Capítulo 3. Enseñar marcadores discursivos en interacción oral en la clase de ELE

Laura Acosta-Ortega
Northeastern University London

RESUMEN

La interacción oral está cada vez más presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales que siguen un enfoque comunicativo; sin embargo, hay una tendencia a enfatizar la habilidad individual para producir discursos lingüísticamente correctos por encima de la negociación del contenido (Walsh, 2012). La presente propuesta didáctica se basa en el concepto de Competencia Interaccional, que Young define como la relación que existe entre el uso de recursos lingüísticos e interaccionales por parte de los participantes y el contexto de la interacción (Young, 2008: 101). Uno de los elementos lingüísticos que los estudiantes deben dominar para interaccionar es el uso de marcadores discursivos que orienten sus contribuciones para gestionar los turnos de habla (Loureda Lamas y Acín Villa, 2010). Sin embargo, en la enseñanza de español LE/L2, los marcadores discursivos se suelen abordar de manera intuitiva (de Santiago-Guervós, 2020), sin considerar las necesidades expresivas del aprendiz. Además, se ha observado que los estudiantes necesitan enseñanza explícita de estos elementos vinculados al género de interacción oral que estén trabajando (Acosta-Ortega y López Ferrero, 2022). A partir del estado de la cuestión de la adquisición de los marcadores discursivos, presentaremos una propuesta didáctica para estudiantes de nivel B2 (MCER) para trabajar los marcadores

discursivos de la conversación. El texto finalizará con las valoraciones de los estudiantes y con algunas reflexiones sobre los retos actuales y las necesidades de investigación en la enseñanza de la interacción oral.

PALABRAS CLAVE

Marcadores discursivos, interacción oral, conversación, competencia interaccional, interacciones en el aula.

ABSTRACT

Since the incursion of the communicative approach, spoken interaction is a core component of the teaching of additional languages. However, there is a tendency to emphasize the linguistic correction of individual spoken productions over the negotiation of the content (Walsh, 2012). This teaching proposal is based on the concept of Interactional Competence, defined by Young as "a relationship between participants' employment of linguistic and interactional resources and the context in which they are employed" (Young, 2008: 101). One of the linguistic elements that learners must master in order to interact is the use of discourse markers, which are key linguistic resources that guide their contributions to the discourse and manage turn-taking (Loureda and Acín, 2010). However, in the teaching of Spanish as an L2, discourse markers are often approached intuitively (de Santiago-Guervós, 2020), without considering the learner's expressive needs. Moreover, it has been observed that learners need explicit teaching of these elements linked to the genre of oral interaction they are working on (Acosta-Ortega and López Ferrero, 2022). This paper will explain a teaching practice developed to improve the use of Discourse Markers in B2 (CERF) in informal conversations, based on the state of the art of the acquisition of Discourse Markers. The paper will conclude with a discussion of feedback from the students and some reflections on current challenges and research needs in the teaching of oral interaction.

KEYWORDS

Discourse Markers, spoken interaction, conversation, interactional competence, classroom interactions.

1. INTRODUCCIÓN

La interacción oral es un fenómeno universal e imprescindible para el ser humano. Interactuar nos permite establecer vínculos con nuestro entorno con diferentes objetivos: socializar, establecer relaciones o realizar transacciones. Al aprender una lengua adicional[1] (de ahora en adelante LA), el estudiantado tiene como objetivo, en muchas ocasiones, el poder comunicarse y relacionarse mediante dicha lengua en diferentes contextos. Para ello, es imprescindible conocer los mecanismos propios de la interacción de la lengua que se está aprendiendo.

Ya desde las primeras definiciones de la competencia comunicativa, se señala la importancia de conocer elementos propios de la interacción, ya que suponen elementos que se deben adquirir para poder actuar de forma efectiva en todo contexto comunicativo. Así, Saville-Troike señala la importancia de saber cuándo se puede hablar o cuáles son las rutinas en la toma de turnos de una interacción, entre los elementos que cualquier hablante de una lengua adicional debe adquirir (2003: 18).

En esta propuesta didáctica partimos de la definición de Drew (2013: 131) quien afirma que la interacción consiste en la relación entre lo que un hablante hizo en el turno anterior y lo que el siguiente hablante está haciendo en su turno actual y así consecutivamente. Es decir, la interacción reclama una relación entre turnos (semántica, pragmática) a través de la cual se lleva a término una acción (social, transaccional...) de forma conjunta entre los interlocutores. Entre los elementos que podemos encontrar que ayudan a relacionar turnos y a dar estructura a la interacción se encuentran los marcadores discursivos.

Pese a que nadie niega la importancia de la inclusión de la interacción oral en la clase de ELE actualmente, la instrucción explícita de rasgos orales sigue siendo poco frecuente (Cestero, 2005; Goh y Burns, 2012;

[1] Optamos por el término lengua adicional (Judd, Tan y Walberg, 2001) frente a otros términos como lengua extranjera (que destaca la otredad de la lengua que se aprende) o lengua segunda (que presupone que los estudiantes solo tienen una lengua primera o que la lengua de estudio es la segunda que se aprende, cuando, en ocasiones, puede ser la tercera, cuarta…).

Ruiz Fajardo, 2020). Respecto a la inclusión de marcadores discursivos en manuales, la bibliografía indica que sigue siendo un aspecto que requiere más atención y son pocos los manuales que incluyen todos los marcadores discursivos propuestos en el inventario del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (de ahora en adelante, PCIC) (La Rocca, 2020: 78). En cuanto a la didáctica de discursos orales (dialogados y monologados), las actividades más habituales que incluyen la enseñanza de partículas discursivas suelen ser las narraciones, las exposiciones y los debates (estos últimos en niveles avanzados) (Recio Diego y Tomé Cornejo, 2020, pp. 272-273).

El objetivo de esta propuesta didáctica es el de presentar una secuencia de actividades para mejorar los repertorios interaccionales (Hall, 2018) de los estudiantes a través del trabajo de los marcadores discursivos en la interacción oral, en concreto, en una conversación informal.

En primer lugar, se revisará en qué elementos de la interacción oral son decisivos los marcadores discursivos. A continuación, se resumirán algunos datos sobre cómo interactúan los hablantes de ELE y de otras lenguas adicionales. Seguidamente, se presentará la secuencia didáctica propuesta para trabajar los marcadores discursivos en la oralidad, analizando también las dificultades encontradas y la valoración realizada por los estudiantes. El texto finaliza con unas conclusiones en las que se indican los retos y necesidades de la inclusión de la enseñanza de marcadores discursivos en la oralidad.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado, definiremos brevemente qué entendemos por marcadores discursivos y de qué manera intervienen en la interacción oral. Además, presentaremos de forma sucinta los resultados de estudios previos en el uso de los marcadores discursivos en ELE y en otras LA.

2.1 Marcadores discursivos en la interacción oral

La definición más habitual de los marcadores discursivos en español es la que ofrece Portolés:

> Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (2001: 25-26)

Se encuentran en la literatura una gran diversidad de denominaciones para los marcadores discursivos. De hecho, solo fijándonos en los diccionarios especializados publicados, observamos que se denominan *partículas* (Santos Río, 2003), *partículas discursivas* (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés, 2008) o *conectores y operadores* (Fuentes Rodríguez, 2009). En los documentos dedicados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas también encontramos discrepancias terminológicas. Por ejemplo, el MCER (Consejo de Europa, 2001) los denomina *conector;* mientras que en el PCIC (Instituto Cervantes, 2008) se presentan como *conector o nexo* (en oraciones coordinadas y subordinadas) o *marcador discursivo* (cuando se habla de organizadores textuales).

Si partimos de un enfoque en el que lo relevante es que la competencia discursiva, es decir, que los estudiantes sean capaces de producir de forma eficaz discursos en diferentes contextos (escritos, orales, con mayor o menor formalidad), compartimos la visión de de Santiago-Guervós (2020: 24) de que podemos agrupar partículas que no encajan perfectamente en las definiciones de marcadores (como oraciones, interjecciones, expresiones paralingüísticas, etc.), pero que constituyen elementos pragmáticos que los estudiantes pueden utilizar para construir, en nuestro caso, la interacción y enriquecer su competencia discursiva.

En este punto, conviene plantear de qué forma los marcadores discursivos intervienen en la interacción oral. Para ello, hablaremos de los turnos, de las secuencias y del género discursivo. Cada una de las producciones de los interlocutores en una interacción se denomina *turno*. Cestero define los turnos como “un período de tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo; durante él, un hablante emite un mensaje -verbal o no verbal- con intención de ofrecerlo completo.” (Cestero, 2016: 4)

Los turnos pueden tener diversas funciones. Si, como en la definición anterior, aportan mensajes o contenidos se denominan *turnos de habla*. Sin embargo, en la interacción oral la persona que en ese momento tiene rol de oyente debe mantener una escucha activa: ya sea mediante gestos (asintiendo), o también con los denominados *turnos de apoyo*, es decir, mensajes que suelen ser breves que muestran interés por la comunicación (por ejemplo, "¿ah sí?" o "claro"). Algunas de las expresiones utilizadas con dicha función se consideran marcadores discursivos. Además, un rasgo fundamental de la conversación es que los turnos no son independientes entre sí, sino que hay una relación pragmática o semántica entre ellos. Esto se observa en el contenido semántico, el mantenimiento conjunto de referentes, pero también mediante el uso de marcadores discursivos que contribuyen a poner de manifiesto estas relaciones entre turnos. Por tanto, a nivel de turno, vemos que los marcadores discursivos llevan a cabo funciones fundamentales en la interacción como son la muestra de escucha activa y el establecimiento de relación entre turnos.

La conversación se estructura mediante el principio de secuenciación (Schegloff, 2009), por el cual el interlocutor indica la relación que el nuevo turno puede tener con el turno anterior. Cuando en un intercambio se establece una relación funcional entre los turnos o comparten un tema se considera que conforman una *secuencia*. El ejemplo prototípico de secuencia son los pares adyacentes: dos o más turnos entre los que se establece una relación, por ejemplo, un saludo seguido por otro saludo o una petición, por una respuesta. En muchas ocasiones, los hablantes señalan el inicio de una secuencia con algún elemento lingüístico que los hablantes de esa lengua reconocen. Por ejemplo, en un cambio de tema, un hablante puede utilizar el marcador discursivo "por cierto" para indicar la digresión.

Por último, si consideramos que ser competente en una lengua consiste en conocer la función que tienen los géneros discursivos propios, debemos también considerar la influencia que tiene el género de la interacción oral que se está enseñando en los marcadores discursivos que son comunes en ese género. Un estudiante competente en la lengua tiene registros, vocabulario variado, construye las frases de formas diferentes, etc., según el contexto comunicativo en el que el

estudiante participa. No interactuamos de la misma forma en una conversación informal con amigos, en una consulta médica, en un debate formal o en una negociación en el ámbito laboral. Dichos contextos influyen al uso de los marcadores discursivos, por ejemplo, en las estructuras que se esperan y que requieren de ciertas partículas, los grados de formalidad de dichas partículas, entre otros.

2.2 Marcadores discursivos en la oralidad en lenguas adicionales

Los estudios que se han llevado a cabo hasta la fecha de la adquisición de marcadores discursivos en lenguas adicionales señalan que se utilizan desde niveles iniciales (Bini y Pernas, 2008; Diao-Klaeger y Thörle, 2013) y que a mayor competencia lingüística de los estudiantes mayor es el repertorio de los marcadores discursivos que estos manejan (Guil, 2015; Jafrancesco, 2015). Sin embargo, no en todas las funciones parece que esta progresión sea paralela, ya que hay algunos tipos de marcadores discursivos que no se utilizan tan frecuentemente tampoco en niveles avanzados, como es el caso de los marcadores para señalar digresiones o recuperar un tema de conversación (Borreguero Zuloaga, 2018: 197) o marcadores con función modalizadora o que atraigan la atención del interlocutor (Pascual Escagedo, 2015: 159).

En ELE, los estudios realizados (García García, 2009; Pascual Escagedo, 2015) indican que los estudiantes de diferentes niveles utilizan marcadores sencillos y se recoge poca variedad de marcadores discursivos. En un estudio previo realizado en estudiantes de nivel B2 (MCER) que realizaban una estancia en una universidad española (Acosta-Ortega y López Ferrero, 2022), encontramos una mayor variedad de marcadores discursivos que los encontrados por García García (2009) o Pascual Escagedo (2015). Además, nuestros resultados indican que los estudiantes adaptaban su uso al género que estaban desarrollando. Sin embargo, cabe señalar que el 80% de los marcadores discursivos encontrados en el corpus de dicho estudio se presentan en niveles A1-A2 en el PCIC, es decir, lo estudiantes utilizaban principalmente marcadores que se presentan en niveles inferiores al de su competencia lingüística.

Como indica Landone (2020: 140), este uso excesivo de algunos marcadores discursivos se puede deber a que los estudiantes se deben

familiarizar con su polifuncionalidad y los docentes deben superar las equivalencias de que un marcador implica un solo uso o significado. Por tanto, debemos realizar una enseñanza explícita de marcadores discursivos de forma que se reconozcan sus diferentes funciones adaptadas al género discursivo oral que se esté trabajando. Esto es especialmente relevante en la interacción oral, ya que la instrucción explícita de cuestiones relacionadas con la oralidad como partículas conversacionales, entonación, pausas o turno de palabra son poco frecuentes en libros de textos o en programaciones (Ruiz Fajardo, 2020: 136).

3. METODOLOGÍA

3.1 Contexto de aplicación de la propuesta

La secuencia didáctica se aplicó en dos grupos de segundo curso de grado en *Modern Languages* en una universidad del Reino Unido. Los estudiantes, 16 en total, de los grupos en los que se implementó la secuencia tienen un nivel aproximado de B2, según el MCER. Durante el segundo curso se prepara a los estudiantes para su experiencia del *year abroad* (año en el extranjero) que tendrá lugar en tercer curso para la mayoría de ellos.

El objetivo comunicativo de la actividad es acordar qué hacer el fin de semana, lo que se podría describir en las actividades de interacción como *Colaborar para alcanzar un objetivo,* de acuerdo con el Volumen Complementario del MCER (Consejo de Europa, 2020: 89).

3.2 Consideraciones metodológicas

La presente propuesta didáctica consta de tres fases (Martínez Sánchez, 2020: 160). En primer lugar, las *actividades de reconocimiento,* que tienen como objetivo la sensibilización de la presencia de estos elementos en el discurso. En esta fase, es muy relevante que se presenten en un contexto verosímil de uso de los marcadores discursivos. La segunda fase, denominada de *focalización*, busca fijar la atención sobre el significado y el uso textual de los marcadores discursivos, reforzando la conceptualización de su significado. La tercera fase es

la de *puesta en práctica,* que, como su nombre indica fomenta la producción semiguiada o libre de textos (orales o escritos) con mayor o menor extensión. A lo largo de las actividades, se utilizarán técnicas y estrategias como los pares mínimos para resaltar el cambio de significado de una intervención según el marcador discursivo utilizado, la comparación con la L1, la búsqueda en fuentes especializadas y la reflexión metalingüística.

La propuesta didáctica parte de unos materiales que ya formaban parte del currículum del curso en el que se llevó a cabo. Se parte de un audio de la web Audiolingua[2], que anteriormente se utilizaba para trabajar interjecciones y para detectar elementos del habla coloquial. Se trata de un audio no auténtico, pero autentificado. Pese a que la grabación está hecha para la docencia o como muestra de lengua, muestra rasgos habituales de la oralidad como son solapamientos, frases inacabadas, uso de marcadores discursivos, palabras coloquiales, entre otros.

En el audio, dos amigas tienen una conversación informal en la que se está buscando lograr un acuerdo sobre dónde ir a cenar. Este tipo de conversación es relevante para nuestro grupo meta, porque los prepara para conversaciones habituales que podrán tener en su estancia en un país hispanohablante. Durante el diseño de las actividades, se seleccionaron una serie de marcadores de la muestra de lengua que se consideró que eran relevantes para el tipo de comunicación que se lleva a cabo en el audio. Todos ellos cumplen funciones pragmáticas habituales en una conversación cuyo objetivo es alcanzar un acuerdo.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Antes de la primera fase del trabajo de los marcadores discursivos, se consideró necesario realizar una comprensión general del audio: qué están intentando acordar, cuáles son las posiciones de cada una de las interlocutoras y cuál es el acuerdo final que alcanzan. A continuación, como pequeña introducción al contexto de producción, se

[2] https://audio-lingua.eu El audio utilizado en la secuencia didáctica ya no está disponible en la web.

plantearon preguntas de reflexión que ayudaran a los estudiantes a situar el contexto comunicativo de la conversación. Así, se les pidió que identificaran si se trataba de un contexto formal o informal y que hicieran una lista con los elementos lingüísticos que les habían ayudado a establecer el grado de formalidad. Estas actividades de introducción se realizaron en casa, para permitir a cada estudiante escuchar el audio las veces que fueran necesarias.

Una vez en el aula, se empieza la sesión poniendo en común las respuestas que han preparado, primero en parejas y luego en grupo grande. La primera fase, la de reconocimiento, se inicia al poner en común algunos de los rasgos informales de la conversación. En la pizarra se anotan los rasgos de conversación informal que han detectado, separando los casos según si se trata de vocabulario informal, marcadores discursivos, hechos conversacionales (interrumpirse, no acabar las frases). En el caso que aparezcan marcadores discursivos (*bueno, vale*...), se habla con ellos de estas partículas de forma teórica muy brevemente, comparándolas con el uso de *well* en inglés. Se les pregunta si se puede cambiar siempre *well* por *ok* y buscamos ejemplos en los que no sea posible. De esta manera se les sensibiliza para que no consideren todas las partículas como elementos intercambiables. Se anuncia el objetivo de la sesión, analizar estas partículas y utilizarlas de forma adecuada en una conversación informal.

A continuación, pasamos a la fase de focalización, cuyo objetivo es que los estudiantes reflexionen sobre cómo los marcadores discursivos orientan la forma en la que interpretamos los enunciados. Se trata de una actividad de reflexión en la que no se espera que sepan la respuesta correcta (y así se debe comunicar a los estudiantes), sino que reflexionemos de forma conjunta sobre los matices. En concreto, nos fijamos en tres marcadores: *vale, pues,* y *bueno*. De esta manera, incluimos marcadores de acuerdo (*vale* y *bueno*) con valores pragmáticos diferentes, un marcador con valor de reacción (*pues*). Para ello, se les pide que analicen pares mínimos (Bosque y Gallego, 2016) (1) y se guía la reflexión de los estudiantes animándoles a que piensen otras frases en las que usarían estos marcadores discursivos o si funcionan de forma independiente (que distingue los de aceptación, *vale* y *bueno,* del marcador reactivo *pues*).

(1) ¿Cuál de estas frases muestra menos entusiasmo ante la propuesta?

¿Quieres que vayamos al bar nuevo de la plaza?

a. Vale, me parece buena idea.

b. Pues me parece buena idea.

c. Bueno, me parece buena idea.

Para seguir aclarando las diferencias de los tres marcadores discursivos, se les puede pedir a los estudiantes de qué manera mostrarían la diferencia de significado en inglés, para incorporar un enfoque contrastivo (Fernández González, 2020: 205). También se puede consultar un traductor, como en la Figura 1, que muestra los resultados de *Google Translate*. El traductor no nos ayuda en este caso, ya que no distingue entre *pues* y *bueno*, que se traducen por *well*, por lo que se pierden los valores pragmáticos del español. Una vez aclarados los significados, se puede proponer a los estudiantes que editen las respuestas devueltas por el traductor.



Figura SEQ Figura * ARABIC 1: Imagen de las tres traducciones que devuelve Google Translate.

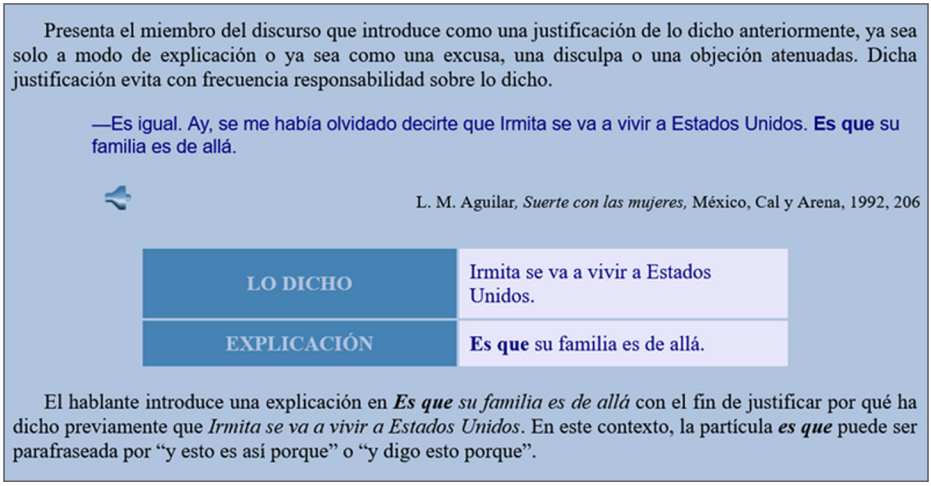
El siguiente paso de la secuencia consiste en presentar herramientas de consulta específicas para los marcadores discursivos, para que se familiaricen con ellas. En este caso, se seleccionaron cuatro marcadores que aparecen en el diálogo y que son relevantes para la actividad comunicativa que se va a pedir en la actividad final (2). Se pidió a los estudiantes que, en pequeños grupos, investigaran uno de

los marcadores discursivos propuestos, explicaran en qué situación se utilizan y crearan un ejemplo para compartirlo con los estudiantes. Complementariamente, se les puede pedir que propongan cómo traducirían ese marcador discursivo en el ejemplo que han creado.

(2) ¿Puedes explicar con tus propias palabras para qué se usan estas expresiones? Inventa un ejemplo de uso incluyendo estas palabras.

- Mira
- Es que
- Venga
- ¿Sabes?

Además de consultar diccionarios convencionales, buscadores, traductores, se introduce a los estudiantes a obras de consulta especializadas. En el aula se animó a los estudiantes a consultar el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés, 2008) (Figura 2), el *Diccionario de partículas* (Santos Río, 2003) y el *Diccionario de conectores y operadores del español* (Fuentes Rodríguez, 2009). Una de las dificultades, que comentaremos más adelante en los apartados 4.1 y 4.2, es el uso de estos diccionarios especializados por los estudiantes. Una vez realizada la investigación, los estudiantes explican al resto de la clase para qué se usa el marcador discursivo asignado. En su explicación deben crear un ejemplo para comprobar su comprensión y cómo lo traducirían al inglés.



Presenta el miembro del discurso que introduce como una justificación de lo dicho anteriormente, ya sea solo a modo de explicación o ya sea como una excusa, una disculpa o una objeción atenuadas. Dicha justificación evita con frecuencia responsabilidad sobre lo dicho.

—Es igual. Ay, se me había olvidado decirte que Irmita se va a vivir a Estados Unidos. **Es que** su familia es de allá.

L. M. Aguilar, *Suerte con las mujeres,* México, Cal y Arena, 1992, 206

LO DICHO	Irmita se va a vivir a Estados Unidos.
EXPLICACIÓN	**Es que** su familia es de allá.

El hablante introduce una explicación en ***Es que*** *su familia es de allá* con el fin de justificar por qué ha dicho previamente que *Irmita se va a vivir a Estados Unidos*. En este contexto, la partícula ***es que*** puede ser parafraseada por "y esto es así porque" o "y digo esto porque".

Figura SEQ Figura * ARABIC 2: Entrada de *es que* en el Diccionario de partículas discursivas del español.

Tras esta actividad de exploración e investigación que corresponde a la fase de focalización, pasamos a la fase de puesta en práctica. En primer lugar, proponemos una práctica controlada en la que no se deba producir de forma oral los marcadores discursivos. El docente debe buscar un diálogo con un objetivo comunicativo similar (en manuales, por ejemplo) y eliminar los marcadores discursivos que encuentre. Los estudiantes deberán completar el diálogo de forma que suene natural. Podemos aumentar o disminuir la dificultad de la actividad señalando claramente dónde es obligatorio incluir un marcador discursivo o simplemente presentando a los estudiantes el diálogo sin marcas para que ellos decidan en qué momento es pertinente utilizarlos. En la comprobación, se deben leer las diferentes propuestas y comparar para ver con los diferentes estudiantes qué matices diferentes han añadido en cada caso. También se puede dar a los estudiantes una propuesta de solución y asegurarnos que entienden el uso de los marcadores discursivos que hayamos incluido en ella. La actividad final consiste en una práctica libre: un *role-play* en el que los estudiantes deben acordar en parejas qué van a hacer el fin de semana (Figura 3). Se les pide a los estudiantes que, sin escribir, (solo preparando algún vocabulario o expresión), logren alcanzar un acuerdo.

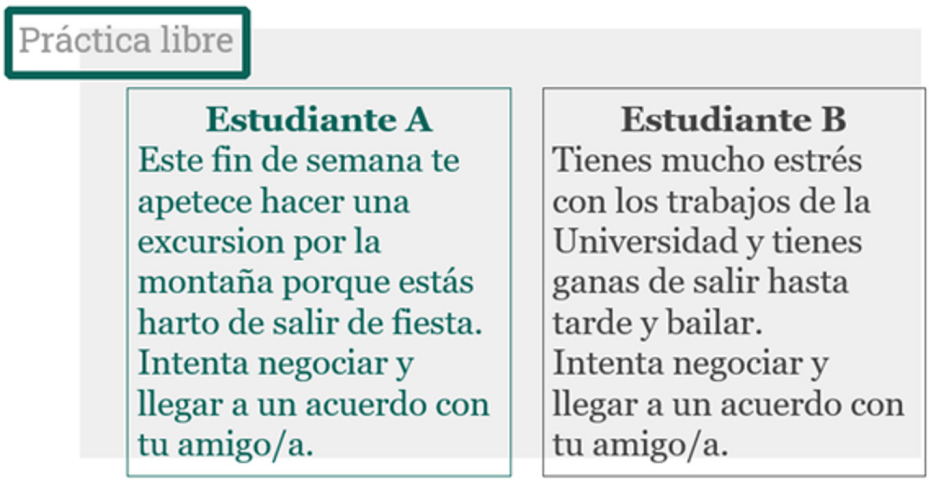


Figura SEQ Figura * ARABIC 3: Instrucciones para el *role-play*.

Para facilitar la evaluación, los estudiantes deberían grabar el audio de su conversación para poder después escucharlo y tener un portafolio

de interacciones orales[3]. De esta manera, se facilita la reflexión sobre la práctica oral, ya que permite a los estudiantes poder volver a su grabación y entender la adquisición de la oralidad como un proceso similar al de la escritura, en el que poder fijarse objetivos de mejora. Para ello, se anima a los estudiantes a reflexionar y autoevaluar sus producciones de forma autónoma y optativa mediante una serie de preguntas (3):

> **(3) ¿Hemos cumplido el objetivo de la conversación?**
>
> ¿He colaborado con mi compañero/a?
>
> ¿He relacionado mis intervenciones con las de mi compañero/a?
>
> ¿Qué expresiones he usado de las aprendidas? ¿Cambiaría alguna al escucharme? ¿Añadiría alguna?

4.1 Valoraciones de los estudiantes

Tras la sesión, se pidió a los estudiantes una valoración anónima de la secuencia didáctica. La encuesta estaba compuesta por una pregunta cerrada, tres preguntas abiertas obligatorias y una pregunta abierta opcional. De los 14 estudiantes participantes en las sesiones, 5 estudiantes respondieron a la encuesta.

La pregunta cerrada preguntaba a los estudiantes si habían trabajado anteriormente en alguna de sus clases los marcadores discursivos en la oralidad. Ninguno de los estudiantes reportó haberlos trabajado con anterioridad, lo que incide en la necesidad de la inclusión de estos recursos lingüísticos en niveles anteriores, ya que recordemos que los estudiantes se encuentran en nivel B2.

Las preguntas abiertas de respuesta obligatoria eran las siguientes:

1. ¿Qué te ha gustado de las actividades?
2. ¿Qué cambiarías de las actividades?
3. ¿Qué añadirías a las actividades?

---

[3] Cuando se realizó la propuesta didáctica, la evaluación para el curso ya estaba diseñada, por lo que no se pidió a los estudiantes que entregaran para la evaluación el portafolio autorreflexivo.

Además, se dejaba espacio en una última pregunta final para otros comentarios que los estudiantes quisieran añadir. Se reportan a continuación las respuestas que están relacionadas con las actividades presentadas en la propuesta, ya que los estudiantes también mencionaron otras cuestiones genéricas de la asignatura.

Los estudiantes señalan la utilidad de aprender marcadores discursivos para la conversación (4) y valoran positivamente la utilidad del *Diccionario de partículas discursivas del español* (5).

> **(4)** "The activity on discourse markers was also very helpful and practical as this is a key skill for conversations in Spanish."
>
> **(5)** "The website dpde.es is also very useful."[4]

Sin embargo, también indican algunas dificultades y necesidades de mejora de la secuencia. Entre ellas, pese a que se enseñó en clase un ejemplo con el marcador discursivo *bueno*, un estudiante indica que no sabía cómo usar el diccionario (6), lo que señala la dificultad de uso de la herramienta. También se recoge un comentario que menciona la necesidad de ver más marcadores discursivos antes de la práctica de producción final (7). En la misma línea, un estudiante propone contrastar con otros géneros discursivos o contextos de interacción (8).

> **(6)** "An explanation for how to use the dictionary"
>
> **(7)** "We perhaps could have spent a little bit of time going through a list of common discourse markers before the final activity."
>
> **(8)** "Maybe a contrasting example - how to use Spanish in a formal way/in the workplace?"[5]

---

[4] (4) "La actividad sobre los marcadores del discurso fue muy útil y práctica ya que se trata de una herramienta clave para las conversaciones en español".
(5) "La página web dpde.es también es muy útil".

[5] (6) "Una explicación de cómo usar el diccionario".
(7) "Quizás podríamos haber revisado brevemente una lista de marcadores discursivos habituales antes de la actividad final".
(8) "Quizás un ejemplo contrastivo: ¿cómo se usa el español en un contexto formal o en un contexto laboral?"..

Los comentarios de los estudiantes indican que valoran la inclusión de marcadores discursivos en la enseñanza, que son conscientes de las carencias que tienen y que los materiales especializados les resultan de difícil acceso. En el siguiente apartado, se recogerán estas ideas y algunas limitaciones de la secuencia para plantear propuestas de mejora.

4.2 Limitaciones y propuestas de mejora

Una de las mayores limitaciones a la hora de introducir los marcadores discursivos en la enseñanza de la oralidad es que los métodos publicados no abordan el tratamiento de estas partículas de forma sistemática, gradual y cíclica (La Rocca, 2020:78). Los docentes que quieren incluir los marcadores discursivos desde niveles iniciales se encuentran que deben diseñar las actividades. Respecto al uso de los diccionarios utilizados en la propuesta, los estudiantes señalan la dificultad de uso y resultan de difícil incorporación por parte del docente si no se trabajan con estudiantes familiarizados con lenguaje metalingüístico, por lo que no resultan una herramienta accesible para llevar al aula, aunque se pueden utilizar en la preparación que los docentes hagan de las sesiones en las que se trabajen marcadores discursivos. Pese a que existe una propuesta de diccionario de marcadores discursivos para ELE (Holgado Lage, 2017), al no encontrarse en línea, resulta de difícil acceso para los estudiantes. Por ello, señalamos aquí la importancia de establecer un trasvase de conocimientos entre los estudios realizados sobre marcadores discursivos en español en la lingüística y la didáctica de ELE. Resulta necesario que se elaboren investigaciones y recursos didácticos que establezcan puentes entre los resultados ya obtenidos en el uso de los marcadores discursivos, estableciendo una progresión de niveles acorde con el MCER y el PCIC (en la línea de lo propuesto por Domínguez García, 2016) e incorporando más actividades en los manuales de ELE en los que se presenten usos auténticos y se profundice en las características de cada uno de los marcadores presentados.

La segunda limitación de la propuesta es la inclusión de una mirada pluricéntrica del español en la didáctica de los marcadores discursivos. Sobre todo, en el caso del español coloquial, hay una rica variedad

de usos en las distintas variedades y sería necesario incluir dicha variedad en muestras de lengua que las recojan para que los estudiantes puedan estar expuestos a ellas. Como fuente de muestras de lengua orales se recomienda el corpus PRESEEA (2014), que recoge conversaciones del mundo hispánico en su variedad geográfica y social.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos señalado la necesidad de incluir la enseñanza de los marcadores discursivos en el trabajo de la interacción oral. Para ello, se ha expuesto de qué forma intervienen los marcadores discursivos en la interacción oral y se han presentado los trabajos previos que analizan el uso de dichas partículas por parte de hablantes de español como LA en prácticas interactivas. A continuación, hemos presentado una propuesta didáctica en la que el foco se dirige hacia su uso en la conversación informal.

El trabajo presenta limitaciones como la dificultad de encontrar materiales adaptados a estudiantes. En el caso mostrado, los estudiantes de niveles avanzados tenían dificultades en el uso de materiales pensados para lingüistas y no para estudiantes de ELE. Además, tampoco encontramos materiales pensados para docentes, que guíen en la explicación pedagógica de dichas partículas.

Pese a dichas limitaciones, los estudios previos y las valoraciones de los estudiantes indican la necesidad de incluir los marcadores discursivos no de forma aislada, sino de forma sistemática, explícita y longitudinal en el trabajo de la oralidad en el aula. Proponemos que a lo largo del curso se incluyan una variedad de marcadores discursivos en diferentes géneros de interacciones orales. Solo de esta manera se podrá promover que los estudiantes adquieran las partículas de forma que tengan en cuenta su plurifuncionalidad y puedan observar la incidencia de aspectos pragmático-discursivos como son el registro o las características textuales en su uso. Todo ello llevará a la construcción de un repertorio adecuado para cada género discursivo que los estudiantes necesiten emplear.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta-Ortega, L. y López Ferrero, C. (2022). 'Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2', *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-16. https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2051847.

Bini, M. y Pernas, A. (2008). 'Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano', en R. Monroy y A. Sánchez (eds) *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Murcia: Editum, 25-32.

Borreguero Zuloaga, M. (2018). 'Topic-shift discourse markers in L2 Italian', *Language, Interaction and Acquisition/Langage, Interaction et Acquisition*, 8(2), 173-203.

Bosque, I. y Gallego, Á.J. (2016). 'La aplicación de la gramática en el aula: recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática', *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54(2), 63-83. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004.

Briz Gómez, A., Pons Bordería, S. y Portolés, J. (eds.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. http://www.dpde.es.

Cestero, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.

Cestero, A.M. (2016). 'La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE', *Linred*, XVI. http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico14-articulo1.pdf.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Anaya.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Diao-Klaeger, S. y Thörle, B. (2013) 'Diskursmarker in L2', en C. Bürgel y D. Spiepmann (eds.) *Sprachwissenschaft-Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 145-160.

Domínguez García, N. (2016). "Bueno, pues, es que en fin … : ¿Qué marcadores discursivos enseñar?" *Revista Signos* 49 (90): 3-24

Drew, P. (2013). 'Turn Design', en J. Sidnell y T. Stivers (eds.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 131-149.

Fernández González, J. (2020). 'Los marcadores discursivos desde una perspectiva contrastiva', *Archiletras científica*, (4), 201-215.

Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros (Español/LE).

García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica (Tesis Doctoral)*. Alcalá de Henares. http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/6508/1/Tesis.pdf.

Goh, C. y Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guil, P. (2015). 'Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2', en M. Borreguero Zuloaga y S. Gómez-Jordana Ferary (eds.) *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une proche contrastive*. Limoges: Lambert-Lucas, 373-385.

Hall, J.K. (2018). 'From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning', *Classroom Discourse*, 9(1), 25-39. https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433050.

Holgado Lage, A. (2017). *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda* lengua. Nueva York: Peter Lang.

Instituto Cervantes (ed.) (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. 3ª. edición. Madrid: Instituto Cervantes.

Jafrancesco, E. (2015). 'L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2', *Italiano LinguaDue*, 7(1), 1-39.

Judd, E.L., Tan, L. y Walberg, H.J. (2001). 'Teaching additional languages', en D. Bhaskara Rao (ed.) *Succesful Schooling*. New Dehli: Discovery Publishing House, 85-100.

La Rocca, M. (2020). 'Los marcadores discursivos en los manuales de español LE/L2', *Architetras científica*, 4, 67-81.

Landone, E. (2020). 'Los conectores y los operadores argumentativos en la enseñanza del español LE/L2', *Architetras científica*, (4), 137-152.

Loureda Lamas, Ó. y Acín Villa, E. (eds.) (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros.

Martínez Sánchez, R. (2020). 'El control del discurso: los marcadores de reformulación en la enseñanza del español LE/L2', *Architetras científica*, (4), 153-167.

Pascual Escagedo, C. (2015). 'Análisis de las funciones de los marcadores discursivos en las conversaciones de estudiantes italianos de ELE', *Lingue e linguaggi*, 13, 119-161.

Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel

PRESEEA (2014). 'Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América'. Universidad de Alcalá. https://preseea.uah.es/corpus-preseea (enero, 29, 2023).

Recio Diego, Á.R. y Tomé Cornejo, C. (2020). 'Modelos de ejercicios para la práctica de los marcadores discursivos', *Architetras científica*, (4), 261-276.

Ruiz Fajardo, G. (2020). 'La enseñanza-aprendizaje de los géneros orales interactivos', en *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. Routledge, 135-153.

de Santiago-Guervós, J. (2020). 'El uso de los marcadores discursivos en español LE/L2: estudio de un corpus de aprendices', *Archiletras científica*, (4), 83-100.

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

Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication: an Introduction*. 3ª. edición. Malden, Mass: Blackwell Pub (Language in society, 3).

Schegloff, E. (2009). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press (1).

Walsh, S. (2012). 'Conceptualising Classroom Interactional Competence', *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6 (1), 1-14.

Young, R. (2008). *Language and Interaction: an Advanced Resource Book*. Londres; Nueva York: Routledge