

Barbara Pihler Ciglič

Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Hannah Schyvens

Vrije Universiteit Brussel, Bélgica

Catalina Fuentes Rodríguez

Universidad de Sevilla, España

An Vande Castele

Vrije Universiteit Brussel, Bélgica

Enseñar y aprender los marcadores discursivos en español/ LE: proyecto telecolaborativo

Learning and Teaching Discourse Markers in Spanish FL: Telecollaborative Project

Recibido: 26.10.2021 / **Aceptado:** 18.12.2021

Resumen: El presente artículo se propone analizar algunos de los desafíos más importantes que presentan los marcadores discursivos en el ámbito de la enseñanza de E/LE, teniendo en cuenta la importancia de aprendizaje colaborativo y nuevas herramientas didácticas como son las TIC. A base de resultados de una actividad telecolaborativa entre los aprendices de E/

Abstract: This article aims to analyze some of the most important challenges presented by discursive markers in the field of teaching Spanish as a FL, taking into account the importance of collaborative learning and new didactic tools such as ICT. Based on the results of a telecollaborative activity between the Spanish language learners and the native speakers, a concrete

LE y los hablantes nativos se ofrece una propuesta didáctica concreta que pretende atender a las necesidades comunicativas de los aprendices de E/LE cuando participan en una conversación espontánea. Optando por el método de la clase invertida y el aprendizaje combinado, ofrecemos material de instrucción basado en vídeos con *input* oral auténtico e información metapragmática, así como oportunidades para la interacción oral con hablantes nativos del español en un contexto telecolaborativo internacional.

Palabras clave: E/LE, marcadores discursivos, competencia pragmática, *aprendizaje combinado*, telecolaboración.

didactic proposal is offered that aims to meet the communication needs of the E / LE learners when they participate in a spontaneous conversation. Opting for the flipped class method and blended learning, we offer video-based instructional material with authentic oral input and metapragmatic information, as well as opportunities for oral interaction with native Spanish speakers in an international telecollaborative context.

Keywords: Spanish as a Foreign Language, Discourse Markers, Pragmatic Competence, *Blended learning*, Telecollaboration

1. Introducción¹

Los marcadores discursivos son los recursos lingüísticos que desempeñan un papel clave en la interpretación discursiva ya que guían las inferencias que se realizan en la comunicación (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4057). Al mismo tiempo se caracterizan por un alto grado de multifuncionalidad (Da Silva 2010 y Müller 2005), y por lo general no tienen la misma distribución en los textos orales y escritos (Briz 1998; Portolés 2001; López Serena y Borregero Zuluoaga 2010). No es de extrañar, por lo tanto, que estas unidades presenten especial dificultad para el aprendiz de E/LE.

El objetivo principal del presente artículo consiste en el diseño de una propuesta didáctica sobre los marcadores discursivos que se emplean en un discurso oral aplicable a la enseñanza del español como lengua extranjera. El motivo fundamental para ello subyace en los cambios importantes que afectan el ámbito pedagógico actual, sobre todo en relación con el empleo de nuevas metodologías. Nos vamos a centrar sobre todo en los conectores (Fuentes Rodríguez 2018²), elementos que contribuyen a la cohesión y coherencia del discurso, proporcionando instrucciones

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto europeo KA2 action PRACOMUL, *Pragmatic competence from a multilingual perspective*, 2020-1-BE02-KA203-074742, cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.

sobre la estructuración del discurso y su adecuación al contexto. El locutor se sirve de ellos como mecanismos para estructurar, establecer conexiones argumentativas y reformular, así como para la gestión de la interacción. Para el interlocutor, por otra parte, funcionan como guías al momento de descifrar el significado de un mensaje transmitido, facilitando un procesamiento eficaz de las posibles inferencias enunciativas (Briz e Hidalgo 1998; Da Silva 2010).

El punto de partida para el desarrollo de cualquier intervención didáctica siempre deben ser las necesidades concretas de los aprendices de E/LE, por ello basamos nuestra propuesta en dos partes principales: una parte de *pre-teaching* a base de vídeos de instrucción y una parte de práctica oral en un contexto de telecolaboración internacional.

2. Enseñar la pragmática en una L2

Existe amplio consenso en cuanto al efecto positivo que tiene la instrucción en temas pragmáticos en la interlengua de aprendices de una L2 (Müller 2005; Reyes 2018; Sykes y Cohen 2018). Sobre la naturaleza de esta instrucción, en cambio, las opiniones varían. Subrayamos que independientemente del método, las actividades deben compartir dos prácticas pedagógicas: (1) ejemplos o modelos de lengua basados en muestras auténticas y (2) un *input* que debe preceder la interpretación o la producción (Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor 2003). No obstante, varios estudios previos demostraron la efectividad de la instrucción explícita para el desarrollo de la competencia pragmática del aprendiz (Kasper y Rose 2002; Takahashi 2005). Dos requisitos de efectividad que resaltan son la información metapragmática directa y la práctica de producción. Las dos son propias de la enseñanza *centrada en la forma*, donde se atrae atención hacia las formas deseadas mediante el metalenguaje y se proporcionan oportunidades de práctica controlada (Ellis 1992).

Un concepto importante al respecto es la ‘captación’ (*noticing*). Según la hipótesis de la captación (Schmidt 2001), hace falta señalar las formas en cuestión para que los aprendices les dediquen atención. Solo así el *input* se convierte en *intake* (Westhoff 2008). Para facilitar la captación de formas es importante integrar explicaciones metapragmáticas explícitas, *input* reforzado (*input enhancement*), toma de consciencia (*consciousness raising*) y procesamiento recurrente de las formas pragmlingüísticas en el diseño de la intervención, como indica Taguchi (2011).

Además, cabe apuntar que el desarrollo de la competencia pragmática consiste en una adquisición de destrezas, algunas bastante complejas. No solo se trata de conocer las “reglas” pragmáticas y aplicarlas, también se impone la transición hacia una verdadera conducta. Y esto requiere una práctica prolongada y reiterada (Taguchi 2011). Un proceso de aprendizaje empieza con actividades de sensibilización y

creación de conciencia, en las cuales los aprendices se sienten motivados para captar elementos del idioma y sacar conclusiones, subrayando, interrogando, explicando, identificando y comparándolos con su lengua materna (Fung y Carter 2007).

Que la tecnología crea nuevos escenarios interesantes para la enseñanza de la pragmática es otro elemento que merece nuestra atención. Algunos componentes clave para la enseñanza de lenguas, como el *input*, la interacción y el material multimedia, apoyados por la tecnología son, de hecho, condiciones clave de la enseñanza de la pragmática (Taguchi 2011).

Estudios previos demostraron la efectividad de la comunicación mediante computadora (*computer-mediated communication*) para la enseñanza de actos de habla y partículas interactivas y modales (González-Lloret 2008), puesto que proporciona oportunidades de interacción, análisis y reflexión y, al mismo tiempo, “offers learners an authentic context for communication by having them engage in online dialogues with native speakers” (Taguchi 2011: 298). La telecolaboración permite ejecutar intercambios pedagógicos en línea entre estudiantes de lugares geográficamente dispares que interactúan en la L2. Se obtiene, desde luego, un contexto efectivo para la enseñanza del comportamiento pragmático, así como para su aplicación en discursos auténticos (Sykes 2017).

El interés particular por la enseñanza de la pragmática mediante la tecnología reside en la combinación óptima de tareas y tecnologías que mejora las prácticas docentes tradicionales, ofreciendo un alto nivel de interacción en contexto social auténtico, favorable para el desarrollo de la competencia pragmática en la L2 (González-Lloret y Ortega 2018).

2.1 Los marcadores discursivos: un reto didáctico

El estudio de los marcadores discursivos es de sumo interés tanto para los profesores como para los aprendices de E/LE. El estudio de la lengua en uso ha llegado a ser el criterio fundamental en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, es decir, no solo el conocimiento de formas, sino sobre todo las funciones y los requisitos contextuales (Taguchi 2011). Como los marcadores discursivos son guías interpretativas que facilitan el procesamiento eficaz de los enunciados, un buen conocimiento del empleo de estos elementos redundará en un mayor nivel de competencia lingüística y en una mejor comprensión del discurso (Da Silva 2010). En palabras de Wierzbicka (2003: 341): “if learners of a language failed to master the meaning of its particles, their communicative competence would be drastically impaired”.

En el campo de la adquisición del español como lengua extranjera, los marcadores discursivos presentan, por su naturaleza pragmática y funcional, un

capítulo de difícil sistematización. Asimismo, varios investigadores (La Rocca 2017, Guil 2015, Borreguero Zuloaga y Thoerle 2016, entre otros) destacan la complejidad y la dificultad a la hora de describir y enseñar de manera clara los marcadores. En los últimos años los estudios sobre el empleo de estas unidades están en aumento, también en el campo del discurso oral (los trabajos del grupo Val.Es.Co), sin embargo, parece que los estudios sobre la adquisición de estos elementos en E/LE no siempre parten de estudios de caso en que se tengan en cuenta los datos reales de los aprendices extranjeros. Por otra parte, hay estudios que se centran en el análisis y la aplicación didáctica de grupos particulares de conectores, como por ejemplo Ciarra Tejada (2016) sobre los conversacionales o Corral Esteve (2020) sobre los contraargumentativos, entre otros.

En obras de referencia como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* y la aplicación al español del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se destaca la clasificación problemática de las unidades definidas como marcadores y la falta de diferenciación entre el discurso oral y escrito y el contexto formal y coloquial. Así, apunta Torre Torre (2017: 23):

lo más preocupante es que los desajustes comentados en la presentación de los marcadores discursivos en los documentos de referencia para la enseñanza del español se repiten, en mayor o menor medida, en el tratamiento desacertado de los mismos, en las gramáticas y en los manuales destinados específicamente a los aprendices de nuestra lengua. En consecuencia, la enseñanza de estos elementos, esenciales para adquirir la competencia comunicativa en nuestro idioma, sigue siendo deficiente.

Por lo tanto, parece que todavía hacen falta más estudios de caso sobre el empleo de los marcadores discursivos por parte de hablantes no nativos del español (Fernández et al. 2014) así como estudios concretos sobre la adquisición de estas unidades en E/LE.

Por su parte, Martí Sánchez (2008) sugirió que los aprendices utilizan los marcadores menos frecuentemente y de manera distinta con respecto a los hablantes nativos, no obstante, en los últimos años se va demostrando con varios estudios contrastivos (basados, sobre todo, en los textos escritos) que no necesariamente siempre es así. Es más: puede que los aprendices de E/LE empleen los marcadores con una frecuencia aún mayor que los nativos, aunque sí se pueden divisar interesantes diferencias en el empleo de elementos particulares (Herredero Zorzo 2016; Vande Castele y Collewaert 2013; Pihler Ciglić y Vande Castele 2021). En el presente estudio nos interesa, por otra parte, qué ocurre con el uso de marcadores discursivos

en un discurso oral por aprendices de E/LE para poder desarrollar posteriormente una propuesta didáctica concreta.

2.2 Enseñanza de los marcadores discursivos

A la hora de tomar decisiones didácticas uno se enfrenta, por un lado, a obstáculos relacionados con el modo de presentación del tema y, por el otro, con dificultades vinculadas al desarrollo mismo del material de enseñanza. Quien pretende enseñar los marcadores discursivos tendrá que dar cuenta de la complejidad inherente al tema: su carácter multifuncional, la resistencia de inscribirse en una categoría gramatical tradicional, la falta de correspondencia entre forma y significado (como demuestran muchos estudios, p. ej., Pons Bordería 1998 o, más reciente, Borreguero Zuloaga y Thörle 2016) y su uso en relación con el registro de la lengua (p. ej., Da Silva 2010). También se encontrará con numerosas, confusas y diversas explicaciones respecto a estas unidades (Da Silva 2010; Martí Sánchez 2008). Las clasificaciones tal y como están detalladas en obras de referencia para el español (p. ej., Briz 1998; Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999; Briz e Hidalgo 1998; Pons Bordería 2006; Fuentes Rodríguez 2018²...) tampoco satisfacen fines didácticos. Dado que los marcadores discursivos interactúan con el contexto discursivo y transmiten un significado que no siempre puede explicarse de manera clara y sencilla, resulta apropiado proporcionar pistas interpretativas que sintetizan las funciones principales características del marcador discursivo en cuestión (Fung y Carter 2007). Si se trata de los marcadores discursivos típicos del ámbito más propiamente conversacional, tal y como son *bueno* y *pues*, el trabajo es aún mayor.

Ya se ha advertido que un descuido general de los marcadores discursivos en los currículos de la enseñanza de lenguas extranjeras parece ser una realidad pedagógica (Müller 2005) y que la enseñanza de E/LE no constituye una excepción (Da Silva 2010). Resulta necesario, por tanto, incorporar el tema de los marcadores discursivos en planes de estudios para favorecer el desarrollo de la competencia conversacional, para evitar malentendidos comunicativos y, en esencia, para proveer a los aprendices de una sensación de seguridad en la L2 (Fung y Carter 2007). Para ello es fundamental conocer la realidad con trabajos empíricos. Una vez detectados los problemas comunes en el hablante de E/LE podemos diseñar estrategias didácticas eficaces.

Ahora bien, en cuanto a los marcadores conversacionales, notamos que casi siempre se trata de una enseñanza implícita, que se comprueba, por ejemplo, en la utilización de estos marcadores en textos de comprensión auditiva. La enseñanza explícita parece relegada a manuales de nivel C1, a las gramáticas de referencia y a los manuales específicamente dedicados a la práctica de los marcadores (Torre Torre

2017; Martí Sánchez y Fernández Gómiz 2013). Por tanto, consideramos necesaria la enseñanza explícita de los marcadores conversacionales también en los niveles B1-B2 y nuestra propuesta didáctica presentará el caso concreto del marcador *pues*.

3. Los marcadores discursivos en una actividad telecolaborativa

El importante punto de partida de este estudio es el aprendizaje que posibilita a los aprendices interactuar de una manera más directa e involucrarse en los procesos de aprendizaje. Por ello se realizó, primero, un caso práctico de colaboración internacional en el que participaron los estudiantes de la Universidad de Sevilla y de la Vrije Universiteit Brussel². Los participantes (aprendices de E/LE³ y hablantes nativos) realizaron una actividad de interacción oral por medio de la videoconferencia que se componía de presentación personal y de una parte argumentativa de opinión. Se esperaba que en la primera parte predominaran los organizadores para estructurar la información, y que en la segunda hubiera un uso más pronunciado de operadores argumentativos y contraargumentativos.

3.1 Frecuencia y distribución de los marcadores discursivos en la muestra analizada

Con la actividad se ha conseguido una muestra de doce interacciones con un promedio de 2711 palabras por conversación. En total, los aprendices utilizaron 293 marcadores discursivos, lo que significa un promedio de 29.3 marcadores por conversación. Los hablantes nativos, en cambio, utilizaron un total de 524 marcadores discursivos, lo que ofrece un promedio de 40.6 marcadores por conversación, así que es obvio que los hablantes nativos utilizaron más marcadores discursivos en una conversación que los aprendices. Sin embargo, el recuento del número medio de marcadores por cada 1000 palabras nos revela una imagen algo diferente, puesto que los aprendices emplearon un promedio de 19.4 marcadores por cada 1000 palabras, mientras que los hablantes nativos un promedio de 26 marcadores por cada 1000 palabras. Aunque es un hecho que la frecuencia de uso fue mayor con los hablantes nativos, parece ser más relevante indagar qué elementos suelen utilizarse más por cada grupo de participantes y qué tipos de marcadores se emplean, así que se ha analizado la frecuencia con que se utiliza cada marcador discursivo y se ha

² En el marco de dos proyectos, titulados “De Construcciones Periféricas a Operadores Discursivos: un Estudio Macrosintáctico del Español Actual” y “From ‘learning about pragmatics’ towards ‘learning pragmatics’ in a multilingual and intercultural context”.

³ En total han participado 24 estudiantes universitarios de E/LE con el nivel de español entre un B1 y B2 de acuerdo con el MCER. Todos son hablantes nativos del neerlandés, sin embargo, cada aprendiz tiene su propio perfil lingüístico.

determinado la distribución de su uso por parte de los aprendices y los hablantes nativos. El análisis ha puesto de relieve que los marcadores más utilizados por los aprendices son: *por ejemplo*, *entonces*, *pues*, *bueno* y el operador *claro* (en este orden). Los hablantes nativos, en cambio, utilizaron *pues*, *entonces*, *por ejemplo*, *bueno* y *vale* con más frecuencia. En la tabla 1 se puede observar, además, que los marcadores más utilizados por los aprendices de E/LE corresponden en gran medida a los más empleados por los hablantes nativos:

Aprendices (n = 293)		Habla ntes nativos (n = 524)	
<i>por ejemplo</i>	97	<i>pues</i>	91
<i>entonces</i>	74	<i>entonces</i>	84
<i>pues</i>	40	<i>por ejemplo</i>	79
<i>bueno</i>	31	<i>vale</i>	75
<i>claro</i>	21	<i>bueno</i>	71

Tabla 1. Los cinco marcadores más frecuentes

Los elementos más empleados en toda la muestra son los marcadores conversacionales (elementos que gestionan las intervenciones para formar intercambios)⁴, como indica el gráfico 1, lo cual no debe sorprender, ya que los datos

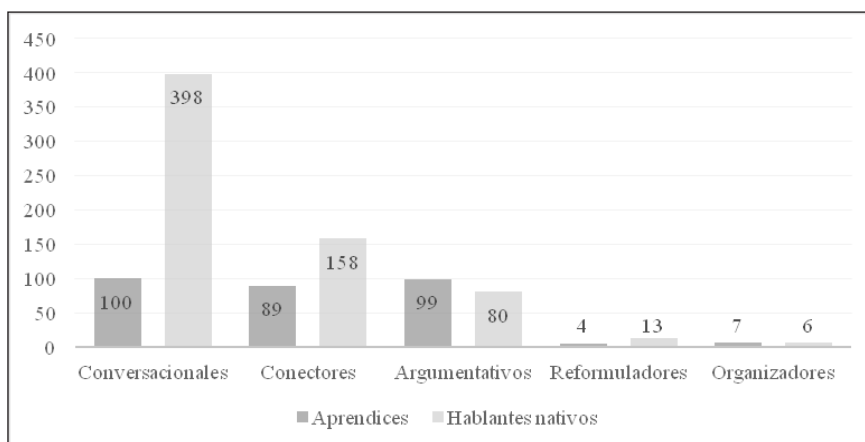


Gráfico 1. La distribución de las categorías analizadas

⁴ Para determinar qué categorías de marcadores se utilizaron más frecuentemente nos hemos basado principalmente en la clasificación elaborada por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999).

proviene de un corpus oral. Lo que sí llama la atención es que esta constatación no se manifiesta de manera tan clara para los aprendices, aunque resulta evidente que la categoría de los marcadores conversacionales es la más frecuente para el grupo de los hablantes nativos. De hecho, el número de marcadores conversacionales empleados por los aprendices (100) no difiere tanto del número de conectores argumentativos (89) o de operadores argumentativos (99). Por lo que se refiere a los reformuladores y organizadores cabe destacar que se utilizan con menor frecuencia, tanto por parte de los hablantes nativos como por parte de los aprendices:

Si se examina en detalle la categoría de los conversacionales, se puede constatar que *bueno* es el marcador conversacional más frecuente en el caso de los aprendices y que *vale* se empleó con más frecuencia por parte de los hablantes nativos (tabla 2). *Pues*, por otra parte, es la segunda o la tercera partícula más empleada, mientras que *hombre* y *mira* se utilizaron poco por los hablantes nativos y nunca por parte de los aprendices:

Aprendices (n = 100)		Habla ntes nativos (n = 398)	
<i>bueno</i>	31	<i>vale</i>	75
<i>pues</i>	26	<i>bueno</i>	71
<i>claro</i>	21	<i>pues</i>	64
<i>vale</i>	16	<i>claro</i>	45
<i>hombre</i>	0	<i>mira</i>	10
<i>mira</i>	0	<i>hombre</i>	2

Tabla 2. Los marcadores conversacionales

Parece relevante examinar el empleo de los distintos usos de *bueno* y *pues*. El gráfico 2 resume la distribución del marcador *bueno* en los tres valores que pueden distinguirse, a saber, el valor metadiscursivo (*bueno 1*), el valor de aserción u operador (*bueno 2*) y el valor reformulativo (*bueno 3*):

Queda claro que los aprendices utilizan *bueno* sobre todo para reformular, precisar o atenuar, mientras que los hablantes nativos lo emplean más en su valor metadiscursivo, indicando el inicio o cierre de una intervención o para anunciar un cambio temático en la conversación.

El gráfico 3 resume, a su vez, los distintos usos de *pues*, a saber, el valor metadiscursivo (*pues 1*), el valor consecutivo (*pues 2*) y el valor de oposición (*pues 3*):

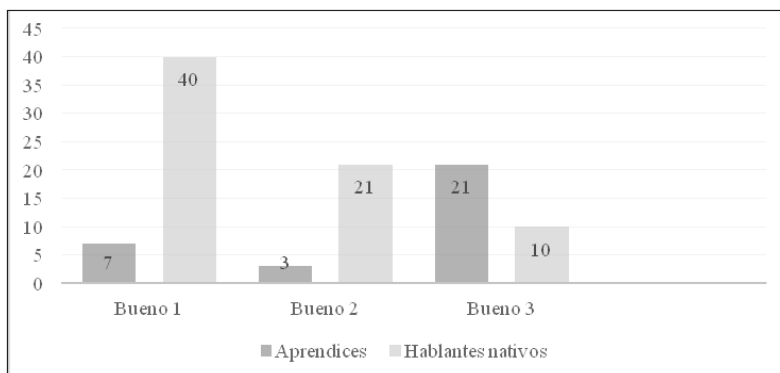


Gráfico 2. Distintos usos de bueno

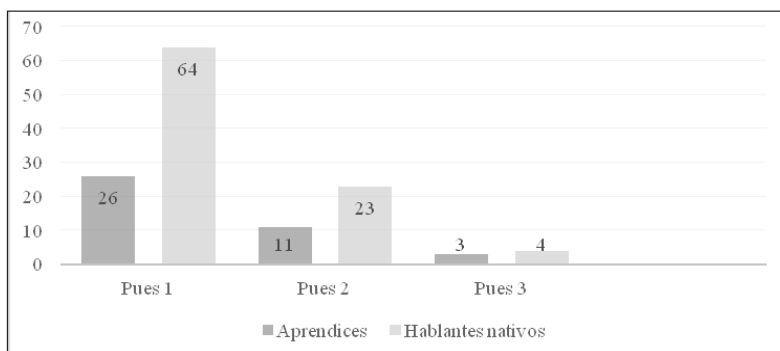


Gráfico 3. Distintos usos de pues

Se desprende que los hablantes nativos utilizan *pues* más frecuentemente en su valor metadiscursivo, así como los aprendices. Es evidente, además, que *pues* se emplea con menor frecuencia en su valor de oposición.

Un análisis más detenido de la categoría de los conectores consecutivos nos proporciona más información sobre el uso de *pues* en su valor consecutivo (*pues 2*):

	Aprendices	Hablantes nativos
<i>entonces</i>	74	84
<i>pues 2</i>	11	23
<i>por tanto</i>	0	9
<i>de ahí</i>	0	3

Tabla 3. Los conectores consecutivos

Los aprendices utilizan sobre todo los conectores *entonces* y *pues*, mientras que los hablantes nativos emplean también *por tanto* y *de ahí*. Queremos llamar la atención sobre el consecutivo *entonces* que es el más frecuente tanto en las intervenciones de los aprendices como en las de los hablantes nativos. El marcador discursivo *pues*, al contrario, se utiliza con una frecuencia significativamente menor por los aprendices. Nos hace suponer que los aprendices prefieren utilizar *entonces* en vez de *pues* ² al indicar consecuencia.

Los resultados del análisis muestran que en una conversación oral los aprendices de E/LE (con un nivel B1-B2) utilizan menos tipos de marcadores discursivos y los emplean con menor frecuencia que los hablantes nativos del español. Asimismo, se puede observar la diferencia en el modo de empleo de estos elementos por parte de aprendices de E/LE.

Ya se ha señalado con otro estudio (Fuentes y Vande Castele 2019) que para hablantes no nativos del español no siempre resulta evidente delimitar el empleo de marcadores discursivos porque no siempre está claro si tienen un solo significado o significados múltiples, por no hablar de los significados implícitos (Taguchi y Yamaguchi 2019). De acuerdo con Andersen (1984), una correspondencia unívoca entre forma y significado facilita la adquisición. En este sentido, resulta lógico que marcadores discursivos con una obvia correspondencia entre forma y función (p. ej. *entonces* y *vale*) se adquieran con más facilidad y en una etapa más temprana (nivel A1–A2 según MCER) que los marcadores de carácter sumamente multifuncional, como son *bueno* y *pues*. Sin embargo, el empleo erróneo de estas unidades puede resultar desfavorable para la creación del efecto pragmático deseado (Fernández et al. 2014), por ello parece inevitable reforzar su enseñanza en todos los niveles, incluso en los más altos (C1–C2).

4. Propuesta didáctica: el caso de *pues*

Nuestra propuesta didáctica se centra en *pues*, uno de los marcadores discursivos más frecuentes en español⁵. Asimismo, tiene el carácter sumamente multifuncional (aparte de su diversidad categorial), por ello merece una atención especial en la clase de E/LE. Entre varios valores que puede presentar como conector se suelen destacar el valor causativo, consecutivo y conclusivo (Portolés 2001), mientras que como ordenador discursivo la variedad de uso es mucho más amplia. Fuentes Rodríguez (2018²: 298-302), por ejemplo, distingue hasta siete valores diferentes de esta unidad (conector consecutivo, conector ordenador discursivo continuativo,

⁵ Y también uno de los más estudiados, como señalan Vande Castele y Fuentes Rodríguez (2019: 6).

conector ordenador discursivo interactivo, conector oposición, operador informativo, conector ordenador discursivo de cierre y operador modal)⁶. Además, cabe destacar que, por lo general, su función viene determinada por la posición en el enunciado, por ejemplo, como enfatizador aparece predominantemente al final, como consecutivo en la posición central y como atenuador en la posición central o final (Briz 1998). Al fin y al cabo, habrá que enfatizar también el indiscutible papel de la prosodia que no pocas veces puede invertir el significado pragmático del marcador y, consecuentemente, del enunciado, sobre todo en los ejemplos de la intención irónica.

Todo ello sugiere gran complejidad que hay que tener en cuenta a la hora de proponer las actividades didácticas que pretenden mejorar la adquisición de estos elementos en una clase de E/LE. Por lo tanto, entendemos nuestra propuesta como un primer paso, ya que nos centramos en la creación de material de instrucción que atienda a las necesidades didácticas que se plantean en la enseñanza de los marcadores discursivos (como sugieren p. ej., Da Silva 2010, Domínguez García 2016, Pardo Llibrer 2019) y proponemos una intervención sensibilizadora que persiga estimular la creación de conciencia sobre la importancia de los marcadores discursivos en la comunicación oral y los distintos usos que desempeñan.

El punto de partida de la propuesta se encuentra en el método de la clase invertida (*flipped classroom*) y el aprendizaje combinado (*blended learning*), creando así más oportunidades para una colaboración activa (Gálvez y García 2014). Asimismo, optamos por un *pre-teaching* basado en vídeos de instrucción, seguido por una etapa de práctica de interacción oral telecolaborativa que constituye una herramienta poderosa y útil para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los aprendices (Helm 2015).

En la tabla 4 se resumen los rasgos del tratamiento didáctico (*cf.* Taguchi 2015) y su papel en la propuesta. El símbolo + indica la presencia, mientras que – indica la ausencia del rasgo en cuestión:

	<i>Input</i>	<i>Input reforzado</i>	Información metapragmática	Producción	Creación de conciencia	<i>Feedback</i>	Discusión
Vídeo de instrucción	+	+	+	–	+	–	–
Actividad de interacción oral telecolaborativa	+	–	–	+	–	–	–

Tabla 4. Los rasgos didácticos de la propuesta

⁶ No hay que olvidar que las construcciones como *pues bien* o *pues nada* también funcionan como marcadores.

En cuanto a *input* destacamos la importancia de la exposición a *input* (p. ej. diálogos o textos que contienen marcadores) e *input* reforzado, sobre todo en el sentido de técnicas a través de las cuales se resaltan los marcadores para atraer la atención de los estudiantes. Ofrecer una información explícita en cuanto a las “reglas” pragmáticas de los marcadores tiene que ver con la información metapragmática, mientras que las tareas que suscitan el uso de estas unidades tienen que ver con la producción. Por otra parte, la creación de conciencia comprende las tareas que atraen la atención de los estudiantes hacia los marcadores sin dar información metapragmática explícita. Al final, queda el *feedback* del uso o comprensión por parte de aprendices y la discusión metapragmática sobre el uso de los dos marcadores en parejas o en grupo.

4.1 Vídeos de instrucción

El instrumento de apoyo que sirve de base a la clase invertida puede variar (p. ej., el manual de la asignatura, audio, etc.), sin embargo, dada la naturaleza del tema de instrucción, la manera más obvia para presentar el funcionamiento de los marcadores conversacionales parece ser a través de material audiovisual (Jassim y Dzakiria 2018). Y el vídeo de instrucción es, según nuestra opinión, una de las herramientas didácticas particularmente eficaces a la hora de posibilitar la construcción abierta del conocimiento.

4.1.1 Input audiovisual auténtico

Los ejemplos auténticos de interacción oral no solo posibilitan a los aprendices ver (comportamiento no verbal) y escuchar (prosodia) a los interlocutores, sino que también les permite ser testigos del contexto mismo de la interacción, algo que resulta menos obvio con ejemplos textuales o auditivos (Jassim y Dzakiria 2018). Insistimos, entonces, en el empleo de TIC y un *input* audiovisual auténtico que ilustre los distintos empleos y contextos de uso de los marcadores estudiados. Se pueden combinar tanto los fragmentos de películas, entrevistas, etc. como los ejemplos elaborados en las actividades telecolaborativas que se describen en el punto 3 de este artículo.

4.1.2 Información metapragmática

Con vistas a un aprendizaje significativo, el punto de partida es la complejidad inherente al tema de los marcadores discursivos, por ello hay que tomar en consideración el conocimiento previo de los aprendices. Debido a la alta frecuencia en la conversación y el carácter sumamente multifuncional de marcadores como son *bueno* y *pues*, es imposible exponer todas sus funciones de manera exhaustiva (Buysse

2012), de modo que proponemos hacer una selección de los empleos y contextos más importantes.

Por lo que se refiere a la información metapragmática, nos pareció, desde luego, más oportuno proponer explicaciones desprovistas de tecnicismos, con vistas a que los estudiantes entiendan mejor los distintos valores de uso (Fung y Carter 2007). Por lo tanto, en los vídeos proponemos una clasificación sintetizada, basada en distintos estudios sobre estas partículas (p. ej. Fuentes Rodríguez 2018² y Briz et al. 2008, entre otros). En lo que se refiere a *pues*, se presentan sus tres significados básicos (teniendo en cuenta el nivel de los aprendices): el valor metadiscursivo (introducir una reacción para mantenerla ligada a la previa), el valor de oposición (introducir una intervención diferente de lo que se esperaba o buscaba) y el valor consecutivo (introducir una consecuencia o una conclusión).

4.1.3 Creación de conciencia

Da Silva (2010) señala que la distinta distribución de los marcadores en el discurso escrito y en el discurso oral suele omitirse en las presentaciones sobre estas unidades en los manuales de E/LE, lo que puede dificultar la adquisición. Como en la oralidad el contexto resulta menos implícito que en la escritura, los marcadores discursivos resultan unos recursos muy útiles para explicitar la conexión entre lo dicho y el contexto (Portolés 2007). Por tanto, creemos importante ir concienciando⁷ a los aprendices sobre esta particularidad a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Otro punto que raramente se advierte en materiales de instrucción sobre los marcadores es su carácter multifuncional. Para facilitar el aprendizaje de su empleo, es imprescindible recurrir a numerosos ejemplos de cada marcador, situados en contextos diferentes (Da Silva 2010). Con nuestros vídeos docentes perseguimos precisamente dar muestra e ilustración de la diversidad de funciones y contextos de uso de los dos marcadores discursivos en cuestión.

4.1.4 Diseño con input reforzado para *pues*

Cada vídeo de instrucción se estructura en tres apartados: una introducción, la exposición de las distintas funciones y un ejemplo audiovisual de ilustración. En lo que sigue, mostramos, a modo de ejemplo, algunas capturas de pantalla del vídeo docente sobre *pues*⁸. Primero empezamos con una introducción que sirve de punto de partida y con una definición general de los marcadores comentando la diferencia en el empleo oral y escrito.

⁷ De hecho, la conciencia pragmática, como precursora de la competencia pragmática, tiene la ventaja de animar a los aprendices a identificar sus propios objetivos pragmáticos y a tomar decisiones informadas (Bardovi-Harlig 2018).

⁸ Todas las fotos son de elaboración propia.



Discurso oral vs. Discurso escrito



bueno, claro, hombre, o sea, pues...



ahora bien, por el contrario, en consecuencia, en suma...

- Contexto rico
- Ausencia de informaciones contextuales
- ↑ implícito
- ↑ explícito

Foto 1. Ejemplo de la parte introductoria

Luego, continuamos con la exposición de distintas funciones del marcador en cuestión. Se enumeran los valores de uso del marcador discursivo, dando cada vez un ejemplo concreto en forma de un pequeño diálogo o situación:



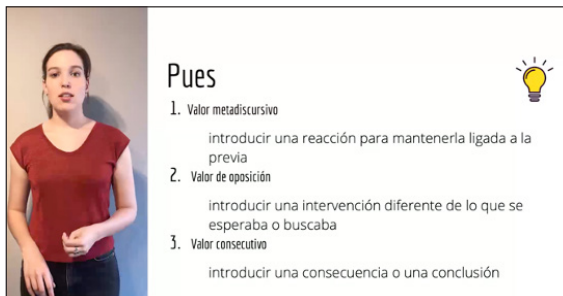
Ejemplo: valor metadiscursivo

Inicio de réplica para mantenerla ligada a la previa

LO DICHO	A: Usted sabe que para que un chiste funcione, tiene que tener una parte de verdad... y otra de dolor.	
REACCIÓN (1)		B: ¿Ah, sí? Pues no... No lo sabía. Qué curioso.
REACCIÓN (2)	A: Pues sí. Así es.	

Foto 2. Ejemplo de la parte explicativa

Al final de la segunda parte, se resumen los puntos principales:



Pues

1. Valor metadiscursivo
 - introducir una reacción para mantenerla ligada a la previa
2. Valor de oposición
 - introducir una intervención diferente de lo que se esperaba o buscaba
3. Valor consecutivo
 - introducir una consecuencia o una conclusión

Foto 3. Ejemplo del resumen

El vídeo concluye con una ilustración, nos servimos siempre de ejemplos audiovisuales auténticos (p. ej., series televisivas). Para cada uso expuesto en el apartado explicativo, se selecciona un breve fragmento significativo y se detalla, pues, el uso del marcador en una función específica:



Foto 4. Análisis del ejemplo

Mediante el uso de ejemplos provenientes de muestras auténticas (*input*) y su análisis (*input enhancement*) facilitamos la captación de las formas del marcador en cuestión (Schmidt 2001; Taguchi 2011). La pantalla del vídeo se divide, además, en dos partes. Por un lado, está la imagen del profesor explicando el funcionamiento del marcador. Por el otro, se presentan diapositivas que visualizan palabras clave y resaltan la información importante. Asimismo, se presta mucha atención a equilibrar la complementariedad de lo dicho y lo escrito.

4.1.5 Actividad de práctica telecolaborativa: *input* y producción oral

En la fase final se realiza una actividad de práctica telecolaborativa en la forma de *postest*, elaborada de manera similar al *pretest* (cf. actividad a base del caso práctico). Así pues, se trata otra vez de una práctica de conversación individual en pareja, entre un aprendiz y un hablante nativo del español, realizada a distancia por videoconferencia.

Tal y como se ha hecho en la actividad previa del *pretest*, la práctica comporta varias partes: una parte narrativa de presentación personal y una parte argumentativa de opinión. Así, se ofrece una práctica variada, se promueve el empleo de marcadores organizadores para estructurar la información y de los marcadores contraargumentativos y operadores argumentativos para expresar y apoyar su opinión. Los temas que se ofrecen a los estudiantes pueden ser de varia índole, pero que sean de alto interés para que la actividad se desarrolle con facilidad.

Creemos que la propuesta didáctica de una actividad de producción oral telecolaborativa es lo suficientemente motivadora para que los estudiantes desarrollen

las competencias estratégicas necesarias (debatir, argumentar ...), ya que tienen la oportunidad para participar en un contexto auténtico y practicar las estructuras y funciones aprendidas en un ambiente digital e internacional.

5. Consideraciones finales

En el presente estudio nos hemos centrado en el tema de los marcadores discursivos desde una perspectiva didáctica. A diferencia de algunos estudios contrastivos de los textos escritos, nuestro análisis de una muestra oral señala que los aprendices utilizan los marcadores discursivos con menor frecuencia y, más importante, de modo diferente que los hablantes nativos del español. Por ello creemos imprescindible partir del aprendizaje combinado y basar la unidad didáctica en una actividad telecolaborativa que posibilite la interacción en un contexto internacional auténtico y significativo.

Con la propuesta didáctica hemos pretendido dar cuenta del desafío particular que presentan los marcadores discursivos en una clase de E/LE. Para ello parece imprescindible incluir más *input* a través de ejemplos audiovisuales auténticos y reforzarlo para facilitar la captación de la multifuncionalidad de las formas en distintos contextos de uso. Asimismo, creemos importante delimitar bien la información metapragmática con la elaboración de una clasificación sintetizada, además de fortalecer la conciencia en cuanto a la distinta distribución de los marcadores en textos escritos y orales.

Si bien las actividades didácticas con un *input* reforzado atienden a varias necesidades comunicativas del aprendiz, presentan también algunas carencias. Por un lado, no cuentan con oportunidades de práctica controlada, repetitiva y prolongada y, por otro, las explicaciones metapragmáticas sintetizadas pueden resultar demasiado simplificadas. Una posible solución podría ser emplear más ejercicios de detección a base de vídeos de entrevistas, donde los estudiantes intenten identificar una determinada serie de marcadores. Así, les concienciamos a los aprendices sobre las variedades del uso y animamos a que presten más atención a estos elementos.

En fin, todavía quedan varias pistas por explorar y creemos que un mayor énfasis en los estudios de caso en que se tengan en cuenta los datos reales de los aprendices de E/LE puede contribuir de manera significativa a las futuras investigaciones.

Bibliografía

ANDERSEN, Roger W. "The one to one principle of interlanguage construction". *Language learning* 34.4 (1984): 77-95.

- BARDOVI-HARLIG, Kathleen. "Pragmatic awareness in second language acquisition". *Routledge handbook of language awareness*. Eds. Peter Garret y Josep M. Cots. UK: Taylor & Francis, 2018. 323–338.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen; Rebeca Mahan-Taylor. "Teaching of Pragmatics". *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 2003. 1–7.
- BORREGUERO ZULOAGA, Margarita; Britta Thörle. "Discourse markers in second language acquisition: Studies on Italian and French as L2". *Language, Interaction and Acquisition* 7.1 (2016): 1–16.
- BUYSSE, Lieven. "So as a multifunctional discourse marker in native and learner speech". *Journal of Pragmatics* 44.13 (2012): 1764–1782.
- BRIZ, Antonio. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel, 1998.
- BRIZ, Antonio; Antonio Hidalgo. "Conectores y estructura de la conversación". *Marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Eds. María Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío. Madrid: Arco Libros, 1998. 121–142.
- CIARRA TEJADA, Alazne. *Marcadores discursivos conversacionales: análisis de su uso en corpus orales y aplicación didáctica en español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2016.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. 2002.
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm> [01/06/2021]
- CORRAL ESTEVE, Cristina. "Los conectores contraargumentativos y la enseñanza de español como lengua adicional". *Caracol* 19 (2020): 510–535.
- DA SILVA, Antonio Messias N. "La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de E/LE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos". *RedELE Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera* 19 (2010): <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_04Nogueira.pdf?documentId=0901e72b80dd277f> [15/04/2021]
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Noemí. "Bueno, pues, es que...en fin: ¿Qué marcadores discursivos enseñar?" *Revista Signos* 49.90 (2016): 3–23.
- ELLIS, Rod. "Learning to communicate in the classroom: A Study of Two Language Learners' Requests". *Studies in Second Language Acquisition* 14.1 (1992): 1–23.
- FERNÁNDEZ, Julieta; Anna Gates Tapia; Xiaofei Lu. "Oral proficiency and pragmatic marker use in L2 spoken Spanish: The case of *pues* and *bueno*". *Journal of pragmatics* 74 (2014): 150–164.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros, [2009] 2018².

- FUNG, Loretta; Ronald Carter. “Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings”. *Applied linguistics* 28.3 (2007): 410–439.
- GÁLVEZ, Alejandro; Alfonso Rosa-García. “Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes”. *Vectores de la pedagogía docente actual*. Ed. Beatriz Peña. Madrid: ACCI, 2014. 423–441.
- GONZÁLEZ-LLORET, Marta. “Computer-mediated learning of L2 pragmatics”. *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Eds. Eva Alcón Soler y Alicia Marínez-Flor. Newcastle, UK: Multilingual Matters, 2008. 114–132.
- GONZÁLEZ-LLORET, Marta; Lourdes Ortega. “Pragmatics, tasks, and technology: A synergy”. *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*. Eds. Naoko Taguchi y Youjin Kim. *Task-Based Language Teaching* 10 (2018): 192–214.
- GUIL, Pura. “Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2”. *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*. Eds. Margarita Borreguero Zuloaga et al. Limoges: Lambert-Lucas, 2015. 373–385.
- HELM, Francesca. “The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe”. *Language Learning & Technology* 19.2 (2015): 197–217.
- HEREDERO ZORZO, David. “Retórica contrastiva/intercultural”. *Verba hispanica* 24 (2016): 37–52.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, 1994.
- JASSIM, Lina L.; Hisham Dzakiria. “The Impact of Using Video in Developing English Language Proficiency”. *The Journal of Social Sciences Research, Special Issue* 4 (2018): 16–22.
- KASPER, Gabriele; Kenneth R. Rose. “Theories of second language pragmatic development”. *Language Learning* 52 (2002): 13–62.
- LÓPEZ SERENA, Araceli; Margarita Borreguero Zuloaga. “Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita”. *Los estudios de los marcadores del discurso en español, hoy*. Eds. Óscar Loureda y Esperanza Acín. Madrid: Arco Libros. 2010. 415–495.
- LA ROCCA, Marcella. *Los marcadores del discurso. Una perspectiva discursiva para la didáctica de E/LE*. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2017.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel. *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco Libros, 2008.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel; Sara Fernández Gómiz. *Los marcadores discursivos para estudiantes y profesores E/LE*. Madrid: Edinumen, 2013.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia; José Portolés Lázaro. “Los marcadores del discurso”. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Eds. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa Calpe, 1999. 4051–4213.
- MÜLLER, Simone. *Discourse markers in native and non-native English discourse*. Pragmatics & Beyond New Series 138. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

- NOROUZIAN, Reza; Zohreh R. Eslami. "Critical Perspectives on Interlanguage Pragmatic Development: An Agenda for Research". *Issues in Applied Linguistics* 20.1 (2016): 25–50.
- PARDO LLIBRER, Adrià. "La enseñanza de marcadores del discurso en el aula de E/LE desde la segmentación en unidades de la sintaxis del habla: el caso de 'pues'". *Foro de profesores de E/LE* 15 (2019): 179–190.
- PIHLER CIGLIĆ, Barbara; An Vande Castele. "Un estudio contrastivo del empleo de los marcadores discursivos por estudiantes universitarios de E/LE". *Sintaxis discursiva: construcciones y operadores discursivos en español*. Eds. Catalina Fuentes Rodríguez et al. Bern, P. I. E.: Peter Lang, Vol. Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 284, 2021. 347–370.
- PONS BORDERÍA, Salvador. *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Universidad de Valencia: Valencia, 1998.
- . "A functional approach to the study of discourse markers". *Approaches to Discourse Particles*. Ed. Kerstin Fischer. Amsterdam: Elsevier, 2006. 77–99.
- PORTOLÉS, José. *Marcadores del discurso*. Madrid: Ariel, 2001.
- REYES, Graciela. *Palabras en contexto*. Madrid: Arco Libros, 2018.
- SCHMIDT, Richards. "Attention". *Cognition and second language instruction*. Ed. Peter Robinson. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 3–32.
- SYKES, Julie M. "Technologies for teaching and learning intercultural competence and interlanguage pragmatics". *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Eds. Carol A. Chapelle y Shannon Sauro Hoboken. NJ: John Wiley & Sons, 2017. 119–133.
- SYKES, Julie M.; Andrew Cohen. "Strategies and interlanguage pragmatics: Explicit and Comprehensive". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8.2 (2018): 381–402.
- TAGUCHI, Naoko. "Teaching pragmatics: Trends and issues". *Annual Review of Applied Linguistics* 31 (2011): 289–310.
- . "Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going". *Language Teaching* 48.1 (2015): 1–50.
- TAGUCHI, Naoko; Shota Yamaguchi. "Implicature Comprehension in L2 Pragmatic Research". *The Routledge handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. Ed. Naoko Taguchi. London & New York: Routledge, 2019. 31–46.
- TAKAHASHI, Satomi. "Noticing in task performance and learning outcomes: A qualitative analysis of instructional effects in interlanguage pragmatics". *System* 33.3 (2005): 437–461.
- TORRE TORRE, Aroa M^a. "Tratamiento de los marcadores discursivos en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC". *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 25 (2017). <<http://marcoele.com/descargas/25/torre-marcadores.pdf>> [20/04/2021]

- VANDE CASTEELE, An; Kim Collewaert. “The use of discourse markers in Spanish language learners’ written compositions”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 95 (2013): 550–556.
- VANDE CASTEELE, An; Catalina Fuentes Rodríguez. “La multifuncionalidad en la traducción del marcador discursivo *pues*”. *ELUA: Macrosintaxis en construcción*, Anexo VI. (2019): 201–216.
- WIERZBICKA, Anna. *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2003².