dichas actividades deberán ofrecer al aprendiente, en primer lugar, información explícita sobre la forma lingüística a aprender, siempre enmarcada en una explicación donde lo que se prima es la relación entre forma y significado. En segundo lugar, se les informará a los aprendientes sobre todo lo que pudiera afectar de manera negativa para la comprensión del *input*. Finalmente, se motivará a los aprendientes a que procesen la forma o estructura meta de manera significativa a partir de las actividades de *input* estructurado diseñadas especialmente para la adquisición de una determinada forma o estructura lingüística (VanPatten, 2002: 764-765). Collentine (2004: 178) considera que, tras el trabajo con actividades de *input* estructurado por parte de los aprendientes, estos han de ser capaces

de discriminar de manera eficiente la información semántico-pragmática que un fenómeno gramatical proporciona cuando lo hallen en el *input* auténtico, sin importar lo abstracto que este sea.

3.2 Tipos de actividades de procesamiento de *input/output* estructurado

VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) propone dos tipos de actividades para el procesamiento del *input* en el aula, cuyos principios están orientados a la acción y transmisión de significado en contextos reales. Las primeras son las actividades referenciales de carácter interpretativo (centradas en la estructuración del *input* de tal manera que solo una respuesta es posible que facilite al aprendiente para comprender la forma lingüística en cuestión), mientras que las segundas son las actividades afectivas de *output* estructurado⁵ de carácter productivo (destinadas a involucrar al aprendiente personalmente en la toma de decisiones sobre los enunciados, pues no hay una sola respuesta correcta, ya que las posibilidades dependen de la opinión, creencia u otras respuestas relacionadas con la manera de procesar la información en el mundo real para el aprendiente; además, con este tipo de tareas se resalta el valor comunicativo de la forma meta con la que se esté trabajando).

Lee y VanPatten (2003) consideran que a la hora de diseñar una secuencia de actividades con *input/output* estructurado, es importante que las actividades referenciales aparezcan en los primeros lugares, y que sean las actividades afectivas (o una combinación entre referenciales y afectivas) las que aparezcan en último lugar, ya que estas últimas los autores las con-

⁵ Si bien VanPatten y Cadierno (1993) cuestionaron el valor de las prácticas de estructuras durante la instrucción gramatical, al entender que las actividades de *output* o de práctica de estructuras gramaticales resultaban insuficientes si no ayudaban a alterar las conductas de procesamiento de los aprendientes. Sin embargo, existen ya suficientes investigaciones con instrucción de procesamiento centrados en *input* y *output* enriquecido y comprensible (Collentine, 1998; Farley, 2004; Benati, 2001, 2005; Llopis García, 2009; Santiago Alonso, 2017) cuyos resultados mostraron que, gracias al *output* estructurado, los aprendientes fueron capaces de reforzar conexiones de forma y significado, ya que les hacía llevar a cabo prácticas llenas de significado que les permitían corroborar las hipótesis formuladas e incorporar el conocimiento confirmado a su interlengua.

sideran como un refuerzo adicional una vez el aprendiente haya sido capaz de percibir las formas en las actividades referenciales iniciales.

4. MODELO DE INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO DE BUENO PARA LOS NIVELES BI-CI

A continuación, se presenta la secuencia completa de la unidad didáctica dedicada al operador *bueno*, en la que se tuvo en cuenta lo ya analizado en los apartados 2 y 3. En primer lugar, siguiendo la metodología de Lee y VanPatten (2003), se informa a los aprendientes de cómo funciona la estructura meta y de dónde deriva su dificultad en la adquisición. Para ello, se dirige la atención al aprendiente con una instrucción explícita (presentando los valores esenciales del operador), se ponen de relieve los problemas de procesamiento (para que sean conscientes de las dificultades de la forma meta y las estrategias de procesamiento a evitar) y se diseña un paquete de instrucción de actividades con *input/output* estructurado para dirigir la atención del aprendiente de forma unívoca hacia las conexiones de forma y significado pertinentes para la correcta interpretación del marcador polifuncional *bueno* en español⁶.

Como marco introductorio a los marcadores discursivos, el vídeo utilizado en la *actividad 1* es un punto de arranque para familiarizar a los aprendientes con la importancia del principio de cooperación de Paul Grice (1975): «Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la más apropiada para cumplir con el propósito del intercambio

⁶ Uno de los aspectos prosódicos relevantes a tener en cuenta a la hora de analizar un marcador de discurso polifuncional es su entonación. En efecto, es también gracias a su línea melódica que el hablante reclama una función específica del marcador, delimitando en su dimensión oral el tipo de información que pretende transmitir. En el caso de *bueno*, la curva entonativa suele presentarse ascendente cuando este se configura como marcador de inicio de la intervención. Su alta tonalidad, de hecho, proporciona un cierto realce enunciativo que implicaría la demarcación de una unidad discursiva, incluso cuando esta empieza con un cambio de tópico. Por el contrario, cuando admite la modalidad deóntica, epistémica o la reformulación su entonación suele descender, muchas veces acompañado con un alargamiento vocálico de la primera sílaba. A pesar de la estrecha vinculación entre los rasgos fonéticos y sintácticos de estos elementos del discurso, consideramos prematuro someter a los aprendientes a un examen fonológico en su primer acercamiento didáctico, dada la complejidad que entraña.

comunicativo en el que usted está implicado». De esta manera, se introduce en el aula la importancia del desarrollo de la competencia pragmática en el aula ELE, es decir, la habilidad para poder ejecutar e interpretar intenciones comunicativas de manera que la comunicación entre dos o varios hablantes se realice con éxito.

Por lo que respecta a la *actividad 2*, el objetivo sería sensibilizar a los aprendientes de ELE acerca de los marcadores conversacionales, es decir, las unidades lingüísticas invariables que se hallan habitualmente en el discurso oral. Gracias a la transcripción completa del vídeo de la *actividad 1*, donde ha sido resaltado con otro color todos los marcadores conversacionales que aparecían en dicho vídeo, cada aprendiente podrá relacionar los marcadores como elementos de interacción y atenuación conversacionales para conseguir un determinado objetivo comunicativo.

El objetivo de la *actividad 3* es profundizar en la definición de los marcadores de discurso mediante el trabajo conjunto para reflexionar sobre su acepción, destacando la principal función de «guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.» (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4057). Se proporciona también a docentes (y aprendientes si fuera el caso) un esquema clasificatorio de los marcadores de discurso propuesto por Portolés y Martín Zorraquino (1998-1999) para que sirva de referencia en lo relativo a las funciones pragmáticas de los marcadores de discurso.

En las *actividades 4 y 5* se propone una reflexión pragmática a partir de una muestra auténtica de la lengua meta para que los aprendientes trabajen activamente los marcadores de discurso presentes en la interacción. El propósito es utilizar el *input* lingüístico como acercamiento natural al estudio y a la práctica de los marcadores. Asimismo, se acompaña el vídeo con actividades de comprensión e interpretación del mensaje (*actividad 4*) y con una tarea de asociación entre los marcadores y sus funciones pragmáticas (*actividad 5*) para su familiarización. En ningún caso las actividades planteadas hasta el momento (1-5) tienen como objetivo el procesamiento de los marcadores, sino que se trata de un primer bloque de actividades para familiarizar a los aprendientes con el tema de los marcadores en español.

En las *actividades 6, 7 y 8* pasamos del texto en su conjunto a la identificación de sus componentes individuales, «orientando y fijando la atención del aprendiz hacia los aspectos formales del input» (Alonso, 2004: 2). Los aprendientes analizan e identifican los valores esenciales de *bueno* (según el nivel de lengua que tengan) mediante actividades interpretativas de relación forma-función (Alonso, 2004), para llegar a examinar los aspectos del marcador a través de la explicación facilitada en el vídeo de autoaprendizaje PRACOMUL⁷.

En las *actividades 9 y 10*, se proponen estrategias de procesamiento con actividades interpretativas de *input* estructurado para promover conexiones entre forma y significado para el correcto procesamiento del operador *bueno* a través de viñetas auténticas (actividad 9) o de diálogos con un *input* manipulado pedagógicamente, donde se ponen de manifiesto los usos esenciales aparecidos en el vídeo de autoaprendizaje PRACOMUL.

La *actividad 11* permite fomentar el desarrollo de la competencia pragmática y poner en práctica el contenido aprendido. Se recrean algunas situaciones dialógicas que requieren la aplicación desde una perspectiva pragmática para cumplir con la intencionalidad comunicativa. De esta manera, desde las actividades interpretativas de *input* procesable propuestas, se le permite al aprendiente la acomodación, reestructuración y reflexión del contenido sobre los diferentes valores del operador pragmático *bueno* a través de un ejercicio de corrección de errores.

El último paquete de *actividades (12, 13, 14 y 15)* son actividades productivas de *output* procesable de carácter afectivo, en las que, al igual que en las actividades de recepción, se activan las estrategias como una sucesión estructurada de procesos a modo de síntesis final de toda la intervención pedagógica. El objetivo sería la aplicación de los valores aprendidos de *bueno* mediante la producción de (a) breves enunciados que se relacionen con las intenciones comunicativas de las imágenes presentadas (actividad

⁷ Todas las actividades aquí presentadas (1-15) son accesibles y forman parte de la plataforma digital «PRACOMUL, *Pragmatic competence from a multilingual perspective*», cuya creación ha sido financiada por el proyecto Erasmus + Key Action 2 de la Unión Europea. Para su consulta: <https://www.pracomul.si/>.

12 y 13⁸), (b) reflexiones o comentarios (orales) tras la visualización del anuncio publicitario propuesto (actividad 14) o (c) la producción y comprensión de textos creativos escritos e interpretados por los propios aprendientes (actividad 15).

Como se puede ver en la secuencia completa para la instrucción de procesamiento del marcador polifuncional *bueno* y en el paquete de actividades, en cada una de las actividades presentadas para los valores básicos de bueno (niveles B1-C1), se han seguido las directrices sugeridas por Lee y VanPatten (2003): cada una de las actividades dirigían al aprendiente su atención al significado para que este fuera consciente de cómo la pragmática interviene en su codificación; la secuencia del paquete de instrucción de actividades se organizó siguiendo el criterio que estipula como más adecuado trabajar inicialmente con frases aisladas (actividades 6-9, 11-14), más fáciles de procesar, hasta llegar al discurso (actividades 10 y 15); en el paquete de instrucción de actividades se propusieron actividades tanto de comprensión y expresión orales con muestras de lengua auténticas (actividades 1, 4, 8, 14, 15) como de comprensión y expresión escritas (2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15), de interpretación (6-12, 15) y de producción (13-15), referenciales (1-11) y afectivas (12-15); las actividades fueron diseñadas para que en todo momento se tuviera que trabajar con el *input* y el *output* siempre a través de la toma de las decisiones del propio aprendiente, de modo que este fuera consciente de las implicaciones semánticas que sus decisiones tenían en cuanto al operador; por último, se tomaron en cuenta las estrategias de procesamiento del aprendiente, incidiendo en el

⁸ En esta actividad se han tenido en cuenta a Richard Atkinson (1975) y la mnemotecnica vinculada al aprendizaje glotodidáctico a través del procedimiento trifásico (también denominado técnica de las 3R, esto es, reconstrucción, relación y recuperación). La primera fase consiste en identificar el elemento léxico que hay que memorizar —en este caso no sólo el marcador discursivo en cuestión, sino también sus funciones— resumidas en palabras/etiquetas clave. En un segundo momento, en la fase de relación, empleamos los principios mnemotécnicos propiamente dichos, vinculando la palabra clave a una imagen que pueda reproducir la visualización de su significado. La asociación con la imagen favorece el paso a la fase 3, la recuperación, donde resultará más fácil retener las propiedades pragmáticas del marcador polifuncional, a través del recuerdo de las representaciones gráficas asociadas a ellas. En nuestra unidad didáctica, hemos fomentado la autonomía de los aprendientes, dándoles la posibilidad de construir su propia mnemotecnica por su cuenta y visibilizarla en las redes sociales, para que asimularan los contenidos a través de una experiencia visual significativa en un entorno digital creativo ya muy familiar para ellos.

mayor valor comunicativo de los ítems. Asimismo, a la hora de diseñar las actividades hemos tenido en cuenta la importancia del uso de los medios audiovisuales auténticos como *input* pedagógico, como un acercamiento cultural integrado al objetivo didáctico explícito y como estímulo creativo para aumentar la motivación del aprendiente para una mayor implicación en el tema tratado. Por otro lado, al ser material auténtico, se enfoca en la naturalidad del lenguaje, es decir, se ha elaborado para cumplir con algún propósito social dentro de una comunidad lingüística (Wallace, cit. en Berardo, 2006: 61). Dicha autenticidad favorece un contexto discursivo propicio para la exploración y el análisis de estructuras morfosintácticas con valores pragmáticos.

5. CONCLUSIONES

Con el presente trabajo nos propusimos diseñar una secuencia didáctica completa para la adquisición de las funciones discursivas del marcador *bueno* desde un enfoque pragmático. Se ha subrayado la complejidad del elemento discursivo, pues cumple distintas funciones comunicativas en relación con los contextos comunicativos en el que se encuentra, así como con los aspectos sintácticos, prosódicos, distribucionales que presenta.

Desde nuestra propuesta se ha querido dar una respuesta concreta al desafío pedagógico con el que se enfrentan docentes y aprendientes en cuanto a la enseñanza/aprendizaje de marcadores (en concreto el marcador polifuncional *bueno*), y supone una contribución más a las numerosas y necesarias investigaciones que se vienen realizando en los últimos años para convivir en un aula más comunicativa y pragmática, que permita el procesamiento de ciertos fenómenos lingüísticos y mecanismos conversacionales que solo pueden ser interpretados mediante un planteamiento pragmático explícito. Para futuras investigaciones será necesario integrar una propuesta que explore también el procesamiento de los marcadores desde una perspectiva prosódica.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Raya, R. (2004): «Procesamiento de input y actividades gramaticales». *Re-dELE*, 0, 1-9.
- Bauhr, G. (1994): «Funciones discursivas de bueno en español moderno». *Lingüística Española Actual*, 16, 79-124.
- Benati, A. (2001): «A comparative study of the effects of processing instruction on the acquisition of the Italian future tense». *Language Teaching Research*, 5, 95-127.
- Benati, A. (2005): «The effects of processing instruction, traditional instruction and meaning based-output instruction on the acquisition of the English past simple tense». *Language Teaching Research*, 9, 67-93.
- Berardo, S. A. (2006): «The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading». *The Reading Matrix*, 6, 60-69.
- Briz Gómez, A., Pons Bordería, S. y Portolés Lázaro, J. (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*: <http://www.dpde.es/> [21.02.2023].
- Boyer Rodríguez, M. (2002): *Los marcadores conversacionales que intervienen en el desarrollo del diálogo*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Carranza, I. (2015): *Conversación y deixis del discurso* (2ed). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Collentine, J. (1998): «Processing Instruction and The Subjunctive». *Hispania*, 81, 576-587.
- Collentine, J. (2004): «Where PI Research Has Been and Where It Should Be Going». En: Bill VanPatten (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 169-182.
- Farley, A. (2004): «Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed?». En: Bill VanPatten (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 227-240.
- Flores Requejo, M. (2019): *Los marcadores del discurso en el español peninsular y sus equivalencias en italiano*. Roma: Aracne.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores en español*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2017): «Macrosintaxis y lingüística pragmática». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 71, 5-34.
- Garces Gómez (2008): *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid: Iberoamericana.
- Hanks, W. (2001): «Indessicalitá/indexicality». En: Alessandro Duranti (ed.), *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*. Roma: Meltemi, 168-172.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Lee, J. y VanPatten, B. (2003): *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- Llopis García, R. (2009): *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de E/LE*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad de la Nebrija.
- Martín Zorraquino, M. y Portolés Lázaro J. (1999): «Los marcadores del discurso». En: Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Tercera parte. Entre la oración y el discurso*. Madrid: Espasa Calpe, 4051-4213.
- Montolío Durán, E. (1998): «La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos». En: María Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío Durán (eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 93-119.
- Montolío Durán, E. (2008): *Conectores de la lengua escrita: contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ocampo, F. A. (2006): «Movement Towards Discourse Is Not Grammaticalization: The Evolution of 'claro' from Adjective to Discourse Particle in Spoken Spanish». En: Nuria Sagarra y Almeida J. Toribio (eds.), *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium*. Cascadilla Press, Somerville, 308-319.
- Pons Bordería, S. (2001): «Connectives/discourse markers. An overview». *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 6, 219-243.
- Portolés Lázaro, J. (2007): *Marcadores de discurso*. Barcelona: Ariel.
- Sansò, A. (2020): *I segnali discorsivi*. Roma: Carocci le Bussole Editori.
- Santiago Alonso, G. (2017): «Los efectos de la instrucción de procesamiento con input/output enriquecido». *Colindancias*, 8, 211-239.
- Santos Río, L. (2003): *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993): «SLA as input processing: A role for instruction». *The Modern Language Journal*, 77 (1), 45-57.
- VanPatten, B. (1995): «Grammar Instruction as Structured Input». En: James Lee y Bill VanPatten (eds.), *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw Hill, 89-114.
- VanPatten, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Ablex Publishing Corporation. Nueva Jersey.
- VanPatten, B. (2002): «Processing Instruction: An Update». *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- VanPatten, B. (ed.) (2004): *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. (2007): «Input Processing in Adult Second Language Acquisition». En: Bill VanPatten y Jessica Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 115-136.

* * *

SOBRE LAS AUTORAS

Gemma Santiago Alonso es doctora en didáctica de lenguas extranjeras por la Universidad de Liubliana, donde trabaja como profesora. Además, colabora como formadora de profesores con diversas instituciones. Sus áreas de interés, siempre enmarcadas dentro de la lingüística aplicada, se centran tanto en la adquisición de segundas lenguas y el procesamiento de la gramática desde la perspectiva de la gramática cognitiva como en la escritura académica y la retórica intercultural. Ha colaborado en los proyectos de investigación PRACOMUL: *Pragmatic competence from a multilingual perspective*, LITPRAX: *Literature in Praxis: Professional Challenges of Reading, Translating and Editing in Digital Age* y COMPRENDE, CREA Y OPINA: *Desarrollo y evaluación de la competencia lectora, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico como motores de la educación y la sociedad*.

e-mail: gemma.santiago@ff.uni-lj.si

Valentina di Nunno es doctora en lingüística por la VUB (Universidad de Bruselas, Facultad de Humanidades, Departamento de Estudios Lingüísticos y Literarios). Su investigación se centra en la adquisición del español, la pragmática intercultural y el análisis del discurso. Ha colaborado con la Universidad de Palermo (UNIPA) en el marco del proyecto PRACOMUL: *Pragmatic competence from a multilingual perspective*. Asimismo, es miembro del grupo de investigación CROS- *Crossing the border between English and Spanish* de la Universidad de Ghente y VUB. Desde 2015 trabaja en el ámbito de la didáctica como profesora de enseñanza secundaria de español e italiano para extranjeros y actualmente es parte del personal docente del Instituto *Liceo Lingüístico Guglielmo Marconi* de Parma, Italia.

e-mail: vnt.dinunno@gmail.com