LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE MARCADORES Y CONSTRUCCIONES CON CONTENIDO PROCEDIMENTAL EN UN ENTORNO MULTIBILINGÜE [1]

The teaching-learning of markers and constructions with procedural content in a multilingual environment.

Catalina Fuentes Rodríguez
Universidad de Sevilla
cfuentes@us.es
https://orcid.org/0000-0002-0388-947X

Resumen: Los elementos con contenido procedimental deben ser enseñados mediante estrategias que incluyan instrucciones pragmáticas para su mejor adquisición por el estudiante. El trabajo se centra en los elementos de inicio, los que señalan reformulación o matizaciones relativas tanto a la enunciación como a la subjetividad del que habla, así como en la didáctica de los operadores argumentativos. Se extiende la propuesta a estructuras sintácticas más amplias como las de focalización.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, marcadores discursivos, construcciones, contenido procedimental

Abstract: Elements with procedural meaning should be taught by means of strategies that include pragmatic instructions for their better acquisition by the student. The work focuses on the initiating elements, those that signal reformulation or indications related to both enunciation and subjectivity of the speaker, as well as to the didactics of argumentative operators. The proposal is extended to broader syntactic structures such as those of focalization.

Key words: teaching/learning, discursive markers, constructions, procedural content

[1] Este trabajo se ha realizado dentro del proyecto REDISC, "Las relaciones en la construcción del discurso: un enfoque multidimensional", , PID2021-122115NB-I00, , financiado/a por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER/UE.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una segunda lengua no puede limitarse a la transmisión de contenidos gramaticales. El estudiante debe desarrollar también su competencia pragmática en la otra lengua. Esta incluye todo lo relacionado con la gestión de la interacción, aspectos culturales que afectan al léxico, la adecuación de las expresiones al contexto, incluso el aprendizaje de expresiones fraseológicas. Pero el léxico, y la fonética específica de la segunda lengua no constituyen el único campo de aprendizaje, ni termina todo en el dominio de los diferentes registros comunicativos (formal o coloquial). Hay un campo de trabajo que afecta a lo gramatical y a las reglas de construcción del discurso que apuntan a lo procedimental. Estas unidades o estructuras cubren diversos ámbitos: unas transmiten un contenido instruccional relativo a la producción de un mensaje coherente y adecuado a la situación (los conectores o *discourse markers*, Martín Zorraquino y Portolés 1999, Fraser 1996, 2005) y otras sirven para manifestar la intención comunicativa del hablante y su adecuación al oyente. Así, el aprendiente debe conocer las formas para expresar modalidad, para indicar la implicación del que habla en su discurso, para estructurar la información, destacando aquello que el hablante quiere que tenga en cuenta el oyente, o bien las formas empleadas para persuadir al receptor (Fuentes Rodríguez 2018[2009]). Son los operadores discursivos o *pragmatic markers* (Fuentes Rodríguez *ed.* 2022a). Conocer todas estas formas y sus instrucciones pragmáticas de empleo es obligación del docente y transmitirlas al estudiante implica desarrollar estrategias didácticas específicas para enseñar todo el contenido instruccional e inferencial que aportan.

Tras los estudios teóricos sobre el uso de estas formas (Fuentes Rodríguez 2019), ofrecemos herramientas didácticas para que el aprendiente de español como segunda lengua pueda manifestar su subjetividad y orientación en las diferentes dimensiones de contenido procedimental señaladas.

ENSEÑAR EL CONTENIDO PROCEDIMENTAL

Los elementos que debemos enseñar a los estudiantes de una segunda lengua se organizan en tres grupos:

a) Los elementos con *contenido designativo* (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios) pueden enseñarse aludiendo a la referencia a la que apuntan. Puede recurrirse, asimismo, a la traducción en algunos casos. Pero es necesario detenerse en los niveles más avanzados, a partir de B1o B2, cuando tratemos la polisemia (varios contenidos bajo una misma forma). Incluso, debemos detenernos en explicar los falsos amigos y los diferentes matices de contenido entre la lengua meta y la de partida.

b) Existe otro grupo de elementos con valor de sustitución: las *proformas,* que se utilizan en todas las lenguas para evitar repeticiones y cohesionar el discurso. Entre ellas encontramos adverbios de lugar y tiempo, demostrativos, personales, posesivos, etc. Aquí ya debemos acudir a la deixis como concepto básico en la didáctica de las formas.

c) Por último, hay un tercer grupo de elementos que actúan como *andamiaje* de la comunicación. Sirven para relacionar informaciones, aportando un contenido determinado: dos argumentos iguales, contrarios, una relación causal, etc. Estos son los relacionantes o conectores. Junto a ellos, hay otros que también tienen *contenido procedimental* (ofrecen instrucciones al receptor para poder interpretar lo que oye o lee) y se refieren a la subjetividad del hablante, sus sentimientos (operadores modales), su conciencia y control de la comunicación (operadores enunciativos), la focalización informativa (operadores informativos) o la persuasión (operadores argumentativos). Podemos formularlo en el siguiente esquema:

- establecen la relación: conjunciones, preposiciones, conectores, entre otros

- expresan la subjetividad del hablante y califican el acto de decir: operadores modales y enunciativos;
- guían la interpretación del oyente: operadores informativos y argumentativos (persuasión).

Estas unidades deben ser enseñadas a través de instrucciones y estrategias comunicativas, ya que distintos tipos de unidades exigen una enseñanza diferenciada para cada una de ellas. Por ejemplo, en este fragmento extraído de PRAMOCUL[1] encontramos todos estos elementos:

(1) [A]: Entonces ¿Qué crees qué impacto tuvo la pandemia en la vida de los jóvenes? ¿Tú qué crees?

[B]: 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 (A: eslovena/ B: italiano)[2]

El hablante A pregunta sobre el impacto de la pandemia en la vida de los jóvenes. Este núcleo informativo se expresa por medio de esas unidades con contenido referencial: los sustantivos *impacto, pandemia, jóvenes, vida*. Y en la respuesta, el verbo *cambiar* y el sintagma *relaciones interpersonales* son los que aportan el contenido sobre lo que estamos hablando. Pero en esta pequeña intervención también encontramos:

- La expresión de la opinión del hablante: *yo creo, creo* …
- Algunos elementos de construcción del discurso y de relación con los interlocutores: *A ver, pero*…, la interrogación.
- La organización de la información:
  - construcción de focalización: "*lo que* más los afectó *fue*…."
  - generalización*:* "la vida *en general* para todos"
  - aproximación enunciativa: "*como* las relaciones interpersonales" (el hablante no afirma con rotundidad).

Esta realidad hace preguntarse al docente: ¿Cómo enseñarlos? Creemos que la opción mejor es partir de las estrategias e instrucciones que ha diseñado el hablante. B, por ejemplo, en su respuesta, quiere que quede claro que no está hablando desde la seguridad, sino desde su opinión y atenúa el contenido del mensaje. Incluso utiliza el aproximativo *como.* O generaliza: *en general*…. No quiere, en el fondo, comprometerse mucho con lo que dice.

Como vemos, son muchas las estrategias que ha puesto en marcha el hablante en este intercambio:

- Introducir la pregunta, hilar el discurso
- Organizar el pensamiento
- Focalizar informaciones
- Atenuar o expresar contenido aproximado
- Expresar una opinión de modo atenuado.

Generalmente, la enseñanza de lenguas no suele contemplar esta diversidad, al menos de manera explícita. Se presenta una yuxtaposición de contenidos sin marcar claramente dónde radica la diferencia.

[1] Es un corpus de español hablado formado por diálogos entre nativos y estudiantes de ELE de distintas lenguas maternas, fruto del proyecto Erasmus+ PRACOMUL, en el que intervienen las universidades Vrije Brussel (coordinadora), Palermo, Sevilla y Ljubliana. El proyecto ha elaborado una plataforma de acceso libre para enseñanza-aprendizaje autónomo de la competencia pragmática: www.pracomul.si. Todos los ejemplos que empleamos en el presente artículo están tomados de este corpus. Advertimos que en las intervenciones de los aprendientes pueden encontrarse formas no correctas. No vamos a centrarnos en ellas ni las corregiremos, porque queremos respetar el original. Además, nuestro objetivo es centrarnos en los elementos de contenido procedimental, en principio propios de un nivel intermedio alto. Pero, como demostramos en el artículo, no siempre ocurre esto. De ahí que mantengamos la formulación originaria que emplean los estudiantes.

[2] Como decimos, todos los ejemplos del artículo proceden de la plataforma Pracomul. En todos ellos indicamos la procedencia de los hablantes. Téngase en cuenta que son conversaciones realizadas de manera virtual, a través de la plataforma Pracomul. De ahí su coloquialidad.

En efecto, la investigación en lingüística pragmática (Fuentes Rodríguez 2017[2000]) ha avanzado mucho, pero se refleja débilmente en el llamado "enfoque comunicativo" para la enseñanza de L2. Junto a ello, aparecen temas específicos como los marcadores del discurso, en los que se suelen mezclar elementos diferentes, con funciones y contenidos diversos, y no se atiende a su especificidad: simplemente se presentan listados de elementos. Por ello, sin reivindicar cambios terminológicos, pensamos que uno de los principales objetivos de la enseñanza de lenguas es justamente enseñar estas funciones e instrucciones de uso. Por esta razón, en estas líneas reflexionamos sobre qué estrategias resultan más interesantes para acercar estas unidades al estudiante.

En primer lugar, debemos insistir en que estos elementos envían instrucciones al oyente sobre cómo debe interpretar el mensaje. Por tanto, nosotros en clase debemos ofrecerlas de manera productiva: cuál es la instrucción que queremos que el otro entienda, siempre en términos comunicativos y teniendo en cuenta la importancia del contexto.

En segundo lugar, no vale con ofrecer un listado de unidades sin información alguna sobre su empleo. Cada elemento tiene un contexto específico de uso y transmite informaciones relativas al hablante que si el estudiante no conoce puede llevarle a emitir mensajes confusos a su receptor y provocar malentendidos.

Para explicarlo, vamos a centrarnos en algunos contenidos instruccionales: el inicio del discurso, la (re)formulación, y el mantenimiento del turno de palabra, que organizamos del siguiente modo:

- Estrategias de inicio del discurso: *A ver, pues, bueno*
- Estrategias de (re)formulación del discurso:
- explicar, corregir, aclarar: *o sea, es decir, vamos*

➢ *formulación* (Enunciación): Expresar una idea de manera aproximada, atenuar…: *no sé, digamos, como, algo así como, podríamos decir…*

- Estrategias cohesivas para mantener el discurso activo mientras el locutor piensa: continuativos como *no sé*
- Estrategias de expresión de la subjetividad: opinión, emoción: *yo creo, claro, afortunadamente*…/ duda (aproximación) /relación con interlocutor
- Estrategias de atenuación argumentativa: Operadores argumentativos como *un poco.*

La metodología que proponemos combina, a su vez, varias estrategias didácticas:

- Inmersión y descubrimiento
- Producción propia en situaciones comunicativas recreadas
- Autorreflexión sobre su uso y explicación del contenido procedimental
- Contraste: encontrar formas semejantes en la lengua materna y compararlas.

En cuanto a su aplicación, debe hacerse de manera progresiva en los diferentes niveles, seleccionando en los primeros aquellas formas básicas y más empleadas.

INICIO DEL DISCURSO

Para marcar el inicio del discurso tenemos varias estrategias a nuestra disposición. La primera de ellas, que se aborda en el nivel A1, es saludarse y presentarse. Por tanto, debemos practicar las formas más corteses (con distancia comunicativa) o coloquiales (en la cercanía). Por ejemplo, en este fragmento de Pracomul encontramos el inicio de una conversación (2):

(2) [A]: Hola, me llamo Tara /jaja/, y tú ¿Cómo te llamas?
[B]: Hola, yo me llamo Giorgia. ¿Qué tal? ¿Cómo estás?
[A]: Muy bien, ya estoy un poco enferma /aammm/ como tuve el Covid ¿y tú?
[B]: 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? (A: eslovena/B: italiana)

Las formas repetidas de saludo (¡*hola!, ¿qué tal?, ¿cómo estás?*) o devolver la pregunta (*y tú*) son propias de una relación cercana, en este caso, entre estudiantes universitarias. En el lenguaje formal recurriríamos a *usted: ¿Cómo está?, Buenos días/tardes, /noches*…, más que *hola*, que es informal.

A partir de aquí tenemos que ver cómo inicia un hablante su intervención y cómo se inicia un texto. Para ello disponemos de varios recursos:

- Para señalar el comienzo del discurso tenemos a nuestra disposición varios conectores: *para empezar, en primer lugar*, *bueno.*
- Para el inicio de intervención (turno) podemos recurrir a *bueno, pues, pues mira, entonces, sí, no, pero…, es que*...También puede utilizarse un marcador de subjetividad (*no sé*) o de enunciación: *La verdad, hombre*…

Con todo, no todos los elementos de inicio tienen el mismo valor. Por ejemplo, los conectores señalados que abren una intervención introducen diferentes instrucciones y son apropiados en diferentes entornos de uso (Fuentes Rodríguez 2018[2009], Fuentes Rodríguez 2023):

- *Bueno*: indica inicio de respuesta larga, aceptación para responder o cambio a otro tema.
- *Pues*: reacción inmediata, conexión o contraste con el otro interlocutor.
- *Pues mira*: inicia una respuesta larga y llama la atención del receptor.
- *Entonces*: presenta lo que sigue como continuación o consecuencia de lo anterior.
- *A ver:* indica necesidad de tiempo para organizar la respuesta + llamada de atención al receptor.

Junto a estos conectores, aparece frecuentemente la conjunción *pero* que, al inicio de intervención, implica paso a algo más importante y, a veces, señala una antiorientación. Es decir, el hablante quiere destacar su interés en aportar un dato relevante o bien mostrar algo que va en dirección opuesta. Además, no puede usarse en inicio absoluto de discurso.

También aparece de manera frecuente la respuesta con *sí,* marca de aceptación, no necesariamente del contenido aportado por el interlocutor, sino simplemente como aceptación del turno. En el caso de los aprendices suele ser frecuente iniciar una respuesta con una interjección (*ah*, *eh*, etc.) que le sirve al hablante para darse tiempo para pensar y emitir su opinión.

En el fondo, la estrategia de inicio es compleja e implica muchas cosas a la vez, no solo de estructuración textual sino también interactivas. El hablante realiza varias acciones y, por tanto, los marcadores de inicio proyectan diversos contenidos:

- Interconectar con la intervención del otro hablante
- Establecer una relación con el otro interlocutor
- Preparar el propio discurso
- Darse tiempo para hacerlo: pensar, preparar una narración larga, proponer son acciones que requieren tiempo o atención
- Aceptar emitir la respuesta.

Otros elementos introducen instrucciones más específicas. Así, *pues mira* se orienta hacia el contenido que sigue, focalizándolo y llamando la atención del receptor. *Pues,* por su parte, implica la reacción inmediata a lo dicho por el otro interlocutor; sin embargo, cuando se alarga la vocal segunda (*pueeess*), indica que el hablante necesita ganar tiempo para preparar su intervención. Finalmente, *no sé* expresa la duda del hablante, su intento de rebajar la fuerza de la aserción.

Podemos verlo en el fragmento siguiente. En él la estudiante comienza con *pues* reactivo antes de su explicación:

(3) [B]: Emmm. ¿Cómo impactó tu vida la pandemia?

[A]: *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 (sic), pero aun así necesito ese contacto con los, con la gente (A: eslovena/B: italiana)

La misma función de comenzar una explicación extensa cumple *bueno*, como podemos ver en (4), tras el saludo:

(4) [A]: Hola, yo soy Valeria Paolino y estoy haciendo el proyecto Pracomul con mi compañera que es...
[B]: Mariantonietta Spanò, hola!
[A]: Perfecto. Mariantonietta quería empezar haciéndote una pregunta sobre la pandemia: "Antes de la pandemia, ¿crees que pasabas suficiente tiempo en un entorno social?"
[B]: *Bueno,* antes de la pandemia ciertamente pasaba más tiempo con mis amigos y no había pensamientos de peligro que todos tenemos ahora. El Covid, por supuesto, también ha cambiado nuestras relaciones y lo veo por el hecho que muchos mis amigos tienen miedo de estar juntos y por lo tanto mi vida social también se ha reducido. Y tú, del 1 al 5, ¿cuál fue tu preocupación por el COVID durante el primer confinamiento? (A: italiana/B: italiana)

Para su didáctica, una táctica didáctica eficaz consiste en ensayar conversaciones en el grupo de clase y, tras unos minutos, pedir a los estudiantes que cambien el elemento conector que inicia la respuesta. El estudiante debe explicar si hay algún matiz diferente. En caso de que no se perciba, como es lógico en niveles iniciales, el profesor explicará los matices instruccionales que aporta cada elemento.

ESTRATEGIAS DE FORMULACIÓN

La segunda estrategia o instrucción en la que nos queremos centrar es la que llamaremos «formulación». Se refiere al acto de decir del hablante y expresa cómo este es consciente de lo emitido e intenta ajustarlo a su intención comunicativa (Récanati 1979, Fuentes Rodríguez 2004, Nolke 1993, 2001, 2017). Es un campo en el que se insertan muchos contenidos, pero vamos a detenernos en tres que consideramos básicos para que los domine un aprendiente. El material recogido en la plataforma PRACOMUL nos da una idea clara de ello. Son los siguientes:

a) Explicar
b) Corregir, rectificar
c) Formular de manera aproximada o difusa el contenido del discurso.

Las dos primeras instrucciones —explicación y corrección— corresponden a la reformulación (Garcés 2008, Murillo 2016, Fuentes Rodríguez 2023). Se establecen entre dos elementos: uno de ellos es el que se considera poco claro o equivocado, lo que obliga al hablante a introducir un segundo, que "reformule", vuelva a decir y sustituya lo anterior. La explicación puede introducirse por medio de conectores como *o sea* (más coloquial), *vamos* (coloquial), *es decir* (genérico), *esto es* (más formal, menos empleado, generalmente escrito). Podemos verlos en esta intervención:

(5)-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 (italiano).

Aquí se aprecia cómo el aprendiente no encuentra el término correcto y vuelve a emitir la predicación adecuada en su intento de describir cómo es la universidad postpandemia.

En la explicación, el segundo elemento, llamémosle B, expresa de manera más clara lo que indica A, la primera tentativa del hablante, y lo sustituye como el más adecuado, preciso o claro. En el caso de la rectificación o corrección, se indica que el elemento A es erróneo o inadecuado, por lo que A se anula y se impone B:

(6) [A]: sí, casi tres años y yaaa vaaa el segundo año eee que la paso la navidad, *bueno* no en carentena, pero que no puedo salir o el año nuevo (eslovena)

Los conectores que podemos emplear en ambos tipos de reformulación son los mismos, como se muestra en la tabla siguiente:

Explicación	Corrección, rectificación
• *Es decir* • *O sea* • *Vamos* • *Vaya*	• *Bueno* • *Es decir* • *O sea* • *Vamos* • *Vaya* • *Mejor dicho* • *No A, B.*

Tabla 1. Conectores de reformulación

Para explicar su contenido procedimental en el aula, conviene recurrir a instrucciones como:
[A es elemento no totalmente adecuado o claro. *Es decir /o sea/vamos/vaya*, + explicación o expresión clara]- **explicación**
[A es elemento no adecuado. *Es decir/o sea/vamos/vaya/bueno/mejor dicho* + término adecuado, que sustituye a A]- **rectificación**
(7) [B]: Sí, ¿cómo has vivido tú la pandemia?
[A]: Cuando todo esto empezó yo estaba algo emocionada porque pasaba algo extraordinario. *Es decir*, cerraron las escuelas, el transporte no funcionaba, no pudiste salir de la casa; todo que supimos del mundo exterior era por las noticias que siempre transmitían números de los contagios, nuevas medidas, etc. (A: eslovena/ B: italiana)
(8) [B]:pero / sí pero eh lo que te decía no / una generación completamente nueva / que ha r- que ha r- que rompe / con- con la anter- con la inmediatamente anterior / vaya que // no se se han roto todoh loh esquemaH (española)

Como se puede apreciar, en (7) *es decir* detalla lo que ocurrió, que fue presentado como algo extraordinario, frente a (8), en el que *vaya* introduce una corrección.

La tercera estrategia formulativa consiste en hablar de manera no precisa sino aproximada (Fuentes Rodríguez 2008) y presenta una función similar a la de la explicación (Fuentes Rodríguez 2008): es una "modulación del acierto formulativo" (Fant 2007). El hablante, de manera explícita, indica que el término que sigue no es totalmente adecuado, ya sea porque no lo encuentra o recuerda, porque es un término tabú, políticamente no correcto, o porque resulta difícil describir una situación y se recurre a aproximaciones o metáforas. En la siguiente tabla confrontamos explicación y aproximación:

Explicación	Aproximación
• dos elementos equivalentes • el segundo precisa, aclara el primero: con un dato, con otro modo de expresión, con una etiqueta, con una conclusión • es una actividad enunciativa • conectores: *bueno, o sea, es decir.*	• aporta información de manera poco precisa • dato no es el correcto, pero es lo más cercano que el hablante puede o quiere decir • puede expresarse por diferentes medios: metáfora, comparación, término vago, atenuado, genérico o no tabú • conectores: *como, algo así como, podríamos decir, en plan…*

Tabla 2. Características de los mecanismos de explicación frente a los de aproximación

Como muestra la tabla anterior, los elementos aproximativos son distintos a los que marcan la explicación: los explicativos son conectores: ligan dos unidades —A < > B. En cambio, los aproximativos, son operadores (Fuentes Rodríguez 2003): suelen preceder en su enunciado al término que presentan como posible y no totalmente adecuado, introduciendo cierta imprecisión o atenuación en el decir. Entre las formas más frecuentes se encuentran *como, podríamos decir, digamos, tipo, rollo, en plan* (García-Di Nunno 2023*)*. Además, varían según las diferentes zonas de habla hispana. Podemos ver algunos en el fragmento siguiente:

(9) [B]: 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 cómo es la situación, ahí en Eslovenia?
[A]: Pues sí, es que aquí tampoco hay fiestas por ahora, ya por mucho tiempo, pero no sé sí había unos, pero después, bueno… Subió el número de los afectados…
[B]: Sí, sí, es que va avanzando siempre… Y eso cada vez más… Y… El otro día también yo, por ejemplo, he visto en El País (creo), no sé, porque también en Instagram sigo las páginas oficiales y me salió c*omo* que habían alcanzado el pico máximo de casos hasta no sé, hasta julio… (A: eslovena/B: italiano).

Como se puede observar, en (9) se combinan estos aproximativos con otros elementos que expresan cierta duda, como *no sé, a ver,* o la ejemplificación, que es otra estrategia indirecta de acertar. Con todas ellas el hablante responde de manera tentativa, sin afirmar taxativamente, mediante expresiones atenuadas, lo que puede estar justificado por la situación comunicativa y supone cierto empleo de la atenuación cortés.

Por otra parte, lo acompañan otros modales de opinión —*yo creo,* que atenúa— frente a reafirmativos como *por supuesto* o expresiones emotivas como *por suerte.*

En suma, la estrategia de «formulación aproximativa» implica varios fenómenos: atenuación, aproximación, ejemplificación y duda o reafirmación.

Por otra parte, la explicación (*bueno*) y la aproximación son dos estrategias formulativas que se combinan de manera frecuente en la conversación. Las encontramos en aprendices eslovenos e italianos, como en el fragmento siguiente. *O sea* y *como* indican continuación, corrección, explicación, precisión:
(10) 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 sé, 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. (A: eslovena/B: italiano)

En el mismo ejemplo, *como* introduce una formulación a través de la comparación (forma indirecta) y se combina con *que*, como inicio de una oración. Es una estructura más compleja que podría necesitar un mayor nivel de dominio de la lengua. En la intervención anterior (9), vemos que el hablante combina este aproximativo con la ejemplificación (*por ejemplo*), incluso con una no aserción (*no sé*).

Los *aproximativos* buscan precisar el pensamiento del hablante y, en ocasiones, recurren a otra instrucción: la *preferencia,* seleccionando un término entre varias opciones. El hablante con estos elementos no afirma que la realidad puede designarse como X, sino que, entre otras opciones, la mejor es considerar la opción siguiente: X. Podemos verlo en el fragmento siguiente.
(11) [B]: Exactamente. Sí, sí, estoy de acuerdo. Y decime, ¿cómo era tu vida antes de la pandemia? ¿Y cómo es ahora?
[A]: Antes de la pandemia, pues, no ha cambiado tanto, porque no dejaba que, que se me cambia la vida, no. eso, tuvo que hacer, tuvo que tener mucho esfuerzo para que la vida no se me, no se me cambiara tanto. Antes, pues tuve mis estudios, como también ahora. Es que la única, el único *diría* que es que antes tuvimos las clases, todas las clases en la uni, pero ahora, pues, tenemos *como* las clases combinadas, algunas en la uni, otras en ZOOM, como nosotras tenemos ahora. Pero sí, eso *creo* que es el único cambio, no. *más bien*, pues he notado que tengo varios cambios, *diría*, psicológicos, porque me he cambiado como una persona. Tengo *cierto* nivel de, de miedo, también *cierto* nivel de ansiedad, del temor, qué va a pasar en el futuro, y *cierto* miedo, como he dicho en cuanto a la, al futuro, a la familia, a la salud, pues *diría* de todo mi país, no. *pero más bien* no es salud, no es salud física, sino mental. Porque, como estoy notando, pues nosotros se estamos cambiando, *casi* cada día y es una, es *más bien* una epidemia mental que una epidemia biológica. Una epidemia emocional y social. ¿A ti, te ha cambiado mucho? Estás de acuerdo, vale. ¿Te ha cambiado mucho la vida o sigue siendo igual? La vida y también tú, como persona. (A: eslovena /B: italiana).

En (11) encontramos muchas manifestaciones de aproximación, de atenuación del decir. El hablante no se implica en exceso en lo dicho y, por ello, recurre a formas como los indefinidos *cierto*, el verbo *creo, casi* atenuativo o el enunciativo *diría*. Junto a ellos introduce un operador de preferencia, *más bien*, o aproximativos como *diría, casi*. Todos los elementos citados se mueven en el ámbito de la no aserción, atenuando, acercándose a lo dicho sin llegar a reafirmarlo. Esta estrategia implica no solo un modo de no imponerse al otro (atenuación cortés, Fuentes Rodríguez 2010) sino también de salvar la propia imagen personal, no comprometiéndose con lo dicho y alejando la responsabilidad. Es una estrategia fundamental en situaciones asimétricas. El resultado es que el oyente lo percibe como colaborativo, pero no impositivo.

En el siguiente, aparece también la forma *tipo*, bastante frecuente en la actualidad:

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

[B]: 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… (…) (A: eslovena/B: italiano).

En suma, como hemos visto, el decir implica muchas relaciones, que a veces comparten formas expresivas. Hemos visto varias: de aproximación, de explicación, de corrección, de ejemplificación y de concreción.

CONTINUACIÓN DEL DISCURSO

Todas las estrategias anteriormente señaladas pueden servir para mantener el canal abierto, como continuativos del discurso. Son las llamadas muletillas de las que se vale el hablante para ocupar el silencio mientras buscan el término correcto, reelabora su pensamiento o reorganiza sus argumentos. Por ello, los encontramos de manera frecuente en el diálogo: *o sea, como, por ejemplo,* junto a *pues, no sé,* … Actúan, pues, con una doble función —enunciativa y cohesiva—: por un lado, rellenan el discurso mientras piensa el hablante, evitando el silencio para no perder el turno y, por otro, mantienen ligado el discurso, como podemos ver en (13):

(13) [A]: Sí, estoy de acuerdo. Yo también tengo mucho miedo a pesar de que estoy vacunada ya tres veces, tengo mucho miedo de contagiar a sí misma, a mi familia porque, *pues*, todavía estoy en casa, no vivo sola. A pesar. Porque, porque, *pues* cada día estoy en la universidad y también estoy trabajando casi tres o cuatro días a la semana y tengo contacto con mucha gente. Y como sabemos, *pues* no tenemos, no podemos saber en cada momento si alguien esta contagiado o no contagiado, así que provoca un temor, no físico sino psicológico, creo, ¿no? ¿Estás de acuerdo? (eslovena)

En este caso, la informante recurre a *pues*, una de las formas más frecuentes en los estudiantes extranjeros que han participado en PRACOMUL. En el siguiente fragmento también aparece esta forma, pero en la intervención de B, la hablante italiano, encontramos un operador modal*, claro*, que también es utilizado como continuativo, diluyéndose ese valor reafirmativo que tiene en su origen:

(14) [B]: Si, sí, sí. Y *claro* eso no fue siempre fácil para los jóvenes porque imaginemos que tenemos que estar frente de la pantalla del ordenador 8 horas al día, todos los días. Eso fue muy difícil, muy estresante y sobre todo porque después de dos horas la concentración disminuye y *claro* eso afecta a todo el proceso del aprendizaje. Este discurso para mí es peor para los jóvenes por ejemplo con las necesidades especiales. No sé...

[A]: *Pues*, pienso que para nosotros que estudiamos lenguas fue muy difícil porque necesitamos la practica en vivo con las personas, que la ves en la cara, que demuestra las emociones y tal...Y cómo lo entiendes y cómo lo dices es diferente si hay personas en vivo como en la Red. *Pues* para unos profesores pienso que fue más fácil porque, *pues,* tienen su no sé de historia o de literatura

que solo lo dicen y nosotros escuchamos es más fácil que con los profesores con quienes tenemos práctica. (A: eslovena/B: italiana)

Igualmente abundan los alargamientos vocálicos o consonánticos (*aaah, eeeh, mmm*…). Estos conectores están desprovistos de su contenido originario y reducen su función a la mera ilación. Es un proceso de debilitamiento semántico, en este caso en el ámbito procedimental. La cuestión que se nos plantea para un futuro estudio es determinar si hay influencia de la lengua de origen en la selección de los continuativos o si son otros los factores determinantes. Tendríamos que partir de un análisis de las formas que encontramos en esta plataforma para ver las tendencias según lengua materna y nivel de aprendizaje de la segunda lengua. Otro factor que puede influir es si el español, lengua que analizamos, es la tercera o cuarta lengua y si se usa en ámbito profesional nada más o también en el coloquial.

ESTRATEGIA DE EXPRESIÓN DE LA SUBJETIVIDAD: MODALIDAD Y PERSUASIÓN

Otras estrategias enunciativas o formulativas son aquellas en las que funciona la intersubjetividad. En estos casos, el hablante establece ciertos giros enunciativos, que no necesariamente implican una corrección, y apela constantemente al oyente para que confirme que está de acuerdo con sus opiniones:

(15) [B]: En eso creo que ha sido también una oportunidad para fortalecer estas relaciones porque (…) como que tuvimos más tiempo para pensar en toda la gente, en todo lo que hemos construido hasta ahora y en fortalecer estas relaciones creo… pero *no sé, ¿tú qué opinas?*

[A]: Sí, estoy de acuerdo contigo… Es que, bueno, lo primero es que los jóvenes siguen siendo en el proceso de socialización *¿no?* Y por eso es mucho más difícil para ellos porque no tienen ese contacto en vivo *(¿no?)* con la gente porque tienen que estar en casa todo el tiempo, la escuela es por Zoom y bueno no es ese contacto… (A: eslovena/B: italiano).

Los elementos que hemos ido viendo hasta ahora pertenecen a dos categorías: unos son conectores, como los de explicación, corrección o inicio del discurso, y otros son operadores**,** que indican la posición del hablante ante lo dicho en su enunciado. Conviene que expliquemos estas diferencias de construcción a partir del nivel B2, cuando ya domina el estudiante las formas, para que el alumno no se lleve a engaño. En este sentido, quizás sea interesante aprovechar el caso de los operadores que indican modalidad (Fuentes Rodríguez 1991, Palmer 2001, Sánchez López 2020), es decir, la expresión de la subjetividad del hablante en sus diversas manifestaciones: alegría, sorpresa, reafirmación, duda, entre otras. Al ser contenido fácilmente accesibles y frecuentes en la lengua coloquial, puede ayudarnos a ver el comportamiento sintáctico de los elementos que los expresan.

Así, podremos mostrar a los estudiantes cómo los operadores actúan dentro de un enunciado, aunque de manera periférica: no cumplen una función dentro de la oración. ~~Pero~~ ni tampoco se relacionan con un enunciado previo. En el caso de los operadores modales, además, pueden aparecer ocupando un turno completo, ya sea solos o acompañados de *sí/no*. Este es el caso de *vale*, que como señalan Martín del Barrio y Ren 2023: 280, es un operador de aceptación frecuente en el habla coloquial española, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

(16) [B]: Creo que estás... creo que funciona ahora.

[A]: Sí, parece.

[B]: *Vale*. ¡Hola! ¿Cómo estás? (A: italiana, B: belga).

Vale ocupa parte del turno de habla de [B], al igual que en el siguiente ejemplo. Frente a eso, A utiliza OK, como préstamo:

(17)[A]: No lo sé, digo, antes que... antes... antes de todo, digamos, ¿dónde... dónde vives? Para entender...

[B]: *Vale, vale*. Sí. Así que yo soy Kayra y vive en Bélgica y soy estudiante en la Universidad Libre de Bruselas.

[A]: Ah*, OK*.

[B]: Y estudio lingüística, lingüístico y estudios literarios. Y estoy en mi tercer bachelor.
[A]: Ah, *OK*.
[B]: ¿Y... y tú?
[A]: Yo soy Alessia y estudio en Palermo, una ciudad de Italia, y estoy en el primer año del... del especialización, digamos, de lingua y lingüística española e inglés.
[B]: Ah*, vale*. Muy interesante. ¿Y el... el español es una lengua completamente nueve, nueva para ti o... o ya conoces algo de la lengua antes de empezar con los estudios? (A: italiana, B: belga).

Otros modales expresan la duda o posibilidad, indicando subjetividad del hablante y atenuando lo dicho, como en la siguiente intervención de una estudiante eslovena:
(18) [A]: Emmm, Sí, pues, emm, sí, tenemos el tema de la tecnología, emmm y, no sé, *quizás* para empezar, ¿tú usas mucho tu teléfono, pues, y las redes sociales? (eslovena)
(19)[A]: Puede ser. Revísalo, revísalo y si no busca 'bolero'. Como la composición de Ravel. ¿Viste que la composición de Maurice Ravel, el Bolero?
[B]: Oh… *quizá*. (A: chileno/ B: belga).

El otro extremo, el de la seguridad y reafirmación, puede expresarse con *por supuesto*, como en esta intervención de una estudiante italiana:
(20) [B]: Bueno, antes de la pandemia ciertamente pasaba más tiempo con mis amigos y no había pensamientos de peligro que todos tenemos ahora. El covid, *por supuesto*, también ha cambiado nuestras relaciones y lo veo por el hecho que muchos mis amigos tienen miedo de estar juntos y por lo tanto mi vida social también se ha reducido. Y tú, del 1 al 5, ¿cuál fue tu preocupación por el COVID durante el primer confinamiento? (italiana).

Por lo que atañe a su práctica, podemos entrenar estos modales pidiendo a los aprendientes que generen una conversación en la que uno de ellos responda de manera segura, dudosa o claramente a favor: *sí, seguro/ quizás, tal vez, no sé / claro, por supuesto*.
(21) [A]: Okey, por lo menos esto. Ahora todo, en general, me parece un poco más libre de nuevo.
[B]: Porque antes no se podía hacer nada, la primera vez sobre todo no se podía hacer nada: por ejemplo, no se podía ir al gimnasio. Quería preguntarte ¿qué es lo primero que harás cuándo por fin se acabe todo?
[A]: Creo que hemos avanzado, ¿no?
[B]: Sí. Sí *claro*. (A: eslovena/B: italiana).

El modo más frecuente de expresar modalidad en los participantes de la plataforma PRACOMUL suele ser el uso del verbo *creer*, que aún no está gramaticalizado como operador discursivo. En el siguiente fragmento encontramos la forma *anda*, que sirve para animar al oyente a responder:
(22a) [A]: *A ver*. Creo que se está haciendo. *Vale*. Lo empiezo por teléfono. Así es. *Vale,* dígame, ¿cómo estás hoy?
[B]: Estoy muy bien, gracias. ¿Y tú, cómo estás?
[A]: Pues, un poco cansada, acabo de llegar del trabajo. Pero también cansada por ese, estas medidas, de de, del virus, ¿no? Así que tengo tanto en mi mente que no sé cómo describirlo. *Pero anda*. ¿Me puedes decir un par de palabras sobre ti?
[B]: Sí, gracias. Bueno, yo también no me siento muy bien con este, con esta pandemia, porque viven en mí algunos miedos, sobre todo porque, no sé explicarte lo que siento, porque ni siquiera yo entiendo. Por un lado, intento darme fuerza, pero por el otro estoy muy asustada. Sobre todo, porque, a pesar de haber hecho la vacuna, tengo miedo de ser contagiada y de contagiar también a mi familia. A veces solo quiero cerrar los ojos… (A: eslovena/B: italiana).

También encontramos *a ver*, que indica duda, y apelaciones al oyente, a través de *¿no?* para asegurar la recepción y, al mismo tiempo, focalizar la información. Por su parte, *Anda* se utiliza para animar a hablar al receptor.

Junto a estos operadores modales, encontramos en el mismo texto otros *operadores argumentativos* (Fuentes Rodríguez ed. 2022a). Son elementos que incluye el hablante en su propio

enunciado para buscar la persuasión del oyente, hacerlo llegar a ciertas conclusiones, manejando presupuestos y generando inferencias (Anscombre y Ducrot 1983, Fuentes Rodríguez 2022b). Estos elementos se sitúan en una escala argumentativa. Así *un poco* es atenuante y *muy bien* actúa como intensificador. Hallamos, asimismo, *solo* —que indica insuficiencia argumentativa (es lo único que quiero hacer y no es suficiente)— y *sobre todo* —que expresa preferencia (entre varias razones expongo una, que es la que considero más relevante)—.

Los operadores argumentativos, como vemos, sitúan lo dicho en una escala de fuerza para sostener la conclusión, sirven para organizar los argumentos en orden de importancia según lo que el hablante quiere indicar y juegan mucho con la presuposición. Así, si usamos *hasta* o *incluso* indicamos que el elemento que sigue no era el preferido, que se dan otros y que este era el menos esperado: "*Hasta/incluso* mi padre tiene miedo". El hablante quiere decir que todos los de la familia tienen miedo, pero que el padre, que siempre es el fuerte y el menos miedoso, también teme. En el plano negativo, indicando inclusión y posición baja en la escala, se sitúa *ni siquiera* (niega el elemento cuya aparición sería más probable, junto a otros elementos que tampoco se dan) (Fuentes Rodríguez 2018[2009]).

(22b) [B]: Estoy muy bien, gracias. ¿Y tú, cómo estás?
[A]: Pues, *un poco* cansada, acabo de llegar del trabajo. Pero también cansada por ese, estas medidas, de de, del virus, ¿no? Así que tengo tanto en mi mente que no sé cómo describirlo. *Pero anda.* ¿Me puedes decir un par de palabras sobre ti?
[B]: Sí, gracias. Bueno, yo también no me siento muy bien con este, con esta pandemia, porque viven en mi algunos miedos, *sobre todo* porque, no sé explicarte lo que siento, porque *ni siquiera* yo entiendo. Por un lado, intento darme fuerza, pero por el otro estoy muy asustada. *Sobre todo* porque, a pesar de haber hecho la vacuna, tengo miedo de ser contagiada y de contagiar también a mi familia. A veces s*olo* quiero cerrar los ojos… (A: eslovena/B: italiana).

El estudiante necesita conocer estas matizaciones de escala argumentativa que le permiten modular su discurso. Así podemos enseñar en los niveles B1- B2 los operadores básicos y sus funciones argumentativas:

- Posición en la escala (baja/alta): *poco/mucho*
- Dirección (descendente/ascendente): *poco/ un poco*
- Suficiencia/ insuficiencia: *solo/al menos*
- Preferencia: *sobre todo, preferiblemente, especialmente*
- Inclusión: *hasta, incluso/ni siquiera*
- Techo escalar: *como poco, como mínimo/como mucho, como máximo.*

(23) [A]: Bueno pues hablaba *un poco* sobre la situación de la mujer, en la edad pues del barroco español...(belga).

En la práctica docente, podemos recurrir a un enunciado básico que resulte fácilmente comprendido por los estudiantes y sobre él cambiar los operadores para que puedan ver los cambios de significado que se producen, como hacemos en (24a, b, c):

(24a) Tengo que terminar el trabajo. Necesito *un poco* de tiempo
(24b) Tengo que terminar el trabajo. Necesito *poco* tiempo
(24c) Tengo que terminar el trabajo. Necesito *mucho* tiempo

Posteriormente, podemos preguntarles: ¿cuándo usamos uno u otro? De este modo, podemos, o bien indicarles las instrucciones y pedirles que produzcan enunciados en situaciones equivalentes, o bien hacerles deducir de los enunciados su contenido:

- *un poco*: cantidad pequeña de tiempo, pero suficiente para el trabajo
- *poco*: cantidad pequeña
- *mucho*: cantidad elevada.

Por su parte, la pareja *solo/al menos* se emplea en virtud de la insuficiencia (*solo*) o suficiencia (*al menos*), como en (25) y (26):

(25) Tengo que terminar el trabajo. Tardaré *solo* un ratito. (26) Tengo que terminar el trabajo, pero*, al menos*, va a buen ritmo.

Con *solo* el hablante quiere hacerle ver al otro que será una cantidad realmente pequeña de tiempo el que empleará. Con *al menos* se presenta un hecho (ir a buen ritmo) que le resulta suficiente al hablante, aunque no haya conseguido terminarlo. Hay, pues, cierto valor de conformidad al usarlo.

Finalmente, los pares *como mucho/como poco* y *como máximo/como mínimo* expresan el techo superior o inferior de una escala, como en los enunciados siguientes:

(27) Tengo que terminar el trabajo. *Como mucho*, mañana a mediodía lo tienes.

(28) Tengo que terminar el trabajo. *Como mínimo*, necesito esta noche.

En definitiva, la estrategia didáctica estrella es describir el contenido procedimental con instrucciones claras:

- *Poco, un poco*: lo indicado está situado en la parte baja de la escala. Pero con *un poco* se entiende que es suficiente (para terminar el trabajo, en el ejemplo propuesto).
- *Solo:* se resalta que el elemento tiene una posición muy baja y que el hablante consideraría necesario algo más. El hablante considera insuficiente este elemento o argumento para cumplir la tesis.
- *Hasta, incluso*: el elemento elegido es el menos esperado de una serie. Se afirman los otros elementos de la serie también.
- *Ni siquiera*: se niega un grupo de elementos y se incluye el menos esperado, el que el hablante esperaría que colaborara.
- *Al menos*: lo dicho es considerado suficiente, aunque sea una cantidad baja. Podrían presuponerse la existencia de más elementos. Esto produce una sesión de alivio.

CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS DE FOCALIZACIÓN

Junto a conectores y operadores discursivos, elementos ya gramaticalizados, hay estructuras más amplias, combinatorias sintagmáticas que adquieren un significado único. Estas construcciones presentan diferentes niveles de fijación: pueden ser libres, semifijadas y fijadas (Goldberg 1995, 2003, Gras 2010, 2021). Entre ellas, encontramos también construcciones que soportan un contenido procedimental (Fuentes Rodríguez 2022c, 2022d). Es, pues, necesario avanzar en la enseñanza de ELE en este sentido (Fuentes y Brenes 2023). También aquí resulta necesario recurrir a instrucciones o estrategias. Vamos a centrarnos en una de ellas, muy frecuente y que consideramos necesario que el estudiante de español conozca desde un nivel B2: la focalización.

Focalizar es una estrategia informativa para resaltar una información que el hablante quiere que el oyente tenga en cuenta. Puede hacerlo por medio del operador *precisamente, justamente* o bien con una construcción formada con relativos (Moreno Cabrera 1999, Fuentes Rodríguez 2024, e.p. cap.5), cuya estructura sería:

[*el/la/lo que* + predicado de la oración + *es* + segmento] o al revés [segmento +*es*+ relativo +predicado de la oración]

Para su ejemplificación, puede utilizarse una predicación sencilla como la siguiente: "Este verano Miguel y Luisa van a viajar por Europa" y, sobre ella se puede invitar al estudiante a poner de relieve uno de los segmentos, como en (29):

(29a) Miguel y Luisa son los que van a viajar por Europa este verano

(29b) Este verano es cuando van a viajar por Europa Miguel y Luisa

(29c) Viajar es lo que van a hacer Miguel y Luisa este verano.

Como se puede observar, el relativo (*los que, lo que* o el adverbio *cuando*) retoma la función que cumpliría el elemento focalizado en la oración de partida. A pesar de ser una estructura compleja, encontramos esta construcción entre los estudiantes de PRACOMUL:

(30) [A]: Tú me dijiste que hiciste los exámenes del quinto año del secundario ¿cómo fueron?

[B]: Fueron difíciles porque no había el contacto directo con los profesores, pero mi compañeros y yo los superamos. ¿Y tú crees que esta situación de pandemia (encierro, vivir durante una pandemia, ...) te hizo darte cuenta de algo nuevo?
[A]: ¿Sobre ti misma?
[B]: sí
[A]: 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 mi culpa y que bueno... Pasaron y basta. Ahora tengo que seguir delante. ¿Y tú? (A: italiana /B: italiana).
(31) [A]: Pues a mí creo que la vida social fue lo que eché de menos, ¿no? Pues claro, porque no pude ver a mis 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 de 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. (A: eslovena/B: italiana).

La misma estructura puede utilizarse para resaltar una valoración: "Lo que es más importante (necesario, grave, curioso) es…". Como estrategia didáctica, podemos pedir que el estudiante construya expresiones sobre sus gustos (*lo que me gusta más es*…; *lo que es más interesante para mí es*…; *lo que es más necesario es*…*)* y luego que cambien otros adjetivos y generen otras construcciones análogas.

De esta manera, enseñamos estructuras más amplias, pero lo hacemos onomasiológicamente; esto es, partiendo de la estrategia, la focalización, que es el contenido comunicativo, y pidiendo al estudiante que indague sobre las formas que tiene el español para resaltar una información. Esto le hace reflexionar sobre las funciones pragmáticas en su propia lengua materna. Sintácticamente, supone un paso cualitativo al abordar patrones sintácticos complejos que le pueden resultar muy útiles por su capacidad productiva. Además, estas estructuras pueden evolucionar y fijarse como operadores discursivos en un proceso de construccionalización (Traugott y Trousdale 2013) o cooptación (Heine 2013) que lleva a la génesis de nuevas formas (véase *lo que es mejor, lo que es peor*, Fuentes Rodríguez 2014).

CONCLUSIONES

Los elementos con contenido procedimental han sido objeto de intensa investigación, tanto desde el punto de vista lingüístico como pragmático. No son muchos, sin embargo, los trabajos que abordan su enseñanza en una L2. En esta contribución hemos planteado que el contenido procedimental es expresado tanto por conectores (relacionantes) como operadores (que indican modalidad, enunciación, focalización o argumentación) y construcciones (expresiones más complejas sintácticamente que en muchas ocasiones actúan como patrones semilibres que comienzan su camino evolutivo hacia la fijación como marcadores discursivos). El hablante debe abordarlas en un nivel no inicial, y hacerlo a través de instrucciones, indicando el objetivo que quiere conseguir el hablante, los medios de expresión y el contexto en el que aparecen. En este hay que incluir las características del entorno, el tipo textual, y también el resto de los elementos que lo acompañan en el enunciado. Podemos sistematizar estas estrategias de enseñanza del siguiente modo**:**

a) Mediante instrucciones, señalando:

- Las formas disponibles y sus características distribucionales
- Las funciones pragmáticas que cumplen los elementos y construcciones
- Las colocaciones y combinaciones con otras formas (sintagmática)

b) Mediante una estrategia de inmersión (práctica en conversación) y descubrimiento (películas, series, entrevistas, etc.)

- En la práctica, se pueden generar juegos de rol en los que se creen grupos de debate. Se les pedirá a los estudiantes que graben y analicen posteriormente las conversaciones grabadas y, por último, que eleven hipótesis sobre su empleo.
- Un instrumento útil es recurrir a las redes sociales, creando grupos de Whatsapp, Instagram u otras redes para intercambiar mensajes cortos, coloquiales, en español.

c) Mediante la didáctica del error: crear conversaciones con errores para que los detecten y expliquen dónde radica el fallo y cuál sería la opción adecuada al contexto.

En todo ello, hay que optar por una perspectiva contextual, abierta a la polifuncionalidad de los elementos y a la multidimensionalidad de su empleo.

BIBLIOGRAFIA

Anscombre, Jean Claude y Oswald Ducrot. *L´argumentation dans la langue*. Liège: Pierre Mardaga, 1983.

Fant, Lars. "La modalización del acierto formulativo en español", *RILI* V (2007): 39-58.

Fraser, Bruce. "Pragmatic Markers", *Pragmatics,* 6/2 (1996): 167–190.

Fraser, Bruce. 2005. "Towards a theory of discourse markers". Approaches to Discourse Particles, ed. Fischer, K. Oxford: Elsevier Press, 2005. 189-204.

Fuentes Rodríguez, Catalina. "Algunas reflexiones sobre el concepto de modalidad", *Revista española de lingüística aplicada* 7 (1991): 93-108.

Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursivo", *RILCE: Revista de filología hispánica* 19/1 (2003): 61-85.

"Enunciación, aserción y modalidad, tres clásicos," *Anuario de Estudios Filológicos* 27 (2004): 121-145.

"La aproximación enunciativa", *Lingüística Española Actual* XXX/2 (2008):223-258.

La gramática de la cortesía en español/ELE. Madrid: Arco Libros, 2010.

"Comment Clauses and the Emergence of New Discourse Markers: Spanish *lo que es más", Journal of Pragmatics*, 61 (2014): 103–119.

Lingüística pragmática y análisis del discurso. 2000. Madrid: Arco Libros, 3 ed., 2017.

Diccionario de conectores y operadores del español (2ª ed.).2009. Madrid: Arco Libros, 2018.

"Teaching L2 Spanish discourse markers and pragmatic markers". *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching*, ed. Dumitrescu, D. et al. Los Ángeles: Routledge (Francis & Taylor Group), 2019. 108-128.

(ed.). *Operadores argumentativos*. Madrid: Arco Libros, 2022a.

"Los operadores argumentativos. Delimitación, caracterización y clasificación". *Operadores argumentativos*, ed. Fuentes Rodríguez, C. Madrid: Arco Libros, 2022b, 15-60.

"Estructura argumentativa y construcciones semilibres". *Operadores argumentativos*, ed. Fuentes Rodríguez, C. Madrid: Arco Libros, 2022c. 61-88.

"La construcción y su rentabilidad en el ámbito de la macrosintaxis". *El dinamismo del sistema lingüístico: Operadores y construcciones del español*, eds. Fuentes Rodríguez, C., Padilla Herrada, M.S. y V. Pérez Béjar. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2022d. 293-320.

"La enseñanza-aprendizaje de *bueno* y *o sea*: dos conectores polifuncionales del español". *La enseñanza-aprendizaje de conectores y operadores discursivos en ELE*, ed. Fuentes Rodríguez, C. y E. Brenes Peña. Madrid: Arco Libros, 2023. 81-110.

Fuentes Rodríguez, Catalina-Brenes Peña, Ester (eds.). *La enseñanza-aprendizaje de conectores y operadores discursivos en ELE*. Madrid: Arco Libros, 2023

Fuentes Rodríguez, Catalina. *Micro y macrosintaxis del español. La oración compleja*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2024, en prensa.

Garcés Gómez, Pilar. *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2008.

García Pérez, José y Valentina Di Nunno. "La aproximación en español y su didáctica: el caso de aprendices de Ele italófonos". *La enseñanza-aprendizaje de conectores y operadores discursivos en ELE*, eds. Fuentes Rodríguez, C. y E. Brenes Peña Madrid: Arco Libros, 2023. 221-242.

Goldberg, Adele E. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

Goldberg, Adele E. "Constructions: a new theoretical approach to language", *TRENDS in Cognitive Sciences* 7/5 (2003): 219-224.

Gras, Pedro. *Gramática de construcciones en interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español.* Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2010.

Gras, Pedro. "La Gramática de Construcciones: una mirada interna, periférica y aplicada", *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics,* 10 / 1 (2021): 43-61. https://doi.org/10.7557/1.10.1.5805. Consultado 20/09/2023.

Heine, Bernd. "On discourse markers: Grammaticalization, pragmaticalization, or some-thing else?, *Linguistics* 51 (2013): 1205–1247.

Martín del Barrio, Irene y Zhongde Ren. "Acercamiento teórico al operador modal *vale* y su aplicación a la didáctica para alumnos sinohablantes". *La enseñanza-aprendizaje de conectores y operadores discursivos en ELE*, eds. Fuentes Rodríguez, C. y E. Brenes Peña. Madrid: Arco Libros, 2023. 277-305.

Martín Zorraquino, M. Antonia y José Portolés. "Los marcadores del discurso". *Gramática descriptiva de la lengua española,* eds. Bosque, I. y V. Demonte. Madrid: Espasa, 1999. 4051- 4213.

Moreno Cabrera, Juan Carlos. 'Las funciones informativas: las perífrasis de relativo y otras construcciones perifrásticas". *Gramática descriptiva de la lengua española*, eds. Bosque, I. y V. Demonte. Madrid: Espasa, 1999. 4245-4302.

Murillo Ornat, Silvia. "Sobre la reformulación y sus marcadores", *Cuadernos AISPI* 8 (2016): 237-258.

Nolke, Henning. *Le regard du locuteur*, Paris: Kimé, 1993.

Le regard du locuteur II, Paris: Kimé, 2001.

Linguistic Polyphony: The Scandinavian Approach: ScaPoLine, Leiden: Brill, 2017.

Palmer, Frank R. *Mood and modality*. Cambridge University Press, 2001.

Récanati, François. *La transparence et l'énonciation.* Paris : Seuil, 1979.

Sánchez López, Cristina. *Las modalidades oracionales.* Madrid: Editorial Síntesis, 2020.

Traugott, Elizabeth y Graeme Trousdale. *Constructionalization and constructional changes.* Oxford: Oxford University Press, 2013