EL TEXTO COLOQUIAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL L2/LE: EXPLOTACIÓN ORIENTADA A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES

Anais Holgado Lage
Patricia Serrano Reyes
Universidad de Salamanca

RESUMEN: En la actualidad son aún escasos los manuales y propuestas didácticas que ofrecen una explotación (expresa o implícita) de los marcadores conversacionales propios del registro más informal de la lengua. Tras considerar que su adquisición es de suma importancia para que el estudiante alcance una adecuada competencia pragmática, se ofrece como ejemplo de explotación una propuesta didáctica basada en textos coloquiales. Estos, ya sean reales o ficticios, son el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje pero también constituyen el objetivo a alcanzar por parte de los alumnos, al tratarse de un registro caracterizado por su cotidianeidad y espontaneidad y por tanto, relacionado estrechamente con la conversación, una de las clases de discurso más empleadas en el lenguaje diario.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años los estudios pertenecientes al análisis del discurso y análisis de la conversación han prestado una especial atención a los denominados generalmente marcadores discursivos. Sin embargo, en el área de las investigaciones dedicadas a la enseñanza de lenguas a menudo se ha pasado por alto el estudio de estos elementos esenciales del discurso, los cuales actúan sobre este último confiriéndole no sólo coherencia y cohesión, sino también, especialmente en la vertiente oral del lenguaje, mayor naturalidad. Aunque en los últimos años, afortunadamente, esto ha cambiado,

consideramos que aún son escasos los trabajos orientados a ofrecer una adecuada explotación didáctica de un grupo concreto de los marcadores, los característicos de la conversación. Es por ello por lo que este trabajo, partiendo del texto coloquial como estímulo y objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, pretende ofrecer una pequeña muestra que sirva de guía o referencia al docente a la hora de enfrentarse a la enseñanza de ciertos marcadores conversacionales.

2. LO COLOQUIAL

2.1. ¿Qué es lo coloquial?

Los registros, es decir, las diferentes modalidades de uso dependientes del contexto[1], pueden expresar desde el grado de formalidad mayor, propio generalmente de los textos escritos, hasta el grado de formalidad menor, propio de lo coloquial oral, pasando por otras manifestaciones formales en lo oral o informales en lo escrito[2]. Teniendo en cuenta este criterio, lo coloquial, por tanto, es un tipo de registro o nivel de habla, con independencia del nivel de lengua en el que se manifiesta. Este último, también denominado "sociolecto" está relacionado con la estratificación social y no posee una relación directa con el registro empleado, es decir, cualquier hablante, independientemente de su nivel socio-cultural, puede cambiar de registro según el contexto comunicativo en que se encuentre. Sin embargo, ambos conceptos están estrechamente relacionados: cuanto más alto es el nivel de lengua de un hablante, mayor será su dominio de los diferentes registros, mientras que si su nivel de lengua es bajo, conocerá un menor número de posibilidades de habla y su capacidad de adaptación al contexto lingüístico será mínima.

Lo coloquial, como resalta Antonio Briz, no es un registro exclusivo de la variante oral de la lengua, pero encuentra en ella su campo más adecuado de actuación. Está marcado por la cotidianidad, la espontaneidad y la falta de planificación (Briz, 1996), y es por ello por lo que tiene a la conversación como su mejor exponente.

2.2. Lo coloquial en la clase de E/LE, ¿debe enseñarse?

Tradicionalmente, las variedades menos formales de la lengua no han sido siempre bien recibidas en los círculos de la enseñanza de un idioma. En la actualidad, autores

1 No vamos a hacer distinción aquí entre registro y estilo como proponen algunos autores (Julio Borrego, 2002), sino que los vamos a considerar sinónimos.

2 Ejemplos de manifestaciones orales en el registro formal serían ciertos discursos políticos o las conferencias, mientras que podrían considerarse tipos de texto escritos en su variedad coloquial un correo electrónico escrito a un amigo o una nota (o "post-it").

como Briz (2002b) apuntan a la necesidad de incorporar a las clases de E/LE variedades más allá de la estándar, contribuyendo así no sólo a la mejora de la actuación lingüística del estudiante sino también al progreso en su capacidad de interacción. La capacidad por parte del estudiante extranjero de adecuarse a las diferentes situaciones comunicativas, ya sean en uno u otro registro, da muestra del uso correcto de un idioma.

Partimos de la idea (esperemos que no demasiado optimista) de que cualquier profesor de lengua es consciente de que el idioma que enseña presenta variedades diafásicas (aparte de diatópicas, diastráticas y diacrónicas), es decir, dependientes del contexto comunicativo y que, por tanto, debe acercar a sus alumnos las distintas versiones de un mismo hecho lingüístico, de manera que fuera del aula tengan la posibilidad de elegir la que consideren más conveniente sin sentirse atados a una única forma de hacerse entender (Albelda y Fernández, 2006). La utilización de unas formas lingüísticas concretas, escogidas teniendo en cuenta la correcta adecuación al contexto, se engloba dentro de la competencia pragmática del hablante. Es mediante su adquisición como el estudiante de una lengua extranjera consigue proferir discursos que se asemejan a los de un hablante nativo, independientemente de la competencia lingüística que haya alcanzado. Por ejemplo, un alumno de un nivel A2 o B1, con unos conocimientos gramaticales intermedios podría decir algo como lo siguiente en la barra de una cafetería: "*¿Me pones un café con leche y un pincho de tortilla?*", mientras que otro hablante de nivel superior, con unos conocimientos lingüísticos mayores que el anterior podría enunciar algo como "*Perdone, señor, ¿podría tomar un café con leche y un pincho de tortilla, por favor*?"[3]. Gramaticalmente ambos enunciados son correctos, pero pragmáticamente difieren en su semejanza con aquello que diría un nativo en esa misma situación. Podríamos afirmar, incluso, que mientras los errores sintácticos o gramaticales pueden ser aceptados o a menudo esperados en ciertos niveles de lengua como el coloquial, los desajustes pragmáticos suelen ser llamativos y pueden conducir a situaciones embarazosas a aquellos que los profieren (Borrego, 2002).

3. LOS MARCADORES CONVERSACIONALES EN LA CLASE DE E/LE

3.1. Pertinencia de su enseñanza

Es indudable que si consideramos pertinente y necesaria la enseñanza del discurso conversacional en la clase de lengua extranjera, hemos de contemplar la misma actitud hacia uno de sus componentes más definitorios. Los marcadores no sólo ponen

3 Como ejemplo tomado de la vida real, conocemos el caso de un estudiante americano que, en la taquilla de un cine, olvidó recoger el cambio y cuando la empleada le avisó, él exclamó: ¡No me jodas!, ante la sorpresa de la mujer. En este caso, obviamente un nativo habría sido menos efusivo emitiendo algo como: ¡Ah! Vale o ¡Anda! Gracias.

de manifiesto la actividad organizadora y formulativa de los hablantes a lo largo de la conversación, sino que reflejan actitudes más subjetivas y personales de estos, como pueden ser la indecisión, la apatía, la cortesía, etc., y funcionan como marcas reguladoras de la construcción del coloquio (rellenadores o mantenedores de turno, iniciadores de respuesta, etc.). El objetivo de su enseñanza –y motivo principal de su pertinencia en la clase de E/LE– es la adquisición de una competencia comunicativa más completa que permita al alumno desenvolverse en el mayor número de situaciones posible de manera adecuada, esto es, de forma similar a como lo haría un nativo.

Es una opinión generalizada que la enseñanza expresa de estas unidades parece más adecuada en niveles superiores pero, desde nuestro punto de vista y teniendo en cuenta que lo que se enseña son funciones con sus correspondientes exponentes lingüísticos, puede introducirse la enseñanza de estas partículas en etapas anteriores al nivel umbral, ya que en múltiples ocasiones se trata de funciones de carácter universal que no precisan el dominio de estructuras complejas. Dependiendo de dichas funciones, por tanto, podrán introducirse unos u otros marcadores en las clases de nivel inicial, intermedio o superior.

3.2. Presencia de los marcadores conversacionales bueno y pues en diferentes manuales

Para dar respuesta a estas cuestiones, hemos examinado, analizado y comparado diversos manuales de enseñanza de español de los últimos años para niveles B1 y B2 (umbral y avanzado). Hemos elegido dichos niveles debido a dos razones: por un lado, los niveles iniciales (A1 y A2) se centran en el desarrollo de funciones comunicativas básicas de la lengua en las cuales hacen aparición los marcadores conversacionales de manera superficial. Por otro lado, los niveles superiores (C1 y C2) se dedican a la profundización de ciertos aspectos lingüísticos, especialmente relacionados con registros más formales de la lengua y se hace alusión en menor medida a los marcadores propios de la conversación[4]. Hemos prestado atención principalmente a las funciones de la lengua hacia las que están orientados y a la metodología empleada para poder desarrollar dichas funciones, es decir, a la explotación didáctica de aquellos contenidos lingüísticos.

Los manuales analizados son de edición posterior a la aparición del *Marco común europeo de referencia* (2001); en concreto, los textos revisados son: *Aula 4* (2006) y *Aula 5* (2007), *Prisma: Progresa* (2007), *Prisma*: *Avanza* (2007), *Gente 2* (2006) y *Gente 3* (2005). Este último fue uno de los más novedosos en su primera edición, antes del *Marco de Referencia Europeo*, pues utiliza el denominado "enfoque por tareas", que pretendía

4 De hecho, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, para un C2 el único marcador ajeno al registro formal es el que justificativo de "Me voy, que llego tarde".

incorporar al aula el desarrollo de procesos de comunicación, evolucionando desde el método nocio-funcional. En las nuevas ediciones ha sufrido muchos cambios, y se ha ido acercando más al método comunicativo, aunque todavía hay un apartado en cada lección llamado "tareas". Cada volumen de *Aula* consta de 10 unidades didácticas y al final de cada una de ellas se propone la ejecución de una tarea final cuyo propósito es poner en práctica diversos procesos de comunicación en el grupo. El manual de E/LE *Prisma* parte de un marco ecléctico dentro de una perspectiva comunicativa, con lo cual se pretende atender a la diversidad de estudiantes y docentes.

3.2.1. Cuadro sinóptico que resume la aparición de los marcadores bueno y pues en los manuales estudiados

MANUAL	PUES	BUENO	ACTIVIDADES	APARTADO
Gente 2 (Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas, 2006)	Pág. 86 "contradecir abiertamente"	Pág. 84 "contraponer razones para argumentar"	Debate oral, rellenar huecos	"formas y recursos" "os será útil"
Gente 3 (Martín Peris, E., N. Sánchez Quintana y N. Sans Baulenas, 2006)	Pág. 22 "responder a una pregunta"	Pág. 47 "matizar una opinión"	Debates orales	
Aula 4 (Corpas, J. *et al*., 2005)	Pág. 37 "introducir un contraargumento"	---	(Generales para toda la unidad)	"practicar y comunicar"
Aula 5 (Corpas, J. *et al*., 2007)	---	---	---	
Prisma: Progresa (Caballero, G. Mª. *et al.*, 2007)	Pág 86 "acuerdo y desacuerdo"	---	Comprensión auditiva, debate oral	(cuadros amarillos sin título)
Prisma: Avanza (Caballero, G. Mª. *et al.*, 2007)	---	Pág. 159 "intentar convencer a alguien" "dar la razón a alguien"	Rellenar huecos, debate oral	

3.2.2. Conclusiones

Tras analizar brevemente estos manuales, llegamos a la conclusión de que, aunque algunos de estos volúmenes presentan apartados en los que se analizan ciertas funciones

y las diversas maneras de expresarlas, no hay un estudio profundo de los marcadores discursivos y tampoco una explotación didáctica de los mismos, por lo que es posible que el estudiante no llegue a una adquisición completa de estos elementos, es decir, a comprender su uso y a poder utilizarlos como lo haría un nativo. Especialmente en *Prisma* hemos comprobado que apenas se hace referencia explícita a funciones pragmático-discursivas habituales en el desarrollo de la conversación, y en *Aula* no se profundiza en el estudio de los marcadores. No pretendemos menospreciar estos manuales, que sin duda reúnen un buen número de ventajas, sino sólo señalar la necesidad de ahondar más en la descripción de los nada sencillos marcadores y en sus diversos usos con el fin de que el estudiante adquiera la competencia de los mismos.

4. LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES MEDIANTE TEXTOS COLOQUIALES REALES

A la hora de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los marcadores conversacionales nos decantamos, al igual que Antonio Briz, por una perspectiva onomasiológica, propia del enfoque comunicativo, es decir, se parte del estudio de las funciones textuales y se describen los recursos[5], en este caso marcadores, que las expresan en español (Briz, 2002b). Las funciones elegidas serán las apropiadas para el nivel en que se esté llevando a cabo la actividad según las pautas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, pero también, como vamos a hacer a continuación, teniendo en cuenta la intuición del docente.

Aquí es donde entran en juego los diferentes marcadores del discurso en general y los conversacionales en particular, siempre con el objetivo de conseguir desenvolverse lingüísticamente de la manera más próxima a la de un nativo, mostrando sus intenciones y, al mismo tiempo, interpretando las de sus interlocutores.

El análisis de los manuales nos ha conducido a realizar la siguiente propuesta didáctica, compuesta de varios modelos de ejercitación centrados en el aprendizaje de algunas funciones específicas para *bueno* y *pues*, adecuadas a los descriptores correspondientes a los niveles B1 y B2. Esta elección se debe, por un lado, a la inclusión de *pues* como marcador del discurso que el alumno debe aprender a usar en lo referente a "tácticas y estrategias pragmáticas"[6] en dicho nivel. La función que este marcador ha de desarrollar es la de comentador, con lo cual será este valor el que se intente trabajar

5 Frente a la semasiológica, en la que se presentan las formas lingüísticas y a partir de las mismas se caracterizan las funciones pragmático-discursivas.

6 El Plan Curricular del Instituto Cervantes dedica un apartado en cada uno de los tomos en que se divide (A-B-C) a las "Tácticas y estrategias pragmáticas". En este punto es en el que se incluyen los recursos y estrategias que puede emplear el alumno para usar la lengua que está aprendiendo de forma efectiva y eficaz en un contexto comunicativo determinado.

en la propuesta didáctica. Por otro lado, no hemos hallado ninguna alusión a *bueno* en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* en dicho apartado. Por ello, hemos escogido de entre las múltiples funciones que puede llevar a cabo este marcador una muy específica e importante en el desarrollo del discurso, puesto que trabaja a favor de la cortesía verbal, aspecto de suma relevancia si tenemos en cuenta que nos hallamos ante usuarios ya independientes. Se trata del uso de *bueno* en posición inicial de intervención reactiva para introducir una respuesta o una opinión contraria a la del interlocutor o que no se ajusta a la de aquél, con la intención de suavizar la oposición[7].

En la propuesta didáctica se indicarán los objetivos que pretenden alcanzarse, las destrezas principales que se verán implicadas, el material necesario para realizarla y el tiempo previsto de duración. Se trata únicamente de un modelo de explotación didáctica que puede ayudar al docente a elaborar actividades similares de acuerdo con la ejercitación de otras funciones de los marcadores trabajados. Está compuesto por varios ejercicios que explotan, fundamentalmente, las destrezas orales y cuentan entre sus principales objetivos la adquisición de destrezas pragmáticas útiles (y convenientes) en el desarrollo de la conversación coloquial, pero se trabajan también otro tipo de contenidos de manera secundaria que contribuyen a un aprendizaje más completo.

El punto de partida para lo anteriormente expuesto será el texto coloquial, ya sea real o ficticio, como estímulo y como objetivo final, es decir, se intentará que el estudiante sea capaz de producir este tipo de discurso de la manera más natural posible, empleando los marcadores de manera apropiada.

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Objetivos: Mejorar la competencia pragmático-discursiva de los estudiantes en cuanto a los recursos y tácticas para:
  - expresar desacuerdo de manera cortés en una conversación
  - introducir comentarios o añadir informaciones nuevas o relevantes
- Nivel: B1.
- Destrezas que se trabajan: comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral, expresión oral.

7 Encontramos este valor para bueno en el manual Español Lengua Viva 2, correspondiente a uno de los niveles que estamos trabajando, el B1. En este libro se especifica un poco más la función comunicativa que se trabaja; esta es "rechazar una propuesta o una invitación", empleo para el cual puede servirse de es que, como en:

A: ¿Te apetece venir a casa a cenar?

B: Bueno, es que estoy un poco cansada… mejor otro día.

En general, la función del marcador es la de introducir una respuesta no preferida, es decir, contraria a las expectativas del interlocutor.

- Forma de trabajo en clase: toda la clase en común y en grupos pequeños.
- Material necesario: únicamente fotocopias del texto y los ejercicios.
- Tiempo previsto de duración: 60-90 minutos.
- Descripción: Mediante la realización de esta actividad se pretende que los estudiantes reconozcan y utilicen diversas funciones pragmático-discursivas habituales en la conversación coloquial, representadas frecuentemente por los marcadores *bueno* y *pues*. Las funciones son, por un lado, introducir una opinión contraria a la del interlocutor, es decir, expresar desacuerdo con éste, de manera cortés e intentando no imponer dicha afirmación. El objetivo secundario sería mitigar los posibles efectos adversos que ese argumento contrario podría ocasionar. Por otro lado, la función de *pues* que va a mostrarse es la de introducir un comentario informativamente novedoso y de relativa importancia en relación al tema que se está tratando.

  Para ello, proponemos en primer lugar la lectura y posterior dramatización de un texto[8] que refleja una conversación coloquial entre amigos. No se trata de material auténtico puesto que este tipo de discursos entrañan diversas dificultades para el estudiante de nivel B1. Factores como la velocidad de habla, el ruido contextual, las interrupciones, los robos de turno, el léxico coloquial o incluso jergal, etc., suponen el dominio de ciertos conocimientos y habilidades que en un B1 aún no se han alcanzado. Pero animamos a la utilización de fragmentos de conversaciones coloquiales reales (obtenidas de la radio, televisión o incluso mediante grabación secreta en ambientes familiares) en niveles superiores.

> *Lucía, Carmen, Samuel y Jorge están hablando sobre el viaje de fin de carrera:*
>
> *Lucía*: ¡Por fin! Pensé que nunca llegaría este momento… Lo vamos a pasar genial, ¡nuestro primer viaje todos juntos!
>
> *Carmen*: Pues conozco bastantes grupos que han discutido en estas reuniones y al final se ha ido cada uno a un sitio distinto porque no se ponían de acuerdo… ¿A vosotros qué os gusta?
>
> *Samuel*: Yo paso de gastarme una pasta en playa y sólo playa… prefiero algo más cultural, como Grecia… o Rusia.
>
> *Jorge*: Pues Rusia es muy caro… Yo prefiero algo más barato, que sea cultural y si es posible que también tenga playa…

8 Consideramos que no es necesario contextualizar el texto en este artículo, sin embargo, en una clase real, el profesor debe introducir el tema de los viajes y la tradición de realizar un viaje al final de los estudios universitarios.

C: Bueno, yo no creo que Rusia sea tan caro… si en lugar de ir a hoteles de 3 y 4 estrellas buscamos albergues nos puede salir mucho más barato.

L: Pues yo me veo en el Caribe, ¿eh? No me puedo creer que estéis diciendo que queréis ir a uno de los sitios más fríos del mundo y encima a un albergue… ¿Estáis hablando en serio?

J: Jaja, tú siempre tan exquisita, Luci. Pues he oído comentarios por clase y la gente quiere destinos más culturales, como Egipto o Turquía. ¿No te gustaría estar entre pirámides?

L: Sinceramente…no. Prefiero relajarme con una piña colada en una playa de aguas cristalinas… ¡Ay! (suspira melancólica) Bueno, las pirámides está bien pero para celebrar que por fin termino la carrera quiero algo más relajado, ¿verdad, Carmen?

C: Bueno… yo, la verdad es que estoy con ellos…

S: Vale, vale, vamos a cambiar de tema que la pobre Luci está poniendo una cara…

- Procedimiento: En primer lugar, se dejará un tiempo a los alumnos para que lean el texto y se familiaricen con el tema, el contexto comunicativo y puedan preguntar aquello que no entiendan. Tras aclarar las posibles dudas, el profesor pedirá que cuatro alumnos representen la conversación con una lectura en voz alta, haciendo las indicaciones pertinentes en cuanto a la entonación o las pausas. A continuación, han de identificar las funciones que pueden desarrollar *bueno* y *pues* en dicha conversación. El profesor podrá ayudarles a definir los valores exactos de estas expresiones (en ningún caso nos referiremos a ellas con el término "marcadores conversacionales") y les explicará que se trata de recursos que los hablantes pueden utilizar en sus conversaciones cotidianas y que no poseen un significado por sí mismas sino que llevan a aquel que las escucha a interpretar la información de una manera determinada y no de otra. También se les indicará que no son expresiones obligatorias o necesarias, pero que gracias a ellas nuestro discurso se vuelve más natural y, por tanto, más similar al de un hablante nativo. El objetivo es que los estudiantes entiendan el significado de esas partículas en ese contexto o que las identifiquen en su propia lengua.

Hemos considerado que una manera adecuada de poner en práctica las funciones previamente expuestas sería el clásico "ejercicio de huecos", con un aspecto novedoso: se trata de fragmentos de conversaciones reales obtenidas de los corpus CREA y Val. Es.Co[9]. Se han eliminado los signos prosódicos puesto que pueden interferir en la comprensión del texto, y se sustituyen las marcas de pausa (/ - // - ///) por comas o puntos.

9 Estos textos se ofrecen a modo de muestra, pero el profesor puede proponer a los alumnos múltiples fragmentos obtenidos, por ejemplo, de estos dos corpus o del de Davies, en los que aparecen a menudo conversaciones coloquiales sacadas de la vida real.

Para corregir el ejercicio se hará especial hincapié en la entonación de los marcadores, realizando las indicaciones necesarias a los alumnos, y en las pausas que siguen a *bueno.*

1. A: hice una comparación de por qué Jaime sí que tiene unos labios muy bonitos, muy perfilados y estaba sentado a la vera de Jacinto ¿no? Y estaba contando y digo: "mira los labios de Jaime" […] y me río, cada vez que veo a Jaime me río, porque las cosas que se me ocurren, vamos, las comparaciones que hago (RISAS)

S: _____ hubo una persona del Grupo que se enamoró de Jaime, lo que pasa es que como es cura pues lo tienen un poco crudo.

2. A: En Haití […] todo lo de la magia negra y los zombies… Debe haber un ambiente allí entre ocultismo, religión oscura y fanatismo debe ser la leche, macho.

B: _____, para mí que tampoco tanto.

3. A: ¿Y los calderos estos que tenéis ahí para las matanzas, eso tampoco lo había?

B: Sí, eso sí, hombre. ¿No iba a haber? Era lo que había. […] A mí mi madre me dio ese que tiene tu madre.

A: sí, ¡qué bonito!

B: _____ ese es el que me dio mi madre a mí cuando me casé.

Como práctica menos dirigida proponemos actividades de respuesta libre. Partiendo de diversos estímulos visuales (por ejemplo imágenes que inspiren comentarios sobre asuntos de actualidad: política, debates polémicos, deportes…), los estudiantes tendrán que hablar de sus gustos, preferencias, opiniones… Para la ejercitación de *bueno*, trabajarán en parejas de la siguiente manera: el primer estudiante, ante una imagen dada, realiza una opinión que puede incluir no sólo gustos o preferencias, sino sentimientos y emociones. Tras enunciar su afirmación deberá provocar una reacción en su compañero con preguntas como "¿No crees?, ¿No te parece?, ¿Tú qué crees?", etc. El segundo estudiante tendrá que expresar su desacuerdo ante la afirmación de su compañero de la manera que se indica en el ejemplo propuesto en el ejercicio, utilizando el marcador *bueno*.

> *Ante una imagen de Barack Obama*

Estudiante 1: Barack Obama es el mejor presidente de la historia de los Estados Unidos, ¿no te parece?

Estudiante 2: *Bueno*, yo no estoy tan seguro, a mí me gustaba más Clinton.

Seguiremos el mismo esquema de ejercicio para practicar la función correspondiente a *pues*. En parejas, uno de los estudiantes expondrá la primera idea que le evoque la imagen (un paisaje, un personaje, una comida…). A continuación, el otro estudiante introducirá un comentario novedoso utilizando *pues*.

> *Ante la imagen de una playa paradisíaca.*

Estudiante 1: ¡Qué bonito! ¡Me gustaría estar en una playa como esta!

Estudiante 2: ¡Pues yo me voy a Cuba la semana que viene!

Tras la utilización de los textos coloquiales como estímulo inicial y apoyo en los ejercicios, los estudiantes deberán producir este tipo de discurso. Para ello sugerimos una actividad de debate en pequeños grupos: los estudiantes intentarán ponerse de acuerdo sobre el destino de un supuesto viaje de fin de curso. Se trata de un ejercicio libre, pero en el cual cada uno deberá asumir un papel, puesto que deben escoger un lugar y defenderlo hasta conseguir que sea ése el destino final elegido. Los estudiantes han de mantener una conversación sobre sus preferencias, opinar sobre las afirmaciones de sus compañeros, comentarlas, etc., con lo cual se pueden ver desempeñadas múltiples funciones comunicativas aparte de las ejercitadas en los ejercicios anteriores para *bueno* y *pues*. El profesor prestará atención en todo momento a la correcta utilización de estos marcadores y una vez escenificadas las conversaciones de cada uno de los grupos premiará a aquella cuyos participantes se hayan desenvuelto con mayor naturalidad, consiguiendo así uno de los objetivos de la utilización de los marcadores conversacionales.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar, nos gustaría destacar que esta breve propuesta podría (o incluso debería) integrarse dentro de una unidad didáctica en la que se trabajaran otras funciones, sin embargo, aquí cumple nuestra intención de ofrecer a modo de ejemplo actividades que ejerciten de manera específica las labores que llevan a cabo en el discurso determinados marcadores conversacionales. Esto ayudaría a rellenar el vacío que nos hemos encontrado en algunos manuales actuales de enseñanza de E/LE, donde es extraño encontrar una ejercitación expresa de determinadas funciones interactivas o textuales comunes en la conversación coloquial.

Hemos pretendido señalar la importancia del texto coloquial como estímulo para la adquisición de dichos marcadores, y, en concreto, la relevancia de la conversación como discurso prototípico de ese registro, puesto que en él se congrega un gran número de funciones pragmático-discursivas, desde aquellas que reflejan intenciones del hablante, hasta otras mediante las cuales organiza y estructura su discurso. Todo ello viene a apoyar la teoría que hemos señalado al principio del artículo y que hoy en día supone un objetivo importante a conseguir en la clase de cualquier lengua extranjera: la enseñanza de las distintas variedades diafásicas, es decir, dependientes del contexto, ha de ser tenida en cuenta para que el estudiante adquiera una competencia pragmática más completa y, en consecuencia, más cercana a la del hablante nativo.

BIBLIOGRAFÍA

Albelda Marco, M. y Mª J. Fernández Colomer (2006): "La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial", *Marco ELE: Revista de Didáctica.*

— (2006): "La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial", *marcoELE* 3.

Borrego, J. (2002): "Niveles de lengua y diccionarios", en J. L. Blas *et al.* (eds.), *Estudios sobre lengua y sociedad*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaime I, 51-105.

Briz, A. (1996 [1998, 2ª]): *El español coloquial: situación y uso,* Madrid: Arco/Libros.

— (2002a)*: Corpus de conversaciones coloquiales,* Madrid: Arco/Libros.

— (2002b): *El español coloquial en la clase de ELE. Un rEcorrido a través de los textos,* Madrid: SGEL.

Buitrago, A. *et al.* (2007): *Español Lengua Viva 2*, Madrid: Santillana.

Caballero, G. Mª *et al.* (2007): *Prisma B1: Progresa*, Madrid: Edinumen.

— (2007): *Prisma B2: Avanza*, Madrid: Edinumen.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Corpas, J. *et al*. (2005)*: Aula 4,* Barcelona: Difusión.

— (2007)*: Aula 5,* Barcelona: Difusión.

Instituto Cervantes (2006-2007)*: Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español,* Madrid: Biblioteca Nueva (3 volúmenes).

Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (2006): *Gente 2*, Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., N. Sánchez Quintana y N. Sans Baulenas (2005): *Gente 3*, Barcelona: Difusión.

Martín Zorraquino, M. A. (1998): "Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)", en J. M. Becerra Hiraldo et a. (eds.), *La enseñanza de segundas lenguas*, Granada, Universidad de Granada, 51-79.

Nogueira da Silva, A. (2010), "Introducción de los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usados en Brasil", en *marcoELE.*

Real Academia Española: *Corpus de referencia del español actual (CREA)*, [en línea]: <http://www.rae.es>