

Romanica Labacensia

Barbara Pihler Ciglič (ed.)

LA COMPETENCIA
PRAGMÁTICA DESDE
LA PERSPECTIVA
MULTILINGÜE

PRAGMATIC
COMPETENCE FROM
A MULTILINGUAL
PERSPECTIVE



UNIVERZA
V LJUBLJANI

FF

Filozofska
fakulteta

LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA DESDE
LA PERSPECTIVA MULTILINGÜE

PRAGMATIC COMPETENCE FROM
A MULTILINGUAL PERSPECTIVE

Zbirka: Romanica Labacensia

Glavna urednica zbirke: Barbara Pihler Ciglič

Uredniški odbor zbirke: Patrizia Farinelli, Ioana Jieanu, Meta Lah, Katarina Marincič, Mojca Medvedšek, Darja Mertelj, Blažka Müller, Barbara Pihler Ciglič, Maja Šabec, Agata Šega, Marjana Šifrar Kalan, Hristina Vasić Tomše, Primož Vitez in Ana Vogrinčič

Urednica: Barbara Pihler Ciglič

Avtorji in avtorice: An Vande Castele, Barbara Pihler Ciglič, Valentina Di Nunno, Catalina Fuentes Rodríguez, Anastasija Jagafarova, Irene Martín del Barrio, Carla Prestigiacomo, Damjan Popič, Gemma Santiago Alonso, María Soledad Padilla Herrada, Vita Veselko

Jezikovni pregled španskih besedil: Vita Veselko

Jezikovni pregled angleških besedil: Oliver Currie, Paul Steed

Jezikovni pregled slovenskih besedil: Eva Vrbnjak

Oblikovanje: Žiga Valetič

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Tisk: Birografika Bori, d. o. o., Ljubljana, 2025

Prva izdaja

Naklada: 150 izvodov

Cena: 20 €



Kataložna zapisa o publikaciji
(CIP) pripravili v Narodni in
univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=229155331
ISBN 978-961-297-557-9

E-knjiga
COBISS.SI-ID 229143811
ISBN 978-961-297-556-2 (PDF)

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL>

DOI: 10.4312/9789612975562

Kazalo / Índice

INTRODUCCIÓN	5
1 Hacia la competencia pragmática desde la perspectiva multilingüe	9
Barbara Pihler Ciglič, An Vande Castele	
2 Designing and Constructing a Corpus of Spoken Spanish as a Foreign Language: the PRACOMUL Corpus of Student Transcriptions	21
Damjan Popič	
3 Marcadores de inicio y reformulación en ELE	49
Catalina Fuentes Rodríguez	
4 Usos discursivos de las oraciones ecuacionales en el discurso oral en ELE	79
Vita Veselko	
5 Expresiones de acuerdo y confirmación en la interacción: una propuesta teórica y práctica para su tratamiento en el aula de ELE	103
María Soledad Padilla Herrada	
6 La enseñanza-aprendizaje de los marcadores discursivos en ELE: hacia una propuesta didáctica para la adquisición del marcador polifuncional <i>bueno</i>	123
Valentina Di Nunno, Gemma Santiago Alonso	
7 Aproximación a la didáctica del marcador discursivo <i>por favor</i> ..	145
Irene Martín del Barrio	

8 Paving the Way for The L2 Metaphor Instruction: A Systematic Overview Of Metaphor awareness raising activities	167
Anastasija Jagafarova	
9 Traducir <i>segnali discorsivi</i>: el caso de <i>magari</i>	183
Carla Prestigiacomo	
SUMMARY	207
POVZETEK	211
IMENSKO KAZALO	215

INTRODUCCIÓN

Este volumen monográfico recopila nueve estudios que exploran diversos enfoques en la adquisición de lenguas extranjeras por estudiantes con diferentes lenguas maternas. La principal motivación para la creación de este volumen ha sido la creación de la plataforma interactiva PRACOMUL, destinada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Esta plataforma facilita la interacción oral en español, a distancia, entre estudiantes de ELE de distintas universidades europeas. Uno de los resultados más innovadores y significativos de las actividades impulsadas por la plataforma es la creación de un corpus de español hablado, un recurso valioso e indispensable para la investigación actual sobre el uso de la lengua, particularmente en lo que respecta a la conversación espontánea.

Los nueve estudios que conforman este volumen (siete en español y dos en inglés) se enmarcan en el ámbito de la Lingüística Pragmática, siguiendo a Fuentes Rodríguez (2017 [2000]). Estos trabajos son fruto de la primera fase de investigación dentro del proyecto PRACOMUL (*Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective*), y presentan importantes hallazgos sobre la adquisición de competencias pragmáticas y conversacionales, el aprendizaje de lenguas, la enseñanza digital y la lingüística de corpus. El proyecto se centra en el análisis del discurso oral de los aprendientes de español como lengua extranjera.

El volumen comienza con la contribución de **Barbara Pihler Ciglič** y **An Vande Castele**, quienes examinan y justifican las investigaciones sobre las competencias pragmática y conversacional de los hablantes de español como lengua extranjera con diferentes lenguas maternas. Además, presentan las bases teóricas que sustentan tanto el proyecto de investigación sobre las estrategias y tácticas pragmáticas como la creación de la plataforma interactiva PRACOMUL.

El segundo capítulo, escrito por **Damjan Popič**, continúa en esta misma línea al analizar en detalle el diseño de la plataforma PRACOMUL y el correspondiente corpus de ELE. Además, destaca claramente los desafíos que implica su análisis y el gran valor que estas herramientas representan para futuras investigaciones.

El tercer capítulo, de **Catalina Fuentes Rodríguez**, inaugura los estudios basados en el nuevo corpus PRACOMUL, enfocándose en los marcadores de inicio de intervención y de reformulación en aprendientes de español. A lo largo del capítulo, se presentan diversos ejemplos de estudiantes de ELE con diferentes lenguas maternas, contrastados con ejemplos de hablantes nativos. Este contraste permite analizar el dominio de las formas y estrategias empleadas, proporcionando además orientación para la enseñanza de estas estructuras en los distintos niveles de adquisición del idioma.

Vita Veselko, por su parte, presenta un estudio sobre los usos discursivos de las oraciones ecuacionales, consideradas estrategias clave en la estructuración informativa, a partir de ejemplos del corpus PRACOMUL. En el análisis, se examina con qué fines discursivos los estudiantes de ELE utilizan estas estructuras, con el propósito de ir sentando las bases para una enseñanza más sistemática. Aunque la estructura informativa requiere y refleja un alto nivel de competencia lingüística y pragmática, parece recibir poca atención en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

El capítulo de **María Soledad Padilla Herrada** se centra en determinadas estructuras sintácticas del español coloquial que expresan acuerdo y confirmación en la interacción. Ofrece una caracterización sistemática de expresiones como *de verdad*, *dímelo a mí*, *di que sí*, *ya lo creo*, *ya ves* y *ya te digo*. Además, complementa el análisis teórico con una secuenciación didáctica para estudiantes de español, diseñada con vistas a poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Valentina Di Nunno y **Gemma Santiago Alonso** se enfocan en la enseñanza y el aprendizaje de los marcadores discursivos en ELE. Su estudio profundiza en el uso del marcador polifuncional *bueno*, y concluye con una propuesta de actividades basadas en el procesamiento de input/output estructurado, destinadas al desarrollo de la competencia pragmática de los aprendientes.

Irene Martín del Barrio aborda el análisis del marcador discursivo *por favor* y su aplicación didáctica. El capítulo comienza con un repaso de las aproximaciones teóricas existentes sobre el análisis de *por favor*, para luego detallar sus principales funciones y valores. Al final, se ofrece una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de ELE en niveles intermedio y avanzado.

La contribución de **Anastasija Jagafarova** se centra en el estudio de la metáfora en el aprendizaje de segundas lenguas, con énfasis en el desarrollo de la habilidad para comprender y usar vocabulario figurado en la lengua meta. Expone de manera detallada el potencial pedagógico de la metáfora en el aula de L2 y presenta un resumen sistemático de siete tipos de actividades de sensibilización metafórica.

Por último, **Carla Prestigiacomo** adopta un enfoque contrastivo en su trabajo sobre la traducción de marcadores discursivos del italiano al español, centrándose en el caso de *magari*. A partir de la definición básica, analiza su comportamiento sintáctico y, tras un minucioso estudio de las traducciones al español, llega a una definición de tipo discursivo.

Barbara Pihler Ciglič, An Vande Castele

HACIA LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA DESDE LA PERSPECTIVA MULTILINGÜE

Barbara Pihler Ciglič, Univerza v Ljubljani
An Vande Casteele, Vrije Universiteit Brussel

This chapter presents the theoretical framework and conceptualization of the interactive platform PRACOMUL, with a focus on cooperative learning and virtual teaching of Spanish as a foreign language. It outlines how the platform works and describes the PRACOMUL oral corpus, together with an overview of the initial analyses of the corpus. The primary aim is to investigate how pragmatic functions in non-native discourse differ from those in native discourse.

Keywords: PRACOMUL, pragmatic competence, interlinguistic pragmatics, multilingual perspective, oral discourse

I. CONSIDERACIONES PREVIAS EN RELACIÓN CON LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

La comunicación implica una serie de habilidades lingüísticas y pragmáticas que permiten a los hablantes alcanzar sus objetivos comunicativos y, al mismo tiempo, cumplir con las normas sociales. Para ser usuarios competentes e independientes, hay que adquirir entonces, aparte del conocimiento del léxico y de la gramática, el conocimiento necesario para un uso adecuado y efectivo del lenguaje en una situación concreta, ya que «hablar

es siempre hacer algo, porque el lenguaje es un comportamiento social» (Reyes, 1990: 44). Uno de los actos comunicativos en los que estas habilidades son más evidentes es, sin duda, la conversación espontánea, puesto que su ritmo exige que los aprendices respondan de manera inmediata utilizando los recursos que ya han interiorizado e integrado en su conciencia metapragmática.

La competencia pragmática se refiere principalmente al conjunto de estrategias que los hablantes utilizan para que sus mensajes sean apropiados y efectivos tanto para los destinatarios como para el contexto en el que se emiten. Es un componente esencial de la competencia comunicativa, ya que va más allá del uso de las palabras y abarca la capacidad de entender las sutilezas del lenguaje y de aplicar las normas y convenciones sociales. Según el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002: 120), la competencia pragmática se divide en tres aspectos: el conocimiento sobre cómo se organizan, estructuran y ordenan los mensajes (competencia discursiva); el uso de estos mensajes para cumplir funciones comunicativas (competencia funcional); y la manera en que se secuencian de acuerdo con esquemas de interacción y transacción (competencia organizativa). Es decir, la competencia pragmática está relacionada con el uso efectivo del lenguaje en la co-creación del discurso.

Por tanto, constituye un elemento clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Participar en una conversación en una lengua extranjera implica principalmente saber aplicar las estrategias y técnicas necesarias para comunicarse con hablantes nativos (García García, 2005), de ahí que sea fundamental guiar a los aprendices hacia una comunicación exitosa y culturalmente adecuada. Si bien cometer errores gramaticales no afecta gravemente la relación interpersonal, los «errores pragmalingüísticos» pueden dañar seriamente el contacto social entre emisor y receptor (Haverkate, 1998: 45). Además, como apunta Briz (2015: 19), «la corrección gramatical de una expresión no garantiza su adecuación comunicativa; esta depende tanto del contexto lingüístico como del situacional».

2. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA DESDE LA PERSPECTIVA MULTILINGÜE: PRACOMUL

El principal objetivo del proyecto PRACOMUL: *Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective*¹ ha sido desarrollar una plataforma en línea destinada a la adquisición de la competencia pragmática por parte de los aprendices de español. Se buscaba crear una propuesta innovadora en el ámbito de la pragmalingüística (Fuentes Rodríguez, 2000), orientada al aprendizaje de segundas lenguas, y promover la «internacionalización en casa», conectando digitalmente a estudiantes de diferentes contextos lingüístico-culturales. Así, en 2020 se lanzó la plataforma virtual interactiva PRACOMUL (www.pracomul.si), con el fin de ofrecer un espacio para la interacción oral entre hablantes de español como lengua extranjera (ELE) fuera del entorno académico. Hasta la fecha, se han grabado más de ochenta diálogos protagonizados por estudiantes de ELE de diversas nacionalidades, y el proceso de formación del corpus continúa en desarrollo. Estos diálogos constituyen una valiosa base de datos, y aunque establecer relaciones directas entre las formas lingüísticas y las funciones pragmáticas no siempre es sencillo, sí es posible identificar ciertas tendencias en su uso (Acosta-Ortega y López Ferrero, 2022), cuyo análisis puede contribuir a optimizar el proceso de adquisición. Asimismo, se presta atención especial al componente intercultural, ya que «las rutinas y convenciones de cada cultura dan lugar a estilos de interacción específicos, y las diferencias entre ellos pueden generar malentendidos» (Escandell-Vidal, 2021: 72). Para desarrollar una competencia intercultural apropiada el aprendiente necesita desarrollar la conciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio (MCER: 102).

¹ PRACOMUL: *Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective* (2020-1-BE02-KA203-074742) ha sido un proyecto Erasmus+ interuniversitario con que se ha creado una plataforma accesible e innovadora que posibilita a los estudiantes de español como lengua extranjera.

2.1 El funcionamiento de la plataforma

Con la herramienta digital PRACOMUL se está creando una comunidad de aprendizaje virtual que pretende reunir tanto a estudiantes como también a docentes e investigadores, si bien la actividad principal va dirigida a los estudiantes de ELE de diferentes lenguas maternas: mediante la plataforma abrir un espacio de encuentros digitales para que los aprendientes puedan conversar en español con compañeros de otras universidades.

Para ello, en una primera fase, los aprendientes de ELE se registran en la plataforma completando la ficha con metadatos (nacionalidad, nivel de lengua, etc.). Cerrado el plazo del registro, se les designa automáticamente al interlocutor (un estudiante de ELE de otro país) y se les invita a realizar el intercambio, proporcionándoles algunas directrices adicionales (la duración máxima del diálogo, los posibles temas a debatir, etc.). Los participantes se ponen en contacto y graban el diálogo cuando y como quieran, luego transcriben el diálogo y suben el audio y la transcripción a la plataforma. Las transcripciones anonimizadas se analizan más tarde por los investigadores del proyecto. Mediante este primer encuentro digital los participantes entran en un contexto internacional de fácil acceso, sin salir de casa y en ausencia del profesor. Mientras conversan en español con otro compañero fuera del aula, pueden identificar y contextualizar los límites de su interlengua² de una manera más eficaz, sobre todo si existe un interés previo por parte de ellos para realizar este tipo de práctica.

Después de este primer encuentro está prevista una fase de aprendizaje con los módulos de enseñanza virtual que ofrecen información sobre el empleo de diferentes unidades pragmático-discursivas, p. ej. los marcadores del discurso cuya función principal consiste en guiar las inferencias que se realizan en la comunicación (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999).

Se trata de unidades particularmente complejas que desempeñan un papel fundamental en la comunicación efectiva y eficaz: «if learners of a language failed to master the meaning of its particles, their communicative competence would be drastically impaired» (Wierzbicka, 2003: 341). Además, el empleo adecuado de estos elementos procedimentales es im-

² Como señalan Norouzian y Eslami (2016), es sobre todo interactuando cuando uno se da cuenta de los límites de su interlengua.

prescindible para interpretar de manera apropiada las sutilezas en la lengua y reconocer las posibles implicaturas que condicionan la interpretación del mensaje (Félix-Brasdefer y DiBartolomeo, 2021). Además, creemos importante señalar que el desarrollo de la competencia pragmática en lenguas extranjeras va de la mano con el desarrollo de la competencia global: los aprendientes deben tener acceso a los recursos lingüísticos adecuados y tienen que ser capaces de utilizarlos de modo eficaz (Kasper y Rose, 2002; Taguchi, 2019). Ahora bien, esta fase de instrucción se presenta de manera integrada en la plataforma, ya que se ha de señalar de manera explícita las formas en cuestión para que los aprendices les dediquen atención (captación, 'noticing' cf. Schmidt, 2001). Solo así el input puede convertirse en 'intake' (cf. Foolen 2010). Con lo cual nuestro objetivo ha sido integrar la información metapragmática explícita, primero, para contar con un input reforzado ('input enhancement'), después, para facilitar la toma de conciencia ('consciousness raising') y, por último, para dar lugar a un procesamiento recurrente de las formas pragmalingüísticas (Taguchi, 2011).

Tras la fase de instrucción, los estudiantes pueden participar otra vez, si así lo desean, y realizar un segundo intercambio a través de la plataforma, pero ahora con un interlocutor diferente. La aplicación de los conocimientos adquiridos en la fase previa depende de cada participante, lo que importa es que a cada uno se les asegure un contexto de aprendizaje significativo e inclusivo, que promueve la interacción intercultural y convierte el aprendizaje en algo interesante y motivador. Esto lo comprueba también el hecho de que en el corpus claramente predominan las así llamadas estrategias comunicativas de compensación (cf. Oxford, 1990), p. ej. se buscan los procedimientos alternativos, no hay miedo al error, existe una complicidad entre los hablantes, mientras que las estrategias de evitación parecen estar menos presentes.

La plataforma no solo actúa como un punto de encuentro donde los hablantes de ELE con diferentes lenguas maternas pueden interactuar, conversar, grabar y subir sus diálogos, sino que también ofrece materiales y módulos de enseñanza originales cuyo objetivo principal es facilitar el desarrollo de competencias conversacionales. Además del material autodidacta, pronto se propondrá una serie de actividades (con directrices para profesores) que resaltan la importancia de la adquisición y del desarrollo de la(s) competencia(s) pragmática(s) y que se pueden incorporar en el

aula. La mayoría de los materiales actuales se centra en los marcadores conversacionales, mientras que los módulos de aprendizaje consisten en muestras auténticas de la lengua meta para que los aprendientes trabajen activamente diferentes recursos discursivos presentes en la interacción y aprendan a asociar estos elementos con sus distintos roles pragmáticos.

Por último, el corpus oral de ELE que se está construyendo en la plataforma representa una rica base de datos y una valiosa fuente para todo tipo de investigaciones, también, por ejemplo, para los estudiantes de máster y doctorado que se dedican a la lingüística aplicada o/y la lingüística pragmática.

3. EL CORPUS PRACOMUL: PRIMEROS ANÁLISIS Y RESULTADOS

El corpus PRACOMUL está todavía en proceso de construcción y de momento (abril 2024) cuenta con más de ochenta interacciones orales realizadas por más de ciento cuarenta estudiantes de ELE de diferentes nacionalidades y con diferentes niveles de español (A2-C2)³. En el marco del proyecto se han realizado y se realizan varios estudios a base de los ejemplos del corpus, enfatizando la dimensión pragmático-discursiva del aprendizaje de ELE. El importante punto de partida son las estrategias y tácticas pragmáticas tal y como vienen definidas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) donde se dividen en tres clases: las de construcción e interpretación del discurso (marcadores del discurso, desplazamiento en el orden de los elementos oracionales, la expresión de la negación...), las de modalización (refuerzo, minimización, focalización...), y las de conducta interaccional (cortesía verbal atenuadora y valorizante). A continuación, se resumen algunos resultados de los primeros análisis.

Un estudio sobre las estrategias de apertura y cierre en los diálogos orales digitales de los aprendientes de ELE (Pihler Ciglič, Collawaert y Vande Castele, 2021) reveló que, en la mayoría de los casos, tanto las secuencias iniciales como las finales se amplían con actos de cortesía que refuerzan la imagen del interlocutor. En las fases iniciales predomina la cortesía normativa, mientras que en las finales es más común la cortesía estratégica, lo

³ Los datos más específicos se encuentran en el capítulo 2 de este libro.

que indica que la mayoría de los participantes conocen y aplican adecuadamente las normas de cortesía más relevantes. Por otra parte, los estudios comparativos sobre el uso de los marcadores discursivos (por ejemplo, Pihler Ciglič y Vande Castele, 2021) señalan que las diferencias notables no se encuentran tanto en la cantidad o en el tipo de marcadores utilizados, sino y sobre todo en el uso específico de ciertos marcadores concretos.

Otro estudio (Vande Castele y Pihler Ciglič, 2024) sobre el uso de los marcadores discursivos en la toma de turnos muestra diferencias significativas entre los discursos nativos y no nativos. Por ejemplo, los aprendientes parecen respetar más el turno de los interlocutores y esperan a que se indique explícitamente que el turno ha finalizado. Asimismo, entre los aprendientes se observa una mayor presencia de turnos de apoyo que indican acuerdo, y en ocasiones parece que incluso renuncian a tomar la palabra. En cuanto a la cantidad de marcadores discursivos utilizados en la alternancia de turnos, no hay grandes diferencias entre los aprendientes y el grupo de control, aunque sí se identifican algunas particularidades en su uso, como la preferencia por el anglicismo *okey*, el uso frecuente de *entonces* con el valor de *pues* o *ahora bien*, y el empleo del expletivo *pero* al inicio del turno. Por otro lado, los aprendientes con niveles más altos emplean con mayor frecuencia marcadores conversacionales como *bueno*, *pues* y *mira*. Sin embargo, algunos elementos, como *pues nada*, son exclusivos de los hablantes nativos.

Se han llevado a cabo también algunos estudios sobre la estructura informativa, como por ejemplo el análisis de la dislocación (Veselko, Pihler Ciglič y Vande Castele, 2023), que mostró que los estudiantes de ELE (la mayoría con un nivel B2) han interiorizado en cierta medida los patrones clave de dislocación y los aplican en su discurso. Además de la función orientadora de la dislocación a la izquierda en el nivel del enunciado, estos mismos estudiantes utilizan algunas estrategias discursivas que surgen a partir de esta estructura. En cuanto al tema vinculante, otro estudio (Veselko y Pihler Ciglič, 2024) realizado con hablantes eslovenos reveló que, aunque es uno de los procedimientos de tematización principales, su uso en la muestra es limitado. Según el recuento, solo una cuarta parte de los participantes eslovenos, que van desde el nivel B1 hasta el C2, emplean este mecanismo, de manera que no se puede hablar realmente de usos discursivos recurrentes.

También se han investigado las estrategias argumentativas en los aprendientes de ELE (Fuentes Rodríguez, Vande Castele y Pihler Ciglič, 2025),

y los primeros resultados muestran que los estudiantes dominan de manera desigual estos recursos según su nivel. En cuanto a los elementos de conexión, expresados a través de conjunciones y conectores, se ha detectado una alta frecuencia de formas causales y un uso menos frecuente de las concesivas. Respecto a los operadores argumentativos, los aprendientes suelen usar más frecuentemente términos como *solo*, *un poco*, *sobre todo* y *bastante*, mientras que los nativos emplean *solo* con menos frecuencia, prefiriendo *un poco*, *sobre todo* o *bastante*.

Finalmente, los resultados preliminares del estudio sobre las estrategias de cortesía (Pihler Ciglič y Vande Castele, 2024) muestran algunas diferencias importantes en el uso de estrategias de cortesía, en relación tanto con el nivel de español como con la lengua materna de los hablantes. Entre los aprendientes predominan las tácticas de atenuación de actos amenazantes (especialmente mediante formas indirectas) y de atenuación dialógica, en particular en los niveles B1 y B2. Por otro lado, en lo que respecta a la cortesía verbal valorizante, destacan las estrategias de intensificación cortés, especialmente la colaboración máxima con el interlocutor.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Resumiendo, la comunidad PRACOMUL se relaciona principalmente con los conceptos de la competencia pragmática e intercultural, el intercambio digital, la conversación en ELE y el aprendizaje colaborativo. El principal objetivo sigue siendo posibilitar a los estudiantes de ELE con diferentes lenguas maternas que adquieran y desarrollen las habilidades necesarias para desenvolverse de una manera adecuada, eficaz y respetuosa en una conversación espontánea en español como lengua extranjera. El proceso de aprendizaje de un idioma está estrechamente vinculado a la identidad del aprendiz, a las personas con las que interactúa y al contexto en el que utiliza la lengua (Kasper y Rose, 2002): el aprendizaje de lenguas siempre ocurre en un contexto social y siempre es co-construido. Por ello, las iniciativas que promueven la participación de los aprendientes en su propio proceso de adquisición son especialmente beneficiosas, contribuyen al compromiso, la motivación y el disfrute del aprendizaje. En este sentido, nuestro propósito ha sido fortalecer, mediante la creación de un corpus oral, las interacciones auténticas

entre los estudiantes de ELE de diferentes nacionalidades, y, con el apoyo de videotutoriales, fomentar la reflexión sobre las competencias pragmáticas y otras habilidades clave en el proceso de adquisición de una segunda lengua (competencias digitales, las de colaboración y la comprensión intercultural). Se promueve un enfoque colaborativo y centrado en el aprendiz, guiado por los principios de apertura e inclusión.

En resumen, esperamos que este proyecto y sus resultados no solo sean relevantes para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, sino también para mejorar la comunicación intercultural: conectar a los individuos y abrazar la diversidad fomentando la competencia multilingüe.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corpus Oral de ELE Pracomul [en línea]. Proyecto Erasmus+ PRACOMUL. www.pracomul.si.
- Acosta-Ortega, L. y López Ferrero, C. (2022): «Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2». *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 81-96.
- Briz, A. (2015): «El análisis del discurso oral y su enseñanza». *Filología e Linguística Portuguesa*, 17(1), 17-56.
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- Escandell-Vidal, M. V. (2021): «El hablar como hecho pragmático-comunicativo». En: Óscar Loureda y Angela Schrott (eds.), *Manual de lingüística del hablar*. Berlín/Boston: Walter de Gruyter, 61-78.
- Félix-Brasdefer, J. C., y DiBartolomeo, M. (2021): «Developing advanced pragmatic competence in Spanish». *Advancedness in second language Spanish: Definitions, challenges, and possibilities*, 323-349.
- Foolen, A. (2010): «Partikels volgens de schijf van vijf». *Internationale Neerlandistiek*, 48(2), 41-51.
- Fuentes Rodríguez, C. (2000): *Lingüística Pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C., Vande Castele, A. y Pihler Ciglič, B. (2025): «Estrategias argumentativas en aprendientes de ELE con diferentes lenguas maternas». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 101: 17-30.

- García García, M. (2005): «La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera». *Lingüística en la Red*, II. [www.linred.com].
- Haverkate, H. (1998): «Estrategias de cortesía. Análisis intercultural». *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 45-58.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [1.2.2023]
- Kasper, G. y Rose, K. (2002): *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
- Martín Zorraquino, M. A. 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. morfología*. Madrid: Espasa Calpe, 4051-4213.
- Norouzian, R. y Eslami, Z. (2016): «Critical Perspectives on Interlanguage Pragmatic Development: An Agenda for Research». *Issues in Applied Linguistics*, 20(1), 25-50.
- Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- Pihler Ciglič, B., Collewaert, K. y Vande Castele, A. (2021): «Las estrategias de apertura y cierre en el discurso oral digital de los aprendientes de ELE». En: Andrzej Zieliński (ed.), *Las fórmulas de saludo y de despedida en las lenguas románicas: sincronía, diacronía y aplicación a la enseñanza*. Berlin [etc.]: Peter Lang, 277-294.
- Pihler Ciglič, B. y Vande Castele, A. (2021): «Un estudio contrastivo del empleo de los marcadores discursivos por estudiantes universitarios de ELE». En Catalina Fuentes Rodríguez et al. (eds.), *Sintaxis discursiva: construcciones y operadores discursivos en español*. Berlin [etc.]: Peter Lang, 347-370.
- Pihler Ciglič, B. y Vande Castele, A. (2024): «Las estrategias de cortesía en las producciones orales de los estudiantes universitarios de ELE». En: Éster Brenes Peña, Víctor Pérez Béjar (eds.), *Estudios sobre lingüística pragmática y análisis del discurso del español. Homenaje a Catalina Fuentes*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 479-493.
- Reyes, G. (1990): *La pragmática lingüística*. Madrid: Montesino Ediciones.
- Schmidt, R. (2001): «Attention». En: Peter Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. New York, NY: Cambridge University Press, 3-32.
- Taguchi, N. (2011): «Teaching pragmatics: Trends and issues». *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 289-310.
- Taguchi, N. (ed.) (2009): *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. New York, London: Routledge.
- Vande Castele, A. y Pihler Ciglič, B. (2024): «El empleo de los marcadores discursivos en la toma de turnos de ELE». En: Catalina Fuentes Rodríguez y Víctor

- Pérez Béjar (eds.), *Explorando las relaciones intradiscursivas: un enfoque multidimensional*. London: Routledge, 213-225.
- Veselko, V., Pihler Ciglič, B. y Vande Casteele, A. (2023): «Competencia pragmática en el discurso oral de ELE: un estudio de la dislocación como estrategia discursiva». *Beoiberística*, 7, 159-181.
- Wierzbicka, A. (2003): *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Veselko, V. y Pihler Ciglič, B. (2024): «La tematización en la interacción oral de los estudiantes eslovenos de ELE: el caso del tema vinculante». *Pragmalingüística*, 23, 463-480.

* * *

SOBRE LAS AUTORAS

Barbara Pihler Ciglič es catedrática de lengua española en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana (Eslovenia). Su labor docente e investigadora se centra en áreas como la macrosintaxis, la pragmática lingüística, el análisis del discurso y la sociolingüística. Es autora y coautora de diversos manuales universitarios sobre el verbo español, así como de diccionarios bilingües español-esloveno y de una gramática española dirigida a estudiantes eslovenos. Ha participado en múltiples proyectos y grupos de investigación internacionales, como DICEMTO (Universidad Autónoma de Madrid), Linfunes (Universidad de Oviedo) y ReDisc (Universidad de Sevilla). En los últimos años ha codirigido el proyecto *El español en la Europa Meridional* (liderado por la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich), y ha sido coordinadora nacional del proyecto Erasmus+KA2 PRACOMUL: *Pragmatic competence from a multilingual perspective*, liderado por la Vrije Universiteit Brussel.

e-mail: barbara.pihlerciglic@ff.uni-lj.si

An Vande Casteele es catedrática de lingüística española y de adquisición de lenguas extranjeras, y actualmente también directora responsable de los programas de Grado (BA) y Máster (MA) en Lenguas y Literaturas (Taal- en Letterkunde) en la Vrije Universiteit Brussel. Su investigación se centra en la adquisición del español, el análisis del discurso, los mecanismos de procesamiento referencial en L2 y la pragmática interlingüística. Además de la coordinación de la Asociación Estratégica Erasmus+ KA2 PRACOMUL: *Pragmatic competence from a multilingual perspective* (2020-2023), colabora con distintas universidades: con la Universidad de Gante sobre el cambio de código español-inglés, con la Universidad de Sevilla acerca de macrosintaxis y marcadores discursivos y con la Universidad de Granada sobre la resolución de anáfora en L2.

e-mail: an.vande.casteele@vub.be

DESIGNING AND CONSTRUCTING A CORPUS OF SPOKEN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE PRACOMUL CORPUS OF STUDENT TRANSCRIPTIONS

Damjan Popič, Univerza v Ljubljani

This chapter outlines the design, development, and outcomes of the PRACOMUL platform, a dedicated website and hub created as part of the PRACOMUL project (Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective). The PRACOMUL platform connects learners from diverse linguistic backgrounds, enabling them to interact with students from various universities in different countries. Its primary focus is on facilitating the acquisition and development of pragmatic competence in Spanish as a second language.

Keywords: spoken corpora, Spanish as a foreign language, transcription, corpus linguistics

I. INTRODUCTION

Spoken corpora, collections of transcribed spoken language, have become indispensable tools for a wide range of linguistic research, including phonology, syntax, semantics, pragmatics, and discourse analysis (Adolphs and Carter, 2013). They provide a rich source of data on the

natural use of language, allowing researchers to study how language is used in real-world contexts.

In linguistic research, the study of how (non-native) speakers acquire and use a second language offers invaluable insights into the processes of language learning, adaptation, and variation (Baker, 2010). This article introduces a study centred on a corpus of spoken Spanish, uniquely compiled from dialogues and recordings of non-native speakers — specifically, students learning Spanish. This demographic, often overlooked in traditional linguistic corpora, provides a fresh perspective on the dynamics of Spanish language use beyond its native contexts.

The PRACOMUL corpus was constructed for this end, though with a special emphasis on a particular setting. The corpus thus consists of dialogues recorded by students who are randomly paired to record the dialogues and then transcribe them, thus constructing the corpus in the process. The corpus, purposefully collected from students of diverse nationalities and backgrounds, is enriched with metadata including their university affiliation, nationality, (perceived) proficiency level in Spanish, and age. This rich dataset serves as the foundation for a novel exploration into how non-native speakers navigate the complexities of Spanish, particularly in their use of discourse markers — a key component in understanding fluency, pragmatics and cultural adaptation in language use. This language resource, however, lends itself to several potential research areas, as well as various pedagogical purposes for teaching Spanish at any level. In addition, since the resource is modular in nature and built to allow further modification and adding data to the corpus.

The significance of this study is manifold. Firstly, it addresses a critical gap in linguistic research by focusing on learner Spanish, an area that has not been extensively explored in existing corpora. Secondly, by examining the speech patterns of non-native speakers, the study sheds light on the processes of second language acquisition, highlighting the variations in language use as influenced by the learners' linguistic backgrounds, proficiency levels, and cultural contexts.

Furthermore, this research has practical implications for language education, offering valuable insights that can enhance teaching methodologies and curriculum development, particularly in areas relating to conversational skills and intercultural communication. The study also holds

relevance for the field of computational linguistics, especially in refining speech recognition and translation algorithms to better accommodate non-native speech patterns.

Methodologically, this study represents a meticulous and ethically conscious effort in linguistic data collection. The process involved obtaining the consent and protecting privacy of the participants, while rigorously capturing and annotating their spoken Spanish. The metadata accompanying each transcription adds a layer of depth to the analysis, allowing for a multifaceted exploration of how various factors (potentially) influence language use.

The article is structured to provide a comprehensive overview of the project and its results. It begins with a background on spoken language corpora, with a specific focus on non-native speakers of Spanish. Following this, a detailed account of the methodology employed in constructing this unique corpus is provided. Finally, the article concludes by discussing the implications of these findings for linguistic theory, language education, and technology, and suggests directions for future research in this field of study.

In essence, this article offers a novel contribution to the study of Spanish as a second language, highlighting the diverse ways in which non-native speakers engage with and adapt to the language. It stands as a testament to the evolving nature of language learning and the rich diversity found within the world of language acquisition.

2. BACKGROUND

Spoken language corpora play a pivotal role in contemporary linguistic research, providing a wealth of data that is vital for understanding language as it is naturally used. These corpora, which consist of systematically collected and organized recordings of speech, offer invaluable insights into the dynamics of spoken language (Biber, 2020), also in the academic environment (Biber, 2006). The importance of spoken language corpora can be highlighted in several key areas:

- 1) Real-life language usage: Unlike written texts, spoken language corpora capture language as it is used in everyday conversation. This includes

colloquial language, slang, dialectical variations, and spontaneous speech patterns, offering a more authentic picture of language use.

- 2) Prosodic features analysis: Spoken corpora allow researchers to study prosodic features such as intonation, stress, rhythm, and pitch, which are crucial in understanding spoken language's nuances. These aspects are often key in distinguishing regional accents, emotional states, and communicative intentions.
- 3) Sociolinguistic insights: Spoken language corpora are essential tools in sociolinguistics, as they facilitate the study of language variation and change between different social groups and regions. They help in understanding how factors like age, gender, socio-economic status and geographical location influence language use.
- 4) Pragmatic research: They provide a rich resource for studying pragmatics—the study of language in use and of the contexts in which it is used. This includes how people use language to achieve specific effects, such as persuading, apologizing or requesting.
- 5) Speech technology and computational linguistics: In the realm of technology, spoken corpora are fundamental in developing and refining speech recognition and synthesis systems. These systems require large amounts of data to accurately mimic and respond to human speech patterns.
- 6) Language teaching and acquisition: For language educators and learners, spoken corpora provide a resource for understanding how native speakers use language naturally. This is particularly valuable in teaching pronunciation, conversational skills, and listening comprehension.
- 7) Preservation of linguistic diversity: In a world where languages are rapidly disappearing, spoken language corpora can play a role in preserving linguistic diversity, providing a record of languages and dialects that may be at risk of extinction.

In summary, spoken language corpora are indispensable in linguistics, offering a lens into the living, breathing entity of language as it is spoken. They bridge the gap between theoretical language studies and real-world language use, providing a more comprehensive understanding of the complexities and intricacies of human communication.

2.1 A Brief Overview of Spanish (Spoken) Corpora

In Spanish linguistics, the study of language through corpora has traditionally been associated with the Royal Spanish Academy (RAE)¹ and, more recently, the Association of Academies of the Spanish Language (ASALE)² (Sánchez-Gutiérrez, De Cock and Tracy-Ventura, 2022). The collections curated by these entities are broad in scope and organized chronologically, with each corpus covering distinct historical periods. The Diachronic Corpus of Spanish (CORDE, by the Royal Spanish Academy) boasts over 250 million tokens, charting the Spanish language's development from its earliest texts up to 1974. The Reference Corpus of Current Spanish (CREA, by the Royal Spanish Academy) comprises 160 million words sourced from diverse regions and nations, spanning the years 1975 to 2004. Additionally, the 21st Century Spanish Corpus (CORPES, by the Royal Spanish Academy) is designed to capture the wide array of Spanish usage in the 21st century, containing more than 300 million tokens. Despite CORPES' significant effort to include a diverse array of Spanish varieties, with approximately 70% of its data originating from countries outside of Spain, the RAE has faced critique for disproportionately highlighting Spanish variants from Spain (Sánchez-Gutiérrez, De Cock and Tracy-Ventura, 2022), representativeness as such being a lasting issue (Moreno-Fernández, 2005). Against this backdrop, the Spanish Corpus, Web/Dialects (Davies, 2016) emerged as an alternative comprehensive corpus, amassing two billion words from websites across 21 Spanish-speaking countries³.

In terms of specialized corpora, several have been developed to explore Spanish as it is used in particular geographic regions, ranging from broad areas such as Latin America in the Diachronic and Diatopic Corpus of Spanish in America (*Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América*; CORDIAM; Mexican Academy of Language)⁴ to more specific locales such as Mexico in the Contemporary Mexican Spanish Corpus (*Corpus del Español Mexicano Contemporáneo*; CEMC; Colegio de México). Additionally, some efforts have concentrated on urban linguistics, exemplified

¹ <https://elex.is/portfolio-item/rae/>

² <https://www.asale.org/>

³ <https://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>

⁴ <https://www.cordiam.org/>

by the Sociolinguistic Corpus of Mexico City (CSCM), which includes sub-corpora derived from interviews with individuals of varying educational backgrounds: high, middle, and low. Beyond focusing on geographic dialects of Spanish, certain projects have delved into specific linguistic registers (Sánchez-Gutiérrez, De Cock and Tracy-Ventura, 2022). For instance, the Valencia Colloquial Spanish corpus⁵ (Val.Es.Co) investigates the nuances of casual speech by analyzing spontaneous dialogues in Valencia, Spain. Building on this approach, the America and Spain Colloquial Spanish project⁶ (AMERESCO) expands the scope by gathering conversational samples from cities across Mexico, Colombia, Argentina, Cuba, Panama, and Chile, further enriching our understanding of colloquial Spanish variants.

The history of Spanish spoken corpora began in the late 20th century, focusing on specific dialects or regions and different social strata, such as the Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea (Oral Reference Corpus of Contemporary Spanish; CORLEC)⁷, which was completed in 1992 and included an impressive collection of metadata for its database of roughly 1,100,000 words. This metadata includes the professions of interlocutors, their age, sex, location and setting, etc., as the following excerpt demonstrates.

```
<tape 012>
<ACON012B.ASC>
<14-5-91>
<source=family conversation>
<location=Madrid>
<terms=fair, Sunday, free time, photography, request,
physical appearance>
<H1=Doctor, woman , 28 years old>
<H2=Housewife, 55 years old>
<H3=Philologist, 23 years old>
<text>
<H1> .....
```

⁵ <https://www.uv.es/corpusvalesco/>

⁶ <https://esvaratenuacion.es/ameresco>

⁷ <http://www.llf.uam.es/ESP/Info%20Corlec.html>

```
<H2> .....  
<H3> .....  
</text>  
<tape 005>  
<ccon005c.asc>  
<27-1-91>  
<source=conversation between friends recorded on a Ma-  
drid-Segovia commuter train>  
<location= Tablada>  
<terms=peseta, lottery>  
<H1=woman, c . 45 years>  
<H2=male, c. 40 years>  
<H3=woman, c. 45 years>  
<text></text>
```

This beginning was followed by an investigation into different social, rather than merely geographical⁸ denominations by the Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)⁹ project (1994) (Fernández-Ordóñez and Pato, 2020), which comprises recordings of the language spoken in rural areas of the Iberian Peninsula. The interviews were obtained with the aim of offering a representative sample of the range of dialectal variation, but they also provide an insight into the ways of life in the countryside in the period prior to agricultural mechanisation and rural depopulation.

The digital revolution (the end of 1990s and 2000s) saw the adoption of digital technology, which significantly influenced the scope of Spanish spoken corpora, giving rise to the PRESEEA¹⁰ project. PRESEEA is a project aimed at providing a framework for a sociolinguistic study of Spanish from Spain as well as the Americas. The goal is to coordinate sociolinguistic researchers from Spain and the Hispanic America in order to enable comparisons between different studies and materials, as well as a basic information exchange.

⁸ For the geographical distribution of interviewees, see <http://www.corpusrural.es/ING/mapa.php>.

⁹ <http://www.corpusrural.es/ING/>

¹⁰ <https://preseea.uah.es/>

Of special note for the present paper is the Spanish Learner Language Oral Corpora project (SPLLOC)¹¹, which aimed to promote research on the acquisition of Spanish as a foreign language, by creating a smaller, but high-quality database, thus providing an insight into the process of learning (as well as teaching) Spanish.

3. THE PRACOMUL PLATFORM AND CORPUS CONSTRUCTION

This section describes the inner workings and workflow of the PRACOMUL platform. The platform itself is designed in terms of different “tiers”, i.e. user profiles, which also determine the sections of the platform that a particular user is allowed to access or edit, and the entire workflow (REGISTRATION → ROLES → POSTPRODUCTION) for a particular user is dependent on their role. Figure 1 demonstrates different the types of users and their roles:

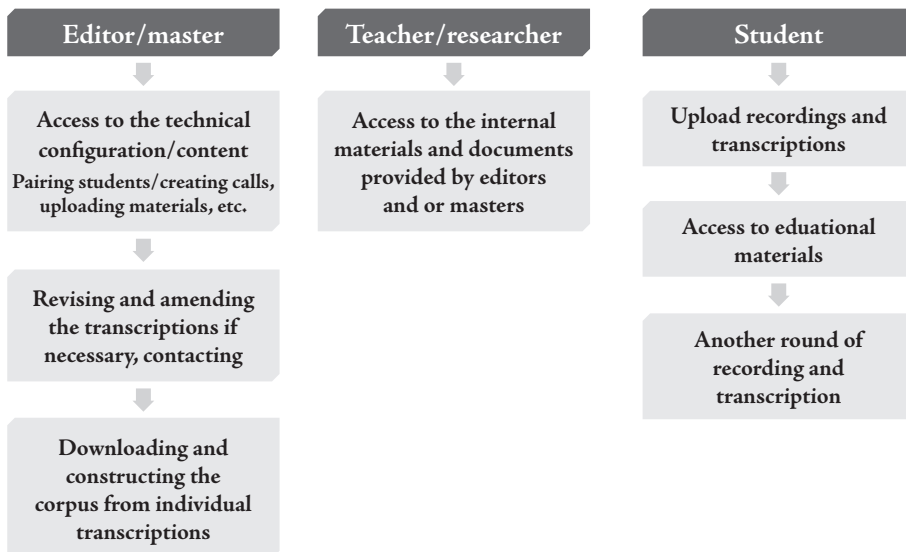


Figure 1: Outline of the PRACOMUL platform types of users.

¹¹ <http://www.splloc.soton.ac.uk/>

As Figure 1 demonstrates, there are three main user tiers made up of five user roles (master, editor, teacher, researcher, and student). For now, at least several of the distinctions (e.g. the roles of teachers and researchers) serve as placeholders for potential future roles, depending on the content and functions that may yet be deployed on the platform.

3.1 Registration and Metadata Collection

During the registration section of the workflow, the users are requested to submit specific personal and demographic data, i.e.:

- ✦ Gender
- ✦ Nationality
- ✦ Mother tongue
- ✦ Place of study
- ✦ Age bracket
- ✦ Spanish proficiency (self-assessment from A1 to C2)

This information is automatically stored in the system and may then be exported from the system upon creation of the corpus. This essentially means that the text file containing a particular transcription includes a header as in the following illustrative excerpt demonstrates:

```
<doc id="/" age_A="2" gender_A="F" mother_tongue_A="fr"
spanish_level_A="B2" nationality_A="BE" university_
A="Vrije Universiteit Brussel" age_B="3" gender_B="F"
mother_tongue_B="sl" spanish_level_B="C1" nationality_
B="SI" university_B="Univerza v Ljubljani">
```

As we can discern from the actual header (with the doc id number omitted for privacy purposes), we are dealing with a transcription of a dialogue recorded by two female students, the first belonging to the 18-24 age group, from Vrije Universiteit Brussel, of Belgian nationality and with French as mother tongue. The second student is a slightly older (24+) female Slovenian student at the University of Ljubljana, with Slovene as her mother tongue, and with a C1 level of Spanish. This metadata can then

be used in the analysis of the corpus in the SketchEngine concordances, as Figure 1 demonstrates.

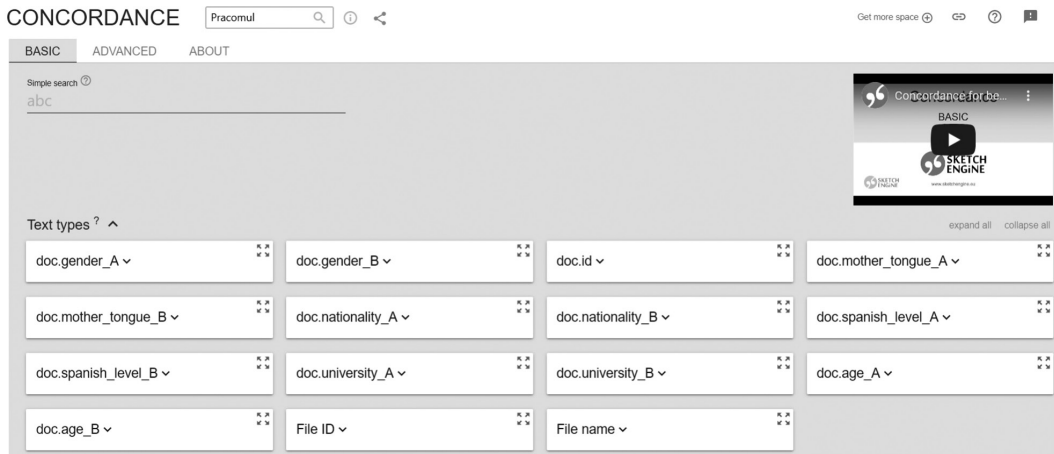


Figure 2: *The SketchEngine text type selection menu in the PRACOMUL corpus.*

Using this metadata, we can configure our search queries and limit the search to a particular subgroup (subcorpus) of the entire student cohort.

3.2 Uploading Transcriptions and Dialogues

Following the registration, all students are (automatically) paired with students of different universities (if possible). They are then required to record a transcription and transcribe it using a template that is available to them¹². Afterwards, the students upload the audio file and the transcription in the interface, as illustrated in Figure 2.

¹² The template is designed in such a way that a portion of the transcription, containing some personal information, is already filled out as the data is pulled from the user's profile. The main reason for this is that students tend to fill out this information incorrectly, which makes it necessary to manually amend the information.

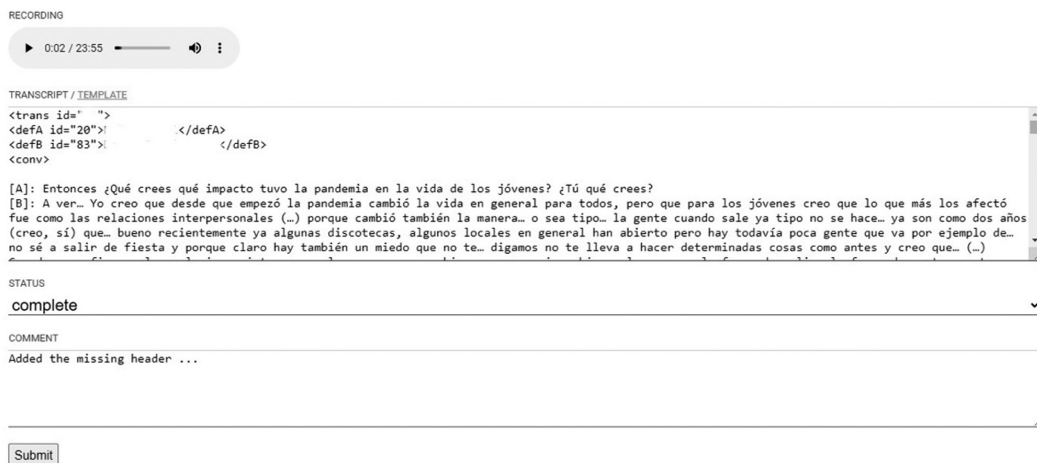


Figure 3: *The upload/review interface, with personal information omitted.*

As we can discern from the screenshot, the interface allows for simultaneous listening to the audio file and editing the transcript, which is especially useful for the later stages of corpus production, which essentially means manual correction of transcriptions. In addition, we have the option to set the status of a particular transcription and add comments for other editors and masters.

3.3 Educational Materials

This section of the PRACOMUL platform represents a critical component of our approach to language acquisition and education. This curated repository is made exclusively available to students who actively contribute to the corpus by submitting their transcriptions (i.e. access is granted to those who have submitted their transcripts), thereby fostering a participatory learning environment. In an ideal setting, the students are expected to record and transcribe their dialogues anew, after having studied the material available at the PRACOMUL platform. This, of course, gives educators a chance to assess their teaching methods, as well as giving students the opportunity to see if their approaches in learning Spanish are effective.

At present,¹³ there are seven teaching units available, relating to the following discursive elements and with varying degrees of difficulty:

- ✦ *bueno* (B1)
- ✦ *bueno* (C1)
- ✦ *entonces* (B1)
- ✦ *pues* (B1)
- ✦ *pues* (C1)
- ✦ *digamos* (B1, B2)
- ✦ *por favor* (C1)

The inclusion of multimedia teaching materials is grounded in the pedagogical principle that language learning is most effective when it is interactive, engaging and tailored to the individual's learning journey. These resources are selected and structured to gradually build upon the learners' existing knowledge, reinforcing their skills through practical application and exposure to varied linguistic contexts.

Moreover, the availability of these materials on the PRACOMUL platform serves a dual purpose: it rewards students for their contributions to the growing corpus and simultaneously empowers them to take charge of their learning process. By integrating the task of transcription submission with access to high-quality educational content, we not only enrich our database but also invest in the linguistic and cultural proficiency of our participants. This symbiotic relationship between contribution and learning underscores the PRACOMUL project, making it a cornerstone of our mission to promote Spanish language learning through innovative, technology-driven means.

¹³ As of March 2024.

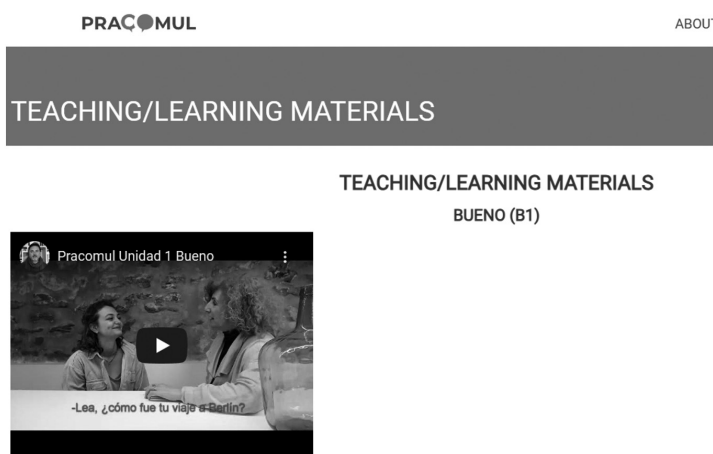


Figure 4: A screenshot of a teaching material available to students, pertaining to the use of the word *bueno*.

3.4 Normalization and Tagging

In the final stages of development and refinement of our corpus, two crucial processes were employed: normalization and part-of-speech (POS) tagging, each serving a distinct purpose in enhancing the linguistic accuracy and utility of our dataset. The normalization process was carried out with the involvement of student contributors, who played a key role in identifying and marking non-standard words within the transcriptions. By appending an asterisk to each non-standard form, students not only highlighted linguistic variations but also provided the corresponding standard spelling. This meticulous process enriched our understanding of language use among the student population and provided insight into the most common non-standard spellings in contemporary Spanish.

Following the normalization, the corpus underwent a POS tagging procedure using SketchEngine¹⁴, a powerful corpus management and analysis tool. This step involved creating a new corpus within SketchEngine, tagging each word with its corresponding part of speech tag to capture the grammatical structure of the language as represented in the texts which we

¹⁴ <https://www.sketchengine.eu/>

had collected. The outcome of this process was then exported as a vert file, a format conducive to further linguistic analysis and research, as shown in the following excerpt (showing only two sentences: *¿qué edad tienes? ¡Ah sí!*).

```

<s>
<text>
<A>
¿      Fia  ¿-x  ¿      Fia  ¿      0      0
<g/>
qué    DT0CN0      qué-x  qué    DT0CN0      qué    F      S
edad  NCFS000      edad-n  edad  NCFS000      edad  F
S
tienes      VMIP2S0      tener-v      tener VMIP2S0
tener 0      0
<g/>
?      Fit  ?-x  ?      Fit  ?      0      0
</s>
<s>
</A>
<B>
i      Faa  i-x  i      Faa  i      0      0
<g/>
Ah     I    ah-x  ah     I    ah     0      0
sí     RG   sí-r  sí     RG   sí     0      0
<g/>
!      Fat  !-x  !      Fat  !      0      0
</s>

```

4. ANALYSIS OF THE PRACOMUL CORPUS

This section provides an overview and a preliminary analysis of the PRACOMUL corpus. First, basic statistical information about the corpus itself is provided.

4.1 The Corpus in Numbers

In this section, the main characteristics of the PRACOMUL corpus in terms of numbers are presented, making use of the metadata gathered upon the registration of the students, which makes it possible to automatically harvest the information and gain an insight into the contents of the corpus. Table 1 presents the corpus in numbers.

Table 1: *The PRACOMUL corpus in numbers.*

Category	Count
Tokens	134,799
Words	108,303
Sentences	5,828
Documents (i.e. transcriptions)	65

As shown in Table 1, the corpus contains 65 transcriptions¹⁵, and a little over 100,000 words, with several more student recording campaigns poised to take place in the coming years. The following table shows the makeup of the 65 transcriptions, with the individual pairs between the interlocutors (A and B) specified.

Table 2: *Language pairs by nationality.*

Mother tongue A	Mother tongue B	Frequency
SL	IT	17
SL	ES	7
SL	NL	7
IT	SL	6
SL	SL	5

¹⁵ As of November 29, 2023.

Mother tongue A	Mother tongue B	Frequency
ES	SL	4
FR	SL	3
SL	FR	2
ES	NL	2
NL	IT	2
ES	FR	1
SR	NL	1
ES	ES	1
IT	NL	1
RO	NL	1
NL	SL	1
IT	IT	1
ES	IT	1
MK	IT	1
EN	SL	1

The most frequent pairing involves students whose mother tongues are Slovenian (SL) and Italian (IT), with a total of 17 instances of such interactions recorded. This is followed by pairs where one student is Slovenian and the other is Spanish (ES) and pairs of Slovenian and Dutch (NL) speakers, each with 7 instances. Table 3 gives the pairs by mother tongue, regardless of the interlocutors' role (A or B), i.e. the total values for each language pair.

Table 3: *Collated pairs by mother tongue.*

Mother tongue A	Mother tongue B	Total
IT	SL	23
ES	SL	11
NL	SL	8
SL	SL	5
FR	SL	5
ES	NL	2
IT	NL	3
ES	FR	1
NL	SR	1
ES	ES	1
NL	RO	1
IT	IT	1
ES	IT	1
IT	MK	1
EN	SL	1

As Table 3 shows, the most frequent interaction involves Italian and Slovenian speakers, with a total of 23 instances. The second most common pairing involves Spanish and Slovenian speakers, with 11 instances. Dutch and Slovenian speakers interacted in 8 instances, showing another active exchange. There were 5 instances where Slovenian speakers interacted among themselves in Spanish, which suggests that no other pairing was possible at that particular time. French and Slovenian speakers also showed a moderate level of interaction, with 5 instances recorded. Italian and Dutch speakers interacted 3 times, and there were 2 instances of interaction between Spanish and Dutch speakers.

The following pairings each had 1 instance of interaction: Spanish (ES) - French (FR), Dutch (NL) - Serbian (SR), Spanish (ES) - Spanish (ES), Dutch (NL) - Romanian (RO), Italian (IT) - Italian (IT), Spanish (ES)

- Italian (IT), Italian (IT) - Macedonian (MK), and English (EN) - Slovenian (SL).

This initial analysis sets the stage for deeper inquiries into how these linguistic pairings might influence the use of Spanish among non-native speakers, offering a foundation for exploring linguistic phenomena such as language transfer, the adoption of discourse markers, and the negotiation of meaning across different mother tongues.

However, as Table 3 shows, there is an unevenness in the distribution of the language pairs, which was anticipated as it reflects the mother tongues of the PRACOMUL project partners and their (mis)match in schedules. This is confirmed by Table 4, which shows the overall distribution of interlocutors by mother tongue.

Table 4: *Interlocutors by mother tongue (regardless of role, A or B).*

Mother tongue	Frequency
SL	58
IT	30
ES	17
NL	15
FR	6
EN	1
MK	1
RO	1
SR	1
Total	130

As shown in Table 4, Slovene (SL) is the most represented mother tongue among participants, totalling 58 students. Following Slovene, Italian (IT) is the second most common language, with 30 speakers. Spanish (ES) speakers are also well represented with 17 individuals, and Dutch (NL) speakers make up another considerable group with 15 participants. French (FR) speakers, though fewer in number, add to the corpus's lin-

guistic variety with 6 individuals. Additionally, the corpus includes unique representations from English (EN), Macedonian (MK), Romanian (RO), and Serbian (SR) speakers.

If we compare this with the data on nationality, we get very similar, but not entirely overlapping results, as shown in Table 5.

Table 5: *Distribution of students by nationality.*

Nationality	Count
SI	60
IT	30
BE	21
ES	12
MX	2
CL	1
NI	1
PE	1
RO	1
US	1
Total	130

As shown in Table 5, the national makeup of the participants is quite varied, with several “outliers” in terms of geographical remoteness (Mexico, Colombia, Nicaragua, Peru as well as the US). For the future, we can only wish to include as many students as possible from different Spanish-speaking countries and thus create a truly balanced language resource.

Another important aspect of the corpus is its makeup in terms of gender, as shown by Table 6.

Table 6: *Distribution of students per gender.*

Female	Male
113	17

The gender distribution highlights a significant predominance of female participants, with a total of 113 female students contributing to the dataset. In contrast, the representation of male students is notably lower, comprising only 17 participants. This discrepancy underscores a gender imbalance within the corpus, which, in turn, reflects the distribution of genders in the student bodies of the participating universities.

The distribution of contributors in terms of age is also uneven, with most students belonging to the 18–24 age group, as shown in Table 7.

Table 7: *Distribution of students by age.*

Age bracket	Frequency
>18	1
18–24	115
24<	14
Total	130

The distribution shown in Table 7 is, of course, an expected result due to the makeup of the student body at the participating universities, which are given in Table 8, along with the total number of students.

Table 8: *Number of students by university.*

University	Nr. of students
Universidad de Sevilla	4 (3 %)
Università degli Studi di Palermo	29 (22 %)
Univerza v Ljubljani	66 (51 %)
Vrije Universiteit Brussel	31 (24 %)
Total	130

As Table 8 demonstrates, more than half of all transcriptions of the corpus (51 %) belong to students from the University of Ljubljana, with Università degli Studi di Palermo (22 %) and Vrije Universiteit Brussel

(24 %) almost tied in second place. Students of the University of Sevilla make up roughly 3% of the contributors.

Of special note and interest to us are the self-assigned proficiency levels of Spanish of students, as they can then be studied in terms of their self-perceived fluency and their actual output. The levels are given in Table 9.

Table 9: *Distribution of Spanish proficiency.*

Proficiency level	Frequency (%)
A2	4 (3 %)
B1	24 (18 %)
B2	58 (45 %)
C1	27 (21 %)
C2	17 (13 %)
Total	130

The largest group of students, 58 (45 %), self-assess their Spanish proficiency at the B2 level. This indicates a high intermediate level of Spanish, where students are typically able to handle complex texts, engage in spontaneous conversations, and produce clear, detailed texts on a wide range of subjects. This suggests that a significant portion of participants are confident in their ability to use Spanish effectively in various contexts.

A substantial number of students, 44 in total, or, more than a third (34 %), rate their proficiency at the advanced levels of C1 (27 students) and C2 (17 students). C1 learners can use Spanish fluently and spontaneously, while C2 learners are at a near-native level of proficiency, indicating that these students can understand virtually everything heard or read in Spanish and express themselves very fluently and precisely. This shows that a good portion of the participants considers themselves highly proficient.

24 (18 %) students assess their proficiency at the B1 level. This group represents those who are beyond basic language use but are still developing their ability to navigate more complex language tasks, whereas the smallest group, consisting of 4 students, places themselves at the A2 level, reflecting basic ability to communicate and exchange information on fa-

miliar matters in simple and direct exchanges. This suggests that only a few participants feel they might struggle with more complex language use and interactions.

This means that the corpus includes transcriptions from students with a very diverse range of self-assessed proficiency levels, with a significant skew towards the higher proficiency levels (B2, C1, and C2). This could indicate that most students engaging in these dialogues feel they have a solid foundation in Spanish and that they are capable of complex language use and understanding nuanced aspects of the language.

The presence of students across all proficiency levels from A2 to C2, if taken at face value, offers a rich dataset for analyzing how language proficiency influences the use of discourse markers and conversational strategies among non-native speakers.

The high number of students at the B2 level and above suggests that the interactions captured in the corpus are likely to demonstrate a wide range of linguistic competence, from those who are confidently navigating intermediate language tasks to those who are engaging with the language at an advanced or near-native level. This could provide insights into how proficiency affects language acquisition and usage in an academic context.

The small number of students at the A2 level might offer unique insights into the early stages of language acquisition and the specific challenges faced by beginners in using discourse markers and structuring conversations in Spanish.

4.2 Overview of the Most Common Normalized Words

In this section, we present the most common normalized words to provide some insight into the data that the PRACOMUL corpus provides. In total, 1055 normalized words can be found in the corpus, of which 282 appear more than once. The following table gives the most normalized words (only the lemmas with the frequency above 10 are included, 46 in total).

Table 10: *Most normalized lemmas in the PRACOMUL corpus.*

Normalized lemma	Frequency	Freq. per million words	% of concordance
emm → em	197	1461,43517	6,00793
amm → am	171	1268,5554	5,215
mm → mmm	112	830,8667	3,41568
ehmm → ehm	108	801,19289	3,29369
yy → y	108	801,19289	3,29369
yyy → y	81	600,89467	2,47027
umm → um	63	467,36252	1,92132
ee → eee	58	430,27025	1,76883
uhmm → uhm	55	408,0149	1,67734
ehh → eh	48	356,08573	1,46386
eeh → eh	48	356,08573	1,46386
quee → que	47	348,66727	1,43336
emmm → em	44	326,41192	1,34187
ammm → am	40	296,73811	1,21988
queee → que	36	267,0643	1,0979
Amm → Am	35	259,64584	1,0674
eh → ser	33	244,80894	1,0064
aa → aaa	31	229,97203	0,94541
porquee → porque	27	200,29822	0,82342
pandemía → pandemia	24	178,04286	0,73193
y → eee	23	170,62441	0,70143
dee → de	22	163,20596	0,67094
oo → o	21	155,78751	0,64044
deee → de	21	155,78751	0,64044
mmh → mh	20	148,36905	0,60994

Normalized lemma	Frequency	Freq. per million words	% of concordance
noo → no	20	148,36905	0,60994
hmm → hm	18	133,53215	0,54895
eem → em	18	133,53215	0,54895
peroo → pero	17	126,1137	0,51845
ahmm → ahm	17	126,1137	0,51845
loh → el	16	118,69524	0,48795
Ahh → ah	16	118,69524	0,48795
Hmm → Hm	15	111,27679	0,45746
jaja → ja	13	96,43988	0,39646
Yyy → y	12	89,02143	0,36597
ehhh → eh	12	89,02143	0,36597
Emm → Em	12	89,02143	0,36597
yyyy → y	12	89,02143	0,36597
Uhhh → Uhm	11	81,60298	0,33547
porqueee → porque	11	81,60298	0,33547
ehmmm → ehm	11	81,60298	0,33547
entonceh → entonces	11	81,60298	0,33547
Ehhh → Ehm	10	74,18453	0,30497
lah → el	10	74,18453	0,30497
perooo → pero	10	74,18453	0,30497
eehm → ehm	10	74,18453	0,30497

In this paper, we do not deal with the question whether all the normalizations are “correct” or suitable, we merely showcase the data. However, we can give several basic observations:

- 1) Frequent hesitation indicators: Words like “emm” (normalized to “em”), “amm” (normalized to “am”), and various forms of hesitation such as “mm,” “uhmm,” “ehmm,” indicate frequent hesitation markers in the dialogues.

- 2) Lengthening: There's a tendency to lengthen words, as seen in "queee" (normalized to "que"), "nooo" (normalized to "no"), and "muyy" (normalized to "muy"). This phenomenon might reflect a strategy to buy time while thinking about what to say next or to emphasize certain words for clarity or emotional effect.
- 3) Informal spellings and Internet slang: The presence of terms like "jaja" (normalized to "ja"), which is akin to "haha" in English, points to the influence of digital communication and internet slang on non-native speakers. This reflects an adaptation of informal, colloquial language typically found in text messaging and social media.
- 4) Dialectal and regional variations: words like "pandemía" (normalized to "pandemia") might indicate either typographical errors or influences from the students' mother tongues. Additionally, variations in the spelling and use of certain terms may hint at the learners' exposure to different dialects or variations of Spanish.
- 5) Creative spellings reflecting pronunciation efforts: many of the non-standard forms appear to be phonetic spellings based on the students' interpretation of Spanish sounds, such as "emm" for "em" or "queee" for "que". This creativity in spelling underscores the learners' efforts to approximate the sounds of Spanish as they understand/hear them.

5. CONCLUSION

This study has provided an exploration of the PRACOMUL corpus of spoken Spanish among non-native speakers, primarily university students with diverse linguistic backgrounds. It aims to provide insights into the dynamics of second language acquisition and use, particularly focusing on discourse markers, informal and non-standard language usage. In addition, the paper describes the inner workings of the corpus and its compilation.

The corpus analysis revealed a prevalent use of hesitation indicators and informal spellings among the learners, reflecting the naturalistic, spontaneous nature of their spoken Spanish when conversing among themselves. This finding emphasizes the importance of understanding the fluidity and adaptability in language learning, where non-standard forms and fillers serve not only as linguistic strategies to manage conversations but also as

indicators of learners' engagement with the language (and perhaps also their language competence) in real-time.

The normalization process of the corpus has also shed light on the learners' phonetic interpretations of Spanish sounds, creative spellings, and adaptation to informal communication styles, influenced by digital communication norms and intercultural exchanges. Such insights underscore the evolving nature of language use among non-native speakers and the role of informal language practices in language acquisition.

In addition, the paper describes how the underlying project and the resulting PRACOMUL corpus can contribute to the broader discourse on second language acquisition by illustrating the intricate relationship between language proficiency, informal language use, and the sociolinguistic competence of non-native speakers, by offering a plethora of options for further quantitative and qualitative analysis.

The paper, and the underlying project, is also, in effect and perhaps most importantly, a blueprint for (semi)automatic corpus creation in an educational setting, which may set a foundation for language education frameworks to incorporate an understanding of informal and non-standard language use as essential components of communicative competence. Additionally, the findings highlight the desirability of the inclusion of digital literacy and intercultural communication skills in language teaching curricula, reflecting the contemporary linguistic landscape and the realities of global communication.

* * *

REFERENCES

- Corpus Oral de ELE Pracomul* [en línea]. Proyecto Erasmus+ PRACOMUL. www.pracomul.si.
- Adolphs, S., Carter, R. (2013): *Spoken Corpus Linguistics: From Monomodal to Multimodal*. Oxford, New York: Routledge.
- Baker, P. (2010): *Sociolinguistics and Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Biber, D. (2006): *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Biber, D. (2020): "Corpus analysis of spoken discourse". In: O. Kang, S. Staples, K. Yaw, and K. Hirschi (eds.), *Proceedings of the 11th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching conference*. Ames: Iowa State University, 5-7.
- Davies, M. (2016): *Corpus del Español*. <http://www.corpusdelespanol.org> [1. 6. 2023]
- Fernández-Ordóñez, I., Pato, E. (2020): "El COSER (*Corpus oral y sonoro del Español Rural*) y su contribución al estudio de la variación gramatical." In: Á. Gallego and Francesc Roca (eds.), *Dialectología digital del español, Verba* (volumen monográfico), Santiago de Compostela, 71-100.
- Moreno-Fernández, F. (2005): "Corpora of Spoken Spanish Language: The Representativeness Issue." In: Y. Kawaguchi, S. Zaima, T. Takagaki, K. Shibano, M. Usami (eds.), *Linguistic Informatics – State of the Art and the Future. The first international conference on Linguistic Informatics*. Tokyo: John Benjamins, 120-144.
- Sánchez-Gutiérrez, C., De Cock, B. and Tracy-Ventura, N. (2022): "Spanish corpora and their pedagogical uses: challenges and opportunities". *Journal of Spanish Language Teaching*, 9/2, 105-115.

* * *

ABOUT THE AUTHOR

Damjan Popič is an assistant professor at the Department of Translation Studies, Faculty of Arts, University of Ljubljana, and researcher at the Laboratory for Cognitive Modeling at the Faculty of Computer and Information Science, University of Ljubljana. In his teaching and research, he deals primarily with digital humanities, language technology, corpus linguistics, and designing and maintaining a language-technology ecosystem for Slovene speakers outside Slovenia. He is heavily involved with the Slovene Research Institute in Italy (SLORI, Trieste), aiming to produce a comprehensive infrastructure for the speakers of Slovene in Italy.

e-mail: damjan.popic@ff.uni-lj.si

MARCADORES DE INICIO Y REFORMULACIÓN EN ELE

Catalina Fuentes Rodríguez, Universidad de Sevilla

This chapter examines the use of markers for the introduction of phrases and markers for reformulation (explanatory and corrective) by Spanish learners using the PRACOMUL platform in comparison to their use by native speakers in television interviews. The comparison enables an analysis of the forms and strategies used and provides valuable insights for the teaching of these markers in the different phases of language acquisition.

Keywords: *discursive markers, turn-taking, reformulation, Spanish as a Foreign Language*

I. INTRODUCCIÓN

Los marcadores del discurso se han estudiado y descrito en muchas lenguas desde hace ya décadas¹. El interés surgió porque estamos ante mecanismos cohesivos y contextualizadores del discurso. También porque su tratamiento en las gramáticas era escaso. Constituían una laguna sintáctica que había que llenar, un espacio virgen en el que poder desarrollar investigaciones.

¹ Vid., entre otros, Schiffrin (1987), Fuentes Rodríguez (1987, 2010, 2018[2009]), Fraser (1996, 2009), Fischer (2006), Abraham (1991), Martín Zorraquino y Montolío (1998), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Brinton (2010), Loureda y Acín (eds. 2010).

Estas formas tienen contenido procedimental (Wilson, 2016), no designativo, en los que la relevancia contextual es fundamental. La influencia del contexto, del entorno comunicativo, de la subjetividad del hablante, así como de las diferencias de registro o sociolingüísticas, hicieron de este tema un campo de trabajo para la lingüística cognitiva, la descripción estructural, la pragmática, los estudios de variación, la oralidad o el contraste entre lenguas (Martín Zorraquino-Montolío, 1998; Martín Zorraquino y Portolés 1999; Loureda y Acín, 2010, que pretende recoger varias perspectivas y otros como Nogueira, Fuentes y Martí, 2020).

Menos tratada fue su relación con la traducción y la enseñanza de lenguas. En 2010 realizamos un panorama de los estudios aplicados sobre los marcadores (Fuentes Rodríguez, 2010). Posteriormente se han desarrollado estudios contrastivos entre italiano y español, como los de Fernández Loya (2004), o entre portugués y español en Nogueira, Fuentes y Martí (2020). También hay que citar otras obras como Lindqvist (2006), Nogueira da Silva (2010, 2012, 2020), Fuentes Rodríguez (2018), Fuentes *et al.* (2020), Pihler Ciglič y Vande Castele (2021) sobre enseñanza de español como segunda lengua, o sobre variación pragmática regional (Fuentes, Placencia y Palma, 2016; Placencia y Fuentes, 2019; Fuentes y Placencia, 2023). Landone (2009) los estudia en el marco de la cortesía.

En nuestro caso² queremos contribuir con una reflexión sobre la didáctica de estas formas en un contexto de interlengua, para poder precisar los retos y también ofrecer soluciones que hagan más fácil llevar al estudiante no nativo la descripción de estas «partículas» (Santos Río 2003), fundamentales para que una conversación tenga coherencia.

En el entorno de PRACOMUL, como plataforma para la enseñanza y el aprendizaje autónomo de una lengua, nos queremos detener en cómo ofrecer a un aprendiz las herramientas que le permitan componer un texto coherente en español, centrándonos en las formas para iniciar y reformular el discurso, dos estrategias básicas en la comunicación. En las páginas siguientes explicaremos los conceptos y relaciones de las que hablamos, indicaremos el elenco de posibilidades formales que tiene el español y las organizaremos según nivel de competencia del no nativo. Ofreceremos,

² Este trabajo se enmarca en el Proyecto Erasmus + Pracomul (KA2-2020-1-BE02-KA203-074742) «Pragmatic competence from a multilingual perspective» y en el proyecto REDISC PID2021-122115NB-I00. MICINN y FEDER.

además, recomendaciones para poder explicarlas a un usuario no hispanohablante. Contrastaremos los inicios que realiza un estudiante de español con los que realiza un nativo. Para ello elegimos varias conversaciones recogidas en la plataforma PRACOMUL³ (con participantes no nativos y nativos), y una entrevista en TV, en el programa *Las que faltaban* (Movistar +) realizada por Thais Villas, periodista, a una cantante, Mónica Naranjo. El tono es coloquial, lo que nos permite tener un grupo de control del español conversacional nativo.

2. LOS MARCADORES DE INICIO

En primer lugar, nos vamos a detener en las formas de que dispone un hablante para comenzar un discurso o su participación en una conversación, haciendo uso del turno de palabra, en este entorno digital. Los elementos que vamos a tratar cubren la instrucción: [inicio de intervención o discurso]. Las fórmulas son diversas y dependen de la situación comunicativa, la relación que se tenga con el receptor y el registro empleado.

2.1 Comencemos con el diálogo. En primer lugar, en el caso de inicio de una conversación, como en este caso, es necesario el saludo. Esta fórmula ritual abre la comunicación y sirve para establecer las coordenadas culturales e interactivas en las que va a desarrollarse el intercambio. Así, si comenzamos: «Buenos días, ¿qué tal está(s)?», independientemente de que tratemos con mayor o menor familiaridad a la otra persona, hay una distancia entre ellos por el formalismo empleado en este patrón repetido. Frente a eso, «Hola, ¿qué tal?» implica mayor cercanía. La secuencia que sigue puede ser ya el objeto de la conversación o extenderse en otras preguntas sobre la salud, familia, etc. En PRACOMUL hemos encontrado fórmulas variadas:

³ Esta investigación se elaboró en la fase inicial de la recogida de materiales. El corpus PRACOMUL está en constante elaboración.

(1)

[ITA_56]⁴: Vale, ya ha empezado.

[ESL_56]: Ok vale, entonces... Mucho gusto. Yo me llamo XY⁵.

¿Qué tal? ¿Cómo estás?

[ITA_56]: Bien, y ¿tú?

[ESL_56]: También.

También documentamos saludos más informales, como «Hola» y la presentación de la persona con su nombre. En el siguiente fragmento se utiliza también la aceptación (*perfecto*, en otras ocasiones hemos encontrado *vale*):

(2)

[ITA_40a]: *Hola*, yo soy XY y estoy haciendo el proyecto Pracomul con mi compañera que es...

[ITA_40b]: XY, *hola!*

[ITA_40a]: *Perfecto*. XY, quería empezar haciéndote una pregunta sobre la pandemia: «Antes de la pandemia, ¿crees que pasabas suficiente tiempo en un entorno social?»

La intervención reactiva puede iniciarse con una interjección y exclamaciones, sobre todo cuando la respuesta es evaluativa y colaborativa.

(3)

[NEERL_118]: Me llamo XY. Yyy *bueno* mhm. He estado en España ehm el se semestre el semestre pasado para mi Erasmus...

[ESP_118]: Okey.

[NEERL_118]: En Alicante.

[ESP_118]: *Ah, qué bien, qué lindo*.

[NEERL_118]: Sí, fue una experiencia fantástica, coon muchas personas amables y magnífico.

⁴ En el caso del corpus Pracomul, se sigue el siguiente sistema de marcación: se indica primero la lengua materna del estudiante (ESL = esloveno, ITA = italiano, NEERL = neerlandés, ESP = español, ING = inglés) y después se añade el número de identificación que el sistema ha asignado automáticamente al diálogo y la transcripción. En el estudio se recogen las transcripciones tal como fueron elaboradas por los mismos estudiantes, sin corregir.

⁵ Las conversaciones se han anonimizado.

Por otra parte, en la entrevista televisiva que comentamos, el inicio de la conversación incluye una presentación que hace la periodista de la cantante y el agradecimiento de esta:

(4)

M [Mónica Naranjo]: ¡Holaa!→

T [Thais Villas]: ¿Qué tal [Mónica?]↑

M: [¿Qué] tal?↑ Hola→

T: Mónica de verdad bienvenida→ ¿eh?↑ gracias por estar aquí porque de verdad es que yo estoy nerviosísima porque→ ¿sabes qué pasa?↑ que yo te he bailado tanto↓ ¡que tengo luxaciones todavía!↑ // por todo el cuerpo↓

M: [(RISAS)]

T: [tonces para mi]↓ es un honor bueno↓ voy a em[pezar]↓

M: [qué] bueno gra[cias]↓

Las que faltaban (LQF), 26/4/2019

2.2 Una vez iniciado el discurso, las intervenciones de cada persona en el diálogo pueden formularse con frases declarativas, interrogativas o exhortativas, describiendo el objeto de la conversación; pueden ser precedidas de un marcador de inicio, que establece un tránsito desde el silencio a la palabra o puede acompañarse también de un vocativo, estableciendo el contacto con el receptor. Este puede estar al inicio, o intercalado en el enunciado primero. Se muestra, así, cómo se pone el foco en el mensaje, en la propia intención del hablante o en el oyente.

El primer caso puede presentar diferentes estructuras, dependiendo del contenido. A veces tras una pregunta puede seguir un enunciado o una serie de ellos en que se expresa el contenido, un «No sé», como en el ejemplo tomado del corpus PRACOMUL (5), o una respuesta con el elemento parcial sobre el que se pregunta, como en el ejemplo de la entrevista (6):

(5)

[ESL_56]: ¿Y cómo es la situación en Italia? ¿Hay muchos vacunados o no?

[ITA_56]: No sé en realidad, porque por ejemplo, entre mis amigos todos son vacunados, pero hay gente que no se vacuna porque no cree en este COVID y no cree que esta vacuna puede ser útil

para para la fin de este de esta pandemia. Y por lo tanto hay, creo que la situación está un poco dividida en mitad.

(6)

T: entoes yo me quedo mucho más tranquila→ ¿tú eres activa?↑

M: ee *bastante*↓ / pero *bueno* te digo↓ no me acuerdo↑§ (LQF)

En estos dos casos ya encontramos documentados marcadores que introducen la intervención. En (6), Thais Villas empieza con una conclusión surgida de las intervenciones anteriores (*entonces*). Y en la respuesta de Mónica Naranjo aparece un elemento fático: *ee...* precediendo al término que constituye la respuesta: *bastante*. Es una forma que hace presuponer la frase previa: «Soy bastante activa».

Los otros patrones que encontramos son: conectores de inicio, conjunciones, interjección + enunciado, vocativo + enunciado, *Sí/No* + enunciado.

2.3 Entre los marcadores más frecuentes en el corpus Pracomul podemos encontrar *bueno*, *pues*, *pues mira*, *es que*, *a ver*, *ante todo*, *antes que nada*, como ilustramos a continuación:

(7)

[ESL_39]: *Entonces* ¿Qué crees que impacto tuvo la pandemia en la vida de los jóvenes? ¿Tú qué crees?

[ITA_39]: *A ver...* Yo creo que desde que empezó la pandemia cambió la vida en general para todos, pero que para los jóvenes creo que lo que más los afectó fue como las relaciones interpersonales

El hablante esloveno comienza su discurso con un conector, semejante a *torej* esloveno y *allora* italiano, mientras que el hablante italiano prepara su intervención por medio de *a ver*, que le sirve para organizar su pensamiento (Fuentes Rodríguez, 2018[2009]).

En el siguiente, la conversación incluye pregunta de saludo y respuesta, y posteriormente el hablante esloveno comienza a relatar su experiencia en la pandemia con *bueno*, marcador claro de inicio de discurso, que da paso a

los enunciados que constituyen propiamente la respuesta, una forma muy frecuente (*vid.* Fuentes Rodríguez, 2018[2009]; Domínguez García, 2016).

(8)

[ESL_56]: [...] Y ahora estamos en medio de esa pandemia y ¿cómo te encuentras tú?, ¿cómo has sobrevivido esta época?

[ITA_56]: *Bueno*, en este momento estoy muy preocupada porque los casos son muchísimos en mi ciudad y de hecho quería quería testarme para ver si tengo o no el COVID, porque algunos de mis amigos ya tienen que estar en casa, porque tuvieron un contacto con un positivo y por lo tanto estoy un poco preocupada y también porque tengo un poco de, no sé, un poco de ansiedad para todo esto y también para estas fiestas y por lo tanto estoy un poco preocupada y quiero ponerme la cabeza en una, en calma. ¿Y tú?

También lo es la forma *pues*:

(9)

[ITA_45]: Emmm. ¿Cómo impactó tu vida la pandemia?

[ESL_45]: *Pues*, yo amm yo estaba en mi tercer año de la Universidad, cuando todo esto empezó y fue un shock volverme de nuevo a vivir con mi familia, dejar mis amigos en la universidad, dejar mi trabajo yyy pues no, no fui muy bien mi salud mental porque necesito inaudible. Soy muy introverta, pero aun así necesito ese contacto con los, con la gente. Y estaba en contacto diariamente, si no en la Universidad en el trabajo, donde trabajo con los turistas, con los turistas, porque estoy trabajo en un museo. Y después de 2 o 3 meses estar en cierre con cuatro personas. Fue muy feo, pesado y me costó mucho trabajo de no sé, de hacer algo, de tener ganas de hacer algo o algo así y..

[ITA_45]: Sí, fue muy muy difícil para la salud mental, sobre todo.

Pues tiene, además, un valor claramente reactivo: liga las dos intervenciones y da paso a una respuesta que, en ocasiones, está antiorientada a lo que dice el otro interlocutor o establece un contraste:

(10)

[ITA_61]: No, pero durante la pandemia muchos jóvenes no saben que hacer de su propio futuro. Pero tenemos que decir también que a

otros, al revés, que son los más creativos por ejemplo, se aprovecharon de toda la pandemia, de todo este momento negativo en su propio favor. Por ejemplo, creando nuevos trabajos desde casa. Entonces, aprovecharon de esta pandemia.

[ESL_61]: [Sí...] *Pues* yo no conozco ningún que aprovechó...*Pues* a mí me pasó así que primeros, los 14 días o tres semanas fue ¡Ay guay, qué bien, voy a estar en casa, dormir más, pasar mucho tiempo con mi familia, con mi perro! Fue muy bien... pero después si en 3 semanas ya me agoto de.... sí, no podría vivir así.

El segundo *pues* es de inicio de enunciado, aunque aparece intercalado en el discurso. Aquí ya no es reactivo, sino puramente continuativo y parece poco habitual en español. También lo encontramos en otros fragmentos como el segundo caso en (11). Puede deberse a extensión del uso continuativo, más frecuente en posición intercalada que en inicio de enunciado, como aquí:

(11)

[ITA_61]: Si eso los afecta también. Por ejemplo, las fiestas en familia, ahora no los hay. O los viajes, no podemos viajar...

[ESL_61]: *Pues*, a mí me gusta viajar mucho y eso echo de menos lo más. Los viajes, porque estoy siempre a casa, en la misma zona. Es una cosa más que quería decir. ¿Ahora la situación en Italia se está mejorando, o?

A *ver*, sin embargo, prepara la respuesta, generalmente indica que el hablante se para a considerar y preparar su intervención. Esta pausa para reflexionar es específica de este elemento (Fuentes Rodríguez, 2018 [2009]) como se ve en el caso del hablante nativo:

(12)

[ESL_84]: ¿Querías añadir algo? ¿Dirías que el coronavirus ha impactado tu vida?

[ESP_84]: A *ver* [es que] a mí no me ha impactado mucho porque en verdad, mira, (no entiendo) me he vino bien para terminar el trabajo de fin de grado porque lo (no entiendo) entonces como tuve que estar encerrado me centré en hacerlo entonces me vino bien.

En otras ocasiones aparece acompañado de otras formas, siempre por los hablantes nativos:

(13)

[ESL_72]: El impacto de la pandemia en la vida de los jóvenes.

[ESP_72]: *Vale. Pueees a ver yo, comoooo imagino que también es tu caso, como estudiante universitaria ¿no?, fue un día para otro, un parón demasiado brusco e, y a nivel de estudios te hablo, ¿no?, porque me parece un punto por el que empezar. A nivel universitario mm nadie sabía qué hacer. No sé si paso también en la universidad la que tú estás. De repente ni los profesores sabían cómo actuar e de echa nosotros nos dijeron un jueves nos dijeron un jueves el lunes ya no se va a clase pero había hay una clase el viernes o sea un día de inaudible el viernes que era como pero a ver si estamos en pandemia cómo nos va- c c c que inaudible se saltan las alarmas saltan las alarmas no y ya está y cada una a su casa. No sé en tu caso cómo cómo sería porque en en en el caso de nosotros los jóvenes sí que subimos un poco más de esto de la tecnología en la educación. Pero había muchos profesores que los pobres míos no...*

Como hemos visto, *bueno* y *pues* indican solamente inicio de la intervención, relacionándola con la anterior, además, *pues* tiene usos específicos antiorientados o simplemente inicia.

En suma, los conectores de inicio tienen como tres funciones prototípicas: establecer una relación con el otro interlocutor, preparar el propio discurso y darse tiempo para hacerlo (pensar, preparar una narración larga, proponer que es algo que requiere tiempo o atención). A ello se añaden algunas indicaciones procedimentales: aceptar dar la respuesta (en el caso de *bueno*); estar orientado hacia el contenido que sigue y centrado en el receptor (*pues mira*); ganar tiempo (*Pueeessss...*); expresar duda, rebajar la fuerza de la aserción (*No sé*).

Prueba de lo característica que es esta función para muchos marcadores es que pueden aparecer también en discurso referido, como en el ejemplo (14), en el que encontramos *bueno* o una interjección *Ah*:

(14)

[ITA_39]: [...] Ha crecido, no sé si se puede decir, han crecido... [bueno...] como las diferencias también no internacionales, pero

como casi un miedo al extranjero, no, porque tú dices *bueno*, uno que viaja, que viene no sé de dónde, también de España puede que sea, porque tú dices: *Ah* cuidado, que este chico, esta chica que viene de España, no sé ni de dónde viene y ahora está aquí. No sé si se ha hecho [...], si se ha vacunado, si... porque tú dices: *Ah*, ha estado ahí, no sé. Entonces es como que se acrece más, este, digamos, límite (si queremos también) mental del miedo al extranjero.

Pero no siempre el aprendiente acierta con este elemento, como hemos visto en algún caso de *pues*. Este elemento resulta difícil de dominar por un no nativo. En el siguiente fragmento vemos un empleo poco reconocible para el español. Aparece acumulado a *pero*, con valor continuativo, pero con una distribución no admitida en español:

(15)

[ITA_61]: Por ejemplo, en Italia, hay más de cien mil casos cada día.

[ESL_61]: Uau, eso es mucho. (*Pero*,) *pues*, Italia también es grande porque Eslovenia solo tiene 2 millones de habitantes y hay unos 500 casos al día pienso, solo. Y por eso para nosotros eso es mucho.

En el mismo intercambio la persona italiana utiliza *entonces* también con valor continuativo, más parecido a *allora*, y su interlocutor esloveno inicia su intervención con *pues*, no como antiorientación, sino como contraste:

(16)

[ITA_61]: Yo vivo en Sicilia precisamente, y cada día tenemos 6000 casos, *entonces* la situación es peor que con las variantes del Covid-19, con el Ómicron es peor. Pero no es como el Covid con los síntomas.

[ESL_61]: [Mhm, sí...] *Pues* [sí,] yo pienso que tuve el Ómicron, porque pude respirar normalmente y solo tuve dolor del cuerpo y de la cabeza, no tanto de los pulmones. Espero que pasará pronto este Covid porque no lo soporto más, no puedo...

La conjunción *pero* también inicia intervención, sobre todo porque marca que el hablante inserta aquello que le resulta informativamente relevante (Ducrot, 1984, Fuentes Rodríguez, 1999). En este caso le pregunta sobre un asunto de interés:

(17)

[ITA_56]: Sí, dicen que va a durar muchos años. Yo también lo pienso, porque no se, me parece algo que va a durar al infinito, no se. Soy un poco negativa en este, en este pensamiento, digamos.

[ESL_56]: ¿Pero has tenido el COVID?

[ITA_56]: No, no yo no. No, afortunadamente no y espero que no lo tenga y gana porque me da muchísimo miedo.

Otras conjunciones son *y*, *pero*, y las secuencias de aceptación *pero... bueno, pero, vale, pero, ...*

(18)

[ESL_78]: Yyy... ¿Cuál curso estudias?

[ING_78]: Uhm las lin... laaaa... pff, las... los idiomas aplicadas. Así que... lingüística...

También su aparición con elementos de titubeo o continuativos (*ehmm, mmm, hmm*):

(19)

[NEERL_118]: Y es también más fácil practicar el inglés porque hay muchas cosas que con el español porque no hay... *hmm*... nativos en Bélgica. Y solo son los estudiantes y a veces los estudiantes tampoco, *hmm*, saben los errores que hacemos. Y la concordancia y a veces, ah no esa frase es más común que eso, y por eso sí.

Las interjecciones pueden aparecer como iniciadores de respuesta, aunque son más frecuentes en el caso de los no nativos.

(20)

[ITA_61]: [...] ¿Qué tal? ¿Cómo estás?

[ESL_61]: muy bien, ya estoy un poco enferma aaaaa como tuve el covid ¿y tú?

[ITA_61]: *ah*, yo... yo no estoy muy bien en este momento porque el lunes, este lunes me he vacunado contra el covid y sigo teniendo fiebre y entonces el dolor en el brazo, dolor de cabeza... y esta es mi tercera dosis de la vacuna y por eso espero recuperarme pronto. ¿y tú, cómo estás en este momento?

(21)

[ESL_78]: *Aaa*, vale. Entonceees... Uhm, ¿hasta ahora nunca has tenido clases en vivo?

[ING_78]: ¡*Oooohh!* ¡*Ayy!* No / ¿así / así todos tus estudios estaban / es... / estaban en distancia?

(22)

[NEERL_118]: *Hmm, ah*, ... noooo he oído música flamenco, creo.

[ESP_118]: Bueno, primero que todo es muy interesante, porque, ehm, flamenco es típico del sur de España, de Andalucía, donde tienen el... de donde nace el acento que luego tenemos en, en, América Latina.

[NEERL_118]: *Oh*, no sabía eso.

[...]

[ESP_118]: Tranquila. Yo lo, lo pronunciar horrible. Sí, he tenido solo ocho clases de francés en toda la vida (RISAS).

[NEERL_118]: *Oh*, no, no, no, no, no, pero mi francés tampoco. *Oh*, mi francés es horrible. Yo lo entiendo, pero hablar francés es muy difícil porque hablo español.

Incluso aparece la forma *sí* puramente como iniciador de la respuesta:

(23)

[ITA_39]: [...] Ya he visto por ejemplo en estos días que en España quieren ya volver a cerrar, no sé, por las fiestas... No sé aquí en Italia, ¿Ahí como es la situación, ahí en Eslovenia?

[ESL_39]: *Pues sí*, es que aquí tampoco hay fiestas por ahora, ya por mucho tiempo, pero no sé si había unos, pero después, bueno... Subió el número de los afectados...

[ITA_39]: *Sí, sí*, es que va avanzando siempre... Y eso cada vez más...

2.4. En el discurso de los nativos (entrevista a Mónica Naranjo previamente mencionada, LQF) que hemos tomado como control, encontramos igualmente estas formas, como por ejemplo *pues* de contraposición:

(24)

M: me encanta → ¿eh?↑§

A[Adriana Torrebejano: §*pues* te he traído yo un juego dee de

torrebé mira como te arrimas→ ¿eh?↑ Ee te he traído un «juego de torrebé»↓ (RISAS) porque tenemos algo en común tú y yo Mónica↓ / el sexo↓ // que nos encanta↓ // en[tonces] (LQF)

(25)

M: y tampoco no hay mucho que contar↓

T: ¿no?↑ no hay mucho que contar↓

M: noo→§

T: §madre mía de verdad↓§

M: §[es como por ejemplo si mañana↑]

T: [pos estás aquí pa contar cosas]↓ ¿eh?↑ Que si no yo a ver si tengo que hablar [yo todo el rato]↓ (LQF)

Además, en LQF encontramos en un fragmento varios mecanismos de inicio:

(26)

T: *a ver*↓ /// llegaste a ser un poco la malvada de España→

M: sí [*pero a ver*]=

T: [tú lo sabes]↓

M: al final↓ / al final yo creo que cuando empiezas / emm cuando eres jurado↑ / y eres artista↑ / y sabes realmente lo que hay detrás↓ // ee de toda una industria dices *bueno* es mejor al final / decir lo que uno está pensando→ y lo *o sea* si tú ves una actuación que está bien↑ / obviamente / siempre la vas a realzar↓ / pero cuando ves una actuación que a lo mejor no ha tenido un buen día↓ que eso nos puede pasar a todos↑ porque yo por ejemplo cuando tengo la regla desafino→ / que lo flipas↓

T: ¿ves como tienes cosas que contar?↑

M: *no no si si*↓ / pero es trabajo↑§(LQF)

Hemos puesto el fragmento completo para poder observar los diversos elementos de inicio. A *ver* inicia un tema, pero tras una intervención en que se ha negado esa dirección argumentativa. Aquí parece preceder a una objeción, se resalta un argumento que contradice lo previo. De hecho, M lo acepta, para a continuación presentar también una objeción (*pero*) que quiere explicar y enfatizar (*a ver*). En la respuesta de M se incluye *bueno* de

inicio en discurso repetido y una reformulación con *o sea*, que comentamos después. En el último intercambio responde *no, no, sí sí*, acumulación frecuente en el diálogo. *Sí* reafirma. *No* intenta anular una objeción anterior.

En la siguiente interacción de T-M encontramos las siguientes marcas de inicio: *a ver, entonces* (para preguntar algo que se deduce de lo anterior), *ya* (aceptación), *bueno* con sus diferentes valores:

(27)

T: [porque yo] sé que tú tienes mucha plancha↓§

M: §*ya bueno* pero yo estoy encan[tada de estar aquí]→

T: [internacional nacional]↓ que si programa↓ que si jueza↓ que si tal que si cual *bueno*↓ yo te lo agradezco↓§

M: §*bueno*↓ *pero* siempre hay tiempo para las cosas que molan↓(L-QF)

M introduce un *bueno* que quiere reorientar la conversación hacia lo positivo frente a la interacción de T. *Bueno* como cambio de tema o giro enunciativo es frecuente en los nativos, menos en los aprendices, por lo que resulta muy necesario enseñarlos. Encontramos también conjunciones:

(28)

M: ¿sabes que esas letras no las hice yo?↑

T: ¿*pero* las cantabas desde el corazón?↑

M: siempre↓(LQF)

Recurren, asimismo, a interjecciones (*¡ay!*), signos continuativos (*mm*) y conjunciones de objeción, para dar un giro a lo expresado (*pero*), centrándolo en lo que considera el hablante más importante:

(29)

T: §qué bonito y nos acabamos de conocer↓ ¿eh?↑ ¡Fíjate!↑ /// ¡fíjate lo bien que fin[ge!]↑

M: [*pero*] *es que* yo estoy intentando flirtear con ella porque quiero pedirle salir↓ entonces→

T: *¡ay!* *Pues* chicaa→ [miraa araa]↑

M: [tengo que empezar] con el pie derecho→

T: mmm

M: *Thais*↓ dime que sí↓

T: hombre / por supuesto (LQF)

En este intercambio que sigue encontramos un conector *pues* de reacción antiorientada, pero al inicio T comienza con un *hombre/ te diré/ a ver una cosa*, una estructura compleja en la que se reacciona a lo anterior con los dos primeros segmentos con los que el hablante se reafirma en su posición y que resultan poco esperables en un aprendiente. Y el anuncio de una intervención con *a ver una cosa*. Podemos enseñar a un alumno de B2 en adelante que en ocasiones el hablante español utiliza estos prefacios como *te voy a decir una cosa*, o simplemente *una cosa*, u *otra cosa* para continuar. Tras ellos introduce la información deseada.

(30)

T: *hombree*↑ / *te diré*↑ / *a ver una cosa* /// una persona→ / como yo↓
 // *enana gafotas*↓ *quiero decirte* / e que ha llevado toda la vida ortopedia siempre con gafas↓ osea siempre pues qué *te diré*↓ *las guapas*↑
 // *pues yo era de las de las cinco de la mañana*↑

M: yo no [esto-]

T: [que] estaban ahí a *veer*→ / a [veer que había]

M: [pues yo no estoy] / pos yo no estoy de acuerdo ¿eh?↑ Tú [tienes tu] (LQF)

Igual con la forma *sabes qué pasa* en el propio discurso, que anuncia catafóricamente lo que sigue y le concede mayor relevancia. T reacciona con *pero*:

(31)

M: ¿*sabes qué pasa?*↑ Qué como digo como diga a quién realmente me gustaría→ / mee / mee me voy a buscar un problema↓ (RISAS)

T: *pero dilo dilo dilo* mujer↓ que no pasa nada↓ luego lo cortamos si hace falta no sé ponemos un pitidoo→ / ponemos unos→ / no sé↓
 /// (5") tres // dos // uno→ (SONIDO CON LA GARGANTA)
 (LQF)

Hay un conjunto de apelativos que aparecen en posición inicial de discurso. Uno de ellos es *oye*. Llama la atención del receptor, asegura la recepción del mensaje y a la vez aporta un contenido de refuerzo de lo dicho:

(32)

M: *oye me encanta* [tu ma]=

A: [bueno]↓

M: dre↓ ¿eh?↑

M: [yoo] no me acuerdo pero *bueno*↓§

A: §*bueno* / a yo sí me acuerdo↓§(LQF)

Y la combinación con *pues*, reactivo:

(33)

M: oye también te digo una cosa↓ qué incomodidad→ ¿no?↑

A: oye esos- se lleva mucho ¿no?↑ ee / el coche↑ e' lo [más fácil]

M: [pos se lleva] yo creo que se lleva el coche cuando no hay casa↓ ¿no?↑ (LQF)

Entonces implica una vuelta al tema original, y va acompañado de otras formas de giro enunciativo como *pero*:

(34)

M: yo estoy como Thais↓

A: *entonces* / yo te voy a- a *bueno*↓ a traer un juego para que tú adivines los gustos sexuales de los famosos↓ / y te voy a dar cuatro opciones de famosos↓§

T: [el] ibuprofeno es porque hay veces pos que piensas *bueno* venga vaa→ pero no es el díaa→ / pero hay que ejercitar hija mía↑ hay que hacer un poquito de cardio↑

M: pes que al final / pero te digo / pero te digo una cosa Thais al final te lo pasas bien↓

T: por eso por eso↓ pero me tengo yoo que empastillar a veces↓

(RISAS)

T: *pero* oye que no pasa nada cada uno hace lo que puede↓§(LQF)

Por último, tenemos que indicar también el empleo de *o sea* como iniciador de intervención, aunque no necesariamente sea una reformulación, sino un elemento enunciativo («quiero decir»), como trataremos a continuación. En el siguiente ejemplo de Pracomul lo encontramos junto a *bueno*. En el mismo fragmento aparece un uso de *bueno* como continuativo, para mantener hilado el discurso:

(35)

[ESP_118]: ¿Tres años? Okey. ¿Y cómo te sirvieron esos tres años para enfrentarte a, al español peninsular?

[NEERL_118]: *Bueno*, todavía estoy nerviosa cuando tengo que hablar español porque...

[ESP_118]: Okey

[NEERL_118]: ... yo sé que mi español... *Bueno* todavía hago errores en español y estoy muy de conciencia que cuando estoy hablando en español y es cooon muchos nervios, muchas nervios que hablo

[ESP_118]: *O sea*, tu español es muy bueno, ehm, es muy muy bueno, pero yo creo que es casi imposible eliminar esos pequeños errores. Este es muy difícil. Ehm...

También se usa *bueno* para anunciar el cierre de la interacción en ambos corpus:

(36)

A: yo creo que ya mi magia / hasta aquí ya está bien↓§

T: §ha llegao'↓ *bueno* pos muchísimas gracias Adrianaa↑(LQF)

(37)

[ESP_118]: *Bueno*, que estés muy bien XY. Muchas gracias la conversación.

En conclusión, las formas que inician el discurso que hemos encontrado han sido:

- (a) Saludos, como *qué tal*, *hola*, seguido de presentación. En el caso de LQF el intercambio era más extenso e incluía presentación y agradecimiento.
- (b) Al comienzo de la intervención aparecen frecuentemente conectores de inicio, alguna interjección, sobre todo en los no nativos, y algún apelativo.

Entre los marcadores más frecuentes en los ejemplos analizados destacan *bueno* y *pues*, junto a *entonces* y *a ver*:

Tabla 1: *Los marcadores más frecuentes en los ejemplos analizados*

Bueno	Inicio respuesta larga; aceptación para responder; cambio a otro tema.
Pues	Reacción inmediata, conexión; contraste con el otro interlocutor
Entonces	Se presenta como continuación de lo anterior
A ver	Necesidad de tiempo para organizar la respuesta + llamada de atención al receptor.

Las conjunciones *pero* e *y* también aparecen con frecuencia, sobre todo la primera, para dar paso a algo más importante, o bien antiorientado.

Entre las interjecciones hemos encontrado *ah*, *oh* en los aprendices, *ay* en los nativos. Además, son frecuentes las formas continuativas *emmm*, *ummm*, *mmm* para encontrar tiempo mientras el hablante organiza su pensamiento. Y en otras ocasiones es la afirmación (*sí*) la que inicia la respuesta.

3. REFORMULACIÓN

La reformulación es una vuelta sobre el enunciado anterior, que no se ajusta a la intención comunicativa del hablante y necesita ser modificado para que la comunicación tenga éxito. Es una herramienta fundamental en el diálogo, ya que frecuentemente nuestra exposición no coincide con nuestro pensamiento. Otras veces la reacción de nuestro interlocutor puede obligarnos a replantearnos lo que vamos a decir. Conviene, pues, que el estudiante conozca estos elementos para poder dar marcha atrás en su comunicación y hacerse entender.

Esta operación, por ser muy necesaria, es también compleja. Encontramos varios estudios al respecto que organizan la reformulación en estrategias diversas: parafrástica/no parafrástica (Rossari, 1994), incluyendo relaciones de distanciamiento (Garcés 2006, 2008, 2009...), las de conclusión relacionadas (Fuentes Rodríguez, 1993), etc. (cfr. también Murillo, 2009, 2016). Nos vamos a centrar en las estrategias más básicas: la explicación (parafrástica), más o menos extensa, y la corrección o rectificación,

que consiste en una anulación total de lo previo, con la rectificación. Ambas estrategias debe conocerlas el estudiante en un primer momento, sobre todo a partir del nivel A2.

Hay otras más complejas o matizadas, que exigen ya cierto dominio del idioma. Son los casos de aclaraciones o matizaciones sobre lo dicho, ejemplificaciones y concreciones en casos específicos que ilustran lo dicho, o relaciones de distanciamiento (Garcés, 2017) y reinterpretación (García Negroni, 2000; Fuentes Rodríguez, 2006). A veces la conclusión o consecuencia se cruza con la explicación. O, mejor dicho, explicamos a través de las consecuencias de lo anterior:

(38)

[ESP_88]: Sí imposible y además yo no sirvo para hacer clases por Zoom la verdad porque yo necesito vestirme salir, ir a clase y estar con gente y claro tu estás en pijama en tu casa entonces eh la concentración y claro todos en cuarentena todo encerrados que yo por ejemplo en mi casa eh somos siete viviendo O sea imposible imposible y hay mucho caos entonces sí fue bastante difícil pero bueno (RISAS)

Como hemos explicado al inicio, nos centramos en analizar las que constituyen las estrategias más necesarias. Las dividimos en dos bloques: explicación (con sus variantes) y corrección. Para ello la lengua cuenta con conectores específicos: *o sea, es decir, bueno*. En la corrección puede emplear *perdón* o *vamos, vaya*, estos más coloquiales y, por tanto, se aconseja adquirirlos en un C1. La estrategia es [A no es el contenido correcto según el hablante. Conector + elemento adecuado].

Estamos ante una relación enunciativa en la que el hablante muestra el control sobre su propio discurso y quiere que quede clara su intención comunicativa. Para ello, recurre a un segundo elemento (B) que precisa lo dicho:

Tabla 2: *Estrategias de controlar el propio discurso*

A es confuso	B explica
A es incorrecto, no es lo que el hablante quiere decir	B corrige

A continuación se precisan los elementos que hemos encontrado en los estudiantes de Pracomul y en la entrevista televisiva.

3.1 En el corpus PRACOMUL destaca la presencia de conectores que explicitan la relación de explicación, entre los cuales el más empleado es *o sea* (Félix-Brasdefer, 2006), aunque también hemos encontrado un caso de *es decir*:

(39)

[ESP_118]: [...] Aún así, cometo errores todo el tiempo y la verdad es que la energía que, que, que requeriría atrapar esos errores y corregirlos. Yo creo que no es automática, *o sea*, es una cosa que no tiene que decir. No es como bueno, voy a estudiar bien. ¿Cuáles son todos los participios de los verbos irregulares para que nunca más digas subido? No sé.

(40)

[ITA_39]: [...] Hacer la universidad en Zoom, tú has dicho... ¡Eso!, *o sea* no es la universidad como la conocimos nosotros y eso es muy... *O sea* es una manera de ver la vida completamente distinta respecto a antes y como es

(41)

[ESP_116]: Ehm, sí claro. Entonces ehm, pensaba que en realidad cuando hablamos ehm de las discusiones de género tenemos que pensar en un marco temporal.

[NEERL_116]: Mhm. Sí. Sí, por supuesto.

[ESP_116]: Porque, mm, *o sea*, este artículo que hemos, que me has presentado, es muy interesante...

(42)

[ESP_116]: y la mayor parte de las estudiantes, también son mujeres.

[NEERL_116]: Sí.

[ESP_116]: *Es decir*, casi no hay hombres en nuestro en nuestro curso.

[NEERL_116]: Mhm.

La forma *o sea* es tan frecuente que puede repetirse en muchas ocasiones, llegando a convertirse casi en un continuativo o muletilla (Cortés 1991).

(43)

[ITA_39]: Sí, sí total... Y, no sé, a ver... Porque en la vida de los jóvenes en general yo creo que lo de salir hablamos, *o sea* que lo decimos que por supuesto cambió y ahora digamos que por suerte ya un poco se puede salir, pero ahora otra vez con la variante Ómicron de nuevo, otra vez... Ya he visto por ejemplo en estos días que en España quieren ya volver a cerrar, no sé, por las fiestas... No sé aquí en Italia, ¿Ahí como es la situación, ahí en Eslovenia?

[...]

[ITA_39]: [...] Y eso de que parece casi como que no podemos volver o parece raro volver a la normalidad... es muy verdadero. *O sea*, yo también lo siento igual. *O sea* que parece como, no sé, una utopía, casi... eso de volver a la normalidad, porque siempre... sí, por ejemplo, ahora hemos visto también que en verano, por ejemplo, no se, ahí en Eslovenia, pero que es como que en verano muchas cosas como que vuelven a abrir... en Sicilia se vuelve a salir con los amigos como más tranquilos, porque también es un periodo de paz, *o sea*, una estación de paz.

Aparecen también alternando con otras formas que son mitad explicativas, mitad continuativas, haciendo uso de la estrategia que llamamos aproximación (Fuentes Rodríguez, 2008), en la que no se indica la información correcta, sino una que se acerca a ella. Las formas más frecuentes son *digamos*, *como*, *tipo ...*, que hemos encontrado en italianos:

(44)

[ESL_39]: Entonces ¿Qué crees que impacto tuvo la pandemia en la vida de los jóvenes? ¿Tú qué crees?

[ITA_39]: A ver... Yo creo que desde que empezó la pandemia cambió la vida en general para todos, pero que para los jóvenes creo que lo que más los afectó fue como las relaciones interpersonales (...) porque cambió también la manera... *o sea tipo...* la gente cuando sale ya *tipo* no se hace... ya son *como* dos años (creo, sí) que... *bueno* recientemente ya algunas discotecas, algunos locales en general han abierto

pero hay todavía poca gente que va por ejemplo de... *no sé* a salir de fiesta y porque claro hay también un miedo que no te... *digamos* no te lleva a hacer determinadas cosas como antes y creo que...

(45)

[ITA_115]: Sí, sí, estoy de acuerdo y pienso lo mismo. *O sea*, yo hay clases que, digo, para mí podrían seguir en TEAMS y no me importa nada porque no hay... *O sea*, sí que el... el estándar del profesor habla y yo me... me escucha la música, por ejemplo. No sé. Pero hay clases donde esto es inevitable, *o sea*, una conversación directa que no hay: ‘ay profesor se me... se me fue la línea, se me fue la conexión’, no es posible porque perdemos la... la linearidad del discurso, *digamos*.

En el caso de los nativos también es *o sea* un elemento muy frecuente, que aparece incluso entre intervenciones. El interlocutor reformula o saca la consecuencia de lo dicho:

(46)

M: ¿sabes qué pasa?↑ Que yo por ejemplo cuando inicio gira↑ / siempre somos los mismos↓ porque es una gran familia↓ / nos llevamos juntos muchísimos años↓ / entonces ee cuando hacemos este tipo de macrogiras tan importantes donde hay tantas fechas y donde hay tanto tiempo y tanta vida nómada↓ / siempre somos una gran familia los que viajamos↓ normalmente siempre somos los mismos↓§

T: §*o sea* confías siempre en la misma gente↓(LQF)

Es una estrategia tan frecuente que llega a emplearse incluso para repetir lo mismo. Mónica Naranjo se explica utilizando la misma emisión, en *Las que faltaban*:

(47)

M: ee bastante↓ / pero *bueno* te digo↓ no me acuerdo↑§

T: §no me presiones ¿eh?↑ No me presiones↓

M: *o sea* no me «acuerdo»↑ // no me acuerdo porque hace [yaa]→(L-QF)

3.2 La otra estrategia reformulativa frecuente es la anulación de un segmento que no coincide con la intención del hablante y va seguido de la forma correcta. A veces *o sea* se acompaña de una negación:

(48)

[ESP_118]: Sí, hay miles y miles de, *o sea, no miles*, pero hay siempre hay muchas alternativas para una misma palabra, para un mismo concepto de una misma cosa y... Y claro, el, la, la, la variación se va, se va evidenciando el cual se escogen y cuáles no se escogen en ciertos lugares. Por ejemplo, en mí, en mi propia variante del español, más allá del, de la... Del de la adicción del, del, de la elección de, de, de vocabulario eh... Por ejemplo, nosotros nos pronunciamos bien las ‘s’ finales de las palabras. Entonces yo ahora estoy haciendo como ‘code switching’ para que me entiendas mejor. Pero (RISAS), ehm... pero sí.

El conector más frecuente es *bueno*. En el siguiente fragmento de conversación el hablante italiano, recurre a *bueno* para corregir. Habla primero de máster, indica «*bueno*, no es ‘Máster’» y le sigue lo que es: «se llama ‘Magistrale’». Es una estructura frecuente de rectificación en su propio discurso.

(49)

[ITA_39]: [...] Aquí en Italia nosotros hacemos tres años de ‘Grado’ y luego se hacen como dos años de ‘Máster’ ... *Bueno*, no es máster, se llama ‘Magistrale’, no sé ahí en Lubiana cómo funciona...

[ESL_39]: Es lo mismo

Igualmente, en la entrevista de LQF encontramos *o sea* en el interior del discurso:

(50)

A: a ver/ que Carmen↓ // Carmen (RISAS) Carmen dice que los polvos de talco↑ // pos aparte de que te resbalas↓ / *o sea* no te atascas que te resbalas→(LQF)

Apuntamos, además, el uso de formas aproximativas para marcar la exactitud del pensamiento mediante una aproximación. Lo cumplen formas como *digamos*, que hemos encontrado con frecuencia en algunos aprendices. Así, en el caso del siguiente participante italiano, que emplea

con frecuencia esta forma, y la combina con otros reformulativos, como *o sea* explicativo. E incluso introduce otra estrategia, la ejemplificación:

(51)

[ITA_115]: No, *digamos* que yo la descubrí sola y la estudié sola por muchos años de autodidacta y después decidí iniciar este... este cursoo ehm de tres años y ahora otros dos... dos años yyyyy... y nada. *Digamos* que lo hablo normalmente... va...

[...]

[ITA_115]: Sí, sí. Yyyyy, sí, *digamos* queeee... que fue muy... muy difícil porque... empezar eh de nada, *digamos*, porque yo nunca, *o sea*, cuando empecé a aprender sola las estructuras y todo eso, usaba Google Traductor (risas), así que todo salía una... un lío total. Y después ehm *digamos*, que cada vez que... que hablaba decía: 'ah, bueno, esto no es así, esto es así'. De hecho, cuando empecé la facultad todas las estructuras queeee me... me daban, se conformaban y no a lo que yo... yo conocía porque muchas cosas, yo lo... la he aprendido... las he aprendido, *digamos*, como la... la aprende un nativo, *o sea*, como yo hablo el italiano, de esta forma. Y, *por ejemplo*, los acentos, toda esta parte, o los verbos, yo capaz uso más un... uuuna tipología de lengua que no... no se conforma con el estándar, *digamos*.

[NEERL_115]: ¿Y crees que para... para ti era más fácil aprender el español porque ya conoces el italiano o... o crea que hay más diferencias entre las lenguas?

[ITA_115]: *Digamos* que... yo creo que por similitud, capaz sí, porque muchas cosas son tal... tal cuales, *o sea*, es la misma cosa. Pero, esta similitud a veces se convierte en una diferencia total, *por ejemplo* los ehm falsos amigos. Yyyy... y capaz digo una cosa que no... no es nada de lo que quieres decir. Peroooo... pero sí es muy simple. *O sea*, yo la... los tres años antes, había estudiado también el árabe. Había hecho español y árabe y es natural, *O sea*, la diferencia es un abismo, *digamos*. Una manera diferente de escribir, una manera diferente de hablar. Ehm tienen, por ejemplo, cinco, seis haches y yo decía: '¿Y cómo hago para entender que es este, no esto?' y no entendía. Y después ehm cuando entré en el mecanismo, *digamos*, lo entendí. Peroooo, obviamente, con el español, o podría ser también el francés por ejemplo, todo es más simple.

Y acumulación de formas enunciativas uniendo la explicación a la aproximación y la continuación del discurso:

(52)

[ITA_103]: Sí, sí, estoy totalmente de acuerdo, *o sea, bueno*, como en todas cosas, hay dos, hay dos aspectos, *o sea*, los negativos y los positivos como acabas de decir yyy, yo, la verdad, cuando me preguntaste, *en plan*, si la pandemia había afectado mi vida solamente pensé en el principio, sabes, en el primeer, en las primeras restricciones, en la primera, el primer confinamiento y tal. Y ya, ahora que tú vas hablando, *bueno*, yo veo, me estaba dando cuenta de que sí son dos años de hecho.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos realizado una comparación entre los usos de aprendices de español junto a nativos. Para los primeros hemos recurrido a las conversaciones recogidas en la plataforma PRACOMUL, y en el uso nativo hemos elegido una entrevista televisiva. Las dos relaciones analizadas han sido la de inicio de discurso o intervención y la reformulación. Con la primera el hablante comienza su habla. En los dos corpus hemos encontrado conectores como *bueno*, *a ver*, *pues*, junto a interjecciones (más frecuentes en los no nativos) o elementos de titubeo, y menos apelativos.

En cuanto a la reformulación explicativa y correctiva, destaca el uso de la forma *o sea* en la primera y *bueno* en la segunda. Por encima de ello destacamos el uso frecuente de *o sea* repetido como continuativo, sobre todo en los aprendices, y sobre todo en los italianos o chilenos. Resulta más difícil encontrarlos en neerlandófonos y eslovenos. Estos recurren a repetir *bueno* o *pues*, a veces de manera incorrecta. Junto a ellos aparecen formas aproximativas, que sirven al hablante para matizar el pensamiento y expresarse de manera atenuada, no tajante.

Este estudio ha sido una aproximación cualitativa, que será completada con un estudio cuantitativo sobre un corpus mayor.

Como conclusión general, podemos indicar que la plataforma PRACOMUL y el proyecto de aprendizaje autónomo de una segunda lengua por

medios telemáticos resulta atractivo para los que aprenden y muy rentable como herramienta didáctica e investigadora. El material recogido constituye una excelente base de datos con la que corregir apriorismos y generar estrategias de enseñanza-aprendizaje más adecuadas a la realidad actual de los nativos digitales.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corpus Oral de ELE Pracomul [en línea]. Proyecto Erasmus+ PRACOMUL. www.pracomul.si.
- Las que faltaban: Entrevista a Mónica Naranjo* [26/4/2019]. https://www.youtube.com/watch?v=xY_mBS7QTls
- Abraham, W. (ed.) (1991): *Discourse Particles*. Amsterdam: John Benjamins.
- Brinton, L. (2010): «Discourse markers». En: Andreas H. Jucker e Irma Taatvisainen (eds.), *Historical Pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 285-314.
- Cortés Rodríguez, L. (1991): *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga: Ágora.
- Domínguez García, N. (2016): «Bueno, pues, es que... en fin: ¿Qué marcadores discursivos enseñar?». *Revista Signos*, 49 (90), 3-24.
- Ducrot, O. (1984): *El decir y lo dicho*. Paris: Hachette.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2006): «Pragmatic and Textual Functions of *o sea*: Evidence from Mexican Spanish». En: Timothy T. L. Face y Carol A. Klee (eds.), *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project, 191-203.
- Fernández Loya, C. (2004): «La traducción y el análisis contrastivo de los marcadores del discurso: Los casos de *infatti* y *en efecto*». *AISPI. Actas XXII (2004)*, 99-113.
- Fischer, K. (ed.) (2006): *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier.
- Fraser, B. (1996): «Pragmatic Markers». *Pragmatics*, 6, 2, 167-190.
- Fraser, B. (2009): «An Account of Discourse Markers». *International Review of Pragmatics*, 1 (2), 293-320.
- Fuentes Rodríguez, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar Universidad.
- Fuentes Rodríguez, C. (1993): «Conclusivos y reformulativos». *Verba*, 20, 171-198.
- Fuentes Rodríguez, C. (1999): «El uso de *pero* en la conexión de párrafos». En: Pilar Gómez Manzano et al. (eds.), *Lengua y discurso: estudios dedicados al profesor Vidal Lamiquiz*. Madrid: Arco/Libros, 333-348.

- Fuentes Rodríguez, C. (2006): «Notas acerca de eso sí y la reinterpretación enunciativa». *Oralia*, 9, 305-318.
- Fuentes Rodríguez, C. (2008): «La Aproximación Enunciativa». *Lingüística Española Actual*, 30, 2, 223-258
- Fuentes Rodríguez, C. ([2009] 2018): *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010): «Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada». En: Óscar Loureda y Esperanza Acín (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Arco/Libros, 689-735.
- Fuentes Rodríguez, C. (2018): «Teaching L2 Spanish discourse markers and pragmatic markers». En: Domnita Dumitrescu y Patricia L. Andueza (eds.), *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching*. New York: Routledge, 108-128.
- Fuentes Rodríguez, C., M. E. Placencia y M. M. Palma-Fahey (2016): «Regional pragmatic variation in the use of the discourse marker *pues* in informal talk among university students in Quito (Ecuador), Santiago (Chile) and Seville (Spain)». *Journal of Pragmatics*, 97, 74-92.
- Fuentes Rodríguez, C., M. S. Padilla Herrada, V. Pérez Béjar, G. Rovira-Gili y A. Vande Casteele (2020): «Investigación y docencia de los marcadores discursivos en el aula de ELE». *RILCE, Revista de Filología Hispánica*, 36 (3), 967-993.
- Fuentes Rodríguez, C.-Placencia, M. E. (2023): *Variación pragmática regional en contextos digitales: los marcadores del discurso*. Ebook Alfal.
- Garcés Gómez, M. P. (2006): «Las operaciones de reformulación». *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, 654-672.
- Garcés Gómez, M. P. (2008): *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid/Fráncofurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Garcés Gómez, M. P. (2009): «La reformulación discursiva». En: M^a Pilar Garcés Gómez (coord.), *La reformulación del discurso en español en comparación con otras lenguas: catalán, francés, italiano, inglés, alemán e islandés*. Madrid: Universidad Carlos III, 17-36.
- Garcés Gómez, M. P. (2017): «La reformulación discursiva y los procesos de recapitulación y conclusión: a propósito de los marcadores *en fin y total*». *Romanische Forschungen*, 129, 3, 295-316.
- García Negroni, M. M. (2000): «Acerca de los fenómenos de relectura y reinterpretación en el discurso». *RILI*, 2, 4, 89-108.
- Landone, E. (2009): *Los marcadores del discurso y cortesía verbal en español*. Bern: Peter Lang.
- Lindqvist, H. (2006): «El desarrollo de marcadores discursivos en español L2 en el transcurso de un semestre de estudios en España». *Actas del V Congreso de Romanistas Escandinavos*.
- Loureda, O. y E. Acín (eds.) (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros.

- Martín Zorraquino, M.^a A. y Montolío, E. (1998): *Marcadores del discurso: Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M.^a A. y Portolés, J. (1999): «Los marcadores del discurso». En: Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 4051-4213.
- Murillo Ornat, S. (2009): «Los marcadores de reformulación explicativa en español y en inglés: estudio contrastivo de 'o sea' y sus traducciones 'that is (to say)' e 'in other words'». En: M.^a Pilar Garcés (ed.), *La reformulación del discurso en español en comparación con otras lenguas*. Madrid: Universidad Carlos III, 137-161.
- Murillo Ornat, S. (2016): «Sobre la reformulación y sus marcadores». *Cuadernos AISPI*, 8, 237-258.
- Nogueira Da Silva, A. M. (2010): «Introducción de los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usados en Brasil». *MarcoELE*, 10, 1-26.
- Nogueira Da Silva, A. M. (2012): «Los marcadores del discurso y su introducción en los manuales del E/LE». *Philologica Urcitana. Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 7, 75-95.
- Nogueira Da Silva, A. M. (2020): «Marcadores del discurso: contraste y enseñanza». En: Antonio M. Nogueira Da Silva et al. (coords.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 385-404.
- Nogueira, A. M., C. Fuentes y M. Martí (coords.) (2020): *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos: treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pihler Ciglič, B. y Vande Castele, A. (2021): «Un estudio contrastivo del empleo de los marcadores discursivos por estudiantes universitarios de ELE». En: Catalina Fuentes Rodríguez, Brenes Peña, Ester y Pérez Béjar, Víctor (coords.), *Sintaxis discursiva. Construcciones y operadores discursivos en español*. Bern: Peter Lang, 347-370.
- Placencia, M. E. y Fuentes Rodríguez, C. (2019): «Variación regional en el uso de marcadores del discurso en español». *RILL*, XVII, 1.
- Rossari, C. (1994): *Les opérations de reformulation*. Bern: Peter Lang.
- Santos Río, L. (2003): *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Schiffirin, D. (1987): *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vande Castele, A. y Fuentes Rodríguez, C. (2019): «La multifuncionalidad en la traducción del marcador discursivo *pues*». *ELUA, Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, Anexo VI, 201-216.
- Wilson, D. (2016): «Reassessing the conceptual-procedural distinction». *Lingua*, 175-176(44), 5-19.

* * *

SOBRE LA AUTORA

Catalina Fuentes Rodríguez es catedrática de lengua española en la Universidad de Sevilla. Sus investigaciones se centran en la Lingüística Pragmática, la Sintaxis del Discurso (Macrosintaxis del español) y el Análisis del Discurso. Ha publicado sobre metodología pragmática (*Lingüística Pragmática y Análisis del discurso*, 2000, 2015, 2017), argumentación (*Mecanismos lingüísticos de la persuasión*, 2002, en colaboración), cortesía (*La gramática de la cortesía en español/LE*, 2010) o marcadores del discurso (entre otros *Diccionario de conectores y operadores del español*, 2009, 2018). Miembro de varias redes internacionales de investigación, ha dictado conferencias en congresos internacionales y cursos en varios países europeos y América.

e-mail: cfuentes@us.es

USOS DISCURSIVOS DE LAS ORACIONES ECUACIONALES EN EL DISCURSO ORAL EN ELE

Vita Veselko, Univerza v Ljubljani

This study aims to examine the discourse functions that students of Spanish as a Foreign Language (SFL) with different native languages associate with cleft sentences as a focalization mechanism. To achieve this, we briefly outline the concept of focalization through cleft sentences, explore its current role in SFL, and, most importantly, analyze its discourse effectiveness in the oral communication of SFL students as documented in the PRACOMUL corpus.

Key words: *cleft sentences, information structure, discourse strategy, oral discourse, Spanish as a foreign language*

I. INTRODUCCIÓN

En un acto comunicativo, si quiere adecuar su contribución a su intención comunicativa y al interlocutor, y con ello asegurar el éxito transaccional del intercambio, todo hablante ha de servirse de diferentes recursos de estructuración informativa. Esta capacidad de «leer» una situación de comunicación, por una parte, y de adaptar acorde su expresión lingüística, por otra, es tanto más relevante en una LE, en que permite al aprendiente comunicarse de manera cuanto más natural, evidenciando tanto su domi-

nio del código lingüístico como su competencia pragmática. Pese a ello, y a la riqueza de recursos formales de los que dispone el español para su explicitación, la estructura informativa parece tener una presencia relativamente reducida en ELE, como pone de manifiesto su escaso o hasta nulo tratamiento en los materiales didácticos.

Buscando contribuir a una enseñanza más sistemática de tales recursos y, sobre todo, de sus efectos comunicativos, el presente estudio pretende atender las oraciones ecuacionales, que en calidad de recurso de focalización constituyen una de las estrategias clave en la estructuración informativa, y observar con qué fines discursivos las emplean los estudiantes de ELE en su expresión oral. Solo examinando de qué recursos disponen ya los aprendientes y entendiéndolos qué usos reconocen en ellos, aunque sea de manera puramente intuitiva, se podrá avanzar hacia un tratamiento más metódico de este y otros mecanismos de estructuración informativa en la clase de ELE y suplir las actuales carencias. De esta manera, se podrá ayudar a los aprendientes a interiorizar estos patrones comunicativos en español y a desarrollar su competencia lingüística y pragmática, e impulsar su conciencia metapragmática, educando así a hablantes capaces de hacer un uso comunicativo cuanto más fluido de ELE.

Por ello, el artículo describe brevemente en qué consiste la focalización tal como se efectúa mediante las oraciones ecuacionales, examina qué lugar ocupa junto con la estructura informativa actualmente en ELE y, sobre todo, analiza cómo aprovechan los estudiantes con distintas lenguas maternas el rendimiento pragmático de este procedimiento en su discurso oral en español. El corpus analizado consta de la primera tanda de intercambios grabados en el marco del proyecto PRACOMUL (*Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective*)¹, treinta y dos conversaciones en total, y las correspondientes transcripciones, que han elaborado los estudiantes mismos. La plataforma posibilita encuentros orales en línea entre los aprendientes de ELE de diferentes lenguas maternas, buscando estimular el desarrollo de la competencia pragmática mediante módulos de enseñanza virtuales, por lo que, precisamente por basarse en conversa-

¹ El proyecto europeo KA2 PRACOMUL, *Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective*, 2020-1-BE02-KA203-074742.

ciones cuanto más espontáneas entre ellos, el corpus resultante se vislumbra como una fuente valiosa para el estudio del discurso oral en ELE.

2. EL FOCO Y LAS ORACIONES ECUACIONALES

En una de sus numerosas y variadas acepciones en el ámbito de la estructura informativa en español, el término *foco* designa una función informativa facultativa cuyo «propósito comunicativo suele ser el de llamar la atención del receptor con el fin de vencer en éste una predisposición contraria o simplemente de subrayar su importancia en el proceso informativo» (Gutiérrez Ordóñez, 2014: 34). En este caso, se entiende como producto de un procedimiento de focalización, en que se realiza «un segmento lingüístico con fines informativos» (DLE, s. v. *focalizar*), y se manifiesta principalmente mediante mecanismos gramaticales que «combinan procedimientos prosódicos y de orden de palabras y, en ocasiones, dan lugar a construcciones sintácticas determinadas» (Fernández Lorences, 2010: 172).

Entre tales estructuras sintácticas especializadas en focalizar se inscriben también las oraciones ecuacionales². Tal como señalan Gutiérrez Ordóñez (1997: 549) o Moreno Cabrera (1999: 4247), su relieve focal surge de un rodeo sintáctico que parte de una secuencia primitiva carente de énfasis, a modo de (1):

- (1) Lucía ha comprado un libro esta mañana³.

El procedimiento consiste en extraer al constituyente que se pretende focalizar de la oración neutra, sustituirlo con un pronombre o un adverbio relativo convirtiéndola en una oración de relativo libre, y separar y unir simultáneamente ambos segmentos, categorial, semántica y funcionalmente

² Aparte de este término de origen funcionalista, de Alarcos Llorach (1987), se las conoce también con otros nombres: *fórmulas perifrásticas de relativo*, de Fernández Ramírez (1987), *perifrasis de relativo*, de Moreno Cabrera (1983), *oraciones hendidas* o *escindidas*, que, siguiendo al mundo angloparlante, usan Di Tullio (1990) o Fernández Leborans (2001), respectivamente, o *copulativas enfáticas de relativo* en la NGLE (2009).

³ En esta primera parte del estudio, se parte de un enunciado de producción propia, *Lucía ha comprado un libro esta mañana*, al que se aplican las alteraciones correspondientes para ilustrar con claridad los fenómenos abordados.

equivalentes, mediante el verbo *ser* (*idem*; Gutiérrez Ordóñez, 1997: 551). Estos tres elementos admiten tres patrones de ordenación (*ibidem*, pág. 550):

- (2) Es Lucía quien ha comprado un libro esta mañana.
- (3) Lucía es quien ha comprado un libro esta mañana.
- (4) Quien ha comprado un libro esta mañana es Lucía.

Más allá de la relevancia comunicativa del foco, estas estructuras no generan consenso ni informativa ni discursivamente. A nivel informativo, aún no se ha discernido cuál es su relación con la partición informativa de base, como la que divide el enunciado en tema y rema⁴, y el estatus informativo del foco tiende a debatirse entre inherentemente nuevo o remático y posibles incursiones al ámbito de la información presentada como conocida o temática. Interpretativamente, sí se incide comúnmente en su condición de estructuras identificativas o especificativas, «ya que efectúan una partición sobre la proposición para aislar un constituyente que especifica el valor de una variable» (Leonetti, Escandell-Vidal, 2021: 71), y es que su énfasis focalizador se expresa precisamente mediante «igualación categorial y funcional» (Martínez, 1994: 59).

Esta identificación suele entenderse como esencialmente contrastiva. De hecho, en estudios de índole generativista es común denominar a todo foco que recurre «a mecanismos gramaticales distintos» *contrastivo*⁵ (Villalba, 2019: 39), indicando con ello que su función consiste en negar el valor atribuido a una variable en un contexto asertivo y asignarle otro alternativo (Zubizarreta, 1999: 4228) (5):

- (5) Es Lucía quien ha comprado un libro esta mañana (y no Laura).

⁴ En este estudio, el tema y el rema se conciben como funciones informativas básicas que en un contexto determinado presentan su información como conocida y como nueva, respectivamente.

⁵ El foco contrastivo se opone en estos estudios, entre ellos en los de Zubizarreta (1999: 4224), Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 679) o Villalba (2019: 39), al foco informativo o presentativo, que se concibe como una función informativa primitiva, aquella que desempeña el elemento que aporta información nueva, y que puede identificarse mediante un contexto interrogativo, coincidiendo con lo que tradicionalmente se conoce como *rema*: *¿Cuándo ha comprado Lucía un libro? -Lucía ha comprado un libro esta mañana.*

La lectura contrastiva surgiría por vía inferencial del carácter lingüísticamente marcado del foco, ya que se supone que el uso de un recurso marcado debe conllevar algún efecto interpretativo adicional que justifique el mayor esfuerzo invertido en su interpretación (Leonetti, Escandell-Vidal, 2021: 133). Por su parte, los hay quienes consideran que el mecanismo ecuacional no se limita a marcar únicamente focos contrastivos, indicando que no se usa «solo para rectificar lo que se ha dicho, sino también para puntualizar, afirmar categóricamente, denominar o simplemente presentar alguna información nueva llamando la atención sobre ella» (RAE, ASALE, 2009: 3023). Así, se alude en su tratamiento a nociones tan diversas como «insistencia, aclaración, precisión, definición, réplica o rectificación» (González Calvo, 2011: 806). En base también a tal variedad interpretativa, se han llegado a elaborar inventarios concretos, aunque no exhaustivos, de los usos discursivos que originan, entre ellos los de De Molina Redondo y Ortega Olivares (1990), Moreno Cabrera (1999) o Fernández Leborans (2001).

En el presente estudio, a excepción de la definición del foco, se ha decidido no restringir de entrada ni su carácter informativo ni sus funciones discursivas para poder dar cuenta de aquellos usos que les otorgan los estudiantes de ELE. Por esa misma razón, y para no condicionar de antemano el análisis, no se ofrece en este marco introductorio un breve panorama de sus efectos comunicativos ni se indaga en las diferentes clasificaciones, pues sus diferentes valores interpretativos y usos discursivos se observarán en base a las manifestaciones concretas recogidas en el corpus, y solo después se intentará respaldarlos con estudios ya establecidos. Por tanto, en la presente investigación se tratará de determinar cómo operan con este patrón ecuacional en su expresión oral los estudiantes de ELE que participaron en la primera tanda de grabaciones. Pero antes es necesario examinar qué lugar ocupan estas estructuras sintácticas como mecanismo de focalización en particular, así como la estructuración informativa en general, en la enseñanza y aprendizaje de ELE.

3. EL LUGAR DE LA ESTRUCTURA INFORMATIVA Y LA FOCALIZACIÓN EN ELE

Pese a haber pasado prácticamente desapercibida durante décadas, la estructura informativa es un aspecto de vital importancia en cualquier lengua, ya que como fenómeno de interfaz entre la gramática y la pragmática requiere y evidencia competencia tanto lingüística como pragmática del hablante. Su relevancia es tanto más grande en una LE, ya que, si bien no tiende a afectar sustancialmente ni la producción ni la comprensión del discurso, un uso deficiente o inadecuado revela un dominio incompleto de la lengua, así como de los correspondientes patrones comunicativos, reduce la adecuación discursiva y produce un tono extranjerizante (Martín Peris, 2006: 1080, 1081).

A nivel lingüístico, se suman en (E)LE a la necesidad de dominar el sistema las dificultades que conllevan, por un lado, una importante variación interlingüística y, por otro, el hecho de que el español en particular sea especialmente rico en recursos sintácticos de estructuración informativa (Jiménez-Fernández, 2021: 10). A nivel pragmático, este hecho potencia aún más la necesidad no solo de asimilar, sino también de interiorizar el acto comunicativo en español para poder pasar de hablar la lengua a poder comunicarse adecuadamente en ella. De ahí que recurriendo al «uso de tácticas y estrategias gramaticales que aseguren el éxito pragmático del mensaje» (*ibidem*, pág. 19), el aprendiente muestre un alto grado tanto de competencia lingüística como de conciencia metapragmática, que, como «capacidad de elección de una formulación específica en cada momento de la comunicación» (Portolés, 2007: 37), manifiesta su aptitud de estructurar el discurso de la manera que más se adecue a su intención comunicativa y a los factores del correspondiente intercambio, y con ello su competencia pragmática. Por tanto, resulta imprescindible insistir en un tratamiento más sistemático de la estructura informativa para impulsar un desarrollo más efectivo de tales capacidades y educar hablantes eficaces de ELE.

Pero la estructura informativa en general y los recursos de focalización en particular, incluidas las oraciones ecuacionales, son relativamente poco tratados en currículos y manuales de ELE. En el volumen complemen-

tario el MCER⁶ (2020: 153-157) no alude explícitamente a ninguna de estas nociones, aunque estas sí llegan a vislumbrarse en su competencia pragmática, en referencias a las capacidades de adaptar el uso de la lengua a la situación comunicativa, de reformular información con motivos de énfasis –un efecto íntimamente vinculado a la noción de foco – o de elegir un enunciado adecuado de entre diferentes funciones discursivas. Por su parte, el PCIC (2006) trata expresamente los recursos de estructuración informativa, y lo hace principalmente en dos secciones, la de «Gramática» y la de «Tácticas y estrategias pragmáticas». Si para otros mecanismos de focalización se prevé una instrucción bastante más temprana⁷, los que se manifiestan sintácticamente no se introducen hasta los niveles superiores, y es precisamente con las oraciones ecuacionales: estas se consignan a B2, mientras que las ecuandicionales y la anteposición focal se reservan para C1 y C2, respectivamente⁸. En que estas construcciones son más propias de un nivel intermedio alto o avanzado repara también Borreguero Zuloaga (2014: 30) señalando que es porque «revelan un mayor control de los aprendices sobre la estructura informativa del discurso». Pero el hecho es que el PCIC (2006) sigue atendéndolas todas principalmente en su faceta gramatical, pues no alude en ningún momento ni a su valor informativo a nivel de enunciado ni a sus usos discursivos concretos, ni mucho menos precisa cuáles de ellos se suponen asimilados en los distintos niveles.

En consecuencia, no sorprende que la estructura informativa sea efectivamente «uno de los aspectos discursivos menos explorados» (Pons Rodríguez, 2004: 683) en los manuales de ELE. Y si ya son escasas las referencias

⁶ En la versión original en inglés (2001: 123) sí se hace referencia a nociones propias de la estructura informativa, incluido el foco – aunque sin especificar en qué acepción –, mientras que la versión en español (2002: 120) se limita a alusiones meramente descriptivas e imprecisas, como «los temas y las perspectivas» – en que estas últimas corresponderían al *focus* en la versión inglesa – o el hecho de ordenar el discurso en función de «que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas».

⁷ Los cuantificadores focales empiezan a introducirse ya en el nivel A1, con casos como *Yo también soy alemán*, y el efecto focalizador del acento de insistencia se presenta en B1, con *LUIS [y no Pedro] llamó* (PCIC, 2006).

⁸ Las oraciones ecuandicionales son «secuencias hermanas» de las ecuacionales, pero sustituyen la oración de relativo por una condicional (*Si alguien ha comprado un libro esta mañana ha sido Lucía*), mientras que la anteposición focal desplaza un constituyente a la posición inicial asignándole un realce prosódico (*UN LIBRO ha comprado Lucía esta mañana*) (Gutiérrez Ordóñez, 2014: 38; Leonetti, Escandell-Vidal, 2021: 59).

a la organización informativa o a los procedimientos de tematización o topicalización – que también suelen abordarse desde un punto de vista predominantemente gramatical, y sin alusiones a su relevancia discursiva –, las que se efectúan respecto a la focalización son casi inexistentes. De ahí que quepa esperar que el empleo de las estructuras sintácticas de focalización en ELE, y con ello de las oraciones ecuacionales, sea más bien intuitivo o basado en transferencias bien de la lengua materna bien de otras LE. Sin embargo, aunque paulatinamente, sí van surgiendo estudios e investigaciones dedicados a la focalización sintáctica en ELE, de entre los que cabe destacar los de Borreguero Zuloaga (2014) o Jiménez-Fernández (2021), y este incipiente interés científico y didáctico podría constituir un buen primer paso hacia un tratamiento más sistemático de la focalización en clase, uno que la atendiera en todos sus aspectos, tanto lingüísticos como pragmáticos, y concienciara al aprendiente sobre su relevancia comunicativa.

4. LAS ORACIONES ECUACIONALES EN EL DISCURSO ORAL EN ELE

A continuación, se analizan manifestaciones concretas de las oraciones ecuacionales tal como fueron recogidas en la primera tanda de diálogos grabados en el marco del proyecto PRACOMUL, y las correspondientes transcripciones, treinta y dos en total. En esta fase inicial participaron 63 estudiantes de grado y de máster, 37 eslovenos, veintidós italianos, cuatro españoles y un belga – algunos más de una vez –, de un nivel estimado entre B1 y B2, en el caso de los no nativos. Los diálogos, que duran entre diez y veinticinco minutos, fueron grabados en diciembre de 2021 y en enero de 2022, y los estudiantes participantes podían elegir hablar de: (a) el impacto de la pandemia en la vida de los jóvenes, (b) el impacto de las nuevas tecnologías en la memoria a largo plazo, y (c) el respeto y la diversidad cultural y la igualdad de género en la Europa del siglo XXI.

El propósito principal del presente estudio consiste en observar con qué fines discursivos emplean los participantes este recurso de focalización en su discurso oral en español. Para evitar que los diferentes inventarios de sus funciones y sus dispares caracterizaciones informativas predeterminen la interpretación de aquellos usos que les dan los estudiantes, y garantizar

que el estudio se limite principalmente en documentarlos y observarlos, se partirá del análisis de sus manifestaciones concretas, y solo después se tratará de respaldarlo con explicaciones de la bibliografía correspondiente. De esta manera, se busca delinear el lugar que les asignan los estudiantes participantes actualmente en su discurso y determinar qué necesidades aún habría que atender, esperando poder contribuir a dar un paso más hacia una instrucción más sistemática, más completa y más pragmáticamente orientada en clase de ELE.

En lo que concierne el discurso de los estudiantes no nativos, el número de las manifestaciones del mecanismo ecuacional en el corpus se limita a veinticuatro, lo que evidencia una frecuencia de uso relativamente baja. El fin con que más parecen emplearlo es para retomar con su foco un constituyente previamente mencionado, bien mediante un mecanismo de recurrencia (6), bien mediante un elemento anafórico (7), un constituyente previamente mencionado, dando lugar a una suerte de foco reasuntivo, e insistir en su elección como valor de la correspondiente variable:

(6)

[ESL_53]⁹: Pero las cifras son diferentes. Los números.

[ITA_53] Sí. Aquí, afortunadamente muchos jóvenes se han vacunado y esto ha sido importante porque *son los jóvenes que más se mueven y que [más] ven más personas, que disfrutaban [del] tiempo libre, además de, bueno, de estudiar*¹⁰. Y esto ha influido mucho, según mi opinión, en el mejorarse de la situación en general, aunque ahora con estas vacaciones se ha empeorado todo

(7)

[ESL_45]: Sí, es una pena. Y también para el año que viene. No puedes planear Erasmus porque no sabes cómo va la situación y todo eso.

⁹ Se sigue el siguiente sistema de marcación: se indica primero la lengua materna del estudiante (ESL = esloveno, ITA = italiano, NEERL = neerlandés) y después se añade el número de identificación que el sistema ha asignado automáticamente al diálogo y la transcripción. En el estudio se recogen las transcripciones tal como fueron elaboradas por los mismos estudiantes, sin corregir, que en ciertos casos se completan con modificaciones basadas en la grabación, enmarcadas siempre entre corchetes.

¹⁰ En (6) y (8) puede observarse el uso del llamado «*que galicado*», en que el foco se relaciona con «una oración encabezada por la partícula *que*» (RAE, ASALE, 2009: 3031), a la que tiende a atribuirse un carácter conjuntivo, no relativo (Moreno Cabrera, 1999: 4281).

Y te hace, no sé, estresado y cambiando planes de minuto a minuto y no puedes planear nada, no puedes, [no] puedes tomar ninguna decisión fija.

[ITA_45]: La incertidumbre, [ya] no puedes planear nada, *eso es lo que más no[s] cuesta*.

Este uso se asimilaría en cierta medida a las «Escindidas de Foco Anafórico» de Fernández Leborans (2001: 30), en que el foco establece una «relación referencial de carácter anafórico», asegurando cierta continuidad referencial e informativamente temática con el discurso precedente. Por su parte, la relación de especificación permitiría introducir mediante la oración de relativo información nueva en el discurso. De esta manera, parece establecerse cierto equilibrio entre la continuidad y el avance discursivo: si en conjunción con algún procedimiento de cohesión textual el foco permite asegurar ese vínculo cohesivo con el discurso precedente, la oración de relativo parece encargarse de impulsar la progresión informativa aportando información nueva.

Los estudiantes participantes otorgan este uso a dos patrones de ordenación, al que sitúa al inicio al verbo (6) y al que se abre con el constituyente en foco (7), y es que este valor estaría estrechamente vinculado precisamente a la ordenación de sus componentes: en ambos casos el constituyente focalizado, que de una u otra manera se relaciona con un elemento previo, se coloca delante de la oración de relativo, asegurando la conexión con el entorno discursivo precedente. En ello reparan también Fernández Leborans (*idem*), quien considera que son precisamente estos dos órdenes los que con más naturalidad reciben esta interpretación, y Di Tullio (1990: 14), para quien es principalmente la ordenación que parte del verbo copulativo la que establece «la conexión con el contexto» focalizando elementos anafóricos. Como el énfasis central recae en aquel elemento que hace de vínculo entre lo temático y lo remático, permitiría al estudiante tanto garantizar la cohesión discursiva como llamar la atención del interlocutor en la relación de identificación o especificación, y con ello en el desarrollo informativo que induce con la oración de relativo.

Si bien Fernández Leborans (2001: 30) señala que sus focos anafóricos no tienden a ser contrastivos, el corpus revela que los estudiantes de ELE les asignan con más frecuencia precisamente un carácter contrastivo

o incluso exhaustivo. En esta interpretación, el foco activa un conjunto de alternativas contextualmente delimitado y procede a excluir alguna de o todas las demás (Leonetti, Escandell-Vidal, 2021: 122). En el corpus parece predominar esta segunda opción (8):

(8)

[ITA_62]: Todos sabemos que [en realidad] la fase de la juventud es la más importante porque es *aquí que se hacen nuevas experiencias, nos conocemos con mucha gente, establecemos nuevas relaciones* y por eso, según yo, es como si de repente nos encontramos am, eh, no sé es como si, es como si hubiéramos vivido no sé un cierre un bloque, no sé si me entiendes, am, en [las] relaciones esenciales [sociales] en general.

En (8), el aprendiente evocaría así otras etapas de la vida, y eliminaría todas excepto la de la juventud como la que sirve para adquirir experiencias y establecer relaciones. Sin embargo, en el corpus tal interpretación de exhaustividad se vincula con más frecuencia a cierto valor escalar, pues se induce mediante diferentes cuantificadores que sitúan al elemento afectado en un nivel dentro de una escala, «respecto de la cual será evaluado ya sea cuantitativa o cualitativamente» (Sánchez López, 1999: 1090). Así, tanto en (6) como en (7) se sitúa al foco en lo más alto de una escala, con lo que, ya ocupada esa posición, se elimina de ella, y con ello como posible valor de la variable, simultáneamente al resto de alternativas.

A nivel discursivo, esa importante función cohesiva se extiende también al intercambio de turnos de palabra. En (9) el carácter anafórico del constituyente focalizado permite a la estudiante enlazar su turno con el de su interlocutor y manifestar a la vez su cooperación en el acto comunicativo:

(9)

[ESL_82A]: [...] me acostumbré tanto a esa comunicación / ahm / en el móvil / ahm / que puedo escribir algo y después pensar si lo mando o no / si quiero cambiar algo / ahm / y después / ahm / pues esperar la respuesta / yyy / esto fue otro tipo de comunicación que en vivo / ahm / mientras que cuando hablaba con alguien en persona / ahm / la respuesta fue inmediata y también podría / pues podía leer su / sus / ahm / mímica y pues movimiento / y eso fue como uau algo nuevo / ahm / y / en una manera creo que fue como / siiii /

ahm / como si estoy aprendiendo otra vez cómo comunicar como un humano / yy / sí –

[ESL_82B]: Sí, esto –

[ESL_82A]: -era [en] un mundo tridimensional.

[ESL_82B]: *Esto fue ex / exactamente*¹¹ *lo que me pasó a mí y también* / ahm / porque / pues / ahm / yo vivo en casa de mis padres / yy / pues / mi hermana es ocho años mayor / ahm / así que / pues / exactamente lo que has dicho tú que / no tiene este contacto con [las] personas de tu edad / ahm / y también / ahm / cuando vine a la facultad otra vez / ahm / pues me encontraba / ahm / me sentía muy nerviosa en / ahm / algunas situaciones sociales [...]

Con relativa frecuencia, los estudiantes también emplean estas estructuras en respuesta a diversas preguntas parciales del interlocutor. Generalmente, tienden a parafrasear el contenido de la interrogativa en la oración de relativo, que en este uso colocan sistemáticamente en primer lugar, y responder llenando el hueco informativo con el constituyente focalizado. De este modo, se ajustan a la progresión informativa canónica. Es lo que sucede en casos como (10) o (11):

(10)

[ITA_40B]: [...] ¿Y tú crees [piensas] que [de] esta [esa] situación de pandemia (encierro, vivir durante una pandemia, ...) [-] te hizo darte cuenta de algo [de] nuevo?

[ITA_40A]: ¿Sobre ti [mí] misma?

[ITA_40B]: sí [aunque]

[ITA_40A]: Entonces, *lo que aprendí con esta pandemia es pensar mucho* porque durante el confinamiento tenía muchísimo tiempo para pensar y entender mis errores que había hecho y entender también que muchísimas cosas que pasaron en mi vida no era [eran] mi culpa y que bueno... Pasaron y basta. Ahora tengo que seguir delante. ¿Y tú?

¹¹ Cabe mencionar que la oración ecuacional no es el único recurso de focalización del que se sirve la estudiante en este caso, pues también aprovecha el potencial focalizador del adverbio *exactamente*, particularizador para la Real Academia (2009: 3016) e identificativo para Kovacci (1999: 777), quienes le reconocen la función de destacar o reforzar determinada información llamando la atención sobre ella.

(11)

[ESL_39]: Entonces ¿Qué crees que impacto tuvo la pandemia en la vida de los jóvenes? ¿Tú qué crees?

[ITA_39]: A ver... Yo creo que desde que empezó la pandemia cambió la vida en general para todos, pero que para los jóvenes creo que *lo que más los afectó fue como las relaciones interpersonales* [...]

Para Moreno Cabrera (1999: 4296), tales contextos de uso muestran que el procedimiento induce una construcción que señala explícitamente los elementos componentes de la secuencia discursiva, y da lugar a un uso discursivo puramente especificativo, ya que la oración de relativo conforma «la secuencia que introduce los dominios conceptuales especificables más el elemento que señala uno de esos dominios», mientras que el constituyente aislado «especifica dicho dominio»¹². Si bien Moreno Cabrera (*ibidem*, págs. 4296, 4298) califica este uso como neutral, y no enfático ni focal, por tratarse de una organización impuesta por el discurso, el hecho es que sería discursivamente adecuado responder sin recurrir a la ecuacional. Por eso, podría considerarse que eligiendo tal formulación los estudiantes sí pretenden dotar de cierto relieve adicional la información que introducen con el foco, también para señalar al interlocutor inequívocamente cuál es el núcleo informativo de la secuencia.

Además, aunque se elige un elemento en particular como aquel que llena el hueco informativo, tal elección ni evoca ni elimina necesaria ni definitivamente otras alternativas. Así, en (10) la estudiante se limita a introducir cierta información en el discurso ponderando su contenido, por lo que el foco podría interpretarse como meramente informativo. En la clasificación de Fernández Leborans (2001: 29), este patrón se asimila a las «Escindidas de Foco Informativo», que sigue considerando enfáticas, y en que la oración de relativo se relaciona con el contexto previo asegurando cierta continuidad de «la línea temática precedente», pero, si bien el constituyen-

¹² Pero, a diferencia de los ejemplos de Moreno Cabrera (1999: 4296), en que la respuesta en forma de oración ecuacional copia en la oración de relativo la pregunta, los estudiantes optan sistemáticamente por reformularla. Habría que indagar más en detalle si lo hacen consciente o inconscientemente, es decir, si buscan bien corregir al interlocutor bien precisar el dominio conceptual especificable o si es simplemente una consecuencia del ritmo de la conversación o de la presión que impone la comunicación oral espontánea en ELE.

te en foco es nuevo y puede tratarse como fuertemente «persistente», no parece mostrarse sistemáticamente como contrastivo. Sí se presenta como tal en (11), en que conlleva una interpretación escalar que elegiría un elemento en particular, las relaciones interpersonales, como aquel aspecto que, en el caso de los jóvenes, en mayor medida se vio afectado durante la pandemia. Esta secuencia se adecua al uso de este orden en que Di Tullio (1990: 14) reconoce «una intención puntualizadora y distintiva», estrechamente relacionada con el contraste impuesto por el superlativo: con la oración de relativo no solo se parafrasea el enunciado interrogativo, sino que se precisa más la correspondiente variable, induciendo tal interpretación escalar, y con el foco se aporta la información requerida llenando el vacío informativo con cierto matiz exhaustivo, y ambos parecen matizar también la afirmación con que se abre el turno.

Los estudiantes parecen reconocer en tal uso de la oración ecuacional una importante muestra de cooperación, y es que les permite evidenciar un alto grado de disposición a colaborar en el acto comunicativo. Con la oración de relativo mostrarían que prestan atención al interlocutor y, con el foco, que buscan aportarle la información requerida, sin cualquier pretensión de evasión. Asimismo, tratándose de una secuencia de pregunta y respuesta, aprovechan su potencial estructurador, con que contribuyen a la delimitación entre sendos turnos de palabra, incidiendo en la estructuración dialógica del discurso, y aseguran pese al cambio de turno la continuidad del hilo discursivo. Por otra parte, con la información que introduce el foco de la ecuacional pueden dar paso a una ampliación ulterior, con lo que impulsan el desarrollo informativo, como en (10).

Los estudiantes participantes también extienden la secuencia de pregunta y respuesta a través de varios turnos de palabra (12):

(12)

[ITA_58]: [...] ¿Y a tí la pandemia, cómo te ha afectado?

[ESL_58]: [...] Y también *lo que me afectó mucho es que yo trabajo en Liubliana como part-time como acomodadora en teatro de títeres*. Y es que como gano dinero para pagar, ¿no?, todo en Ljubljana. Y no podía trabajar así que ...

El efecto que produce esta oración ecuacional es de cierta reactivación del quid de la cuestión después de varias intervenciones, y con ello después

de haber aportado ya determinada información para llenar el hueco informativo, en este caso en particular sobre cómo vio afectada la estudiante su vida social. Con esta vuelta mediante la ecuacional a una pregunta precedente, por un lado, la aprendiente introduce enfáticamente un nuevo subtema discursivo, el impacto en su situación económica, llamando la atención del interlocutor sobre este cambio, por otro, se asegura de que este nuevo aspecto siga integrado en el hilo temático ya establecido. Así, contribuye tanto al fortalecimiento de la cooperación entre ambos participantes del intercambio comunicativo como a la cohesión discursiva. Sin embargo, cabría cuestionar si en casos como (12) no se pretende extender más de la cuenta este potencial discursivo, sobre todo en vista de la extensión de las intervenciones. Además, el foco recae sobre un elemento explicativo preliminar, y no sobre lo que se supone que sería el núcleo informativo, que es el hecho de no poder trabajar, y que se termina postergando debido a la secuencia explicativa.

Si bien relativamente escasos, en el corpus también se registran usos en que se precisa o especifica ulteriormente una afirmación anterior (13):

(13)

[ITA_62]: En realidad, yo creo que el impacto, la llegada de la pandemia, en general, fue un fracaso para todos, amm, grandes y pequeños
[ESL_62]: Sí, totalmente de acuerdo.

[ITA_62]: Seguramente, *los que hemos sufrido mayormente y siguen sufriendo esta situación, am, seguramente, son los jóvenes, somos nosotros* porque, am, no sé, de repente nos encontramos encerrados en casa, asustados, am, sin poder salir, a, am, hacer experiencias, joder de nuestro tiempo y de juventud en general, no sé, por un lado, esta situación en los jóvenes según yo, am, ha traído un poco de am, de, am, de desestabilización [desestabilización], no sé si se puede decir así, am, porque

En (13), el estudiante afirma primero que la pandemia perjudicó a todos y después pasa a precisar que dentro de este referente existe un colectivo en particular que se vio más afectado. En este uso, en que parece volver sobre el enunciado anterior para concretarlo, se manifestaría la inclinación del mecanismo ecuacional «a la precisión conceptual» (Martínez, 1994: 48), y podría asimilarse en cierta medida al que Moreno Cabrera (1999: 4299) califica como posespecificativo decisorio, en que se revisa una específica-

ción anterior buscando precisarla. Pero, en (13) la puntualización atañe a ambos componentes clave, cuya ordenación reproduce el orden del enunciado de partida, contribuyendo así a tal ulterior especificación. Similar a lo que sucede en (11), se precisa estableciendo una escala mediante una estructura superlativa, dándole al foco valor exhaustivo y escalar. Observan tal correspondencia entre esta ordenación, la función puntualizadora y distintiva y el superlativo ya autores como De Molina Redondo y Ortega Olivares (1990: 68) o Di Tullio (1990: 14).

En determinados casos, la oración ecuacional en su integridad parece insertar información nueva en el discurso, en lo que en Fernández Leborans (2001: 31) se asimilaría a las «Escindidas discontinuas». Sugieren asimismo De Molina Redondo y Ortega Olivares (1990: 68) o la Real Academia (2009: 3023) que estas construcciones pueden simplemente introducir información, e incluso abrir el discurso. Así, cabe suponer que en (14) es tal capacidad lo que el estudiante parece aprovechar para abrir también el inicio de turno y con ello introducir un aspecto del tema discursivo que aún no había sido tratado:

(14)

[ITA_86]: Sí. Además, podemos decir que al comienzo *los que estaban afectados por el Covid eran mayormente los ancianos, las personas que tenían enfermedades*. Pue, En cambio, ahora, si tú haz caso, si te importa, ¿no?, podemos decir que, que también los jóvenes ahora resultan positivos al Covid. Ha cambiado un poquito.

El foco tiene en este caso carácter escalar, y participa en una relación contrastiva, y es que esta oración ecuacional contribuye a inducir un contraste claro entre los mayores y los jóvenes, así como su respectiva susceptibilidad al virus en diferentes fases de la pandemia. Tratándose de dos situaciones paralelas, que se supeditan además a sendos temas o tópicos contrastivos, es decir, a un antes y un ahora, y se aplican en cada marco temporal a otro referente, podría reconocerse en esta intervención que el foco participa en una relación de distribución.

Con la inserción de información los estudiantes también hacen culminar una secuencia discursiva: a modo de una suerte de precisión, la oración ecuacional se efectúa sobre la secuencia precedente, y la estudiante destaca de entre los aspectos problemáticos uno en particular, por lo que incluso

podría hablarse de un valor electivo del foco, y lo sitúa también en el grado más alto de la escala:

(15)

[ITA_62]: [...] es como si tuviéramos miedo de nosotros.

[ESL_62]: Ya

[ITA_62]: De la gente en general, amm, y por esa razón, am, no se no se crean nuevas relaciones, es terrible, es terrible.

[ESL_62]: Sí, completamente. Es que, no sé es [que] justo para la gente menor a mí me da tanta pena porque, am, no sé es que necesitan establecer contacto con gente nueva, o sea, crear amigos y tal, de verdad, uf, yo // quedaría traumatizada, que ya con mis qué, 21 años me quedo traumatizada

[ITA_62]: Exacto

[ESL_62]: Para toda la vida, no quiero imaginarme a un niño de, no sé, yo qué sé, 10 años, [es que] debe de ser horrible, de verdad. No sé, es que me parece completamente inhumano, así que, y lo que, no sé, *lo que a mí más [me más] rabia me da, es que se ha normalizado tanto*, en plan, sí bueno estáis en ca, en casa, no pasa nada, tenéis que seguir las clases y ya está

[ITA_62]: Como si fuera algo normal

Tal elección podría aproximarse de nuevo a la posespecificación decisoria de Moreno Cabrera (1999: 4298), aunque las alternativas no se explicitan con anterioridad, sino que solo pueden inferirse contextualmente, mientras que la expresión de una realidad psíquica del hablante asimilaría el caso de (15) a la variedad funcional personal de De Molina Redondo y Ortega Olivares (1990: 69).

Junto con diferentes valores informativos y discursivos, los estudiantes parecen reconocerle a la focalización mediante oración ecuacional un papel relevante en la argumentación. De hecho, Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2007: 66-67) inciden en que «los elementos focalizados se pueden utilizar como mecanismos de fuerza argumentativa». En el corpus, los aprendientes parecen aprovechar la oración ecuacional precisamente para reforzar la fuerza argumentativa de un argumento (8), o para destacar lo defendido (13). Estos usos mostrarían que la emplean también como una estrategia de refuerzo argumentativo y le reconocen cierto potencial perlocutivo.

Como el inventario de las funciones discursivas de las oraciones ecuacionales aún no está completo, resulta difícil evaluar en qué medida habían asimilado sus usos los estudiantes participantes. Sin embargo, sí se puede afirmar que no se manifiestan en este corpus todos los que sí han sido enlistados¹³, lo que podría atribuirse también a la escasa frecuencia de uso, y que se presentan algunos que no se adecuan a los patrones ya documentados, y que tampoco parecen infringir la adecuación discursiva. Pero, aun sin pretender evaluar sus usos, que manifiestan tanto varios efectos interpretativos como una importante función de estructuración discursiva, y también argumentativa, se puede observar que, al no adecuarse enteramente al entorno discursivo, algunos podrían tratarse como menos naturales, entre ellos (16):

(16)

[ITA_58]: [...] Entonces, bueno, también a muchísimos otros jóvenes [esto, bueno,] la pandemia los ha impactado de manera muy mala, ya que muchos sufren de depresión, osea, la depresión, ansiedad y bueno, toda esa situación ha empeorado lo que, lo que sentían antes ¿no? ¿Y a tí la pandemia, cómo te ha afectado?

[ESL_58]: Pues a mí creo que *la vida social fue lo que eché de menos*, ¿no? [-] Pues claro, porque no pude ver a mis (MI) amigos, mis amigos. También, pues, tuve que volver a casa porque yo estudio en Ljubljana y durante la semana vivía en Ljubljana, pero tuve que volver a casa. Y es que también los dos padres, mi madre y padre son profesores Así que pues trabajamos todo, todo el tiempo y tuve clases todo el tiempo y más trabajo y pues también, como has dicho tú ¿no?, *la ansiedad fue lo que sentí por primera vez en mi vida durante, durante esa época*. Y pues, no sé, sentía como que el tiempo era parado,

En (16), no parece el más adecuado el orden en que se colocan los componentes de la primera ecuacional, pues, como aquello que llena el vacío informativo, el foco tendría que colocarse al final de la secuencia. Además,

¹³ De entre los usos ausentes destaca seguramente el correctivo, rectificativo o refutativo, que es característico de discursos dialógicos, en que el hablante «desea corregir una referencia afirmada o presupuesta en el enunciado emitido por su interlocutor» (Gutiérrez Ordóñez, 2015: 22) y que, para Herrero Moreno (1992: 203), es, junto con el énfasis, incluso «otro factor generador» del mecanismo.

puede resultar un poco brusca la manera en que la segunda ecuacional rompe repentinamente el hilo discursivo para retomar un elemento previamente mencionado por el interlocutor, y la poca naturalidad con que se incrusta en la secuencia podría atribuirse de nuevo al orden elegido. Asimismo, como se observa en (12), en ocasiones se pretende extender demasiado algún efecto discursivo de la ecuacional o se termina disolviendo el correspondiente hilo, de manera que el foco no recae realmente sobre el núcleo informativo.

En función de la relativamente escasa frecuencia de uso, y en base a ciertas inconsistencias discursivas, así como a algunas lingüísticas, sí podría afirmarse que el mecanismo ecuacional aún no había sido completamente asimilado. Si bien tanto el italiano como el esloveno, que de momento son las lenguas maternas con más representación en el corpus, también disponen de este recurso, aunque con sendas particularidades, tal como señala Lovec (2021: 61), lo que podría incidir en su uso en ELE, tales incongruencias podrían atribuirse precisamente a la falta de una instrucción sistemática. Aunque la muestra es sumamente pequeña, y no se observan mayores diferencias ni lingüísticas ni discursivas entre los hablantes italianos y los eslovenos, aquellos casos de adecuación cuestionable predominan en intervenciones de estudiantes eslovenos, un hecho consignable quizá a la pertenencia a otra rama lingüística, y a una menor frecuencia y unas mayores restricciones de uso de las ecuacionales en esta lengua (*ibidem*, pág. 70).

5. CONCLUSIONES

Según se ha mostrado en el estudio, los estudiantes de ELE que participaron en la primera tanda de grabaciones reconocen en las oraciones ecuacionales un recurso de focalización, aun cuando no las usen con frecuencia. Su foco recibe en su discurso oral interpretaciones bastante variadas, de entre las que destacan diversos valores contrastivos o exhaustivos, en particular de carácter escalar, e informativos. Discursivamente, las aprovechan sobre todo para introducir información en el discurso, en conjunción con la progresión informativa, precisar alguna afirmación, contribuir a la cohesión o manifestar su cooperación, e incluso explotan su potencial argumentativo.

No obstante, tanto gramatical como pragmáticamente se observan también algunas inconsistencias que evidencian que aún no se había llegado a una interiorización completa del recurso, un hecho que podría deberse precisamente a esa carencia de una instrucción didáctica metódica, así como a un consiguiente uso más bien intuitivo o influenciado por la lengua materna u otras LE. Si bien las oraciones ecuacionales se adscriben en criterios más bien gramaticales al nivel B2, tales inconsistencias, y el que aún no esté establecido qué usos discursivos suyos se suponen asimilados en qué nivel de dominio, lo que en parte podría consignarse también a inventarios poco exhaustivos de sus funciones, hacen que resulte difícil evaluar el nivel de los estudiantes participantes en base al uso de tal focalización. Por ello, en este aspecto solo podría ubicárselos aproximadamente en camino hacia B2.

El análisis ha revelado, por una parte, que sería de vital importancia impulsar un tratamiento didáctico más sistemático de la estructura informativa en general, tanto desde el prisma gramatical como, y sobre todo, desde el pragmático y discursivo, por otra, que el estudio de un discurso oral cuanto más espontáneo, como el que ofrece el corpus de la plataforma PRACOMUL, permite observar con más claridad las diferentes competencias en ELE. Quizá en un futuro en base a este mismo corpus pueda darse un paso más contundente hacia la enseñanza y aprendizaje de la estructura informativa en ELE, en particular en el discurso oral, y así suplir las actuales carencias en la instrucción de sus tácticas, estrategias y patrones.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corpus Oral de ELE Pracomul [en línea]. Proyecto Erasmus+ PRACOMUL. www.pracomul.si.

Alarcos Llorach, E. (1980): *Estudios de gramática funcional del español* (3.^a edición). Madrid: Gredos, 1987.

Borreguero Zuloaga, M. (2014): «Anteposiciones focales en italiano y español L2». *Cuadernos AISPI. Estudios de lenguas y literaturas hispánicas*, 4, 21-48.

Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

- Consejo de Europa (2021): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>.
- Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Grupo Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Leborans, M. J. (2001): «Sobre formas de ambigüedad de las oraciones escindidas: sintaxis y discurso». *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 15, 285-305.
- Fernández Lorences, T. (2010): *Gramática de la tematización en español*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Fernández Ramírez, S. (1987): *Gramática española*. 3.2. *El pronombre* (2.ª edición). Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. R. (2007): *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco/Libros.
- González Calvo, J. M. (2011): «Las clases de oraciones copulativas con *ser* en español». En: Bustos Tovar, J. J. de, Cano-Aguilar, R., Méndez García de Paredes, E., López Serena, A. (coords.), *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español: homenaje a Antonio Narbona. Volumen II*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 797-812.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997): *La oración y sus funciones*. Madrid: Arco/Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2014): *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios* (3.ª edición). Madrid: Arco/Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2015): «La familia de las ecuacionales». *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 26, 15-37.
- Herrero Moreno, G. (1992): «Las oraciones ecuacionales en español». *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 19, 201-222.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- Jiménez-Fernández, Á. L. (2021): *Enseñanza de la estructura informativa en ELE: estrategias para estudiantes anglófonos*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
- Kovacci, O. (1999): «El adverbio». En: Bosque, I., Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen I: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 705-786.

- Leonetti, M. y Escandell-Vidal, M. V. (2021): «La estructura informativa. Preguntas frecuentes». En Leonetti, M., Escandell-Vidal, M. V. (eds.), *La estructura informativa*. Madrid: Visor Libros, 15-181.
- Lovec, N. (2021): «Jezikovna sredstva za poudarjanje stavčnih elementov v revijah *in-flight*». En: *Jezik in slovstvo*, 1/2021, 57-72.
- Martín Peris, E. (2006): «La estructura tema-remática y el orden de los constituyentes de la oración en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE): estrategias de enseñanza en los niveles de perfeccionamiento». En: Casado Velarde, M., González Ruiz, R., Romero Gualda, M. V. (eds.), *Análisis del discurso: Lengua, cultura, valores: Actas del I Congreso Internacional*. Vol. 1. Madrid: Arco/Libros, 1079-1098.
- Martínez, J. (1994): *Cuestiones marginadas de gramática española*. Madrid: Istmo.
- Molina Redondo, J. A. de y Ortega Olivares, J. (1990): *Usos de «ser» y «estar»* (2.ª edición). Madrid: SGEL.
- Moreno Cabrera, J. C. (1983): «Las perífrasis de relativo». En: *Serta Philologica. F. Lázaro Carreter*. Madrid: Cátedra, 455-467.
- Moreno Cabrera, J. C. (1999): «Las funciones informativas: las perífrasis de relativo y otras construcciones perifrásticas». En: Bosque, I., Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen III: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa, 4245-4304.
- Pons Rodríguez, L. (2004): «Las expresiones tematizadoras en los manuales de ELE». En: Castillo Carballo, M. A., Cruz Moya, O., García Platero, J. M., Mora Gutiérrez, J. P. (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 683-692.
- Portolés, J. (2007): *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Real Academia Española (2022^{23,6}): *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa.
- Sánchez López, C. (1999): «Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas». En: Bosque, I., Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen I: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 1025-1128.
- Tullio, A. di (1990): «Sobre hendidas y pseudohendidas». *Revista de lengua y literatura*, 4 (7), 3-16.
- Villalba, X. (2019): *El orden de palabras en contraste*. Madrid: Arco/Libros.
- Zubizarreta, M. L. (1999): «Las funciones informativas: tema y foco». En: Bosque, I., Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen III: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa, 4215-4244.

* * *

SOBRE LA AUTORA

Vita Veselko es doctora en lingüística por la Universidad de Liubliana donde trabaja como profesora ayudante. Sus áreas de interés principales son la sintaxis y la pragmática del español y su colaboración en el ámbito de la estructura informativa de la oración, que constituye también el objeto de estudio de su tesis doctoral. Ha colaborado en dos proyectos internacionales, PRACOMUL: *Pragmatic competence from a multilingual perspective* y *El Español en Europa*, y es miembro del consejo de redacción de la revista científica *Verba Hispanica*.

e-mail: vita.veselko@ff.uni-lj.si

EXPRESIONES DE ACUERDO Y CONFIRMACIÓN EN LA INTERACCIÓN: UNA PROPUESTA TEÓRICA Y PRÁCTICA PARA SU TRATAMIENTO EN EL AULA DE ELE

María Soledad Padilla Herrada, Universidad Autónoma de Madrid

In this chapter, we examine syntactic structures commonly found in colloquial Spanish that express agreement and confirmation. These structures typically appear in reactive responses, filling the same functional role as Spanish modal operators. Additionally, we provide a simplified analysis of the meanings and uses of these expressions, specifically tailored for the SLF classroom. Finally, we suggest a didactic sequence for practicing these structures using authentic speech samples.

Keywords: *pragmatic linguistics, modal operators, agreement and confirmation, Spanish as a foreign language, didactic sequence*

I. INTRODUCCIÓN¹

Una de las consecuencias del desarrollo que la llamada *lingüística de la comunicación* (Gutiérrez Ordóñez, 1997: 19) ha experimentado en las

¹ Esta investigación forma parte del Proyecto Erasmus + *Pragmatic Competence From A Multilingual Perspective*, liderado desde la Vrije Universiteit Brussel y en el que han participado las universidades de Ljubljana, Palermo y Sevilla.

últimas décadas ha sido la multitud de investigaciones que han aparecido centradas en los marcadores del discurso². En ellas, estas unidades se han tratado tanto desde una perspectiva sincrónica (Brinton, 1996; Briz, Pons y Portolés, 2008; Fraser, 1999; Fuentes Rodríguez, 2018 [2009]; Kaltenböck, Keizer y Lohmann, 2016; Jucker y Ziv, 1998; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Schiffrin, 1987) como diacrónica (Bustos Tovar, 2002; Cano Aguilar, 2003, 2007; Company, 2004a, 2004b; Garachana Camarero, 2008, 2014; Girón Alconchel, 2004).

En el amplio campo de la enseñanza de español, la aplicabilidad de las investigaciones sobre marcadores discursivos es indiscutible, teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas unidades supone un reto constante al que debemos enfrentarnos los investigadores y docentes. De hecho, contamos con varias aportaciones recientes enfocadas en este asunto (Domínguez García, 2016; Fuentes Rodríguez, *et al.*, 2020; La Rocca, 2017; Pihler Ciglič y Vande Castele, 2021, entre otros).

Teniendo en cuenta su importancia en la interacción, se hacen necesarias las investigaciones y propuestas destinadas a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de marcadores discursivos propios de la inmediatez comunicativa (Koch y Oesterreicher, 1990 [2007]), que no se recogen en las gramáticas ni en los repertorios lexicográficos, tales como las expresiones reactivas de acuerdo y confirmación *de verdad*³, *dímelo a mí*, *di que sí*, *ya lo creo*, *ya ves* y *ya te digo*. Todas ellas son propias de un registro informal y están extendidas en el español peninsular (*vid.* Padilla Herrada, 2021).

Con el objetivo de proporcionar un nuevo aporte a esta línea de investigación en plena expansión, en el presente trabajo, nos proponemos una finalidad doble: por un lado, aportaremos una descripción simplificada de las expresiones de acuerdo y confirmación propias del español coloquial *de verdad*, *dímelo a mí*, *di que sí*, *ya lo creo*, *ya ves* y *ya te digo* –dicha caracterización estará específicamente adaptada para ser útil en las aulas de español como lengua extranjera–; por otro lado, ofrecemos una secuenciación didáctica dirigida a aprendices con un nivel avanzado de español (B2), en la

² También denominados, como señala Fraser (1998: 301), *pragmatic markers*, *discourse particles*, *pragmatic particles*, entre otros términos.

³ Aunque *de verdad* sí se recoge en los repertorios lexicográficos, solo se describe su valor enunciativo. En este caso, nos referimos a su empleo como operador modal en intervención reactiva.

que hemos diseñado actividades que tienen una finalidad común: ampliar su conocimiento sobre el paradigma de expresiones que sirven para expresar acuerdo y confirmación en la interacción coloquial.

Esta investigación se organiza del siguiente modo: tras esta introducción, exponemos nuestro marco teórico, cimentado en la Lingüística Pragmática (Fuentes Rodríguez, 2017 [2000]); seguidamente, ofrecemos una caracterización sistemática de las expresiones *de verdad*, *dímelo a mí*, *di que sí*, *ya lo creo*, *ya ves* y *ya te digo*. A continuación, presentamos nuestra secuenciación didáctica dirigida a aprendientes de español y diseñada para poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos. Finalmente, destacamos las conclusiones extraídas.

2. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Desde nuestra perspectiva, se hace indispensable tener en cuenta el uso real de las expresiones lingüísticas, de cara a su tratamiento didáctico en el aula de español como lengua extranjera. Por ello, el marco teórico del que partimos es la Lingüística Pragmática (Fuentes Rodríguez, 2017 [2000]). Desde este marco teórico se considera que los marcadores discursivos se organizan por su vinculación con los cuatro planos de la macroestructura textual: enunciativo, modal, informativo y argumentativo. Así, muchos marcadores discursivos pueden estar vinculados al hablante, ya sea para indicar su grado de compromiso con lo dicho o para manifestar su subjetividad; o al oyente, teniendo en cuenta su incidencia en cómo se organiza la información en el discurso y su capacidad para apuntar a unas determinadas conclusiones.

Este modelo global ha mostrado ser altamente productivo para afrontar el análisis de cualquier tipo de texto, ya sea monologal o dialogal, y para dar cuenta de la multidimensionalidad de los marcadores del discurso, ya sean operadores o conectores⁴. La autora propone que se tengan en cuenta en el análisis todos los componentes externos e internos que integran la

⁴ En consonancia con Fuentes Rodríguez (2003: 68), distinguimos los conectores (unidades que desempeñan una función relacional en el discurso) de los operadores (marcadores discursivos cuyo campo de actuación no va más allá del enunciado al que pertenecen).

situación comunicativa, incluyendo el contexto situacional, social y cultural (Fuentes Rodríguez, 2017 [2000]: 52).

Por tanto, la descripción que ofreceremos de las expresiones de acuerdo y confirmación *de verdad, dímelo a mí, di que sí, ya lo creo, ya ves y ya te digo* está basada en intercambios comunicativos reales, en los que se manifiestan estos contenidos modales. Dichos intercambios han sido extraídos del *Corpus MEsA*, conformado por muestras de discurso digital (blogs, foros digitales, Facebook, Instagram, Twitter, Whatsapp, Youtube y páginas web de temática variada). Asimismo, completamos este corpus con algunos ejemplos procedentes de *CORPES XXI*.

Para el diseño de la secuenciación didáctica, también nos basamos en intercambios recogidos en el corpus de conversaciones pretratamiento didáctico recogidas en la plataforma PRACOMUL, formado por la transcripción de conversaciones entre hablantes nativos de español y estudiantes de ELE de la Vrije Universiteit Brussel y las universidades de Ljubljana, Palermo y Sevilla.

El empleo de corpus en los que se recoge discurso real nos permite diseñar actividades que toman como referencia la observación directa de contextos de acuerdo y confirmación y de los marcadores discursivos que los aprendientes con un nivel avanzado de español suelen utilizar en estos casos, lo cual nos permite partir de su contexto de uso (La Rocca, 2017). De este modo, se pretende aumentar el paradigma de unidades que pueden ocupar el mismo hueco funcional y enriquecer su competencia comunicativa de cara a la interacción oral.

3. EXPRESIONES DE ACUERDO Y CONFIRMACIÓN: DESCRIPCIÓN PARA SU TRATAMIENTO EN AL AULA DE ELE

A continuación, nos ocupamos de ofrecer una caracterización sistemática de las formas *de verdad, dímelo a mí, di que sí, ya lo creo, ya ves y ya te digo* (Padilla Herrada, 2021). Como veremos, todas ellas tienen un uso común: actúan como expresiones de acuerdo y confirmación en intervenciones reactivas.

Nuestra descripción está especialmente destinada a aprendientes de español como lengua extranjera, de manera que podrá servir como instrucción de uso para los aprendientes. Con este fin, damos cuenta de los

valores pragmáticos de cada expresión, teniendo en cuenta su vinculación con la inmediatez comunicativa (Koch y Oesterreicher, 2007 [1990]).

3.1 *De verdad*

En los repertorios lexicográficos especializados (Fuentes Rodríguez, 2018 [2009]; Santos Río, 2003) *de verdad* se define como un marcador discursivo enunciativo, relacionado con la expresión del compromiso del hablante con lo dicho por él mismo. En la intervención de un mismo hablante, aparece en los márgenes del enunciado, separado por pausas. Lo vemos en ejemplos como el siguiente:

(1)

– No les entiendo, *de verdad*. Ustedes solicitaron la ayuda de mi programa porque necesitaban esa barandilla. (Paloma Pedrero: *El pasamanos*, CORPES XXI)⁵.

Sin embargo, en el discurso dialogal, como intervención reactiva, expresa un contenido modal. Puede utilizarse para encabezar una respuesta confirmativa a una pregunta orientada:

(2)

Usuario 15 (mujer):

¿*De verdad* estás negando que a las mujeres se les responsabiliza de las tareas domésticas? (Foros, *Corpus MESA*)

A su vez, también en el diálogo y, concretamente, en un registro informal, *de verdad* sirve para expresar acuerdo ante una intervención iniciativa en la que el interlocutor expresa un juicio o una opinión. Como vemos en el siguiente fragmento, *de verdad* sirve al hablante para manifestar que comparte el mismo punto de vista que el interlocutor y puede conformar un enunciado reactivo completo. Ocupa, por tanto, el hueco funcional de un operador modal de acuerdo:

⁵ Considérese que algunos de los ejemplos utilizados en este trabajo se han modificado, para realizar una adaptación adecuada y facilitar la comprensión por parte de los aprendientes de español.

(3)

A: Ojalá nos lo aplicásemos todos un poquito y lo disfrutásemos todo con más conciencia

B: *De verdad* (Whatsapp, Corpus MEsA)

3.2 *Dímelo a mí y di que sí*

Dímelo a mí y di que sí son dos expresiones oracionales que tienen como núcleo el verbo *decir*⁶ en modo imperativo. Como tal, pueden funcionar como enunciados exhortativos. A través de *dímelo a mí* pedimos al oyente que proporcione una información; con *di que sí*, le pedimos que afirme algo. En estos casos hay un significado designativo de ambas expresiones y observamos el funcionamiento de *decir* como verbo pleno:

(4)

Elio... ¿Has tomado algo? ¿Algo... raro? Elio, dime que no te has bebido nada. *Dímelo a mí* y no se lo diré a tu madre. Lo prometo. (Máximo Huerta: *Con el amor bastaba*. CORPES XXI).

(5)

Pues venga, *di que sí* a eso. Y luego me haces hueco y hablamos del verano, ¿vale? Tengo en la cabeza un destino para los tres... (Paloma Bravo: *Las incorrectas*. CORPES XXI).

Como respuesta, *dímelo a mí y di que sí* actúan como operadores modales. En estos casos, ya no constituyen enunciados exhortativos, sino que expresan confirmación y acuerdo. Por tanto, manifiestan un significado unitario. Estos usos son propios del diálogo y de un registro informal.

Como vemos en los siguientes fragmentos, expresan confirmación cuando responden a intervenciones iniciativas en las que hay preguntas confirmativas (Padilla Herrada, 2019):

⁶ Varios autores como Company (2004a) o Brenes Peña (2020) han dado cuenta de la gran productividad del verbo *decir* en la generación de marcadores discursivos, gracias a su significado genérico y su flexibilidad para aparecer en contextos muy variados.

(6)

A: Lo bloqueo, ¿verdad?

B: *Di que sí*. Pasando (WhatsApp, *Corpus MESA*)

(7)

A: Estos pensamientos son peores que los de antes de dormir, ¿eh?

B: *Dímelo a mí* (WhatsApp, *Corpus MESA*)

Dímelo a mí y *di que sí* funcionan como formas de acuerdo cuando en la intervención iniciativa previa se expresa un juicio del hablante, con el que el interlocutor se alinea. En estos casos, por tanto, ya no expresan órdenes y no tienen un significado que se pueda extraer a partir del significado individual de sus constituyentes. Su funcionamiento, así, es análogo a operadores de modalidad epistémica como *desde luego*, *por supuesto*, etc. (Martín Zorraquino y Portolés, 1999).

Con respecto a las diferencias entre ambas expresiones, téngase en cuenta que *di que sí* apunta solo al interlocutor, al que se muestra una actitud de apoyo y refuerzo; por su parte, *dímelo a mí* alude también al hablante, que se presenta como garante de lo dicho por el interlocutor. Esta última, incide más, por tanto, en el compromiso del hablante ante el contenido modal de acuerdo expresado.

(8)

– [...] Siempre que me levanto ellos se acuestan. Y las dos hijas, con eso del feminismo, igual. No una vez, ¡no señor! Un día y otro y otro y otro.

– ¡*Dímelo a mí!* (Ramiro Pinto Cañón: «Gavias del corazón». *La curva del cuervo*. CORPES XXI).

(9)

– Que cada uno actúe como crea que debe actuar y que sea consecuente.

– ¡*Di que sí*, Bianca! ¡*Viva la anarquía y el individuo*. (Iñaki Abad: *Los malos adioses*. CORPES XXI).

3.3 *Ya lo creo / ya ves / ya te digo*

Además de sus usos como oraciones libres con un contenido semántico designativo, *ya lo creo*, *ya ves* y *ya te digo* actúan como complementos periféricos en la intervención de un mismo hablante. En estos casos, están separados por pausas del resto del enunciado y se emplean para dar cuenta de la seguridad del hablante ante lo dicho. Su función, por tanto, es similar a marcadores discursivos como *desde luego*, *por supuesto*, etc.

(10)

Usuario 19 (hombre):

Usted dice que lo que pone la carta del director en cuestión es cierto ¿razona usted con normalidad o le pasa algo?

Usuario 15 (hombre):

Con la normalidad inherente a mis derechos fundamentales, *ya lo creo*. (Páginas Web, *Corpus MEsA*).

(11)

Hay muchos sitios para ver por lo que veo. Trataremos de ver lo que mas podamos y este post nos ha venido genial. Para poder orienyarnls un poco, ya que es la primera vez que elegimos ese destino. También nos gustaría cruzar a Francia, *ya ves*, me hace ilusión. Jajajaja (Páginas web, *Corpus MEsA*).

(12)

Usuario 2 (hombre):

Si tu crees que tiene calidad, *el programa es tuyo*. Yo solo escucho lo que me gusta y ésto no me gusta. Pero *ya te digo*, es tu programa. En esa hora me pondré mis discos, esos mismos discos que conocí en tu programa. (Facebook, *Corpus MEsA*).

Con respecto a su funcionamiento en intervención reactiva, *ya lo creo*, *ya ves* y *ya te digo* muestran mucha versatilidad para responder a distintos tipos de intervenciones iniciativas. Además, adquieren uno de los rasgos más representativos de los operadores modales: son sintácticamente autónomos y pueden, por tanto, ocupar una intervención reactiva completa. Como vemos a continuación, pueden servir como respuesta afirmativa ante preguntas reales:

(13)

A: ¿Tan asquerosa estaba?

B: *Ya te digo*: se la puse al perro y hace tres días que no ha vuelto por casa. (Luis Bodega Estévez [et al.]: «Las dietas o ‘la hembra y la osa, cuanto más gorda, más hermosa’». *La maruja liberá*, 2005, CORPES XXI).

A su vez, pueden constituir respuestas confirmativas:

(14)

A: Qué buen partido soy, ¿eh? 😊

B: *pues ya ves*

Al igual que el resto de las expresiones analizadas en este trabajo, *ya lo creo*, *ya ves* y *ya te digo* pueden constituir intervenciones reactivas de acuerdo cuando la intervención iniciativa previa tiene un carácter asertivo y el hablante desea manifestar que comparte el punto de vista del interlocutor (Padilla Herrada, 2021). En estos casos, actúan como operadores de modalidad epistémica:

(15)

@paticonde:

✦😊👉✦ [Imagen con la cita: «nada en este mundo sucede por casualidad»]

Usuario 57 (no identificado):

Ya lo creo (Instagram, *Corpus MEsA*).

(16)

Usuario 3 (hombre):

Estamos los Españoles y Europeos hasta los mismos huevos de refugiados Sirios, Que los acojan los países arabes como Qatar Arabia Saudi los Emiratos Arabes Marruecos y ect,ect,.....

Usuario 4 (mujer):

Ya te digo, si estamos hartos de refugiados, primero los españoles! (Páginas Web, *Corpus MEsA*).

(17)

Usuario 1 (hombre):

Menudo recuerdo pars toda la vida!!

@gazpachoagridulce:

@usuario1 *ya ves!* Además todavía queda la entrevista digital en vídeo, en el país digital !!! Muy fuerte todo (Instagram, *Corpus MEsA*).

Por último, estas tres expresiones también sirven para aceptar propuestas de acción del interlocutor (una posibilidad que no se da con el resto de las formas analizadas en este trabajo). En estos casos, actúan de un modo similar a los operadores de modalidad deóntica, como *vale* o *de acuerdo* (Porroche Ballesteros, 2011):

(18)

A: ¿Guardo plaza para ti?

B: ya lo creo XD (WhatsApp, *Corpus MEsA*).

(19)

A: Cuando pase esto tenemos que ir a Aire

B: Ya te digo 😊 (WhatsApp, *Corpus MEsA*).

Independientemente de cuál sea la intervención iniciativa a la que responden, vemos que estas expresiones reactivas actúan en el plano modal, incidiendo en la figura del hablante (*ya lo creo*), del oyente (*ya ves*) o de ambos interlocutores (*ya te digo*).

3.4 Sistematización del uso de las expresiones de acuerdo y confirmación

Todas las expresiones reactivas analizadas tienen en común su aparición en un registro informal, su independencia sintáctica en contextos reactivos y su posibilidad de expresar el valor modal de acuerdo y confirmación. Es decir, todas ellas constituyen enunciados modales independientes cuando constituyen el segundo miembro de un par adyacente.

Teniendo en cuenta estos rasgos comunes, en la siguiente tabla se ofrecen algunas pautas que sirven para distinguir los matices expresivos de cada una de estas formas. Señalaremos, el contenido que manifiestan, cuál es su incidencia en el plano enunciativo (si apuntan al hablante, al oyente

o a ninguno de los dos), qué hueco funcional ocupan en la intervención reactiva en la que aparecen y cuáles son algunos marcadores equivalentes en cada caso:

Tabla 1: *Características de las expresiones analizadas* (elaboración propia)

	Contenido expresado	Incidencia	Hueco funcional ocupado	Marcadores equivalentes
<i>Dímelo a mí</i>	Acuerdo y confirmación	hablante	Operador modalidad epistémica	Por supuesto, desde luego
<i>Di que sí</i>	Acuerdo y confirmación	oyente	Operador modalidad epistémica	Por supuesto, desde luego
<i>De verdad</i>	Acuerdo y confirmación		Operador modalidad epistémica	Por supuesto, desde luego
<i>Ya lo creo</i>	Acuerdo, confirmación, aceptación y respuesta afirmativa categórica	hablante	Operador modalidad epistémica / deóntica	Por supuesto, desde luego / vale, de acuerdo
<i>Ya ves</i>	Acuerdo, confirmación, aceptación y respuesta afirmativa categórica	oyente	Operador de modalidad epistémica / deóntica	Por supuesto, desde luego / vale, de acuerdo
<i>Ya te digo</i>	Acuerdo, confirmación, aceptación y respuesta afirmativa categórica	hablante y oyente	Operador de modalidad epistémica / deóntica	Por supuesto, desde luego / vale, de acuerdo

4. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

Las actividades planteadas en la presente secuenciación didáctica están dirigidas a estudiantes con un nivel avanzado de español (B2). Para que puedan aprender y poner en práctica las expresiones de acuerdo y confirmación, hemos planteado actividades de distinta tipología: contemplamos la producción de textos de elaboración propia, el reconocimiento de los valores de las unidades que se ponen en práctica y la comparación con otros marcadores que ya conocen, de manera que puedan enriquecer el paradigma de unidades destinadas a expresar los contenidos modales de acuerdo y confirmación, aprovechando su conocimiento previo.

Como veremos, las primeras actividades están destinadas a poner en práctica sus conocimientos sobre las distintas unidades propias de un registro informal de forma independiente. A partir de aquí, la dificultad va aumentando progresivamente a lo largo de las actividades que conforman la secuencia.

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo es mejorar el desarrollo de su competencia pragmática, los ejemplos que conforman las actividades de la secuencia didáctica están basados en ejemplos de discurso real, extraídos del *Corpus MESA* y el corpus de conversaciones pretratamiento didáctico de la plataforma PRACOMUL. A continuación, presentamos las distintas actividades diseñadas.

4.1 Actividad 1: Lee con atención los siguientes ejemplos. ¿Cómo explicarías el uso de *de verdad* en cada uno de ellos? ¿Podrías buscar una expresión que desempeñe una función similar a *de verdad* en cada caso? Justifica tu respuesta.

(A)

<Tiene 39 años.

>No me lo imaginaba, *de verdad*. Parece que tiene 25.

(B)

<El centro comercial es demasiado grande. Es fácil perderse.

>*De verdad*.

Mediante esta actividad se pretende que el estudiante pueda detectar que el *de verdad* del primer ejemplo sirve al hablante para mostrar su compromiso con lo dicho; es decir, es una expresión que actúa como operador enunciativo en la intervención de un mismo hablante, de manera que aparece entre pausas en el margen derecho del enunciado. Una expresión análoga podría ser el operador enunciativo *en serio*.

Por su parte, el segundo *de verdad* se emplea para manifestar acuerdo ante la opinión que el interlocutor expone en la intervención iniciativa anterior. Actúa, por tanto, como un operador de modalidad epistémica. Un elemento que desempeña una función similar es el operador *desde luego*.

4.2 Actividad 2: Inventa dos pares de intercambios en los que *dímelo a mí* y *di que sí* actúen como enunciados libres y como operadores discursivos en respuesta.

En esta actividad, los aprendientes podrían generar ejemplos como los siguientes, en los que *dímelo a mí* y *di que sí* actúan como oraciones libres (A y B) y ocupan el hueco funcional de operadores modales (C y D), respectivamente:

A: Cuando tengas algún comentario para mejorar la presentación, *dímelo a mí* y lo discutimos.

B: Si te pide que colabores en su proyecto, *di que sí*.

C: Es importantísimo que los gobiernos regulen el precio de los alquileres. / *Dímelo a mí*, que vivo solo.

D: Creo que es momento de cambiar de ciudad / *Di que sí*. Te vendrá genial.

4.3 Actividad 3: Inventa un pequeño diálogo: en la primera intervención de inicio, el primer hablante ha de dar una opinión sobre el cambio climático con la que el otro hablante manifestará su acuerdo. Para ello, selecciona una de las siguientes expresiones: *dímelo a mí*, *di que sí*, *de verdad*, *ya lo creo*, *ya ves*, *ya te digo*. ¿Por qué te has decantado por ella? ¿Cómo puedes explicar el valor de la forma elegida en el fragmento que has creado?

El aprendiente podría generar un intercambio como el siguiente, en el que se ha elegido la forma *ya ves* para expresar acuerdo. Con ella, además

de expresar que comparte su punto de vista, el hablante destaca la figura enunciativa del interlocutor, de forma que legitima su razonamiento:

A: Es una pena que el calentamiento global esté afectando a tantas especies.

B: *Ya ves.*

4.4 Actividad 4: Observa el siguiente ejemplo, basado en un intercambio real entre dos hablantes nativos de español. ¿Por qué expresiones de las mencionadas en la actividad anterior crees que podrías sustituir la respuesta de B? Justifica tu respuesta.

A: Estoy pendiente de las entradas para ver al humorista del que te hablé. ¿Tú quieres venir?

B: Vale.

Con esta actividad se espera que el aprendiente reflexione sobre el grupo de expresiones que pueden servir, además de para expresar acuerdo y confirmación, para aceptar una propuesta de acción. *Vale* podría conmutarse por cualquiera de las expresiones que ocupan el hueco funcional de un operador de modalidad deóntica: *ya lo creo*, *ya ves* y *ya te digo*, aunque hay diferencias en su incidencia en el plano enunciativo: alusión al hablante, al oyente o a ambos, respectivamente.

4.5 Actividad 5: Observa el siguiente ejemplo, basado en un intercambio real entre dos hablantes nativos de español. ¿Por qué expresiones de las mencionadas en la actividad 3 crees que podrías sustituir la respuesta de B? Justifica tu respuesta en cada caso.

A: Me encantó pasar tanto tiempo con mi familia durante la pandemia.

B: Desde luego.

En esta actividad se pretende que el estudiante observe que en contextos de acuerdo todas las expresiones analizadas pueden servir como respuesta, ya que todas ellas pueden ocupar el hueco funcional de un operador de

modalidad epistémica. La diferencia radica en los matices expresivos relacionados con la incidencia en el plano enunciativo: *dímelo a mí* y *ya lo creo* apuntan al hablante; *di que sí* y *ya ves* apuntan al oyente; *ya te digo* apunta al hablante y al oyente y *de verdad* no apunta a ninguno de los dos, sino que se centra en el contenido de lo dicho, que se considera verdadero.

4.6 Actividad 6: Observa el siguiente intercambio y responde a las siguientes preguntas:

¿Cuál de las expresiones propuestas crees que no sirve para proporcionar una respuesta adecuada? ¿Por qué?

A: ¿Hoy es el último capítulo del programa que te gusta?

B: *Ya lo creo/ ya te digo / di que sí*

De las tres expresiones propuestas, *di que sí* es la única que no se emplea para responder a preguntas reales. Sirve para expresar acuerdo y confirmación. En cambio, *ya lo creo* y *ya te digo* sí disfrutan de una mayor versatilidad para responder a distintos tipos de intervenciones de inicio, ya que pueden manifestar: acuerdo, confirmación, aceptación a propuestas de acción y respuestas afirmativas a preguntas reales.

4.7 Actividad 7: ¿Crees que las expresiones *ya te digo*, *dímelo a mí* y *di que sí* están bien usadas en los siguientes ejemplos? Justifica tu respuesta. ¿Conoces otros marcadores que puedan desempeñar una función similar?

(A)

– Entiendo a todos los estudiantes que dicen que prefieren las clases presenciales.

– *Ya ves.*

(B)

– ¿Te gustaría acompañarme a comprar el regalo de Clara?

– *Di que sí.*

A través de esta actividad, pretendemos que el aprendiente reflexione sobre las diferencias que hay entre las expresiones analizadas y que ponga

estos nuevos conocimientos en relación con los operadores modales que conocía previamente.

En el caso de A), teniendo en cuenta que se trata de un contexto de acuerdo, *ya ves* es una respuesta adecuada. Podrían ocupar este hueco funcional los operadores de modalidad epistémica como *desde luego*, *por supuesto*, etc. (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Fuentes Rodríguez, 2018 [2009]).

Por su parte, *di que sí* no constituye una respuesta adecuada en B), ya que en la intervención iniciativa se está planteando una propuesta de acción. Por ello, serían expresiones convenientes, en este caso, *ya lo creo*, *ya ves* y *ya te digo*, que son las formas que disfrutan de una mayor flexibilidad para responder a una tipología más variada de intervenciones de inicio. Podrían ocupar ese mismo hueco funcional operadores de modalidad deóntica, que sirvan como expresiones de aceptación de propuesta de acción, como *vale* o *de acuerdo* (Porroche Ballesteros, 2011).

5. CONCLUSIONES

En este trabajo ofrecemos, por una parte, la caracterización simplificada de las expresiones *dímelo a mí*, *di que sí*, *ya lo creo*, *ya ves*, *ya te digo* y *de verdad*, especialmente pensada para ser útil en el aula de español como lengua extranjera. Para ello, hemos hecho hincapié en su uso común como intervenciones reactivas de acuerdo y confirmación propias del español coloquial peninsular; por otra parte, presentamos una secuenciación didáctica dirigida a estudiantes con un nivel avanzado de español (B2), para poner en práctica los contenidos teóricos aprendidos.

Las actividades que ofrecemos requieren la reflexión profunda del aprendiente y tienen por objetivo poner en práctica los conocimientos adquiridos a través de la generación de textos propios, el reconocimiento de los valores de las expresiones y su comparación con otros marcadores que conocían previamente. Además, los ejemplos formulados en las actividades se basan en textos presentes en corpus de discurso real.

Esta aportación, en la que indagamos sobre expresiones aún poco estudiadas y escasamente tratadas en las gramáticas y repertorios lexicográficos, pretende ser útil al docente para ayudar al aprendiente a ampliar el

paradigma de expresiones que puede utilizar en la interacción, más allá de los marcadores contemplados en los planes curriculares de aprendizaje de español. Así, tratamos de facilitar al estudiante el aprendizaje y la puesta en práctica de formas que son propias de la inmediatez comunicativa (Koch y Oesterreicher, 2007 [1990]).

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brenes Peña, E. (2020): «De construcciones a operadores. La alusión al decir». En: Catalina Fuentes Rodríguez (coord.), *Operadores en proceso*. Munich: Lincom, 76-114.
- Brinton, L. J. (1996): *Pragmatic markers in English*. Berlín: De Gruyter.
- Briz, A., Pons, S. y J. Portolés (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea, www.dpde.es.
- Bustos Tovar, J. (2002): «Mecanismos de cohesión en castellano a fines de la Edad Media». En: M^a Teresa Echenique Elizondo, Juan Sánchez Méndez (eds.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Madrid: Gredos, 53-84.
- Cano Aguilar, R. (2003): «La Cohesión del Discurso en la Lengua de Cervantes». En: Emilio Ridruejo et al. (coords.), *El Mundo Como Escritura: Estudios Sobre Cervantes y su Época*. Málaga: Universidad de Málaga, 35-57.
- Cano Aguilar, R. (2007): «Conectores de Discurso en el Español del Siglo XVI». *Lexis*, XXXI (1-2), 5-45.
- Company, C. (2004a): «¿Gramaticalización o desgramaticalización? El reanálisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español». *Revista de Filología Española*, 84 (1), 29-66.
- Company, C. (2004b): «Gramaticalización por subjetivización como prescindibilidad de la sintaxis». *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 52 (1), 1-27.
- Domínguez García, N. (2016): «Bueno, pues, es que... en fin: ¿Qué marcadores discursivos enseñar?». *Signos*, 49 (90), 3-24.
- Fraser, B. (1999): «What are discourse markers?». *Journal of Pragmatics*, 31 (7), 931-952.
- Fuentes Rodríguez, C. (2003): «Operador/Conector, un Criterio para la Sintaxis Discursiva». *Revista de Filología Hispánica (RILCE)*, 19 (1), 61-85.
- Fuentes Rodríguez, C. (2017 [2000]): *Lingüística Pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.

- Fuentes Rodríguez, C. (2018 [2009]): *Diccionario de conectores y operadores del español*, 2ª ed., Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. et al. (2020): «Investigación y docencia de los marcadores discursivos en el aula de ELE», *RILCE*, 36 (3), 967-993.
- Garachana Camarero, M. (2008): «En los límites de la gramaticalización. La evolución de encima (de que) como marcador del discurso». *Revista de filología española*, 88 (1), 7-36.
- Garachana Camarero, M. (2014): «Gramática e historia textual en la evolución de los marcadores discursivos: el caso de 'no obstante'». *RILCE*, 30 (3), 959-984.
- Girón Alconchel, J. L. (2004): «Gramaticalización de los marcadores del discurso e historia de 'conque'». *Lexis*, 28 (1-2), 157-198.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997): «Nuevos caminos en la lingüística (aspectos de la competencia comunicativa)». En: José Enrique Martínez Fernández y Joaquín Serrano Serrano (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos-Tau, 13-60.
- Jucker, A. y Ziv, Y. (eds.) (1998): *Discourse Markers. Descriptions and Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kaltenböck, G., Keizer, E. y Lohmann, A. (eds.) (2016): *Outside the Clause: Form and function of extra-clausal constituents*. Amsterdam: John Benjamins.
- Koch, P. y Oesterreicher, W. (1990 [2007]): *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Madrid: Gredos. Traducción de Araceli López Serena.
- La Rocca, M. (2017): *Los marcadores del discurso. Una perspectiva discursiva para la didáctica de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999): «Los marcadores del discurso». En: Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 4051-4213.
- Padilla Herrada, M. S. (2019): «De enunciación a modalidad: el caso de *de verdad*». *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*, VI. Número especial: *Macrosintaxis en construcción*, 53-72.
- Padilla Herrada, M. S. (2021): *Intervenciones reactivas y creación de marcadores discursivos: un enfoque macrosintáctico*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Pihler Ciglič, B. y Vande Castele, A. (2021): «Un estudio contrastivo del empleo de los marcadores discursivos por estudiantes universitarios de ELE». En: Catalina Fuentes Rodríguez, Ester Brenes Peña y Víctor Pérez Béjar: *Sintaxis discursiva: construcciones y operadores discursivos en español*. Berlín: Peter Lang, 347-370.
- Porroche Ballesteros, M. (2011): «El acuerdo y el desacuerdo. Los marcadores discursivos 'bueno', 'bien', 'vale' y 'de acuerdo'». *Español actual: Revista de español vivo*, 96, 159-182.

Santos Río, L. (2003): *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de ediciones.

Schiffrin, D. (1987): *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

* * *

SOBRE LA AUTORA

María Soledad Padilla Herrada es doctora en estudios filológicos por la Universidad de Sevilla. Forma parte del grupo de investigación Argumentación y Persuasión en Lingüística, dirigido por la Dra. Catalina Fuentes Rodríguez. Sus líneas de investigación son la gramática, la pragmática y el análisis del discurso. Actualmente, es Profesora Ayudante Doctora en la Universidad Carlos III de Madrid.

e-mail: mapadill@hum.uc3m.es

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 asimilaran 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

APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA DEL MARCADOR DISCURSIVO *POR FAVOR*

Irene Martín del Barrio, Universidad de Sevilla

*In this chapter, we provide both an analysis and a didactic approach to the Spanish discourse marker *por favor*. To achieve this, we draw on the theoretical frameworks of linguistic pragmatics and politeness theory. First, we review existing research on this marker, expanding on previous contributions by offering a more detailed description of its various uses. Then, we present a didactic approach specifically designed for the objectives of the Pracomul Research Project.*

Keywords: *pragmatic linguistics, verbal courtesy, por favor, didactic application*

I. INTRODUCCIÓN

En este capítulo repasamos las aproximaciones existentes al análisis del marcador discursivo *por favor*, para ofrecer después un desarrollo de la explicación de sus valores principales. Asimismo, presentamos una propuesta didáctica sobre esta unidad destinada a ELE y fundamentada en el análisis anterior. El material elaborado ha sido diseñado dentro del proyecto

de investigación Erasmus + PRACOMUL, en el marco del cual se creó una página web con unidades didácticas sobre los principales marcadores discursivos del español para que estudiantes no nativos puedan aprender su funcionamiento de forma autónoma.

2. EL MODELO DE LA LINGÜÍSTICA PRAGMÁTICA

La unidad que nos ocupa pertenece a la categoría de los marcadores (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999; Fuentes Rodríguez, 2018 [2009]) o partículas discursivas (Briz y Portolés, 2008). Para su estudio, adoptamos como modelo la lingüística pragmática de Fuentes Rodríguez (2017 [2000]), que ofrece una formalización de la influencia de los factores contextuales en la sintaxis. Considera la pragmática como una perspectiva desde la que desarrollar los análisis, pero sin desviarse de un enfoque propiamente lingüístico.

Fuentes Rodríguez (2017 [2000]: 50-56) propone distinguir dentro del discurso tres niveles: la *microestructura* (elementos del marco oracional), la *macroestructura* (organización del texto como un todo) y la *superestructura* (tipo de texto y sus normas). Asimismo, plantea que la situación puede manifestarse a través de cuatro planos. Dos son relativos al receptor: *informativo* (disposición de la información según su grado de conocimiento o relevancia) y *argumentativo* (organización del texto para guiar al interlocutor hacia una conclusión). Y los otros dos corresponden al hablante: *enunciativo* (alusiones al propio decir) y *modal* (manifestación de la subjetividad). La noción de marcador del discurso actúa en el nivel macrosintáctico y engloba, para Fuentes Rodríguez (2003, 2018 [2009]: 15) las categorías de *operador* y *conector*. El primero actúa respecto a un solo enunciado y añade matices relacionados con los cuatro planos del discurso. El segundo permite unir dos o más enunciados y establece entre ellos distintas relaciones.

Por otro lado, la incorporación en este modelo del plano argumentativo permite vincular el marco teórico con la tradición de los estudios sobre argumentación. En este sentido, Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2020 [2002], 2020 [2007]) se apoyan en la propuesta de la argumentación en la lengua de Anscombe y Ducrot (1994 [1988]), quienes identificaron determinadas unidades lingüísticas en las que los valores argumentativos

se encuentran codificados. Para describir su comportamiento, estos autores parten del esquema básico de una argumentación, formado por uno o varios *argumentos* que conducen a una *conclusión* a través de un saber colectivo o *topos*. Tanto los argumentos como la conclusión poseen dos propiedades: la *fuerza* y la *orientación*, que actúan de forma escalar (Fuentes Rodríguez, 2008: 109-114). Para Anscombe y Ducrot (1994), por otra parte, ciertos elementos lingüísticos están dotados de la capacidad de alterar estos valores. Fuentes Rodríguez (2008: 112) explica que estas unidades son los operadores y conectores (elementos codificados que forman paradigmas), por un lado, y los modificadores realizantes y desrealizantes (unidades que en un contexto actúan sintagmáticamente sobre otras), por otro. Los operadores argumentativos marcan la orientación o fuerza de un segmento, mientras que los modificadores solo modifican su fuerza (Fuentes Rodríguez, 2012: 54).

La incorporación de la dimensión argumentativa permite a la lingüística pragmática integrar la noción de *estrategia*. En este sentido, Fuentes Rodríguez (2008: 125) establece una relación entre la teoría de la argumentación en la lengua y la cortesía verbal, pues considera que el empleo de actividades de (des)cortesía suele tener un fin argumentativo. Así, nociones como *orientación* y *fuerza* pueden ser aplicadas también al ámbito de la cortesía. La autora postula la existencia de operadores, conectores y modificadores de la cortesía, recursos lingüísticos que modifican la fuerza o reorientan el valor cortés o descortés de un enunciado, aunque siempre considerando el contexto como marco para la interpretación (Fuentes Rodríguez, 2008: 134).

2.1 Aportaciones desde la teoría de la (des)cortesía

Para abordar al análisis de *por favor*, es necesario tomar también algunas consideraciones en cuanto al fenómeno de la (des)cortesía. Las primeras aportaciones están ligadas a conceptos de las teorías fundacionales de la pragmática. Por ejemplo, Leech (1993: 104-128) atribuye a los actos de habla propuestos por Searle (1975) distinto potencial (des)cortés. Asimismo, identifica tres escalas que afectan a la interpretación: *coste-beneficio* (esfuerzo que supone para el interlocutor lo demandado y beneficio que

obtiene), *opcionalidad* (grado de libertad de elección) e *indirección*. Finalmente, estableciendo un paralelismo con el principio de cooperación y las máximas conversacionales de Grice (1975, 130-150), propone una serie de máximas que afectan a la cortesía: tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía.

Con Brown y Levinson (1987 [1978]), la descripción de la cortesía se vincula al concepto de *imagen social* (*face*), término procedente de la sociología (Goffman, 1967) que alude a la proyección que cada individuo reclama para sí mismo en la interacción. De acuerdo con estos autores (1987: 61-63), la imagen social está compuesta por las caras *negativa* (que las acciones no se vean impedidas por otros) y *positiva* (que los propios deseos sean tenidos en cuenta). En la comunicación, algunos actos pueden dañar alguna de las dos facetas (*face threatening acts*), por lo que el empleo de estrategias de cortesía está destinado a prevenir o remediar esa amenaza.

La teoría inicial de Brown y Levinson ha recibido modificaciones. Por un lado, la pretensión de estos autores era elaborar una descripción universal (1987: 13). Sin embargo, los deseos que definen las imágenes negativa y positiva fueron acusados de contener un sesgo cultural (Bravo, 1999, 2004). Esto llevó a Bravo (1999: 160-161) a redefinirlas a través de la relación del individuo con su grupo social y plantear su sustitución por los conceptos de *autonomía* (distinción del grupo) y *afiliación* (identificación con el grupo).

También se amplió el número de estrategias descritas. Por un lado, se dejó de contemplar la cortesía como un fenómeno destinado solo a la imagen del interlocutor y se abordó el estudio de la que el hablante dirige a su propia imagen (Chen, 2001; Hernández Flores, 2006). Surge así el término *autoimagen*. Por otro lado, las investigaciones dejan de atender exclusivamente a la voluntad de mantener la armonía para describir también la búsqueda de conflicto y el ataque a la imagen. En esta línea, destacan las aportaciones de Culpeper (1996), que propuso una descripción de las estrategias de *descortesía*, y de Zimmerman (2002), a quien debemos la acuñación del concepto de *anticortesía* como acto antinormativo institucionalizado entre miembros de ciertos grupos sociales.

En Hernández Flores (2017) se propone una descripción sistematizada de los fenómenos de cortesía, descortesía y autoimagen. La autora los agrupa bajo el concepto de *actividad de imagen* (*facework*) y los categoriza en base a la *direccionalidad* y *modalidad* del efecto social perseguido. Las ac-

tividades de cortesía y descortesía se orientan a la imagen del interlocutor, frente a la autoimagen, que tiene como objetivo la del propio hablante. El efecto buscado en la cortesía y la autoimagen suele ser positivo (*realce, atenuación o reparación*). Por su parte, la descortesía suele perseguir un efecto desfavorable (*daño*). No obstante, no existe una correlación unívoca entre una actividad y su efecto (Fuentes Rodríguez, 2010: 23).

De acuerdo con Fuentes Rodríguez (2010: 17), en la manifestación de las actividades de imagen están implicados diversos factores: el hablante y su deseo de imagen, el oyente y la amenaza a su imagen, el contexto cultural, que establece lo que es adecuado o los contenidos relevantes de la imagen social, y el tipo de texto con sus rutinas. Por consiguiente, el empleo adecuado de los mecanismos lingüísticos y el conocimiento de sus instrucciones de empleo es una competencia indispensable para los estudiantes de español como L2.

3. ANÁLISIS PREVIOS DEL MARCADOR DISCURSIVO POR FAVOR

El marcador que nos ocupa ha sido ya tratado por otros investigadores. Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4189-4190) lo clasifican como *marcador conversacional enfocador de la alteridad*. Según estos autores, los marcadores conversacionales poseen una función informativa, pero también un propósito interactivo y dentro de ellos, los enfocadores de la alteridad apuntan al interlocutor y se asemejan a las interjecciones; transmiten información modal y pueden actuar como indicadores de cortesía. Suelen ser, además, operadores (*ibidem*, 4171-4172). En lo que respecta a *por favor*, estos autores mencionan únicamente su empleo como elemento de cortesía negativa, que solo puede acompañar a peticiones o propuestas. Y atribuyen su valor modal a un efecto de sentido desencadenado en ciertos contextos.

Por su parte, Fuentes Rodríguez (2018 [2009]: 276-277), categoriza a *por favor* como operador modal. Distingue dos funciones: atenuador de un acto directivo e intensificador de una emoción (principalmente rechazo). El uso atenuativo es una marca de cortesía que reduce la fuerza de un acto comprometedor de la imagen. Por otro lado, cuando aparece entre

exclamaciones, *por favor* manifiesta sorpresa o rechazo y es descortés. En Fuentes Rodríguez (2010: 20-23), la autora explica que la interpretación cortés o descortés puede depender de la pronunciación (*Tráete mañana el portátil, POR FAVOR*) o de si va acompañando a una aserción (*¡Esto no hay quien se lo coma, por favor!*).

Finalmente, destaca el trabajo de Brenes Peña (2011), dedicado a este operador. Esta autora distingue dos unidades: la expresión atenuadora de la modalidad yusiva y la interjección que manifiesta modalidad valorativa negativa. Estas se concretan en cinco valores:

a) Elemento atenuativo que reduce la fuerza ilocutiva de una exhortación. Procedente del significado original de *favor* ('simpatía'), permite presentar una orden como un ruego, desencadenando un efecto cortés. Su interpretación (des)cortés, sin embargo, está ligada al contexto inmediato y cultural.

b) Marca apelativa de la modalidad directiva. La aparición de *por favor* en contextos de modalidad yusiva ha llevado a que pueda actuar como introductor de este valor.

c) Elemento intensificador de la exhortación. Debido a su contenido semántico y a su valor apelativo, *por favor* puede intensificar la fuerza ilocutiva de un acto de habla.

d) Elemento intensificador de la modalidad expresiva. Acompaña a enunciados valorativos y contribuye a intensificar la emoción.

e) Interjección. Funcionando como enunciado independiente, con mayor libertad posicional, *por favor* actúa como una interjección que expresa por sí sola un valor modal de sorpresa y conlleva un efecto descortés.

En este capítulo, proponemos un desarrollo del comportamiento macrosintáctico de *por favor* que se sustenta sobre las aportaciones aquí expuestas, además del análisis de un corpus propio.

3.1 Metodología

Para conformar nuestro material de análisis, hemos acudido, en primer lugar, a dos corpus de la Real Academia Española: el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) y el *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES XXI). Hemos seleccionado 10 casos por año, entre las fechas de 1990 y

2000 para CREA (110 ejemplos) y de 2001 a 2012 para CORPES XXI (120 ejemplos). Por último, hemos realizado una búsqueda en el corpus MESA 2.0 Twitter del grupo Argumentación y Persuasión en Lingüística (199 ejemplos). La muestra ha sido analizada tomando las herramientas conceptuales presentadas en el marco teórico.

4. FUNCIONES MACROSINTÁCTICAS DE *POR FAVOR*

4.1 Operador atenuador de la fuerza ilocutiva

El principal uso de esta unidad es como atenuador de la exhortación. Los actos directivos tienen un potencial descortés, por lo que es necesario acudir a recursos lingüísticos que reducen su *fuerza ilocutiva*. Entre ellos, *por favor* es un operador que atenúa dicha fuerza. Su significado original ('otorgar simpatía') proporciona un argumento que justifica la emisión del enunciado directivo, a través del beneficio que reporta para el hablante. Presentando el cumplimiento de su voluntad como un obsequio, resalta la libertad de decisión del interlocutor (opcionalidad), al tiempo que se sitúa en la posición subordinada de quien recibe la ayuda. Se dirige, por tanto, a la imagen de autonomía. Por consiguiente, suele desencadenar un efecto cortés, especialmente cuando va acompañado por otros mecanismos de indirección.

Los enunciados directivos pueden formularse mediante distintas estructuras. En nuestro corpus, encontramos: actos directos en imperativo (1), estructuras interrogativas con el verbo *poder* (2), estructuras suspendidas formadas a partir de la prótasis condicional (3), estructuras subordinadas de modo independiente construidas sobre la pauta *que + subjuntivo* (4), enunciados realizativos (5) y estructuras no oracionales (6):

(1)

Recomiéndeme tres libros, *por favor*. (CORPES XXI 2001 Encuentro digital con Jorge Valdano);

(2)

¿Puedes mirarlo *por favor*? (CORPES XXI 2012 «El ciberjuez de la discordia». África no es un país);

(3)

Muy bien. Señores, yo me voy a quedar aquí pero yo creo que María del Monte tiene que irse con el alba al escenario, así que *por favor*, si te puedes dirigir María al escenario mientras yo hago la presentación de una cantante ¡estupenda! (CREA 1993 El show de la primera);

(4)

Vamos a ver, cuatro personas que ya tienen su guion, *por favor*, que vengan aquí con nosotros. (CREA 1993 El Show de la Primera);

(5)

Les pido *por favor* que no me breen por la falta de nitidez (CORPES XXI 2011 «Bob Sinclair». *Sexo con Eva.com*) y

(6)

Anda Lucía búscame un café, Lucía Un cafecito *por favor*. (CREA 1993 El show de la primera)

Como señala Brenes Peña (2011: 424-425), la frecuente aparición de esta unidad acompañando a enunciados directivos le ha permitido actuar como marca de la modalidad yusiva. Así, en (6) el valor exhortativo es proporcionado por el operador.

La actuación conjunta de los recursos lingüísticos de indirección seleccionados por el hablante, además del marcador *por favor*, tiene como resultado generalmente un efecto cortés. Tomando como referencia el número de mecanismos empleados, los enunciados podrían organizarse siguiendo una escala de mayor a menor cortesía (Fuentes Rodríguez, 2010: 22). No obstante, como indican algunos autores (Fuentes Rodríguez, 2010: 17-18; Brenes Peña, 2011: 422), es necesario tener en cuenta que, para determinar el efecto (des)cortés final, se debe atender no solo al cotexto, sino también a la situación y el contexto sociocultural.

Por consiguiente, para evaluar el efecto (des)cortés de un enunciado, tendremos también en cuenta tanto el grado de legitimación del acto directivo en su contexto, en relación con su contenido proposicional, como el esfuerzo que suponga su cumplimiento para el interlocutor (Leech, 1983). Cuando el contenido del acto conlleve un bajo esfuerzo o esté legitimado,

la amenaza para la imagen será menor, por lo que el enunciado final se interpretará como cortés sin necesidad de acudir a numerosos recursos de atenuación. Así, en (1) la petición no supone gran coste y se realiza dentro de una entrevista. Por su parte, enunciados como (6) son frecuentes en interacciones de servicio en España.

Atendiendo a estos criterios, comprobamos que, en algunos contextos, se desencadenan enunciados con interpretaciones diferentes a la atenuación cortés de un acto directivo, lo que lleva a *por favor* a adquirir matices que lo aproximan a su uso como intensificador.

Por un lado, en ciertos casos, el contenido de la exhortación está legitimado, no solo por el bajo esfuerzo que supone, sino porque además reporta un beneficio para el hablante (7). Estos usos suelen ir acompañados de la expresión del deseo del emisor de que algo suceda. Aquí, *por favor* sigue actuando como elemento atenuador de la fuerza ilocutiva, pero también se contagia de la subjetividad expresada.

(7)

Después de cantarla, siempre se me acerca alguna mujer y me dice: 'sigue cantándola, *por favor*', porque se identifican mucho... (CREA 1994 La Vanguardia)

Un caso extremo se da cuando la vida de la persona corre peligro. En estos casos, la exhortación queda sobradamente justificada y, aunque *por favor* continúa actuando como atenuador, el contexto permite que adquiera parte del valor modal expresado:

(8)

«Señor: Ten piedad», clamaba el titular del diario La República al mencionar informes de radioaficionados desde la zona amazónica devastada por el sismo, que, según algunos reportes periodísticos, alcanzó 6.7 grados en la escala Richter. «La situación es dramática, ayúdennos *por favor*», invocaban los radioaficionados, agregó. (CREA 1990 El Tiempo)

En otras ocasiones, la manifestación de voluntad está relacionada con el deseo de que el interlocutor no haga algo que perjudica al hablante (9), por lo que el acto puede ir acompañado de cierta actitud de rechazo y contener

un potencial descortés, al evidenciar lo inadecuado del comportamiento del interlocutor.

(9)

Ellos parecen ser la excepción que confirma la regla, porque entre los amigos que agasajan a Domingo la palabra política no es de recibo. «No nos vincules con nada político, *por favor*», me piden todos. (CREA 1995 La Vanguardia)

Este potencial descortés se activa cuando nos hallamos ante exhortaciones no legitimadas, por ejemplo, cuando el acto directivo contiene una presuposición que lo convierte en una acusación (10). En consecuencia, el enunciado resulta en un daño para la imagen. *Por favor* adquiere un matiz irónico, que refuerza la descortesía.

(10)

Me parece muy bien que la señora Mitton piense que la astrología es una tontería. Pero *por favor*, que ponga un poco más de rigor científico en sus investigaciones. (CREA 1995 La Vanguardia)

Los ejemplos anteriores muestran actos directivos que van acompañados de una actitud subjetiva del hablante. Desde nuestro punto de vista, son estos contextos los que propician la transición de *por favor* desde su función de atenuador hasta la de intensificador.

4.2 Operador intensificador de la fuerza ilocutiva

El segundo uso señalado para *por favor* es el de intensificador, capaz de incrementar la fuerza ilocutiva de enunciado, que ya no es directivo. En nuestro corpus, lo encontramos acompañando a actos expresivos (en forma de aserciones o exclamaciones) que contienen una valoración. La emisión de una evaluación conlleva una actitud emocional del hablante con respecto al objeto aludido, por lo que el contexto propicia la aparición de elementos que refuercen dicha subjetividad. Esta función puede ser desempeñada por *por favor* desde la periferia del enunciado (principalmente en margen derecho).

En nuestro corpus, el uso intensificador no se restringe a valoraciones negativas (11), sino que afecta también a evaluaciones positivas (12):

(11)

Me da una pena no haber visto esta gala, *por favor*. Con la cantidad de galas que he visto y no he visto esta. (CORPES XXI 2003 La ventana: debate entre la ministra de cultura)

(12)

@Frank_Cuesta Qué animalito más bonito *por favor!!!* (MEsA. Twitter. TW 2017 jul 8 FRA 01)

Finalmente, el valor intensificador de la fuerza ilocutiva desemboca en la interjección. Esta unidad transmite por sí sola una actitud modal del hablante (Brenes Peña, 2011: 430-433), en forma de rechazo o desacuerdo ante el punto de vista de otro enunciador, el cual puede aparecer en una intervención anterior o recogida dentro del discurso del hablante. Una muestra de su independencia es que puede constituir un enunciado en posición reactiva:

(13)

Ya ven: ni mi hijo ni mi hija, que estudian en un colegio público y en un instituto, han caído víctimas de la LOGSE o de la LOE. No creo que sean ejemplos de mala educación. ¿Gracias a que su padre les propinó guantazos antes de los siete años? ¡*Por favor...!* (CORPES XXI 2006 ¿La mala educación?)

La explicación aquí expuesta del operador *por favor* nos proporciona una base desde la cual acercarnos a la enseñanza de esta unidad en los apartados siguientes.

5. ACERCAMIENTO A LA DIDÁCTICA DE *POR FAVOR*

La propuesta didáctica que presentamos aquí está ligada al proyecto *Pracomul*, cuyo objetivo ha sido desarrollar una página web en la que los estudiantes de ELE puedan aprender de forma autónoma el comportamiento de los marcadores discursivos del español. Se busca, además, promover el

desarrollo de su conciencia pragmática. La propuesta parte del contexto sociocultural de España e incide en la actuación conjunta del contexto social, situacional y lingüístico para determinar el efecto final del enunciado.

El material se compone de dos unidades didácticas, destinadas a los niveles intermedio y avanzado. Estas constituyen el esquema sobre el cual otros miembros del proyecto han elaborado los vídeos para la página web. En ellos, una persona desarrolla la explicación de forma oral y los ejemplos son representados por otros colaboradores. En cuanto a los ejercicios, se prevé que el alumno detenga el vídeo para realizarlos y después coteje las respuestas.

5.1 Unidad didáctica 1, nivel B1

La primera unidad didáctica persigue tres objetivos: enseñar el papel de *por favor* en la atenuación de actos directivos, señalar la influencia de otros recursos en el efecto (des)cortés del enunciado y sensibilizar al alumnado sobre la influencia del contexto en la interpretación.

En un principio se presenta el marcador discursivo y se invita a los alumnos a reflexionar sobre su significado y usos. Seguidamente, introducimos el valor que se va a tratar, ligado a la formulación de actos de habla directivos. Para ello, el lenguaje debe ser accesible, si bien tratamos de evitar la asociación unívoca entre el marcador y el efecto (des)cortés del enunciado:

- ¿Conocéis el marcador *por favor*? Crea algunos ejemplos.
- Con frecuencia, *por favor* acompaña a órdenes o peticiones, reduciendo su posible efecto descortés. Puede encontrarse al inicio o al final del enunciado.

Después, incorporamos una explicación teórica en la que se presentan las principales estructuras utilizadas para formar actos directivos.

- Algunas formas de realizar una petición o una orden son:
 - A) En imperativo: *Pásame la jarra, por favor* / *Por favor, pásame la jarra.*
 - B) En forma de pregunta: *¿Me das un folio, por favor?* / *Por favor, ¿me das un folio?*

Las peticiones en forma de pregunta se suelen construir con el verbo *poder*: *¿Puedes abrir la ventana, por favor?* / *Por favor, ¿puedes abrir la ventana?*

También podemos pedir información con una pregunta cortés utilizando *por favor*: *¿Dónde está el baño, por favor?*

Por último, es posible aceptar de forma cortés un ofrecimiento: - *¿Te lo envuelvo para regalo?* - *Sí, por favor.* / - *¿A alguien le falta bolígrafo?* - *A mí, por favor.*

- C) En ciertos contextos, donde se espera que realicemos una petición, es suficiente con utilizar *por favor* junto a la mención de aquello que se pide. Esta estructura es muy habitual en restaurantes, bares o cafeterías: *Un café con leche, por favor.* En otros casos, no es necesario decir qué se pide, porque ya es conocido. Por ejemplo, en la sala de espera de una consulta, el médico puede pedir que venga el siguiente paciente diciendo su nombre y *por favor*: *Ramón González, por favor.*

A continuación, se incluye una actividad de redacción guiada. En ella, se insta a los aprendices a elaborar enunciados directivos seleccionando los recursos lingüísticos vistos. En las instrucciones, se proporciona información contextual, de modo que tengan que formular enunciados adecuados a cada situación comunicativa:

Ejercicio 1. Escribe las siguientes peticiones corteses utilizando *por favor*.

- ♦ Estás comiendo con unos amigos. Pide una servilleta en imperativo.
 - *Dame/Pásame/Déjame una servilleta, por favor*
 - *Por favor, dame/pásame/déjame una servilleta*
- ♦ Estás en clase de español. Pide a tu compañera que te deje el bolígrafo mediante una pregunta y el verbo *poder*
 - *¿Puedes prestarme tu bolígrafo, por favor?*
 - *Por favor, ¿puedes prestarme tu bolígrafo?*
- ♦ Sigues en clase de español. Pide a tu compañero que te deje el bolígrafo mediante una pregunta sin el verbo *poder*.
 - *¿Me dejas tu bolígrafo, por favor?*
 - *Por favor, ¿me dejas tu bolígrafo?*

- ✦ Estás en la universidad. Quieres desayunar algo, pero no encuentras la cafetería. Pregunta en conserjería dónde está.
 - *¿Dónde está la cafetería, por favor?*
 - *Por favor, ¿dónde está la cafetería?*
- ✦ Estás en el bar con unas amigas. Pide una cerveza.
 - *Una cerveza, por favor.*
 - Estás en el supermercado. El cajero te pregunta: *¿Quieres una bolsa?* Responde afirmativamente.
- ✦ *Sí, por favor.*
 - Eres doctor y haces pasar al siguiente paciente.
 - *María Díaz, por favor.*

Tras la realización del ejercicio, se ofrece un segundo bloque teórico, en el cual continuamos promoviendo la sensibilidad pragmática de los alumnos. En este caso, asociamos los recursos lingüísticos con la elaboración de enunciados con diferentes grados de atenuación. Para ello, acudimos al concepto de (in)dirección:

En los ejemplos anteriores, hemos visto que *por favor* sirve para realizar una orden o una petición cortés, acompañado de distintas estructuras. Sin embargo, no todas dan lugar a enunciados equivalentes. Podemos realizar peticiones más directas o más indirectas, según qué recursos elegimos.

De forma general, el imperativo es la forma más directa de formular una petición: *Déjame un folio, por favor* < *¿Me dejas un folio, por favor?*

Existen, además, otras formas de hacer una petición más indirecta:

Una es utilizar el verbo *poder* en una pregunta: *¿Me puedes decir qué hora es, por favor?*

Otra es utilizar el verbo *poder* en condicional simple: *¿Me podrías decir qué hora es, por favor?*

También con otros verbos como *importar*: *¿Te importaría decirme qué hora es, por favor?*

Por último, recurrimos al trato de usted para mostrar respeto: *¿Le importaría decirme qué hora es, por favor?*

Este bloque teórico va acompañado de otro ejercicio, en el cual ofrecemos una lista de peticiones de igual contenido proposicional, pero con

variaciones en los recursos empleados para formularlas. Los aprendices deben ordenarlas según su grado de atenuación:

Ejercicio 2. Ordena los siguientes ejemplos de más directos a más indirectos:

- *¿Me podría decir su nombre, por favor?* (6)
- *Dime tu nombre, por favor.* (2)
- *¿Me puedes decir tu nombre, por favor?* (4)
- *¿Me dice su nombre, por favor?* (5)
- *¿Me dices tu nombre, por favor?* (3)
- *¿Tu nombre?* (1)

Para finalizar la unidad, una vez señalada la diferencia entre los mecanismos para formular enunciados exhortativos directos e indirectos, es necesario aclarar que la recepción del mensaje dependerá del contexto en el que se emitan. Esto se hará a través del concepto de adecuación:

La elección cada una de estas estructuras depende del contexto. Las expresiones más indirectas son habituales en contextos más formales, mientras que las formas más directas se utilizan en contextos más informales. Es importante escoger la forma más adecuada en cada momento.

En situaciones informales, como una conversación con amigos, lo adecuado es utilizar fórmulas directas. Una expresión muy indirecta puede resultar extraña:

Inadecuado: *¿Me podrías sujetar la chaqueta, por favor?*

Adecuado: *Sujétame la chaqueta, por favor.* / *¿Me sujetas la chaqueta, por favor?*

Entre amigos, son habituales otros recursos corteses que expresan proximidad (*anda*): *Sujétame la chaqueta, anda.*

Igualmente, en un contexto formal, como una tutoría con un profesor o una entrevista de trabajo, debemos elegir expresiones más indirectas, ya que una petición directa puede sonar descortés:

Inadecuado: *Déjeme un bolígrafo, por favor.*

Adecuado: *¿Me deja un bolígrafo, por favor?*

Este último bloque teórico irá seguido de un ejercicio en el que los estudiantes deben seleccionar la formulación más adecuada de un acto directo para cada contexto planteado:

Ejercicio 3. Elige la forma más adecuada a cada contexto:

Una comida con amigos:

- ✦ *¿Te importaría darme otra rebanada de pan, por favor?*
- ✦ *¿Me das otra rebanada de pan, por favor?* (Adecuada)

Hablando con un profesor:

- ✦ *Explíqueme de nuevo en qué consiste el ejercicio, por favor.*
- ✦ *¿Le importaría explicarme de nuevo en qué consiste el ejercicio, por favor?* (Adecuada)

En una entrevista de trabajo:

- ✦ *Por favor, ¿me das una copia del contrato?*
- ✦ *Por favor, ¿me podría dar una copia del contrato?* (Adecuada)

En el autobús:

- ✦ *¿Me deja pasar, por favor?* (Adecuada)
- ✦ *Déjame pasar, por favor*

5.2 Unidad didáctica 2, nivel C1

La segunda unidad didáctica ha sido planteada para un nivel C1. En él, introducimos la función intensificadora. El objetivo final es que el aprendiz integre todos los valores del marcador y sea capaz de formular enunciados de forma adecuada a cada contexto.

Para ello, comenzamos recordando los valores expuestos en la primera unidad:

En la unidad anterior hemos visto el uso principal de *por favor* como herramienta para formular peticiones indirectas, así como las estructuras con las que puede aparecer. En esta unidad vamos a ver otros significados.

Después, presentamos el valor intermedio que permite justificar su comportamiento como intensificador:

En ocasiones, las peticiones realizadas pueden ir acompañadas de cierta expresión emocional: *¡Ay, por favor, no te vayas!* En estos casos, *por favor* no solo evita la descortesía, sino que también contribuye a manifestar el deseo del hablante de que algo suceda (o no suceda). Además, suele tener una pronunciación más marcada.

Puede acompañar a súplicas o ruegos: *¡Por favor, por favor, no le hagáis daño!*

O puede aparecer como aceptación entusiasmada de un ofrecimiento: *¿Quieres que salgamos de fiesta este fin de semana? - Sí, POR FAVOR.*

Asimismo, se presentan contextos de actos descorteses en los que *por favor* actúa como atenuante, pero el efecto descortés final del enunciado le permite adquirir valores subjetivos próximos a la intensificación:

Por otro lado, en ocasiones una persona puede emitir una orden o una petición, con tono de enfado, en la que lo que pide es inadecuado: *¡Cállate, por favor!*

En estos casos, aunque *por favor* sirve para realizar peticiones indirectas, no consigue evitar el efecto descortés. Muestra el deseo del hablante de que se cumpla su petición, por lo que refuerza la emoción expresada.

Las peticiones descorteses se forman a partir de las estructuras ya estudiadas:

- A) En imperativo: *Ya, por favor, déjame en paz, que me estás hartando.*
- B) En forma de pregunta: *Yo creo que en un asunto tan grave... ¿¡Me dejas hablar, por favor!?*

En estos casos es común el uso del verbo *querer* en lugar de *poder*, que aumenta el efecto descortés: *¡Rodolfo! ¿Me quieres contestar, por favor?*

Esta sección va seguida de una actividad en la que los estudiantes deben identificar el efecto (des)cortés de distintos enunciados, basándose en su contenido proposicional y los elementos lingüísticos empleados:

Ejercicio 1. Clasifica estos ejemplos según su efecto cortés o descortés:

- *No digas más mentiras, por favor.* (Descortés)
- *¿Me podrías dejar 2€, por favor?* (Cortés)
- *¡Déjame en paz de una vez, por favor!* (Descortés)
- *¿Me quieres escuchar, por favor?* (Descortés)
- *¿Me dejas tu móvil un momento, por favor?* (Cortés)

Por último, introducimos la función intensificadora de *por favor* en enunciados que ya no son directivos, sino que expresan una evaluación favorable o desfavorable del hablante con respecto a algo. Este segundo valor ha quedado previamente justificado, lo que facilita la comprensión del comportamiento del marcador:

Como vemos, *por favor* no solamente se utiliza en ocasiones en las que el hablante quiere ser cortés, sino que también puede usarse en contextos en los que pretende expresar una emoción. Esto le permite aparecer acompañando a mensajes en los que la persona hace una evaluación de algo. En estos casos, el marcador sirve para intensificar esa valoración.

Las evaluaciones realizadas pueden ser positivas o negativas y generalmente se expresan a través de estructuras exclamativas (que empiezan por *¡Qué* + (objeto valorado) + (*más*) + *adjetivo valorativo!*), aunque el hablante también puede expresar una evaluación de otras formas y acompañarla de *por favor*.

- A) Evaluación positiva: *¡Qué golazo ha marcado ese futbolista, por favor!*
- B) Evaluación negativa: *¡Qué morro tiene ese hombre, por favor!*

Incluimos además el empleo de *por favor* como interjección reactiva de rechazo:

También es posible utilizar *por favor* para realizar una evaluación negativa de algo que ha dicho otra persona, mostrando así desacuerdo: *Pues si estás orgulloso de los que salvan España, empieza a pagarles como les corresponde. -¿Salvar España? Por favor...*

Esta explicación va seguida de un último ejercicio en el que se integran todas las funciones de tratadas en las dos unidades didácticas:

Ejercicio 2. Identifica el valor de los siguientes usos de *por favor*: orden cortés, súplica o ruego, orden descortés, evaluación negativa, evaluación positiva, desacuerdo.

- *¡Qué perro más feo, por favor!* (Evaluación negativa)
- *¡Déjenlo en paz, por favor!* (Súplica o ruego)
- *Claudia es muy despistada. Llámala, por favor.* (Orden cortés)
- *No quieres entender nada de lo que te digo, así que, por favor, ahórrame tus comentarios* (Orden descortés)
- *¡Oh, qué monada, por favor!* (Evaluación positiva)
- *¿Que no te hago caso? ¡Por favor!* (Desacuerdo)

6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos abordado el análisis del marcador discursivo *por favor* desde la perspectiva de la lingüística pragmática y los estudios sobre (des)cortesía. Primero, hemos repasado las propuestas de clasificación de sus funciones ofrecidas por trabajos previos. Seguidamente, hemos ampliado la descripción de esta unidad y profundizado en los contextos que propician la transición entre las funciones atenuadora e intensificadora. Para ello, nos hemos apoyado sobre el análisis de ejemplos de los corpus CREA, CORPES XX y MEsA. Finalmente, partiendo de este análisis, hemos desarrollado una propuesta didáctica para estudiantes de ELE. Está formada por dos unidades, destinadas a los niveles intermedio y avanzado. La programación docente ofrecida ha sido diseñada en línea con los objetivos del proyecto *Pracomul*, pero puede servir como material de apoyo para otros profesores de español.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo, D. (1999): «¿Imagen «positiva» vs imagen «negativa»?»: Pragmática socio-cultural y componentes de *face* ». *ORALIA*, (2), 155-184.
- Bravo, D. y Briz Gómez, A. (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

- Brenes Peña, E. (2011): «La variación en la modalidad. El caso de *por favor*». En: Yolanda Congosto Martín y Elena Méndez García-de Paredes (eds.), *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico: in memoriam Manuel Alvar*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 417-438.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987 [1978]): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, R. (2001): «Self-politeness: a proposal». *Journal of pragmatics*, 33, 87-106.
- Culpeper, J. (1996): «Towards an anatomy of impoliteness». *Journal of Pragmatics*, 25, 349-367.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009): «La argumentación en la lengua y la cortesía verbal, ¿dos teorías distintas?». En: Miguel Casa Gómez (dir.) y Raúl Márquez Fernández (ed.), *XI Jornadas de Lingüística. Homenaje al profesor José Luis Guijarro Morales*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 109-148.
- Fuentes Rodríguez, C. (2018 [2009]): *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010): *La gramática de la cortesía en E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2011): «(Des)cortesía y violencia verbal: implicaciones lingüísticas y sociales». En: Catalina Fuentes Rodríguez, Esperanza del Rocío Alcaide Lara y Ester Brenes Peña. (eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*. Bern: Peter Lang, 13-27.
- Fuentes Rodríguez, C. (2012): «Subjetividad, argumentación y (des)cortesía». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 49, 49-92.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. R. (2020 [2002]): *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. R. (2020 [2007]): *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco Libros.
- Goffman, E. (1967): *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Grice, P. (1975): «Logic and conversation». En Peter Cole y Jerry L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 41-58.
- Hernández Flores, N. (2006): «Actividades de autoimagen, cortesía y descortesía: tipos de actividades de imagen en un debate televisivo». En: José Luis Blas Arroyo, Manuela Casanova Ávalos y Mónica Velando Casanova (eds.), *Discurso y sociedad. Contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castellón: Universidad Jaume I, 637-648.
- Hernández Flores, N. (2017): «Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa». *Sociocultural Pragmatics*, 1(2), 175-198.
- Leech, G. N. (1983): *Principles of pragmatics*. New York: Longman.

- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999): «Los marcadores del discurso». En: Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo 3. Madrid: Espasa Calpe, 4051-4213.
- Real Academia Española (2022): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea] <<https://dle.rae.es>> [31/03/2023].
- Zimmerman, K. (2002): «Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos». En: Diana Bravo (ed.), *Actas del primer coloquio del Programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 47-59.

* * *

SOBRE LA AUTORA

Irene Martín del Barrio es doctoranda en Estudios Filológicos en la Universidad de Sevilla y contratada FPU. Es miembro del grupo APL (HUM-659), dirigido por Catalina Fuentes Rodríguez. Ha participado en el equipo colaborador de dos proyectos autonómicos (P18-FR-2619 y US-1263310) y actualmente colabora en un proyecto estatal (PID2021-122115NB-I00). Sus ámbitos son el análisis del discurso digital y la macrosintaxis y, en su tesis, estudia el discurso de los *youtubers*. Ha presentado trabajos en congresos y seminarios y tiene tres capítulos publicados. Desde octubre de 2022, es vocal en la Junta Directiva de la AJL y maquetadora de *Estudios Interlingüísticos*.

e-mail: imdelbarrio@us.es

PAVING THE WAY FOR THE L2 METAPHOR INSTRUCTION: A SYSTEMATIC OVERVIEW OF METAPHOR AWARENESS-RAISING ACTIVITIES

Anastasija Jagafarova, Vrije Universiteit Brussel

This chapter explores the pedagogical potential of metaphor in second language (L2) classrooms by offering a comprehensive overview of activities designed to enhance metaphor awareness. It covers: 1) activities that highlight the prevalence of metaphors, 2) activities that emphasize cross-cultural and cross-linguistic differences, 3) activities that clarify the evaluative connotations of metaphors, 4) activities that organize vocabulary around metaphorical themes, 5) activities that use visual aids for explanation, 6) activities that delve into the etymology of metaphors, and 7) activities that incorporate enactment. Additionally, the chapter highlights some underexplored areas in the field of L2 metaphor awareness through these activities.

Keywords: *L2 figurative vocabulary, metaphoric competence, metaphor awareness activities*

1. INTRODUCTION

Researchers adopting a cognitive approach to metaphor (Johnson, 1987; Lakoff, 1987; Lakoff and Johnson, 1980) have recognized it as a pervasive feature of everyday language that manifests itself not only in day-to-day speech but also in fiction, news, advertising, academic, political, educational and other types of discourse¹ (Semino, 2008). For example, a common way of referring to migration in the press is in terms of the cognitive domain of water (see among others, Mujagić, 2018; Taylor, 2022), which gives rise to a wide range of metaphorical expressions highlighting certain conceptual relations between the target and source domains (e.g. *a human tide, an influx of migrants, a wave of new arrivals*). Depending on context, metaphor can be employed, either consciously or unconsciously, to communicate complex ideas in a concise and vivid way, create novel mental images, present a topic in a new light by offering a new perspective, and express a double meaning (Crider and Cirillo, 1991). Given the omnipresence of metaphor in a wide range of discursive contexts and its informative, explanatory, evaluative, mnemonic, and (arguably) persuasive functions, the ability to correctly interpret and use conventional L2 figurative language constitutes an important skill in the L2 learners' toolbox.

2. WHY FOSTER L2 METAPHORICAL COMPETENCE?

The importance of mastering metaphor notwithstanding, a growing body of literature has demonstrated that grasping the meaning of L2 figurative expressions is challenging for learners (Littlemore *et al.*, 2011; Zibin and Hamdan, 2014; Zibin, 2016a). The findings emerging from Littlemore's (2001) study on the interpretation of metaphors by non-native speakers of English following lectures at a British university show two types of metaphor comprehension difficulties: *non*-understanding and, to a greater extent, *mis*understanding of both the informative and the evaluative component transmitted through metaphor. A significant difficulty for learner in

¹ More details on the quantitative distribution of linguistic manifestations of metaphor across conversations, fiction, news texts, and academic discourse can be found in Steen *et al.* (2010).

attaining a correct interpretation of metaphors is culture-specific assumptions about their vehicles (Littlemore, 2003). The effect of the overlapping and non-overlapping of the conceptual domains of the native and target cultures has been systematically explored by Charteris-Black (2002). On the basis of a comparative analysis of figurative phraseologies of English and Malay, the author identified six types of relationships between figurative expressions and the underlying conceptual bases in the two languages², and then tested these configurations in relation to the difficulty they posed to learners. The results of a multi-choice task and a cued completion task revealed that learners (L1 Malay-L2 English) encountered most difficulties with those figurative expressions that had a different conceptual basis and an equivalent linguistic form, as well as culture-specific expressions in which the linguistic form and the conceptual basis were non-corresponding in the L1 and the L2.

Although more limited, studies on metaphor production (Hoang and Boers, 2018; Littlemore *et al.*, 2014; Nacey, 2020; Zibin, 2016b) show that learners also struggle to use L2 metaphorical language. Generally, learners' written productions are reported to display a very low level of metaphorical density (see, for example, Hashemian and Talebi Nezhad, 2006) uncharacteristic of native speaker discourse. According to Littlemore (2009), one reason for the high degree of literality might be the inactive status of metaphor in the mental lexicon. Texts produced by learners have also manifested the use of unusual collocations (Kathpalia and Carmel, 2011). For instance, Littlemore and Low (2006: 275) cite an unusual production by an L1 Chinese-L2 English speaker whose essay contains the expression 'run away from his palm' rather than the preferred English expression 'escape his clutches'. Danesi (2008) refers to such erroneous productions in terms of *conceptual errors*, which arise from activating the wrong vehicle due to the L1 interference. By thinking in terms of their native conceptual systems and consequently employing L1 conceptual structures, learners run the risk of producing conceptually inappropriate metaphorical language (Danesi, 1992).

Metaphor comprehension and production difficulties in the L2 context further underline the importance of building learners' metaphorical competence. Danesi (1992) advocates that L2 learning should aim beyond the

² To discover how this model is applied to test the comprehension of metaphorical expressions by Jordanian EFL learners, see Zibin (2016a).

acquisition of mere verbal fluency, but should complement it with metaphorical competence and the related notion of *conceptual fluency*, which he defines as knowing how the target language encodes its concepts through metaphorical reasoning. Littlemore and Low (2006) also demonstrate that metaphorical competence is a crucial element of learners' overall communicative ability by connecting it with all the components of Bachman's model of communicative language ability (i.e. grammatical, textual, illocutionary, and sociolinguistic competences). However, to foster L2 metaphorical competence, it is essential to enhance learners' metaphorical awareness (Lantolf and Bobrova, 2014).

3. RAISING METAPHORICAL AWARENESS IN THE L2 CLASSROOM

One of the central tenets of cognitive linguistics is that the associations between form and meaning are motivated rather than arbitrary. Boers and Lindstromberg (2006) argue that the motivated nature of language has pedagogical potential in foreign language instruction, since drawing learners' attention to the motivated underpinnings of language can enhance comprehension, retention as well as pragmatic and cultural awareness. For example, activities involving the analysis of the relationship between form and meaning of a given input encourage deep processing, which in turn is conducive to vocabulary retention (Boers, 2013). In teaching L2 figurative vocabulary, metaphor awareness-raising activities are advocated, that is, activities highlighting the metaphorical underpinnings behind many figurative expressions. According to Boers (2000, 2004), being metaphorically aware implies recognizing the ubiquity of metaphors, underlying themes, non-arbitrary nature, inherent cross-cultural differences and cross-linguistic variety.

Despite the pedagogical potential of metaphor and the importance of acquiring metaphorical competence, it seems that explicit metaphor instruction is often missing from pedagogical practice and didactic materials (Lamarti, 2011; Rivera León, 2016). Rivera León's (2016) investigation, in which surveys were administered to 87 SFL³ teachers, revealed that

³ Spanish as a Foreign Language (SFL)

the majority of instructors do not explicitly address the topic of metaphor, especially in L2 classrooms with low proficiency students. Among those who do, the most popularly employed instructional materials are lists of idiomatic and fixed expressions, songs, and literary texts, while L2 learning manuals are only used by 24 percent of all surveyed teachers. Over half of the respondents were in agreement concerning the low supply and quality of metaphor-teaching materials, which may be one of the reasons for the common absence of metaphor instruction in the L2 classroom. Littlemore and Low (2006) consider other potential causes, such as the difficulty of treating metaphors in a systematic way and the belief that figurative vocabulary can be successfully taught without explicitly referring to metaphor.

3.1 Objectives

Considering the potential obstacles to metaphor instruction, the objective of the present review is to provide a systematic summary of metaphor awareness-raising activities and to report (where possible) on existing studies that offer empirical evidence on their associated learning gains and that outline some of their limitations and practical implications. In some instances, concrete examples of metaphor teaching exercises are provided. In total, seven groups of didactic activities are addressed: 1) activities raising awareness of the ubiquity of metaphor; 2) activities highlighting cross-cultural and cross-linguistic differences; 3) activities helping to grasp the evaluative connotations of metaphors; 4) activities involving the organization of vocabulary along metaphoric themes; 5) activities involving pictorial elucidation; 6) activities involving etymological elaboration; and 7) activities based on enactment. The first three groups are classified according to their outcome, and it is these activities for which there appears to be no specific method that has been tested empirically. The rest of the activities are method-centred (the methods being metaphoric themes, pictorial elucidation, etymological elaboration and enactment) and are backed-up by experimental evidence. At the end of this review, some conclusions and some possible avenues for future research are given.

4. AN OVERVIEW OF METAPHOR AWARENESS-RAISING ACTIVITIES

4.1 Activities raising awareness of the ubiquity of metaphor

The first step in building L2 learners' metaphorical competence is to make them conscious of the metaphorical nature of conceptual systems (Lakoff and Johnson, 1980), as well as of the pervasiveness of metaphor in everyday language. Boers (2000) proposes a simple activity in which learners are asked to define the difference between the abstract phenomena of friendship and love. By trying to describe these concepts in the L1 or even the L2, they are likely to generate metaphorical linguistic expressions (e.g. *the cornerstone of friendship is trust*), which can then be pointed out by teachers. Learners could also be encouraged to process texts with highlighted metaphorical expressions or to take a more active role by identifying linguistic manifestations of certain conceptual metaphors in texts where metaphorical expressions are not made evident. This also constitutes an opportunity to employ different kinds of discourse.

4.2 Activities highlighting cross-cultural and cross-linguistic differences

Because metaphor is both universal and culture-specific (Kövecses, 2005), numerous correspondences may exist between conceptual metaphors and metaphorical expressions between the L1 and L2 (Deignan *et al.*, 1997; Charteris-Black, 2002; Kövecses, 2003). Deignan *et al.* (1997) argue that learners can benefit from consciously exploring these correspondences and differences and propose several activities to raise cross-cultural and cross-linguistic awareness. For example, monolingual groups (i.e. groups in which all learners share the same L1) could be given a metaphor-highlighted text in the L2 and consider the potential translation equivalents in their L1. In multilingual groups of intermediate and advanced learners, it could be fruitful to provide a list with metaphorical expressions and encourage learners to have a discussion comparing these figurative items with the ones in their native language.

4.3 Activities helping to grasp the evaluative connotations of metaphor

Since metaphorical expressions are often laden with evaluative meaning, encouraging learners to reflect whether they have a positive, neutral, or negative connotation can help them better process the provided information and to avoid communication breakdowns. Deignan *et al.* (1997) present an activity where L2 English learners are asked to form collocations in which the first word is a water-related metaphorical expression (e.g. *flood of refugees*, *flood of memories*) and subsequently reflect on whether they convey a positive or a negative view (e.g. when *flood* is used to talk about people, it can be considered negative because of the comparison with a natural disaster; however, when it is used in conjunction with memories, it does not convey a negative connotation).

4.4 Activities involving the organization of vocabulary using metaphorical themes

Instead of presenting L2 figurative vocabulary by means of random lists, Boers (2000, 2004) advocates cognitive linguistics-inspired presentation of non-literal items, namely lexical organisation along *metaphoric themes*. It is argued that pointing to conceptual metaphors behind figurative expressions provides a framework for integrating lexical knowledge in a more meaningful way. Structuring figurative expressions such as *she erupted* or *she flipped her lid* along metaphoric lines (e.g. ANGER AS A HOT FLUID IN A CONTAINER) rather than traditional functional lines (e.g. expressions describing acute and sudden anger) has been shown to facilitate their retrieval from memory. The benefits of grouping vocabulary items under a common metaphoric theme have been supported by the results of three controlled experiments reported in Boers (2000). In one of these experiments, 73 French-speaking university students received a list of English metaphoric expressions to describe upward and downward economic trends. While the experimental group was given a list organised according to a metaphoric theme conjuring up a specific image (e.g. “diving” in the case of *plunge*), the control group received the typical presentation

(e.g. “fast change” in the case of *plunge*). In the subsequent task in which learners were asked to write a short essay using the studied lexis, the experimental group exhibited significantly better productive vocabulary retention and reproduction than the control group. To examine whether this effect holds long-term, Boers (2004) administered a one-year delayed follow-up test to the previous (albeit reduced) groups, with the addition of a third group of students who had received continuous metaphor instruction in the last year. The results of a similar language production task no longer displayed significant differences between the experimental and control groups, though the third group performed significantly better. This outcome seems to indicate that long-term benefits of presenting vocabulary along *metaphoric themes* can be achieved if this method is employed on a regular basis, although a better controlled, larger-scale study would be necessary to confirm this assumption. Moreover, while *metaphoric themes* are claimed to be useful for comprehending and storing information, the selected language production tasks do not explicitly reflect receptive vocabulary retention.

4.5 Activities involving pictorial elucidation

Several authors (among others, Boers *et al.*, 2008; Boers *et al.*, 2009) have also turned their attention to image-based pedagogy, investigating whether the use of pictorial aids the recollection of form and the retention of the meaning of figurative expressions. The assumption that this might be the case stems from the postulates of *dual coding theory*, according to which verbal and pictorial coding of information (i.e. associating verbal information with a mental picture) facilitates recall (discussed in Boers and Lindstromberg, 2008). The experimental evidence from the study by Boers, Lindstromberg, Littlemore, Stengers and Eyckmans (2008) shows that supplementing verbal explanations with imagery evoking the literal sense of figurative expressions can help learners remember their meaning, especially if they are encouraged to cognitively engage with the provided pictorial support (e.g. by hypothesizing about the meaning of figurative expressions based on a pictorial clue). The technique of pictorial elucidation is said to be most beneficial to learners with an imaging cognitive style, that

is learners who tend to think in mental pictures rather than words. One limitation of this method, however, is that it facilitates the retention of meaning rather than the reproduction of form, this latter point being further confirmed by the results of a small-scale experiment by Boers, Piquer-Píriz, Stengers and Eyckmans (2009). Students participating in this study seemed to get distracted by the photographs and drawings provided and struggled to reproduce the exact lexical composition of target idioms. To promote retention of both meaning and form, the authors recommend presenting images only after the verbal information has been discussed.

4.6 Activities involving etymological elaboration

Another imagery technique proposed in the literature is *etymological elaboration* that involves the “resuscitation of the literal origins of metaphorical expressions” (Lindstromberg and Boers, 2005: 245) without making use of actual pictures. This method has mainly been applied to the teaching and learning of figurative idioms (Boers, 2001; Boers *et al.*, 2007; Wang *et al.*, 2020). The view that idioms can also be related to a limited set of conceptual metaphors follows logically from the cognitive semantic approach to figurative language (e.g. the idiom *add fuel to the fire* can be traced back to the underlying metaphors THE BODY IS THE CONTAINER FOR THE EMOTIONS and ANGER IS HEAT) (Boers, 2001). Thus, although idioms may seem arbitrary at first sight, cognitive semantics offers an alternative to learn and teach them in a systematic way rather than through blind memorization. In a small-scale experiment, Boers (2001) asked a group of L2 English learners to hypothesize about the origins of unfamiliar idioms, giving them the opportunity to consult a dictionary. It was found that the group of participants who had been asked to supply a possible origin of target idioms showed significantly enhanced retention of form and meaning, in comparison to their peers who had only been asked to supply a possible context of use. However, the author acknowledges that associating idioms with a concrete image (e.g. the idiom *a steady hand on the tiller* with an image of sailing) may imply varying degrees of difficulty for learners from different cultural backgrounds and may not be feasible in the case of opaque idioms. In a more recent investigation,

Wang *et al.* (2020) have shown that learners are more likely to correctly recall those idioms that they perceive to have transparent literal-figurative connections rather than idioms whose grounding they perceive as obscure. Moreover, it has been found that simply informing learners about the origin of unknown idioms can help them reach a correct interpretation and retain their meaning.

4.7. Activities based on enactment

Finally, it is also worth mentioning enactment-based metaphor-awareness raising activities that draw learners' attention to the bodily motivations behind many figurative expressions. In this type of activity inspired by the method of Total Physical Response, students are encouraged to take an active role in understanding figurative vocabulary by acting out the literal, physical senses of metaphorical linguistic expressions (Saaty, 2020). For example, *climbing the career ladder* could be easily acted out to relate the image of climbing to career progression. The existing experimental evidence suggests that enactment of abstract words may promote longer-term retention than the verbal modality (Lindstromberg and Boers, 2005; Saaty, 2020). In one of the experiments reported in Lindstromberg and Boers (2005), the experimental group that had been instructed to enact the meaning of English manner-of-movement verbs demonstrated better retention than the control group who had had to provide a verbal explanation of the target verbs. A similar outcome was reported in Saaty (2020), who investigated the effects of enactment of the metaphor LIFE IS A JOURNEY on both retention and production. It was found that learning metaphoric expressions by means of enactment, rather than semantic clustering and awareness of conceptual metaphors, was more effective in terms of retention but not in terms of production. However, this latter result might be connected to the fact that a free production task was employed to collect data rather than constrained elicitation. It should be noted that enactment-based metaphor awareness-raising activities may not be suitable to teach all figurative vocabulary, and that they may cause discomfort to more introverted learners.

5. CONCLUSIONS

The present study aimed to explore the pedagogical potential of metaphor in an L2 classroom by systematically reviewing metaphor awareness-raising activities that have been claimed to serve as a useful didactic tool in helping learners develop metaphorical competence, conceptual fluency, pragmatic competence and communicative competence. An overview of these activities makes it possible to identify their potential multiple benefits and learning gains, including metaphor awareness (i.e. being aware of the ubiquity of metaphor), cultural awareness (i.e. being aware of the cultural and linguistic differences involved in L1 and L2 metaphors), comprehension (i.e. being able to understand the meaning of a metaphorical linguistic expression and the conveyed evaluative connotations), retention of meaning (i.e. being able to remember the meaning of a metaphoric expression for a long period of time) and, to a lesser extent, recollection of form (i.e. being able to reproduce the form of a metaphoric expression or the exact lexical composition of a figurative idiom). It is important to outline that these beneficial effects can be boosted or even impeded by learner-related characteristics, such as their cognitive style and linguistic-cultural background, as well as by item-related properties, including semantic transparency and frequency. Moreover, to successfully use the described methods, L2 instructors also need to consider the learning goals (e.g. production vs. comprehension), the classroom context (e.g. monolingual vs. multilingual, monocultural vs. multicultural groups), the ways of working (e.g. individually vs. collectively), consistency of instruction, as well as the suitability of some activities for different proficiency levels (e.g. less proficient learners may not yet be equipped with the required meta-language to participate in a discussion; Deignan *et al.*, 1997). Although the extent of such considerations may seem overwhelming at first glance, it is expected that highlighting some of these implications in relation to a specific method will facilitate their use⁴.

However, the research on metaphor awareness-raising activities described in this study needs to be expanded and, in some respects, deepened.

⁴ Ready-to-use didactic proposals can be found in the following publications: Gutiérrez Pérez (2016) (EFL); Rivera León (2016) (SFL); Masid (2014) (SFL).

For example, more activities are necessary to encourage the production of conventionally-used metaphorical linguistic expressions as well as more efficient testing methods to successfully elicit data on learners' metaphor production. Longitudinal studies would also allow us to investigate the longer-term retention of the meaning of metaphorical expressions, since the delayed post-tests do not usually take place any longer than two weeks after the classroom experience. As far as specific metaphor awareness-raising activities are concerned, it would be interesting to test the applicability of enactment-based activities to items that are semantically not related to motion, and to examine the use of animated rather than still images in the activities involving pictorial elucidation. Lastly, more research and didactic proposals are necessary to raise the awareness of L2 teachers of metaphor instruction for younger learners.

* * *

REFERENCES

- Boers, F. (2000): "Metaphor awareness and vocabulary retention". *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.
- Boers, F. (2001): "Remembering figurative idioms by hypothesizing about their origin". *Prospect*, 16(3), 35-43.
- Boers, F. (2004): "Expanding Learners' Vocabulary Through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary?" In: Michel Achard, Susanne Niemeier (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 211-233.
- Boers, F. (2013): "Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration". *Language Teaching*, 46(2), 208-224.
- Boers, F., Lindstromberg, S. (2006): "Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation". In: Gitte Kristiansen, Michel Achard, René Dirven, Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 305-355).
- Boers, F., Lindstromberg, S. (2008): "How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching". In: Frank Boers, Seth Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 1-64.

- Boers, F., Eyckmans, J., Stengers, H. (2007): "Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?" *Language Teaching Research*, 11(1), 43-62.
- Boers, F., Lindstromberg, S., Littlemore, J., Stengers, H., Eyckmans, J. (2008): "Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation". In: Frank Boers, Seth Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 189-216.
- Boers, F., Piquer-Píriz, A., Stengers, H., Eyckmans, J. (2009): "Does pictorial elucidation foster recollection of idioms?" *Language Teaching Research*, 13(4), 367-382.
- Charteris-Black, J. (2002): "Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English". *Applied Linguistics*, 23(1), 104-133.
- Crider, C., Cirillo, L. (1991): "Systems of Interpretation and the Function of Metaphor". *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21(2), 171-195.
- Danesi, M. (1992): "Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension". In: James E. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992*. Washington: Georgetown University Press, 489-500.
- Danesi, M. (2008): "Conceptual errors in second-language learning". In: Sabine De Knop, Teun De Rycker (eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 231-256.
- Deignan, A., Gabryś, D., Solska, A. (1997): "Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities". *ELT Journal Volume*, 51(4), 352-360.
- Gutiérrez Pérez, R. (2016): "Teaching Conceptual Metaphors to EFL Learners in the European Space of Higher Education". *European Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 1-27.
- Hashemian, M., Talebi Nezhad, M. R. (2006): "The Development of Conceptual Fluency and Metaphorical Competence in L2 Learners". *Linguistik online*, 30(1), 41-56.
- Hoang, H., Boers, F. (2018): "Gauging the association of EFL learners' writing proficiency and their use of metaphorical language". *System*, 74, 1-8.
- Johnson, M. (1987): *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Kathpalia, S. S., Carmel, H. L. H. (2011): "Metaphorical Competence in ESL Student Writing". *RELC Journal*, 42(3), 273-290.
- Kövecses, Z. (2003): "Language, Figurative Thought, and Cross-Cultural Comparison". *Metaphor and Symbol*, 18(4), 311-320.
- Kövecses, Z. (2005): *Metaphor in culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Lamarti, R. (2011): "La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE". *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 170-181.
- Lantolf, J. P., Bobrova, L. (2014): "Metaphor instruction in the L2 Spanish classroom: theoretical argument and pedagogical program". *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 46-61.
- Lindstromberg, S., Boers, F. (2005): "From Movement to Metaphor with Manner-of-Movement Verbs". *Applied Linguistics*, 26(2), 241-261.
- Littlemore, J. (2001): "The Use of Metaphor in University Lectures and the Problems that it Causes for Overseas Students". *Teaching in Higher Education*, 6(3), 333-349.
- Littlemore, J. (2003): "The Effect of Cultural Background on Metaphor Interpretation". *Metaphor and Symbol*, 18(4), 273-288.
- Littlemore, J. (2009): *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J., Low, G. (2006): "Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability". *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294.
- Littlemore, J., Chen, P. T., Koester, A., Barnden, J. (2011): "Difficulties in Metaphor Comprehension Faced by International Students whose First Language is not English". *Applied Linguistics*, 32(4), 408-429.
- Littlemore, J., Krennmayr, T., Turner, J., Turner, S. (2014): "An Investigation into Metaphor Use at Different Levels of Second Language Writing". *Applied Linguistics*, 35(2), 117-144.
- Masid, O. (2014): "La metáfora lingüística en el aula de ELE". In: Narciso M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE, 893-902.
- Mujagić, M. (2018): "Dangerous Waters Metaphor in News Discourse on Refugee Crisis". *metaphorik.de*, 28, 99-131.
- Nacey, S. (2020): "Development of L2 Metaphorical Production". In: Ana María Piquer-Píriz, Rafael Alejo-González (eds.), *Metaphor in Foreign Language Instruction*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 173-198.
- Rivera León, L. (2016): "La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva". *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 54, 13-25.

- Saaty, R. A. (2020): "An Enactment-Based Approach to the Teaching of Metaphoric Expressions: A Case of Saudi EFL Learners". In: Ana María Piquer-Píriz, Rafael Alejo-González (eds.), *Metaphor in Foreign Language Instruction*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 263-285.
- Semino, E. (2008): *Metaphor in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steen, G. J., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A. A., Krennmayr, T., Pasma, T. (2010): *A Method for Linguistic Metaphor Identification*. Amsterdam: John Benjamins.
- Taylor, C. (2022): "The affordances of metaphor for diachronic corpora and discourse analysis". *International Journal of Corpus Linguistics*, 27(4), 451-479.
- Wang, X., Boers, F., Warren, P. (2020): "Using Literal Underpinnings to Help Learners Remember Figurative Idioms: Does the Connection Need to Be Crystal Clear?" In: Ana María Piquer-Píriz, Rafael Alejo-González (eds.), *Metaphor in Foreign Language Instruction*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 221-239.
- Zibin A., Hamdan J. (2014): *The acquisition of metaphorical expressions by Jordanian EFL learners: A cognitive approach*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.
- Zibin, A. (2016a): "The comprehension of metaphorical expressions by Jordanian EFL learners". *SAGE Open*, 6(2), 1-15.
- Zibin, A. (2016b): "On the production of metaphors and metonymies by Jordanian EFL learners: acquisition and implications". *Topics in Linguistics*, 17(2), 41-58.

* * *

ABOUT THE AUTHOR

Anastasija Jagafarova is a PhD candidate at the Vrije Universiteit Brussel (Belgium), working on the FWO-funded project "Metaphors learners live by: metaphoric anaphora resolution in L2 Spanish" (FWOTM1071) that aims to investigate the processing of metaphoric referential descriptions by L2 learners of Spanish. Her research interests involve the cognitive theory of metaphor, metaphor as a referential mechanism, and metaphoric competence in second language acquisition. e-mail: Anastasija.Jagafarova@vub.be

TRADUCIR SEGNALI DISCORSIVI: EL CASO DE MAGARI

Carla Prestigiacomio, Università di Palermo

This chapter analyzes the Italian discourse marker magari and its translation into Spanish. We begin by presenting its definition in both Italian and bilingual lexicography, followed by an examination of its syntactic behaviour to highlight its functional and semantic complexity. Next, through the analysis of a corpus of Italian-to-Spanish translations (including La bustina di Minerva and selected texts from Legioni e Falangi / Legiones y Falanges), we propose a new discursive definition that characterizes magari as a multifunctional discourse marker.

Keywords: translation, discourse analysis, segnali discorsivi, magari

I. INTRODUCCIÓN

Este breve estudio pretende arrojar luz sobre uno de los temas más debatidos en lingüística contrastiva, esto es, la traducción de los marcadores, una traducción que inevitablemente se confía a obras lexicográficas bilingües, a veces, «engañosas». De hecho, si bien son numerosos los trabajos que afrontan sistemáticamente los varios grados de simetrías y disimetrías

entre el italiano y el español (Barbero, Bermejo, San Vicente, 2010; San Vicente, Barbero, Bermejo, 2021), en lo que se refiere a conectores y operadores¹, a pesar de algunas excepciones (como, por ejemplo, Bazzanella y Borreguero, 2011), disponemos de obras más bien generales (Sainz González, 2015) o parciales (San Vicente, ed., 2007; Flores, 2008; Borreguero, 2011), puesto que los estudios contrastivos no consideran de forma exhaustiva, por ejemplo, las variedades diatópicas que caracterizan la compleja realidad del italiano actual -sobre todo en ámbito oral, o la función pragmática de cada elemento. En todo caso, son escasos los trabajos que dan cuenta de las dificultades reales a la hora de analizar, y traducir², los elementos como el que constituye el objeto mi investigación.

Se han elegido afrontar el problema de la definición y de la traducción de *magari*, un marcador de uso muy frecuente, que, a causa de su polisemia y polifuncionalidad no siempre se presta a una interpretación inmediata y, por consiguiente, a una traducción directa (Bazzanella, 2011: 43), sobre todo si consideramos que, a pesar de la indiscutible utilidad de algunos estudios³, en ninguno se afronta a priori el problema de la traducción, en el sentido de que normalmente no se tiene en cuenta qué entendemos o, qué

¹ Se adopta aquí la definición de Fuentes Rodríguez (2003 y 2009).

² Sobre esta cuestión se han interrogado, por ejemplo, Bazzanella (2001 y 2015) y Fuentes Rodríguez y Vande Casteele (2019). Las autoras coinciden en subrayar cómo la solución más cómoda es eliminar estos elementos, que, sin embargo, son fundamentales para la contextualización de la información. A la traducción de los marcadores, se han dedicado también Portolés (2002) y Aijmer, Foolen, Simon-Vandenberg (2006). En cuanto a la lexicografía, actualmente no existen diccionarios especializados en la traducción de las partículas discursivas. Además del *DPDE*, que va actualizando también las traducciones de las partículas que incluye, disponemos de un prototipo de diccionario didáctico español-italiano en línea. De momento se proponen solo las entradas de *pues* y *también*, disponibles en <https://didisp-8e8dd.web.app/home>.

³ *Magari*, con enfoques teóricos diferentes ha sido objeto de estudio de Falcinelli, (2016), Masini, Pietrandrea (2010) y Trovato (2022).

habría que entender, por traducción⁴ y qué camino emprender para llegar a una «equivalencia», aunque no sea perfecta. Dicho de otra manera, en un proceso traductivo, es necesario poner extrema atención en los marcadores, puesto que su presencia puede apoyar determinadas estrategias de conexión (Mortara Garavelli, 2001), configurar la naturaleza de un argumento o, cuando menos, modular el valor argumentativo de cada enunciado. Malinterpretar, no entender el valor y, por consiguiente, traducir mal u omitir los «indicatori di forza» (como los denomina Lo Cascio, 2009: 163-225) puede constituir un serio obstáculo para una traducción correcta.

De ahí que considere que el único enfoque que nos permite traducir un *segnale discorsivo*⁵ coherentemente con las intenciones del locutor del texto original es el macrosintáctico y que, por consiguiente, el análisis pragmático y argumentativo se convierta en una operación fundamental a la hora de traducir un texto.

2. ENFOQUE TEÓRICO

Por lo que concierne al enfoque teórico, este trabajo se basa en los estudios de pragmática lingüística (Fuentes Rodríguez, 2017 [2000], 2013a) y macrosintaxis (Brenes, 2017; Fuentes Rodríguez, 2013a, 2014; Fuentes Rodríguez y Gutiérrez Ordóñez, 2019), de la teoría de la argumentación (Alcaide Lara, Fuentes Rodríguez, 2002; Anscombe y Ducrot, 1983;

⁴ Considero el procedimiento de la traducción como un proceso de negociación (Eco, 2003: 12), no solo entre forma y sentido, entre texto origen y texto meta, sino también entre los contextos, en los que se realizan la producción, la traducción y la recepción de los dos textos, el original y el traducido. Esto implica respetar totalmente los objetivos que se plantea cada autor cuando produce un texto, sobre todo, como en los ejemplos que analizaré, si la intención del locutor es argumentativa y cada elemento lingüístico, la concatenación sintáctica, el orden de las palabras, la reiteración o la puntuación se revelan especialmente determinantes para que este tipo de macroacto comunicativo (Lo Cascio, 1991), que es la argumentación, sea exitoso y consiga la persuasión final del interlocutor. Por esta razón, la habilidad traductiva no necesariamente coincide con un nivel alto de competencia lingüística en L2, sino más bien lo contrario: un buen traductor debe dominar la L1 y saber reflexionar sobre ella, o, que es lo mismo, saber aprovechar aquellos instrumentos que le permitan aprehender a fondo el entramado discursivo y los objetivos del locutor del texto que va a traducir.

⁵ Para la definición, clasificación y análisis de los *segnali discorsivi* remito a Bazzanella (1995, 2001, 2015).

Ducrot 1984; Lo Cascio, 1991 y 2009) y de los estudios sobre marcadores (Martín Zorraquino, Portolés, 1999; Fuentes Rodríguez, 2003, 2013b; Garcés, 2008; Loureda Lamas, Acín Villa, 2010; Aschenberg, Loureda Lamas, 2011). Un instrumento imprescindible se ha revelado el *Diccionario de conectores y operadores* de Fuentes Rodríguez (2009), en cuanto auxilio indispensable para definir de forma más exhaustiva y clara el marcador que analizaré en mi corpus.

Por lo que a la organización expositiva se refiere, después de la definición de *magari* en algunos diccionarios italianos y de una breve descripción de su comportamiento sintáctico, presentaré una síntesis de las propuestas de traducción en la lexicografía bilingüe. Analizando el corpus, comprobaremos finalmente la importancia de una redefinición, en términos pragmático-discursivos de *magari* y, al mismo tiempo, la importancia de aplicar un enfoque pragmático a la hora de traducir cualquier texto.

2.1 *Magari*: definición

Del griego «μακάρι, forma bizantina (y neogriega) del nominativo singular neutro del adjetivo del griego clásico μακάριος ‘feliz’» (*Dizionario Trecani*, en línea), el italiano *magari* se presenta como una forma polisémica y polifuncional, en la que es posible identificar por lo menos dos (o tres, según los diccionarios consultados) acepciones.

La primera, que no trataremos por no presentar ninguna dificultad, coincide con la interjección española *ojalá* y expresa, por consiguiente, «el vivo deseo de que suceda algo» (DEL, s. v.), además de una respuesta plenamente positiva en un discurso dialogal. Como en español, además, el verbo que la acompaña se construye en el modo subjuntivo, aunque exclusivamente en el tiempo imperfecto.

Magari (pop. *magara*) interiez. [dal gr. μακάρι, forma biz. (e neogreca) del nomin. sing. neutro dell'agg. gr. class. μακάριος «felice»].
– 1. Espressione che manifesta forte desiderio, ed è spesso seguita da una proposizione con il verbo all'imperfetto cong.: m. potessi vederlo!; m. fosse vero!; ricorre anche in frasi ellittiche: oh, m.!, volesse il Cielo che fosse così! Rafforzato talvolta in magari

Dio o magariiddio (pop. magariaddio). Si usa inoltre come risposta affermativa, per esprimere adesione piena a proposta di cosa ritenuta difficilmente raggiungibile: «*Ti piacerebbe vincere il primo premio della lotteria?*» «*Magari!*»; o anche, con valore attenuato, in senso simile a «volentieri, perché no?»: «*La mangeresti una bella bistecca?*» «*Magari!*». (<https://www.treccani.it/vocabolario/magari>)

La segunda y la tercera acepción reúnen una serie de valores que dificultan, o por lo menos limitan, las definiciones de los diccionarios, que, en líneas generales reflejan un enfoque más bien tradicional. Las definiciones más exhaustivas son aquellas ofrecidas por el *Nuovo de Mauro*, el *Dizionario Treccani* y el *Treccani Sinonimi e contrari*, el *Sabatini Coletti*, el *Garzanti Linguistica* y, obviamente, el monumental *Grande dizionario della lingua italiana*. Todos lo clasifican como conjunción o adverbio y subrayan los mismos significados, si bien, en algunos, es posible extrapolar alguna diferencia o alguna información más «pragmática».

En el *Nuovo De Mauro*, sobresale la marca FO⁶, es decir, «fundamental», por la altísima frecuencia de *magari*, tanto en los discursos escritos, como orales. Se le atribuye la categoría gramatical de conjunción, con valor concesivo, o de adverbio, con valor de probabilidad o hipótesis (en 4) y de marcador escalar (en 5). En 6, con *piuttosto*, parece indicarse la voluntad del locutor de estar dispuesto a un compromiso con tal de realizar su propósito. En 3 y 6, se añade además la marca de uso familiar, marca que, junto con «coloquial» presentan otras obras lexicográficas, y sobre la que solo diré, de momento, que he encontrado varios ejemplos en mi corpus:

3. cong., fam., con valore concessivo, seguito da congiuntivo, anche se, quandanche: *andrò, magari fosse l'ultima cosa che faccio*
4. avv., probabilmente, forse: *magari verrà domani, magari si è offeso*
| eventualmente, semmai: *magari chiamami prima di venire*
5. avv., addirittura, persino: *sarebbe disposto magari a rimmetterci*
6. avv., fam., piuttosto: *magari aspetto un'ora, ma devo assolutamente parlargli* (<https://dizionario.internazionale.it/parola/magari>)

⁶ «FO: fondamentale; tra i lemmi principali, sono così marcati i vocaboli di altissima frequenza, le cui occorrenze costituiscono circa il 90% delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati». (<https://dizionario.internazionale.it/avvertenze/8>)

El *Dizionario Treccani* le atribuye los mismos significados, aunque se añade el detalle de que *magari* se identificaría con una expresión de probabilidad o hipótesis o un marcador escalar cuando ocupa una posición incidental. Además del hecho de no especificarse ninguna categoría gramatical, sobresale nuevamente la marca del registro familiar, cuando asume un valor concesivo:

2. Nell'uso fam., con valore di cong. concessiva, *quand'anche, anche se: tenterò la fortuna, m. dovessi rimetterci tutto il mio*; in posizione incidentale, *forse anche, persino, addirittura: è capace, magari, di negare ogni cosa; magari ti risponderanno che non è in casa.* (<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/magari/>)

Curiosamente, es la edición de sinónimos y antónimos del mismo diccionario, la que alude a la intención del locutor que opta por emplear *magari*:

2. (fam.) [con valore concessivo, per esprimere il senso di un limite insuperabile: *partirò lo stesso, m. dovessi spendere tutto quello che ho*] ≈ *anche se, quand'anche.* avv. 1. [per esprimere la supposizione di chi parla: *noi siamo a divertirci, e m. lui sta soffrendo; m. non sa niente*] ≈ *chissà, forse.* ↑ *probabilmente.* 2. [per sottolineare una eventualità improbabile: *è capace, m., di negare l'evidenza*] ≈ *addirittura, persino.* (http://www.treccani.it/vocabolario/magari_%28Sinonimi-e-Contrari%29/)

Tanto el *Dizionario Sabatini Coletti*, como el *Garzanti Linguistica*, le atribuyen la categoría de adverbio. En ambos se especifica el contexto «adversativo», cuando su significado coincide con *piuttosto* o *perfino* (en Sabatini Coletti) o *addirittura* (en Garzanti), otros marcadores de difícil traducción al español:

1 *Piuttosto, perfino, in una comparazione di preferenza, espressa da una coordinata avversativa: m. li brucio questi mobili, ma lei non li avrà; anche se, sia pure, al limite, con valore concessivo: mi comprerò la barca, m. a rate* 2 Con valore frasale, *forse, probabilmente: m. si è offeso; eventualmente: m. gli farò una telefonata quando sarò lì* (https://dizionario.corriere.it/dizionario_o/)

1. piuttosto, addirittura (introduce una frase che esprime una preferenza rispetto a un'altra frase, introdotta generalmente da *ma*): *magari la butto, questa giacca, ma a te non la do; magari vado a chiedere l'elemosina, ma a lui i soldi non li chiedo*
2. anche se (con valore concessivo): *lo aspetterò, magari dovessi restare qui un giorno intero!*
3. forse, probabilmente: *magari riesce a farcela; magari si è offesa*
4. eventualmente, semmai: *magari chiamami prima di venire*
5. persino: *sarebbe disposto a perderti, magari!* (<http://www.garzanti-linguistica.it/>)

Al ser un diccionario histórico, el *Grande dizionario della lingua italiana* es el que ofrece el número más alto de ejemplos y de sinónimos posibles, indicando también la función. No obstante, tampoco se revela útil a la hora de interpretar de forma unívoca el valor de *magari*. Reproducimos solo los puntos esenciales:

- Magari (ant. *macare*; dial. *magara*), inter. Fosse vero! Volesse il cielo! (a indicare un desiderio inattuabile, una speranza, un augurio, pur dubbioso e incerto). [...]
- In espressione ellittica o allusiva, con valore ottativo. [...]
 - Con valore moderatamente asseverativo: volentieri; perché no; altro che. [...]
2. Adv. Forse, eventualmente, probabilmente (e indica possibilità ed eventualità, dubbio, incertezza e indecisione e anche attenua un'affermazione). [...]
 3. Addirittura, persino; finanche (e indica il limite estremo di una possibilità, a proposito di una situazione anomala, di un fatto incredibile, ecc.). (<https://accademidellacrusca.it/it/contenuti/grande-dizionario-della-lingua-italiana/7492>)

2.2 *Magari*: comportamiento sintáctico

En cuanto al comportamiento sintáctico de *magari*, consideramos oportuno señalar por lo menos dos características: la posición que ocupa en el enunciado (pragmáticamente relevante) y su combinación con otros

elementos lingüísticos. Por lo que a esto último se refiere, normalmente se presenta solo o precedido de la conjunción copulativa *e* o de la disyuntiva *o*, como en estos cuatro ejemplos:

... raccoglieva informazioni indiscriminatamente, magari per i petrolieri, e magari con l'aiuto dei computer ...

... Avellino non figurano le scarpe da ghiaccio; e magari scherzava meno di quanto non si pensi...

'Ogni viaggio inizia da un singolo passo, o magari da una bracciata'. Benedetta Pilato festeggia così su Instagram l'oro nei 50 rana agli Europei di Glasgow.

... loro progetti romanzeschi, fantastici o magari educativi da quella della Tempesta a quella... (https://corpora.dipintra.it/public/run.cgi/first_form)

En cuanto a la posición en el interior del enunciado, *magari* demuestra gran movilidad, pudiendo encontrarse tanto al principio como en el medio o, más raramente (por lo menos en los corpus que he consultado, porque supongo que será mucho más habitual en la conversación espontánea), en la periferia derecha. Parece muy frecuente, incluso como opción preferente, su presencia en el interior de una parentética. Puede preceder o seguir el elemento lingüístico que modifica y su alcance puede coincidir tanto con un segmento del enunciado, como con un adjetivo, un verbo o un sustantivo. En posición parentética, además, es posible encontrarlo totalmente aislado por dos pausas breves (es la que indico como *posición absoluta*).

En conclusión, su casi absoluta movilidad demuestra el estrecho vínculo entre la posición y las diferentes funciones pragmáticas que *magari* puede desempeñar, factor poco respetado en las traducciones o considerado irrelevante por algunos estudiosos (Falcinelli, 2015):

*Posición inicial*⁷

1. ... acquistato il biglietto che vale 480 milioni. 'Magari', dice, 'potrei comprare la casa ai ...
2. ... papa agisca con doppiezza, con falsità. Magari noi spagnoli, italiani, francesi, possiamo...

⁷ Todos los ejemplos están extraídos de https://corpora.dipintra.it/public/run.cgi/first_form (excepto el 6., sacado del CorDIC).

Posición intermedia

3. ... pagg. 243, lire 7.500). La lettura sarà magari voluttuosa, ma non riposante. La riflessione...

4. ... rossi, ma da individui che, sventolando magari una bandiera con le stelle, le strisce...

Margen derecho

5. ... che le trattative saranno dure, aspre, magari rudi. La decisione di cominciare un dialogo...

6. ... situazioni impaurenti, feroci, disumane, magari! Sarà per te una ricchezza, capirai molte...

Parentético

7. ... appoggio: su questo affondo è partito – magari in sospetto di fuorigioco- il magnifico...

8. ... si è messo fischiando rigori a gogò (e magari ignorando falli più marchiani). Tutto...

Posición absoluta

9. ... assisteremo a un esperimento, del tipo, magari, di quello jugoslavo o ungherese; ...

10. ... finale alla Speranza. Ci può infastidire, magari, l'operazione su Manzoni fatta quasi...

Llegados a este punto, se deduce que cuando se traduce *magari* al español se puede presentar algún problema, incluso de difícil solución, ya que tampoco los diccionarios bilingües responden a la complejidad de una de las partículas discursivas más frecuentes del italiano.

De hecho, ninguna de las obras lexicográficas examinadas⁸ puede ser útil para solucionar las oscilaciones semánticas y pragmáticas de los diversos usos de *magari*. En general, se observa que las traducciones sugeridas son, por lo menos, incompletas, además de no considerarse ni las variedades de registro, ni las diferencias funcionales entre cuasi sinónimos como, por ejemplo, *hasta e incluso*:

⁸ Trovato 2022 ofrece un estudio más completo de las traducciones propuestas en la lexicografía bilingüe.

Tabla 1: Información en los diccionarios analizados.

Diccionario	Categoría gramatical	Traducción	Otras informaciones
<i>Dizionario italiano spagnolo</i>	Adverbio	tal vez, a lo mejor, es posible	
	Conjunción	hasta, incluso aunque, <i>a costa de</i> ⁹	
<i>Grande Dizionario Garzanti</i>	Conjunción	Aunque	Coloquial
	Adverbio	quizá, tal vez, <i>igual</i> incluso, hasta	
<i>Dizionario Zanichelli</i>	Conjunción	aunque	Familiar
	Adverbio	quizá, tal vez hasta, incluso	

Teniendo en consideración todo lo que se ha visto hasta ahora, antes de empezar con el análisis del corpus, considero necesario volver a subrayar cómo la bibliografía específica sobre *Dizionario italiano spagnolo*¹⁰, en ningún momento ha adoptado un enfoque pragmático. Tampoco Lo Cascio 2009 lo introduce en su actualización de la *Grammatica dell'argomentare*. Sin embargo, según lo que iremos viendo en los fragmentos del corpus, podríamos suponer para *magari* una función parecida a la que el lingüista palermitano atribuye a los «indicatori di forza» (Lo Cascio 2009: 168) y, especialmente, a los elementos modales. En otras palabras, *magari* sería un «qualificatore modale» del tipo: «*forse, probabilmente, è probabile che, necessariamente, potere (+ infinito), dovere (+ infinito), futuro (elemento morfologico con funzione di modale e non di tempo verbale)*» (*ibidem*).

⁹ Las cursivas son mías. *A costa de* se propone solo en Tam; *igual*, solo el *Grande Dizionario Garzanti*.

¹⁰ Me refiero a Trovato 2022. Basándose en las aportaciones de la lingüística italiana y de la lexicografía monolingüe y bilingüe, realiza un estudio de *magari* como interjección con modalidad epistémica, para ofrecer las distintas posibilidades y estrategias de traducción al español peninsular. Un intento de explicación discursiva se aprecia en cambio en Falcinelli 2015. Masini y Pietrandrea (2010), finalmente, proponen un enfoque construccionista.

Cuando, en cambio, su significado se acerca a «incluso» (en italiano, *perfino/persino*), podría desempeñar una función parecida a la de los «indicatori di forza» que «introducono una gradazione» (Lo Cascio 2009: 204), es decir, los «graduatori» (marcadores de límite escalar, Fuentes Rodríguez 2016; marcadores escalares, Portolés 2010, o focalizadores aditivos escalares, Borreguero Zuloaga 2014), es decir: «Anzi, o meglio, soprattutto, almeno, quantomeno, perfino» (*ibidem*, 207-208).

De ahí que sea evidente que cuando se afronta una traducción, optar por una u otra solución no puede ser el resultado de una elección personal, sino que es necesario interpretar correctamente el significado del texto original y respetar siempre el objetivo pragmático del locutor (persuasivo, como en los textos que constituyen mi corpus), para así configurar un discurso que, aunque no sea perfectamente «fiel», por lo menos, como afirmaría Eco, diga «casi lo mismo».

3. ANÁLISIS DEL CORPUS

Como se trata de un trabajo sobre traducción, la selección del corpus ha presentado no pocas dificultades. En primer lugar, porque de alguna manera me ha obligado a elegir el registro o, por lo menos, la variedad escrita. Para incluir el registro coloquial, podría haber extendido el campo de investigación, analizando muestras de doblaje, por ejemplo, pero (sobre todo después de haber analizado los ejemplos que traigo a colación) los resultados no habrían respondido plenamente a mis objetivos, puesto que el doblaje se rige por un sistema de reglas que, en ocasiones, prescinde del significado real de algunos elementos lingüísticos, para ceñirse al «significado más inmediato» y conveniente para el producto final. Esto es, se tiende a suprimir o privilegiar elementos lingüísticos que, en todo caso, pueden ser sustituidos, o acentuados, por la entonación. Exigencia dictada, también, por el sincronismo labial entre los dos idiomas involucrados.

En segundo lugar, en un primer momento, parecía suficiente ceñirse a la revista bilingüe *Legioni e Falangi/Legiones y Falanges*; sin embargo, dada la altísima frecuencia de *magari* en cualquier tipo discursivo, el exiguo número de ejemplos que se han encontrado nos han inducido a pensar que, en la traducción del español al italiano, pocas veces el traductor ha optado

por la solución *magari*. Por esta razón, decidimos ampliar el análisis con *La bustina di Minerva* de Umberto Eco, columna que el semiólogo publicó en el semanal *L'Espresso* durante muchos años. En concreto, se ha recurrido a la recolección *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera*, traducción de *Pape Satàn aleppe: cronache di una società liquida*, ambas ediciones publicadas póstumas (2016)¹¹. No pudiendo detenernos en todos los detalles, contrastaremos los procesos de transposición de *magari*, relevando, al mismo tiempo, las (di)simetrías sintácticas y semánticas y el efecto de la traducción u omisión en la construcción de la estructura informativa y argumentativa del discurso traducido.

3.1 *Magari* conector aditivo, ¿u operador argumentativo?

Como indica el título de este apartado, el primer ejemplo que proponemos ilustra las dificultades que puede deparar el análisis del significado de *magari*. Como veremos en los demás fragmentos, se identifica siempre con un operador¹², pero aquí su interpretación no parece inmediata. De hecho, las traductoras han encontrado la solución más rápida, esto es, eliminarlo. Sin embargo, como las palabras, por superfluas que puedan parecer, responden siempre a un objetivo determinado, he intentado deducir su función.

¹¹ Por lo menos en apariencia, no hay uniformidad en la tipología discursiva elegida. Además de ser una revista que contiene diversos géneros periodísticos, *Legioni e Falangi/Legiones y Falanges* es una publicación ideológicamente marcada (Prestigiacomo, 2019), puesto que se configura como expresión de la propaganda ideológica del neonato régimen franquista, mientras que, en Italia, refleja el ocaso del fascismo. Por su parte, el volumen de Eco constituye una muestra ejemplar de discurso persuasivo. De hecho, cada *Bustina di Minerva*, expresa opiniones, o «apuntes rápidos», como quiere sugerir la metáfora del título, sobre temas de todo tipo y marcadas por una ironía que, en ocasiones, apenas consigue ocultar la amargura o el desengaño del locutor.

¹² Para la definición de operador y conector remito a Fuentes Rodríguez (2003), mientras que para la clasificación de cada caso a Fuentes Rodríguez 2009.

La questione è che la felicità, come pienezza assoluta, vorrei dire ebbrezza, il toccare il cielo con un dito, è situazione molto transitoria, episodica e di breve durata: è la gioia per la nascita di un figlio, per l'amato o l'amata che ci rivela di corrispondere al nostro sentimento, magari l'esaltazione per una vincita al lotto¹³, il raggiungimento di un traguardo (l'Oscar, la coppa, il campionato), persino un momento nel corso di una gita in campagna, ma sono tutti istanti appunto transitori, dopo i quali sopravvengono i momenti di timore e tremore, dolore, angoscia o almeno preoccupazione. *Il diritto alla felicità* (26/03/2014)

La cuestión es que la felicidad como plenitud absoluta, quisiera decir exaltación, embelesamiento y arrobó, es un algo muy transitorio, episódico, de breve duración; es el alborozo por el nacimiento de un hijo, por el amado o por la amada cuando nos revela que corresponde a nuestro sentimiento, ----- la euforia cuando te toca la lotería, alcanzas una meta (el Oscar, la Copa de Liga), incluso ese instante durante una excursión al campo; pero todos ellos son, precisamente, momentos transitorios después de los cuales llegan los momentos de temor y temblor, dolor, angustia o, por lo menos, preocupación. *El derecho a la felicidad*

En su explicación de la felicidad, como estado emocional temporal, el locutor enumera, una serie de causas. *Magari* introduce una de ellas («l'esaltazione per una vincita al lotto»). Pero ¿la introduce? ¿O la modifica? Esto es: ¿*Magari* funciona como conector aditivo (por ej., como *también*), o, más bien, como operador argumentativo, es decir, ¿*incluso*? Ambas interpretaciones podrías ser aceptadas, pero nosotros abogaríamos por la segunda, aunque solo sea porque la presencia de un conector en medio de una enumeración no se justificaría. De ahí que considerar *magari* exclusivamente como operador, pueda ser prematuro o por lo menos parcial.

¹³ Todas las cursivas de los fragmentos analizados son mías. Al final del texto italiano incluyo la fecha de su aparición en *L'Espresso*.

3.2 *Magari*: operador modal de posibilidad

Non scherzo, e basta guardare l'aria fiera del concussore o del furbetto del quartierino quando appare nel telegiornale, magari il giorno dell'arresto: quei minuti di notorietà valgono il carcere, meglio se la prescrizione, ed ecco perché l'accusato sorride. *Perché solo la Madonna?* (28/06/2012)

No estoy bromeando, basta con fijarse en la mirada orgullosa del corrupto o del sinvergüenza cuando aparece en el telediario, *tal vez* el día de la detención; por esos minutos de notoriedad vale la pena ir a la cárcel, mejor si el delito ha prescrito, y por eso el acusado sonríe. *¿Por qué solo la Virgen?*

El operador modal de posibilidad *tal vez* es seguramente una de las soluciones más frecuentes elegidas por los traductores. Sin embargo, en el texto original, *magari* no reúne exacta y simplemente una connotación de posibilidad, sino sobre todo la voluntad crítica, e irónica, del locutor. Por esta razón, consideramos más acertada una traducción que contemple la combinación de dos elementos, es decir, el operador modal de posibilidad *a lo mejor* + el operador informativo *justo*. De esta manera se reflejaría la intención del locutor de focalizar la información contenida en el margen derecho del enunciado.

3.3 Magari: operador modal de posibilidad

La traducción de *La perdita della privatezza* es un ejemplo claro de cómo traducir requiere siempre un análisis de tipo pragmático-discursivo:

E così la signora che fa commercio di sé (e una volta cercava di tener celata ai *parenti* o ai vicini la propria attività) oggi, *facendosi magari chiamare 'escort'*, allegramente assume il proprio ruolo pubblico, *magari* presentandosi in televisione; i coniugi che un tempo tenevano gelosamente celati i loro dissidi, partecipano alle trasmissioni 'trash' per recitare vuoi la parte dell'adultero vuoi quella del cornuto, tra gli applausi del pubblico; il nostro vicino di treno telefona ad alta voce quel che pensa della cognata o quello che il suo fiscalista deve fare... *La perdita della privatezza* (13/06/2014)

Y así, la señora que comercia con su cuerpo (y que antes procuraba ocultar su actividad a los *padres* o a los vecinos), hoy se hace llamar ----- *escort* y asume alegremente su papel público presentándose *incluso* en televisión; los cónyuges, que antes ocultaban con celo sus desavenencias, acuden a los programas basura para representar entre los aplausos del público el papel del adúltero o el del engañado... *La pérdida de la privacidad*

Para explicar la solución adoptada por las traductoras, es necesario echar una ojeada a todo el fragmento. En primer lugar, llama la atención la traducción de *parenti* por *padres*, puesto que resulta reductiva y poco «fiel» a la idea de familia italiana. Ironías aparte, considero muy grave la eliminación no solo de *magari*, con función de probabilidad, sino también de la parentética («*facendosi magari chiamare 'escort'*») que, en el original desempeña una función argumentativa clara: como oración causal, vincula directamente la causa al efecto, es decir, si hoy una prostituta «asume alegremente su papel público», lo puede hacer justo porque se hace llamar *escort*. En conclusión, el tono irónico del texto original desaparece en el texto meta.

En cuanto al segundo *magari*, si bien la traducción por el operador argumentativo *incluso* es pertinente, lo es menos la inversión del orden *operador argumentativo – verbo* en la versión española, porque cambia el alcance del

operador («presentándose incluso en televisión» es diferente a «incluso presentándose en televisión»).

3.4 *Magari*: operador modal de preferencia

Las traducciones seleccionadas en *Legiones y Falanges/Legioni e Falangi* presentan también varios problemas, sobre todo si consideramos que se trata de textos ideológicamente marcados. El ejemplo siguiente es muy interesante:

Per rovesciare gli scribi e i farisei del socialismo bisognava trovare anime semplici fino all'ingenuità, poveri pescatori *magari*, che invece di pesci, cominciassero in tutta l'Italia a pescare uomini. Mussolini li aveva trovati questi uomini? (Ruggeri, 1940: 9)

Para derribar a los escribas y fariseos del socialismo, era preciso hallar almas simples hasta la ingenuidad, pobres pescadores ----- que comenzaran a pescar en toda Italia hombres en lugar de peces. ¿Había encontrado Mussolini a estos hombres? (Ruggeri, 1940: 8)

El traductor opta por la supresión, a pesar de que la presencia de *magari* es funcional al objetivo argumentativo del texto. Su colocación periférica, en el interior de una parentética, acompaña la metáfora bíblica, pero desvela el significado literal del sintagma nominal «poveri pescatori», que se configura como un ejemplo concreto de las «anime semplici» destinadas a la propaganda política. En este contexto, *magari* se identificaría con el operador modal de preferencia *mejor si*. Una traducción posible sería, por lo tanto: «pobres pescadores, mejor» o «mejor si pobres pescadores».

La eliminación de *magari* en el texto español produce, en cambio, una identificación total entre «las almas simples» y «los pobres pescadores» y, en nuestra opinión, atribuiría un significado exclusivamente metafórico al sustantivo pescadores, modificando tanto el plano informativo, como el argumentativo.

3.5 *Magari*: operador argumentativo (con valor concesivo)

Como el objetivo del presente trabajo es demostrar la importancia de una adecuada interpretación del texto original, parece oportuno presentar un caso en el que *magari* ha sido interpretado de manera correcta, es decir, como operador argumentativo *y*, más exactamente, con aquella función que en todos los diccionarios analizados, en un registro informal (familiar o coloquial, según las diferentes definiciones) se identificaría con un conector concesivo. Solo un elemento produce un cambio con respecto al original, esto es, la inserción del adverbio «allá» que intensifica la fuerza del inciso e introduce un elemento modal:

L'Inghilterra, pur sotto i bombardamenti aerei, medita un ultimo attacco contro il Continente, che lo stronchi, che lo annienti. Spera ancora di potere, coi suoi intrighi, trovare sul Continente europeo qualcuno che acconsenta a farsi uccidere per essa; in modo che, *magari almeno* nel fondo dei Balcani, la vecchia terra europea sia bevverata di sangue. (Ansaldo, 1940: 3)

Aun bajo los bombardeos aéreos, Inglaterra medita un postrer ataque contra el continente, para destrozarlo, para aniquilarlo. Aun espera con sus intrigas encontrar en el continente alguien que consienta en hacerse matar por ella: de tal forma que, *aunque sólo sea allá* en el fondo de los Balcanes, se empape en sangre la vieja tierra europea. (Ansaldo, 1940: 3)

3.6 *Magari*: operador argumentativo escalar (o modal de posibilidad)

El próximo fragmento confirma la dificultad que puede entrañar la interpretación de *magari*. La solución ofrecida por el traductor es, por lo menos, original:

I giovani possono anche a un dato momento «chiudere a doppio giro di chiave la tomba del Cid», ma questo gesto in loro assume sempre un valore attivo di rivolta, magari di sacrilegio, e, per averla chiusa, la tomba del Cid non la dimenticano. (Lupinacci, 1941: 7)

Los jóvenes pueden también, en determinado momento, «cerrar bajo siete llaves la tumba del Cid»: pero un gesto semejante adquiere siempre en ellos un valor activo de rebelión, hasta de sacrificio; y, precisamente por haberla cerrado, la tumba del Cid, no se olvidan ya de ella. (Lupinacci, 1941: 32)

Magari se encuentra en una parentética y, por lo tanto, en una posición argumentativamente importante. Podría desempeñar tanto la función de operador modal de posibilidad (*tal vez*), de operador argumentativo escalar (*incluso*), o del operador argumentativo *aun*, que se encuentra en un grado inferior en la escala argumentativa. En la versión española, en cambio, la presencia de un operador escalar en el grado máximo, *hasta*, subvierte las intenciones del locutor, una inversión confirmada por el sustantivo «sacrificio» usado en lugar de «sacrilegio». Podría tratarse de una errata, pero también de una solución dictada por la ideología del traductor. De hecho, la tendencia a la intensificación es una constante, probablemente porque es considerada más eficaz para la función propagandística de la revista (como se ha visto en el texto de Ansaldo con la inserción de *allá*).

4. CONCLUSIONES

Si bien hemos afrontado un tema ya clásico de la lingüística contrastiva, con el presente estudio hemos pretendido demostrar algo que se aleja de la bibliografía sobre la materia. Partiendo de la definición del adverbio, o conjunción, *magari* (como se define en la lexicografía italiana y bilingüe),

se ha descrito brevemente su comportamiento sintáctico (movilidad en el interior del enunciado y combinación con otros elementos) para luego, gracias al análisis de un corpus de traducciones del italiano al español, llegar a una definición de tipo discursivo que, por lo menos de momento, induce a considerarlo un operador con diversas funciones. Mediante su redefinición superaríamos la ambigüedad de la lexicografía y de las gramáticas tradicionales, para de esta manera acceder al campo de la lingüística pragmática y, por lo tanto, a un enfoque macrosintáctico y argumentativo, que daría cuenta de la intencionalidad que el locutor siempre mantiene cuando formula un discurso. De ahí que, también cuando se relacionan dos sistemas lingüísticos, como en el caso de la actividad traductora, sea imprescindible afrontar el texto original mediante un análisis discursivo, porque solo de esta manera es posible captar los objetivos pragmáticos que se ha planteado el locutor e intentar trasladarlos al texto meta.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aijmer, K., Foolen, A. y Simon-Vandenberg, A.-M. (2006): «Pragmatic markers in translation: a methodological proposal». En: Kerstin Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, 101-114.
- Anscombe, J.-C. y Ducrot O. (1994): *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Aschenberg, H. y Loureda Lamas, Ó. (eds.) (2013): *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*. Frankfurt: Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Barbero Bernal, J. C. y Bermejo, F., San Vicente, F. (2010): *Contrastiva - Grammatica della lingua spagnola*. Bologna: Clueb.
- Bazzanella, C. (1995): «I segnali discorsivi». En: Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi, Anna Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III. Bologna: Il Mulino, 225-257.
- Bazzanella, C. (2001): «Segnali discorsivi nel parlato e nello scritto». En: Maurizio Dardano, Adriana Pelo, Antonella Stefinlongo (eds.), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*. Roma: Aracne, 79-97.
- Bazzanella, C. (2015): «Segnali discorsivi a confronto. Dati e teoria, un percorso integrato». En: Margarita Borreguero Zuloaga, Sonia Gómez-Jordana Ferary (eds.), *Marqueurs du discours dans le langues romanes: une approche contrastive*. Limoges: Lambert Lucas, 37-50.

- Bazzanella, C. y Borreguero Zuloaga, M. (2011): «'Allora' e 'entonces': problemi teorici e dati empirici». En: Elizaveta Khachaturyan (ed.), *Discourse markers in Romance languages, OSLa Studies in Language*, 3(1), 7-45.
- Borreguero Zuloaga, M. (2011): «La traducción de los marcadores del discurso: valores, funciones, posiciones y otros problemas». En Daniel M. Sáez Rivera, Jorge Braga Riera, Marta Abuín González, Marta Guirao Ochoa, Beatriz Soto Aranda, Nava Maroto García (eds.), *Últimas tendencias en traducción e interpretación*, Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 123-139.
- Brenes Peña, E. (2017): «La reserva argumentativa. Análisis pragmlingüístico de sus correlatos sintácticos». *Pragmlingüística*, 25, 89-106.
- Ducrot O. (1984): *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- Eco, U. (2003): *Dire quasi la stessa cosa*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (2016): *Pape Satàn aleppe: cronache di una società líquida*. Milano: La Nave di Teseo.
- Eco, U. (2016): *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera*. Barcelona: Lumen.
- Esposito, G. (2022): «Esbozo para un diccionario bilingüe de partículas discursivas». En Nancy De Benedetto, Simone Greco, Paola Laskaris (eds.), *Saberes humanísticos, ciencia y tecnología en la investigación y la didáctica del hispanismo, Parte II: Lengua y nuevas tecnologías*, Roma: AISPI edizioni, 223-236.
- Falcinelli, A. (2016): «Modalidad epistémica y adverbios de duda: el caso de 'margari' en italiano». *Lingua - Rivista di lingue e culture moderne*, [S.l.], v. 14, n. 2, 29-46.
- Flores, M. J. (2008): *Los marcadores del discurso en el español peninsular y sus equivalencias en italiano, 1. Estructuradores de la información, conectores, reformuladores y operadores discursivos*. Roma: Aracne.
- Fuentes Rodríguez, C. (2003): «Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursiva». *RILCE* 19 (1), 61-85: <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/issue/view/867> [02-03-2006]
- Fuentes Rodríguez, C. (2013a): «La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis». *Cuadernos AISPI*, 2, 9- 30.
- Fuentes Rodríguez, C. (2013b): «Marcadores argumentativos escalares y gramaticalización». En: Inés Olza, Elvira Manero (eds.), *Frasepragmática*, Berlin: Frank und Timme, 263-301.
- Fuentes Rodríguez, C. (2014): «El margen derecho del enunciado», *RSEL*, 2 (46), 63-93.
- Fuentes Rodríguez, C. (2017 [2000]): *Lingüística pragmática y análisis del discurso*, Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. (2002): *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: Arco Libros.

- Fuentes Rodríguez, C. y Gutiérrez Ordóñez, S. (2019): *Avances en macrosintaxis*, Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. y Vande Casteele, A. (2019): «La multifuncionalidad en la traducción del marcador discursivo *pues*». *ELUA*, Anexo VI, 201-216.
- Garcés Gómez, M. P. (2008): *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Frankfurt: Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Lo Cascio, V. (1991): *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Cascio, V. (2009): *Persuadere e convincere oggi. Nuovo manuale dell'argomentazione*. Città di Castello (PG): Academia Universa Press.
- Loureda Lamas, O. y Acín Villa, E. (coords.) (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros.
- Lupinacci, M. (1941): «Movimenti legionari», *Legioni e Falangi*, I/4, 6-8.
- Lupinacci, M. (1941): «Movimientos legionarios», I/4, 31-33.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999): «Los marcadores del discurso». En Ignacio Bosque, Violeta Damonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 3, 4051-4213.
- Masini, F. y Pietrandrea, P. (2010): «Magari». *Cognitive Linguistics*, 21 (1), 75-121.
- Mortara Garavelli, B. (2001): *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche sui testi giuridici italiani*. Torino: Einaudi.
- Pórtoles Lázaro, J. (2002): «Marcadores del discurso y traducción». En Joaquín García Palacios y M^a Teresa Fuentes Morán (eds.), *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Almar, 145-167.
- Prestigiacomo, C. (2019): «Traducción e ideología en *Legiones y Falanges/Legioni e Falangi*». En: Carmen Marimón Llorca e Isabel Santamaría Pérez (eds.), *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español*, Berlin: Peter Lang, 95-114.
- Sainz González, E. (2015): «Los marcadores discursivos». En Félix San Vicente (Dir. y Coord.), *GREIT. Gramática de referencia de español para itálofonos*, vol. III. *Oración, discurso, léxico*. Bologna: Clueb, 1337-1374.
- San Vicente, F. (ed.) (2007): *Partículas / Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*. Bologna: Clueb.
- San Vicente, F., Barbero Bernal, J. C. y Bermejo, F. (2021): *Grammatica della lingua spagnola*. Bologna: Clueb.
- Trovato, G. (2022): «El tratamiento de la interjección italiana con modalidad epistémica *magari* en el español peninsular a través del doblaje filmico: una aproximación lingüística, lexicográfica y traductológica». *Artifara*, 22.1, 431-445.

Corpus y procedencia de ejemplos analizados

- Ansaldo, G. (1940): «Il continente si difende». *Legioni e Falangi*, I/2, 2-3.
 Ansaldo, G. (1940): «El continente se defiende». *Legiones y Falanges*, I/2, 2-3.
 CorDIC LABLITA (*Corpora Didattici Italiani di Confronto*): <http://cordic.lablita.it/> [12-03-2021]
 Corpus Repubblica: [https://corpora.dipintra.it/public/run.cgi/first_form_\[20-02-2021\]](https://corpora.dipintra.it/public/run.cgi/first_form_[20-02-2021])
 Ruggeri, N. (1940): «Sansepolcro», *Legioni e Falangi*, I/1, 9.
 Ruggeri, N. (1940): «Sansepolcro», *Legiones y Falanges*, I/1, 8.

Diccionarios

- Arqués, R. y Padoan, A. (2012): *Il Grande dizionario di Spagnolo*, Bologna: Zanichelli.
 Briz, A., Pons, S. y J. Portolés (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*: www.dpde.es.
Dizionario Treccani: <https://www.treccani.it/vocabolario/magari> [20-02-2021]
Dizionario Treccani sinonimi e contrari: http://www.treccani.it/vocabolario/magari_%28Sinonimi-e-Contrari%29/ [20-02-2021].
 Esposito, G. (2021): *Dizionario Didattico Bilingue. Particelle discorsive. Spagnolo-Italiano*, Università di Genova. <https://didisp-8e8dd.web.app/home> [14-03-2023]
 Fuentes Rodríguez, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
Grande dizionario della lingua italiana: <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/grande-dizionario-della-lingua-italiana/7492> [20-02-2021]
Grande dizionario Garzanti: <http://www.grandidizionari.it/> [20-02-2021]
Il nuovo De Mauro <https://dizionario.internazionale.it/parola/magari> [20-02-2021]
 Real Academia Española (2022): *Diccionario de la lengua española*: <https://dle.rae.es/> (9-03-2021)
 Sabatini, F., Coletti, V. (2008): *DISC: Dizionario italiano Sabatini Coletti*: http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/ [19-02-2021]
 Tam L., *Dizionario italiano spagnolo*, Hoepli.it, https://Www.Grandidizionari.It/Dizionario_Italiano-Spagnolo.aspx?Idd=4 [20-02-2021]
 VV.AA. (2018) *Grande Dizionario di Spagnolo. Spagnolo-Italiano Italiano-Spagnolo*, Levis (TN), Garzanti Linguistica.

* * *

SOBRE LA AUTORA

Carla Prestigiacomo es profesora de lengua española, lingüística y traducción en la Università degli Studi di Palermo. Sus ámbitos de investigación son el análisis del discurso, la macrosintaxis, la traducción y la didáctica. Es autora de publicaciones sobre argumentación, persuasión, manipulación e ideología. Ha prestado especial atención a las estrategias persuasivas en las columnas de autor, en la prensa de la Falange y en el discurso político femenino del parlamento de la II República.

e-mail: carla.prestigiacomo@unipa.it

SUMMARY

This volume presents nine studies that examine different approaches to language learning among learners with different mother tongues. The main motivation for this monograph was the development of the interactive platform PRACOMUL, specifically designed for the teaching and learning of Spanish as a foreign language. This platform facilitates oral exchanges in Spanish at a distance between learners from different European universities. One of the most innovative and valuable results of the activities carried out through this platform is the creation of a spoken Spanish corpus that serves as a crucial resource for contemporary research on language use, especially in the context of spontaneous conversations in a foreign language.

The volume contains nine studies (seven in Spanish and two in English) in the field of pragmatic linguistics according to Fuentes Rodríguez (2017 [2000]). These studies represent the first phase of research within the PRACOMUL project (Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective). They offer important insights into the acquisition of pragmatic and conversational competence, second language acquisition, digital literacy and corpus linguistics. The project focuses on analysing the oral discourse of learners of Spanish as a foreign language.

The volume begins with a contribution by **Barbara Pihler Ciglič** and **An Vande Castele**, who examine and justify the multilingual approach in researching the pragmatic and conversational competences of Spanish language learners with different mother tongues. They also present the theoretical basis for the research project and for the development of the interactive platform PRACOMUL.

The second chapter, written by **Damjan Popič**, builds on this framework by providing a detailed analysis of the design of the PRACOMUL

platform and the corpus of Spanish as a foreign language. He also highlights the challenges he encountered during the analysis and emphasizes the immense value these tools have for future research.

The third chapter, written by **Catalina Fuentes Rodríguez**, marks the beginning of studies based on the new PRACOMUL corpus. It focuses on the markers on intervention onset and reformulation among Spanish learners. Throughout the chapter, examples of Spanish language learners with different mother tongues are presented and compared with those of native speakers. This comparison facilitates the analysis of learners' mastery of certain forms and strategies, while providing valuable insights for teaching these structures at different levels of language acquisition.

Vita Veselko presents a study of the discursive use of cleft sentences, which are considered key strategies for structuring information, using examples from the PRACOMUL corpus. The analysis examines the discursive purposes for which Spanish language learners use these structures in order to lay the foundations for a more systematic approach to their teaching. Although the information structure requires and reflects a high level of linguistic and pragmatic competence, it seems to receive little attention in the teaching and learning of Spanish as a foreign language.

María Soledad Padilla Herrada's chapter focuses on specific syntactic structures of colloquial Spanish that express agreement and affirmation in interaction. She offers a systematic characterization of expressions such as *de verdad*, *dímelo a mí*, *di que sí*, *ya lo creo*, *ya ves* and *ya te digo*. In addition, the theoretical analysis is complemented by a didactic sequence for Spanish students aimed at putting the acquired knowledge into practice.

Valentina Di Nunno and **Gemma Santiago Alonso** focus on the teaching and learning of discourse markers in Spanish as a foreign language. Their study addresses the use of the polyfunctional marker *bueno*, and they conclude their paper with suggestions for activities based on structured input/output processing to promote learners' pragmatic competence.

Irene Martín del Barrio deals with the analysis of the discourse marker *por favor* and its didactic application. The chapter begins with an overview of the existing theoretical approaches to the analysis of *por favor* and then goes on to discuss its most important functions and values. At the end, a didactic proposal is made for intermediate and advanced learners of Spanish as a foreign language.

Anastasija Jagafarova's contribution focuses on the study of metaphors in second language learning, with an emphasis on developing the ability to understand and use figurative vocabulary in the target language. She describes the pedagogical potential of metaphors in the L2 classroom and provides a systematic overview of seven types of metaphor recognition activities.

Finally, **Carla Prestigiacomo** adopts a contrastive approach in her work on the translation of discourse markers from Italian into Spanish, focusing on the case of *magari*. Starting from its basic definition, she analyses various syntactic behaviours and, after a detailed study of its translations into Spanish, arrives at a definition of its discourse type.

Barbara Pihler Ciglič, An Vande Castele

POVZETEK

Pričujoča monografija obsega devet poglavij, ki se osredotočajo na sporazumevalne in pragmatične zmožnosti pri usvajanju tujih jezikov v različnih jezikovnih okoljih. Idejni vzgib za njen nastanek je bila vzpostavitev interaktivne spletne platforme PRACOMUL, ki je nastala kot orodje za povezovanje govorcev španščine kot tujega jezika (študentov, profesorjev in raziskovalcev) na štirih evropskih univerzah (Ljubljana, Bruselj, Sevilla in Palermo). Platforma omogoča izvedbo govornih izmenjav med študenti španščine z različnimi maternimi jeziki, ponuja izvirna gradiva ter video izobraževanja, hkrati pa gradi izvirni korpus govornjene španščine kot tujega jezika, ki predstavlja dragocen vir za sodobne jezikoslovne raziskave spontanega govora v tujem jeziku.

Vseh devet študij, sedem v španščini in dve v angleščini, je vpetih v teoretski okvir pragmatičnega jezikoslovja, kot ga opredeli Catalina Fuentes Rodríguez (2017 [2000]). Gre za prve raziskave v okviru projekta PRACOMUL (*Pragmatična zmožnost z večjezične perspektive*), ki ponujajo pomemben uvid v metode jezikovne pragmatike, digitalnega izobraževanja in korpusnega jezikoslovja ter v usvajanje tujih jezikov, s posebnim poudarkom na pridobivanju pragmatičnih in konverzacijskih zmožnosti. Osrednji poudarek projekta je analiza govornjene španščine kot tujega jezika.

Barbara Pihler Ciglič in **An Vande Castele** v uvodnem prispevku raziskujeta in utemeljujeta večjezični pristop k raziskovanju pragmatičnih in konverzacijskih zmožnosti pri učencih španščine z različnimi maternimi jeziki. Hkrati predstavita teoretski okvir oblikovanje interaktivne platforme PRACOMUL.

Damjan Popič se v drugem poglavju vsebinsko navezuje na prvega in nadaljuje s podrobno analizo zasnove platforme PRACOMUL in korpusa govornjene španščine kot tujega jezika. Opozori na tehnične in vsebinske

izzive tovrstne analize ter izpostavi pomen teh orodij za prihodnje raziskave.

Študija **Cataline Fuentes Rodríguez** v tretjem poglavju je ena prvih raziskav novega korpusa španščine kot tujega jezika. Osredotoča se na rabo elementov, ki označujejo začetek govorne izmenjave, in elementov reformulacije. V študiji so primeri izmenjav govorcev španščine kot tujega jezika sopostavljeni primerom izmenjav rojenih govorcev, pri čemer analiza usvajanja določenih označevalcev ter pri tem prisotnih strategij ponudi dragocena izhodišča za sistematizacijo poučevanja teh struktur.

Vita Veselko se v svojem prispevku osredotoči na diskurzivno rabo razcepljenih stavkov, ki veljajo za ključno strategijo strukturiranja informacij. Z namenom poiskati temelje za bolj sistematičen pristop pri poučevanju teh struktur se osredotoči na analizo rabe pri govoricah španščine kot tujega jezika na primerih iz korpusa PRACOMUL. Čeprav strategija strukturiranja informacij zahteva visoko stopnjo jezikovne in pragmatične zmožnosti, se zdi, da je pri poučevanju in učenju španščine kot tujega jezika še vedno deležna premalo pozornosti.

María Soledad Padilla Herrada v petem poglavju obravnava posamezne skladijske strukture, ki v pogovornem jeziku izražajo strinjanje in potrditev. Ponudi sistematično opredelitev izrazov, kot so *de verdad*, *dímelo a mí*, *di que sí*, *ya lo creo*, *ya ves* in *ya te digo*, teoretično analizo pa dopolni s predlogom didaktičnega zaporedja obravnavnih vsebin.

Valentina Di Nunno in **Gemma Santiago Alonso** se osredotočata na poučevanje in usvajanje diskurzivnih označevalcev v španščini kot tujem jeziku. Njuna študija je natančno razdelana obravnava številnih rab označevalca *bueno*, poglavje pa sklone sklop konkretnih učnih aktivnosti, ki temeljijo na strukturirani obdelavi vhodnih/izhodnih podatkov in spodbujajo razvoj pragmatične zmožnosti.

Irene Martín del Barrio se v sedmem poglavju ukvarja z analizo diskurzivnega označevalca *por favor* in njegovo didaktično uporabo. Poglavje se začne z natančnim pregledom obstoječih teoretskih pristopov, nato pa sledi obravnava osrednjih semantičnih in pragmatičnih vrednosti omenjene strukture. Študijo zaključí predlog konkretnih učnih aktivnosti.

Prispevek **Anastasije Jagafarove** preučuje metafore pri učenju tujega jezika s posebnim poudarkom na razvijanju sposobnosti razumevanja in uporabe figurativnega besedišča v ciljnem jeziku. Obravnava pedagoški

potencial metafor pri učenju tujega jezika in podaja sistematičen pregled sedmih vrst dejavnosti za prepoznavanje metafor.

V zadnjem, devetem poglavju **Carla Prestigiaco** obravnava problematiko prevajanja diskurzivnih označevalcev iz italijanščine v španščino, pri čemer se osredotoči na primer italijanskega označevalca *magari*. Izhajajoč iz osnovne opredelitve analizira skladijsko obnašanje te strukture v različnih sobesedilih in jo, po podrobni študiji primerov prevoda v španščino, diskurzivno utemelji.

Barbara Pihler Ciglič, An Vande Castele

IMENSKO KAZALO

- Abad, Iñaki 109
Abraham, Werner 49
Acín Villa, Esperanza 49–50, 186
Acosta-Ortega, Laura 11
Adolphs, Svenja 21
Aijmer, Karin 184
Alarcos Llorach, Emilio 81
Alcaide Lara, Esperanza del Rocío 95, 146, 185
Alonso Raya, Rosario 125, 138
Ansaldo, Giovanni 199–200
Anscombe, Jean-Claude 146–147, 185
Aschenberg, Heidi 186
Atkinson, Richard 139
Baker, Paul 22
Barbero, Juan Carlos 184
Bauhr, Gerhard 123, 125, 128, 131–132
Bazzanella, Carla 184–185
Benati, Alessandro 135
Berardo, Sacha Anthony 140
Bermejo, Felisa 184
Biber, Douglas 23
Bobrova, Larysa 170
Boers, Frank 169–170, 172–176
Borreguero Zuloaga, Margarita 85–86, 184, 193
Bosque, Ignacio 82
Boyero Rodríguez, María José 123–124
Bravo, Diana 148
Bravo, Paloma 108
Brenes Peña, Ester 108, 150, 152, 155, 185
Brinton, Laurel 49, 104
Briz Gómez, Antonio 10, 104, 146
Brown, Penelope 148
Bustos Tovar, José Jesús de 104
Cadierno, Teresa 135
Cano Aguilar, Rafael 104
Carmel, Heah Lee Hah 169
Carranza, Isolda E. 127
Carter, Ronald 21
Charteris-Black, Jonathan 169, 172
Chen, Rong 148
Cirillo, Leonard 168
Collentine, Joseph 134–135
Company, Concepción 104, 108
Cortés Rodríguez, Luis 69
Crider, Cathleen 168
Culpeper, Jonathan 148

- Danesi, Marcel 169
- Davies, Mark 25
- De Cock, Barbara 25–26
- Deignan 172–173, 177
- Di Nunno, Valentina 6, 143, 208, 212
- Di Tullio, Angela 81, 88, 92, 94
- DiBartolomeo, Megan 13
- Domínguez García, Noemí 55, 104
- Ducrot, Oswald 58, 146–147, 185–186
- Eco, Umberto 185, 193–194
- Escandell-Vidal, María Victoria 11, 82–83, 85, 89
- Eslami, Zohreh 12
- Eyckmans, June 174–175
- Falcinelli, Alessandro 184, 190, 192
- Fanshel, David 126
- Farley, Andrew P. 135
- Félix-Brasdefer, J. César 13, 68
- Fernández Leborans, María Jesús 81, 83, 88, 91, 94
- Fernández Lorences, Teresa 81
- Fernández Loya, Carmelo 50
- Fernández-Ordóñez, Inés 27
- Fischer, Kerstin 49
- Flores Requejo, María José 123, 125, 131–132, 184
- Foolen, Ad 13, 184
- Fraser, Bruce 49, 104
- Fuentes Rodríguez, Catalina 5–6, 11, 15, 49–50, 54–56, 58, 66–67, 69, 77, 95, 104–107, 118, 121, 123, 125–126, 129–133, 146–147, 149–150, 152, 165, 184–186, 193–194, 207–208, 211–212
- Garachana Camarero, Mar 104
- Garcés Gómez, María Pilar, 66–67, 126, 186
- García García, Marta 10
- García Negroni, María Marta 67
- Girón Alconchel, José Luis 104
- Goffman, Erving 148
- González Calvo, José Manuel 83
- Grice, Paul 136, 148
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador 81–82, 85, 96, 103, 185
- Gutiérrez Pérez, Regina 177
- Gutiérrez-Rexach, Javier 82
- Hamdan, Jihad 168
- Hanks, William F. 127
- Hashemian, Mahmood 169
- Haverkate, Henk 10
- Hernández Flores, Nieves 148
- Herrero Moreno, Gemma 96
- Hoang, Ha 169
- Huerta, Máximo 108
- Jagafarova, Anastasija 7, 181, 209, 212
- Jiménez Fernández, Ángel Luis 84, 86
- Johnson, Mark 168, 172
- Jucker, Andreas H. 104
- Kaltenböck, Gunther 104
- Kasper, Gabriele 13, 16
- Kathpalia, Sujata S. 169
- Keizer, Evelien 104

- Koch, Peter 104, 107, 119
 Kovacci, Ofelia 90
 Kövecses, Zoltán 172
 La Rocca, Marcella 104, 106
 Labov, William 126
 Lakoff, George 168, 172
 Lamarti, Rachid 170
 Landone, Elena 50
 Lantolf, James P. 170
 Lee, James 125–126, 134–136,
 139
 Leech, Geoffrey N. 147, 152
 Leonetti, Manuel 82–83, 85, 89
 Levinson, Stephen C. 148
 Lindstromberg, Seth 170,
 174–176
 Lindqvist, Helen 50
 Littlemore, Jeannette 168–171,
 174,
 Llopis García, Reyes 135
 Lo Cascio, Vincenzo 185–186,
 192–193
 Lohmann, Arne 104
 López Vásquez, Lucía 130
 López-Ferrero, Carmen 11
 Loureda Lamas, Óscar 49–50, 186
 Lovec, Nina 97
 Low, Graham 169–171
 Lupinacci, Manlio 200
 Martí Sánchez, Manuel 50
 Martín del Barrio, Irene 7, 165,
 208, 212
 Martín Peris, Ernesto 84
 Martín Zorraquino, María
 Antonia 12, 49–50, 104, 109,
 118, 123, 125, 128–130, 132,
 137, 146, 149, 186
 Martínez Fernández, José Enrique
 131
 Martínez García, José Antonio
 82, 93
 Masid, Ocarina 177
 Masini, Francesca 184, 192
 Molina Redondo, José Andrés de
 83, 94–95
 Montolío Durán, Estrella 49–50,
 123, 127
 Moreno Cabrera, Juan Carlos 81,
 83, 87, 91, 93, 95
 Moreno-Fernández, Francisco 25
 Mortara Garavelli, Bice 185
 Mujagić, Mersina 168
 Murillo Ornat, Silvia 66
 Nacey, Susan 169
 Naranjo, Mónica 51, 53–54, 60,
 70
 Nogueira Da Silva, Antonio
 Messias 50
 Norouzian, Reza 12
 Ocampo, Francisco 131
 Oesterreicher, Wulf 104, 107,
 119
 Ortega Olivares, Jenaro 83,
 94–95
 Otero Doval, Herminda 130
 Oxford, Rebecca L. 13
 Padilla Herrada, María Soledad
 6, 104, 106, 108, 121, 208, 212
 Palma-Fahey, María 50
 Pato, Enrique 27

- Pedrero, Paloma 107
 Pietrandrea, Paola 184, 192
 Pihler Ciglič, Barbara 5, 14–16,
 19, 50, 104, 207, 211
 Pinto Cañón, Ramiro 109
 Piquer-Piriz, Ana María 175
 Placencia, María Elena 50
 Pons Bordería, Salvador 104, 126
 Pons Rodríguez, Lola 85
 Popič, Damjan 6, 47, 207, 211
 Porroche Ballesteros, Margarita
 112, 118
 Portolés Lázaro, José 12, 49–50,
 84, 104, 109, 118, 123,
 125–126, 128–130, 132, 137,
 146, 149, 184, 186, 193
 Prestigiacomo, Carla 7, 194, 205,
 209, 213
 Reyes, Graciela 10
 Rivera León, Lorena 170, 177
 Rose, Kenneth R. 13, 16
 Rossari, Corinne 66
 Ruggeri, Nino 198
 Saaty, Rawan A. 176
 Sainz González, Eugenia 184
 San Vicente, Félix 184
 Sánchez López, Cristina 89
 Sánchez-Gutiérrez, Claudia
 25–26
 Sansò, Andrea 123, 126
 Santiago Alonso, Gemma 6, 135,
 143, 208, 212
 Santos Río, Luis 50, 107, 123,
 125, 129, 132–133
 Schiffrin, Deborah 49, 104, 126
 Schmidt, Richard 13
 Searle, John R. 147
 Semino, Elena 168
 Simon-Vandenberg, Anne-Marie 184
 Steen, Gerard 168
 Stengers, Helene 174–175
 Taguchi, Naoko 13
 Talebi Nezhad, Mohammad Reza
 169
 Taylor, Charlotte 168
 Torrebejano, Adriana 60
 Tracy-Ventura, Nicole 25–26
 Trovato, Giuseppe 184, 191–192
 Vande Castele, An 5, 14–16, 19,
 50, 104, 184, 207, 211
 VanPatten, Bill 125–126,
 133–136, 139
 Veselko, Vita 6, 15, 101, 208, 212
 Villalba, Xavier 82
 Villas, Thais 51, 53–54
 Wallace, Catherine 140
 Wang, Xinqing 175–176
 Wierzbicka, Anna 12
 Wilson, Deirdre 50
 Zibin, Aseel 168–169
 Ziv, Yael 104
 Zubizarreta, María Luisa 82