

El desarrollo de marcadores discursivos en español L2 en el transcurso de un semestre de estudios en España

Lindqvist, Helena, Universidad de Estocolmo

Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos

Resumen: Esta contribución da cuenta de un estudio en progreso sobre la adquisición y uso de marcadores discursivos reguladores del discurso oral en aprendices semiavanzados de español L2 con sueco L1. El grupo de aprendices son estudiantes de intercambio a quienes se ha grabado cuando conversan con hablantes nativos de español. Las grabaciones fueron realizadas dos veces, al principio y al final de su estancia de cinco meses. Un objetivo primordial es explorar las pautas de desarrollo y describir la manera en que los aprendices emplean los marcadores discursivos.

Los análisis preliminares muestran que el uso de los marcadores al principio de su estancia es muy escaso, mientras que al final se dan varios tipos de sobreuso de ciertos marcadores. Los resultados indican un desarrollo que va de un uso restringido a la autorregulación (marcadores de vacilación, reformulación etc.) a un uso que también abarca la interregulación (toma de turnos y retroalimentación).

1.Introducción

1.1. Marcadores discursivos – herramientas de importancia

La competencia pragmática de la segunda lengua supone la habilidad de emplear una amplia variedad de rutinas conversacionales y estrategias discursivas para manejar una interacción comunicativa con los demás. A estas estrategias pertenecen los marcadores discursivos (MDs).

El presente estudio propone averiguar y describir la manera en que los aprendices de español L2 adquieren y emplean los marcadores discursivos *bueno, pues, es que y o sea* en el transcurso de un semestre de estudios en España. Estos marcadores desempeñan un papel muy importante tanto en la autorregulación (formulación y reformulación del propio habla), como en la interregulación (toma del turno y retroalimentación ilocutiva en la interacción). Aprender a emplear estos marcadores es de gran importancia para poder comunicarse eficazmente en español. Afirma Martín Zorraquino (1998, p. 55) que “ [...] si se quiere adquirir una competencia plena de la segunda lengua, entonces el estudio de los marcadores discursivos es absolutamente necesario”.

1.2. Marcadores discursivos en el estudio de adquisición de segundas lenguas

Existe en la actualidad un gran número de estudios de la pragmática de la interlengua, pero la mayoría de ellos tratan del *uso* de la pragmática y no su *desarrollo* en la segunda lengua. Además, estos estudios se han orientado más hacia la sociolingüística que hacia la psicolingüística, lo cual implica poca atención prestada a los temas relacionados con el procesamiento del conocimiento pragmático en el aprendiz (Kasper, 2000). Por lo tanto, varios teóricos han reclamado más estudios que traten no sólo el uso pragmático de construcciones y actos de habla, sino también su adquisición y desarrollo (Kasper/Rose, 2000; 2003).

Los estudios con un enfoque adquisicional que existen sobre los MDs prestan su atención, en primer lugar, al aprendizaje de MDs en el aula y el ámbito espontáneo donde se habla la lengua meta. Estos estudios muestran que en lo que se refiere al aprendizaje de MDs en el aula, es necesario enseñarlos de una manera explícita, lo que quiere decir, explicarlos y ponerlos en sus contextos (Yoshimi, 2001) . Estudios que se han realizado sobre el aprendizaje de MDs en el ámbito espontáneo revelan que los aprendices expanden su repertorio de marcadores y rutinas pragmáticas incluso durante una estancia corta en el país

de la lengua meta (Hoffman-Hicks, 1999). Se extiende la frecuencia, variedad y distribución de tales marcadores (Bardovi-Harlig, 1998).

2. El estudio

2.1. Objetivos

El presente estudio es un subestudio que forma parte de un proyecto de tesis que pretende esclarecer la adquisición de marcadores discursivos desde varias perspectivas; desde el aprendizaje en el ámbito informal en el país de la lengua meta, hasta el aprendizaje en el aula, pasando también por una comparación del nivel de precisión de los marcadores discursivos en contraste con la gramaticalización general de los aprendices en los dos ámbitos. Este primer subestudio se basa en estudios anteriores (mencionados en la introducción) cuyos resultados indican que los aprendices expanden su repertorio de MDs en cuanto a su frecuencia, variedad y distribución incluso después de una estancia corta.

Un objetivo primordial del presente subestudio es describir y analizar la manera en que los aprendices adquieren y emplean los MDs al principio y al final de su estancia de cinco meses como estudiantes de intercambio en España.

En un segundo paso, se intentará explorar si hay unas pautas de desarrollo comunes para los aprendices al adquirir estos marcadores e identificarlas.

2.2. Materiales y método

El grupo de aprendices al que, hasta ahora, he podido prestar atención son estudiantes de intercambio dentro del programa Erasmus y se les ha grabado dos veces, al principio de su estancia, en enero, y al final, en mayo. Ocho informantes han sido elegidos para este estudio. Todos, salvo dos (“Pia” y “Jens”), son aprendices principalmente formales, o sea, el español que saben lo han aprendido sobre todo en el aula, no habiendo realizado cursos ni estado en países hispanohablantes con anterioridad. Pia y Jens son aprendices semiformales, lo que implica que han aprendido español en el aula, pero también durante estancias de unos meses en España.

Este material forma parte del corpus AKSAM (*Aktiviteter och samtalsstruktur hos L1- och L2- talare av spanska*), recopilado por el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Estocolmo. Este corpus consta de grabaciones en vídeo de conversaciones

mono- e interculturales entre suecos e hispanohablantes. La edad de los participantes oscila entre 20 y 25 años.

Los tipos de actividad estudiados son negociaciones simuladas y discusiones enfocadas. Los temas de discusión fueron propuestos por una persona responsable que no estaba presente durante la grabación: esto para evitar interferencias externas en el transcurso de las conversaciones. En las discusiones había obligación de arrancar sobre el tema propuesto, pero no era necesario atenerse a ello, de ahí que el diálogo resulte muy espontáneo. Tampoco era necesario llegar a un acuerdo común. Las negociaciones son distintas. En ellas el objeto y las pautas a seguir han sido propuestos de antemano y cada participante expresa sus ideas con el propósito de llegar a un acuerdo común.

Respecto al método usado, se ha realizado una comparación entre el empleo de los MDs de los hablantes nativos (HNs) y el de los hablantes no nativos (HNNs). En ésta se ha tomado en consideración el número usado de cada marcador estudiado. Además, nos interesa ver en qué contextos se emplean los marcadores y también cuáles de los diferentes usos de cada marcador saben emplear los HNNs.

2.3. *Bueno, pues, es que, o sea*

Partiendo de *la teoría de la relevancia* que trata los procesos existentes entre el significado literal y la interpretación de un mensaje, los MDs se definen como “señales o pistas que el hablante utiliza a fin de dirigir cooperativamente el proceso interpretativo de su interlocutor” (Montolío Durán, 1998, p. 109).

En la elección de MDs se ha optado por los marcadores *bueno, pues, es que y o sea*. Lo que motiva esta elección es en primer lugar su alto grado de frecuencia en el idioma de los hablantes nativos de español, y también en los no nativos hasta cierto punto.

A continuación haré una descripción de los cuatro marcadores bajo análisis desde una perspectiva teórica y funcional. Las clasificaciones hechas en este apartado nos servirán luego de base para el análisis de los empleos por parte de los HNNs. Cabe mencionar que no se incluyen aquí todas las áreas de uso, sino más bien una selección.

El grupo de MDs elegidos para este estudio son todos marcadores reguladores del discurso oral. En general, lo que caracteriza estos tipos de marcadores es que tienen funciones de mostrar la relación existente entre diferentes enunciados. Algunos de los marcadores sirven para la función de *autorregulación* que usa el hablante para darse a sí mismo más tiempo para

formularse y reformularse. Otros marcadores se emplean para dar retroalimentación a lo dicho o para regular el turno entre los interlocutores. Éstos son marcadores de *interregulación*.

Bueno. Este marcador aparece en primer lugar en el lenguaje hablado. Mientras su función básica puede verse como la de respuesta mínima, sus funciones pragmáticas se pueden repartir en tres funciones principales: la argumentativa (1), la metadiscursiva (2) y la expresiva. Según Briz (1998, p. 65), los marcadores argumentativos sirven de “instrucción de la argumentación y guía de inferencias”.

(1) *bueno*, aquí también los hombres ayudan (Hablante nativo “Aida”, AKSAM 12: 78)

La segunda función principal de *bueno* es la metadiscursiva y según el mismo autor (1998, p. 229) “una especie de técnica para articular, organizar y disponer de un modo u otro una conversación [...] y “forma parte de un plan rápido para hacer frente a la formulación y reformulación del discurso [...] (p. 202). *Bueno*, por consiguiente, desempeña un papel importante de formulador y reformulador que estructura y organiza el discurso, tanto de autorregulador como de interregulador.

(2) siempre se dice que: *bueno* la la mujer en casa e: *bueno* nada no sé (Hablante nativo “Mario” AKSAM 12: 19)

Además, *bueno* puede dar una función “expresiva”, refiriéndose a los casos en los que *bueno* sirve de “indicador modal” (Bauhr, 1994). Esta función indica cómo el hablante se enfrenta al mensaje, o sea, su actitud ante ello, y como expresa sus sentimientos de, por ejemplo, desacuerdo, vacilación, impaciencia etc:

Pues es otro marcador polifuncional muy frecuente, sobre todo en la lengua hablada. Su función básica es la de conjunción. Como MD cumple varias funciones debido a las circunstancias y a dónde se lo coloca en el enunciado. *Pues* en posición inicial o intermedia muchas veces sirve para introducir una causa, con la finalidad de explicar algo. A veces esta función causal se debilita para dar lugar a otra, de índole interreguladora para tomar y/o asegurarse del turno. (3):

(3) *pues* a la chica que a antes había una chica aquí que: quería ir a vuestra universidad (Hablante nativo “Mario”, AKSAM 12: 180)

Otras veces aparece *pues* para marcar que lo que sigue debe interpretarse como una conclusión de lo dicho anteriormente (4):

(4) y así tienes toda la tarde ah: *pues* eso está bien. (Habla nte nativo “Mario”, AKSAM 12: 37)

Cuando *pues* aparece en posición central manifiesta un carácter continuativo y consecutivo respecto a algo dicho antes (5). En esta posición también puede funcionar como autorregulador, o sea, para darse tiempo a sí mismo como interlocutor para formularse o reformularse (6).

(5) hay más paro en otros sitios al sur, abajo hay más paro aquí, *pues*, en el Valle de Ebro y tal aún es una zona donde aún hay más industria. (Habla nte nativo “León”, AKSAM 14: 172)

(6) puede ser muy importante para sacar otros productos, *pues* no es no es si si realmente vosotros creéis que *pues* tiene que hacer otra prueba como responsable del departamento *pues pues* lo aceptaré. (Habla nte nativo “Rubén”, AKSAM 7: 104-105)

Si *pues* precede a *sí/no*, la respuesta se presenta como más dubitativa, suavizada y atenuada (7). Además, esta función puede darse cuando *pues* precede a otra expresión que un simple *sí* o *no*.

(7) *Pues* sí, ellos son así, nosotras también (Habla nte nativo. “Monica”, AKSAM 6: 41)

Es que. Un enunciado introducido por *es que* se entiende como una aclaración (Fant/Hermerén/Österberg, 2004). Se usa para explicar o justificar algo. Sostiene Fuentes (1997, p. 261) que “*es que* es una estructura ya lexicalizada que precede e introduce un enunciado, enfatizando su contenido”. Además de la función enfatizadora, tiene un valor argumentativo: “destaca la función argumentativa de un enunciado, lo presenta como argumento, generalmente coorientado” (Fuentes 1997, p. 261).

Es que, igual que *bueno*, además tiene efectos atenuadores en cuanto al sentido de justificación que introduce cuando precede a un enunciado:

“[...] reducir los efectos negativos inherentes a la transmisión de mensajes desfavorables para el interlocutor, como >>lo siento<<, y [es que] tienen en muchos casos esta función pragmática. [Es que] expresa en español la cortesía negativa, pretende mitigar el conflicto que surge a partir de ilocuciones descorteses, donde chocan los objetivos del habla nte y los del destinatario” (España, 1996, p. 134).

Otra función importante de *es que* es su empleo como estrategia regulativa de la conversación y, en estas circunstancias, se usa tanto para tomar el turno como para mantenerlo (8).

(8) *es que* aquí aprender un idioma extranjero es mucho más difícil (Habla nte nativo “Manuela”, AKSAM: 29: 19)

Según Bernal, *es que* “parece un comodín seguro cuando en la interacción comunicativa se quiere estar en posesión de la palabra” (2001, p. 7). Dicho empleo es “una estrategia para autoseleccionar la toma del turno de la palabra, sin que sea visto como una infracción, sin amenazar la imagen pública del interlocutor” (España 1996, p. 137). Hay varias formas combinatorias de *es que* que hemos tomado en consideración en el estudio, entre otras: *lo que pasa es que, la verdad es que y la cosa es que*.

O sea. Este marcador es el reformulador explicativo más frecuente, sobre todo en el discurso oral (M. Zorraquino/Portolés, 1999). El interlocutor que introduce un enunciado reformula el mismo (9):

(9) ¿a ti, quién te educó más, tu padre? ¿O tu madre?. (0.3) *¿o sea* quién te educó más?
(Hablante nativo “Aida”, AKSAM 12: 80)

Predomina en el uso de *o sea* una función de autoapoyo en la formulación del enunciado, por ejemplo para darse más tiempo y/o mantener la palabra (10):

(10) *o sea* nuestros padres (0.3) bueno (0.3) *o sea* tu ves mis padres y mis tios y todo esto
(Hablante nativo “Mario”, AKSAM 12: 70)

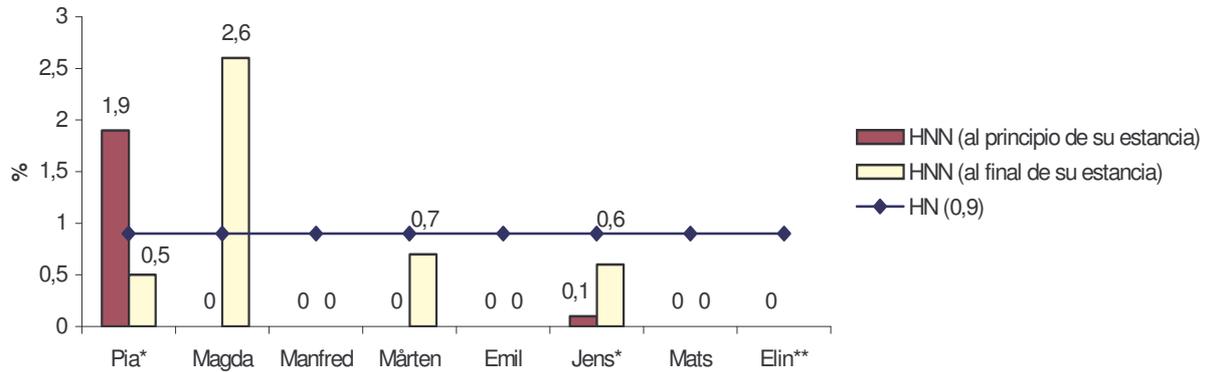
3. Resultados

3.1. Ocurrencias de los marcadores discursivos en HN y HNN respectivamente

A continuación, presento el número de ocurrencias de los MDs en los HNN y HN. Los nativos aquí desempeñan el papel del grupo de control y una herramienta de medición. Lo que nos interesa en primer lugar son las ocurrencias y los empleos por parte de los no nativos. La frecuencia de los marcadores en cuestión está representada en forma de porcentaje sobre el total de palabras gráficas y aparece en eje vertical de los diagramas. El número de ocurrencias en los nativos varía en la mayoría de los casos muy poco entre sí, por eso presento sólo el promedio. Para ambos grupos indico la varianza (s^2).

Los datos muestran claramente que el uso de *bueno* por parte de los aprendices es, al principio de su estancia, muy escaso. Los únicos que utilizan *bueno* son los aprendices semiformales Pia y Jens. Si comparamos el número de usos de Pia con el número de los nativos vemos que ella sobreusa este marcador prominentemente. Sin embargo, al final de su estancia, baja el número de usos hasta un nivel más bajo que el de los nativos.

Bueno



$$S^2(\text{HN}) = 0,1$$

$$S^2(\text{HNN}) = 0,4 \text{ (al principio de su estancia)}$$

$$S^2(\text{HNN}) = 0,8 \text{ (al final de su estancia)}$$

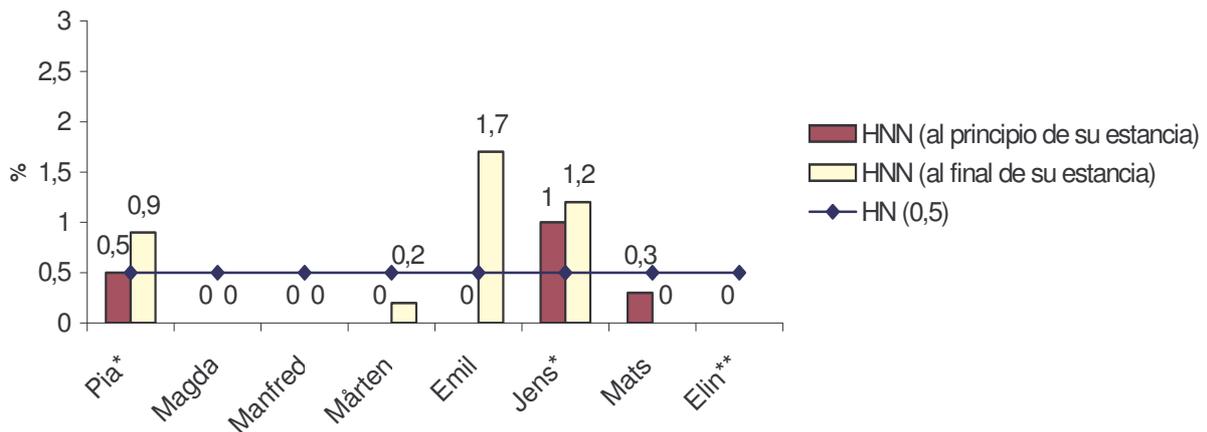
* Aprendiz semiformal

** No grabado al final

Seguidamente, vemos que Marta sobreusa *bueno* al final de la estadía. Mårten no lo usa al principio, pero al final sí, aunque con frecuencia baja comparado con los HNs. Manfred, Emil, Mats y Elin, por el contrario, no lo usa, ni al principio ni al final.

Pues tiene aún menos ocurrencias que *bueno* al principio de su estadía. Sólo Pia, Jens y Mats lo emplean. Mats lo usa en relación directa con el empleo del mismo marcador por parte de otra persona en la misma interacción.

Pues



$$S^2(\text{HN}) = 0,2$$

$$S^2(\text{HNN}) = 0,1 \text{ (al principio de su estancia)}$$

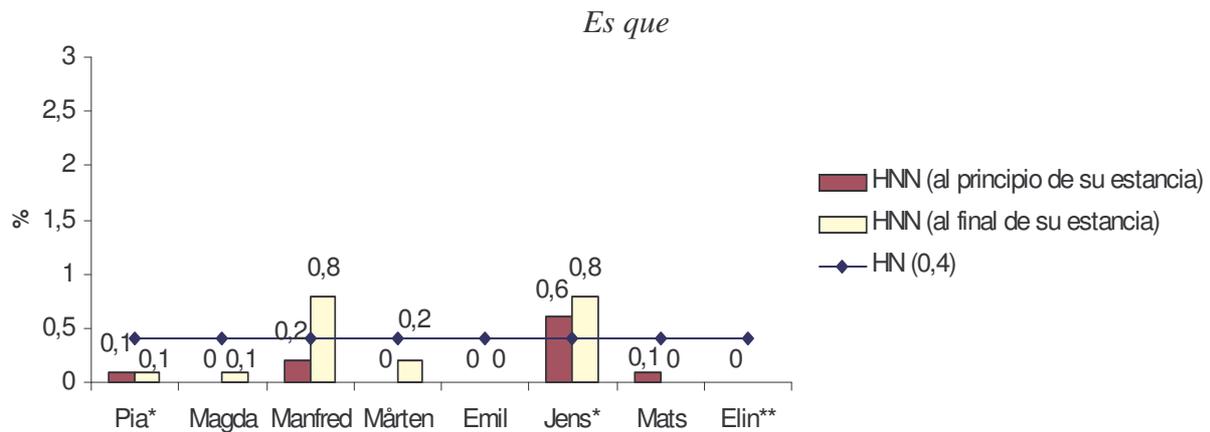
$$S^2(\text{HNN}) = 0,5 \text{ (al final de su estancia)}$$

* Aprendiz semiformal

** No grabado al final

Pia tiene un número de empleos parecido al de los nativos mientras que Jens lo sobreusa. Ella, al final de su estancia, ya no emplea *bueno* tantas veces como antes, en cambio sobreusa *pues*. Emil y Jens también exageran el uso de *pues* al final de su estancia.

El empleo de *es que* en los aprendices es escaso al principio. Sin embargo, luego, al final de la estancia, es el marcador que casi todos usan, aunque el uso no es muy alto en todos. La única excepción es el uso en Manfred y Jens que lo sobreusa. Por parte de Jens el uso es muy alto, tanto al principio como al final, igual que el sobreuso de Manfred al final. Su número de ocurrencias aquí es mucho mayor que en los hablantes nativos.



S^2 (HN) = 0,01

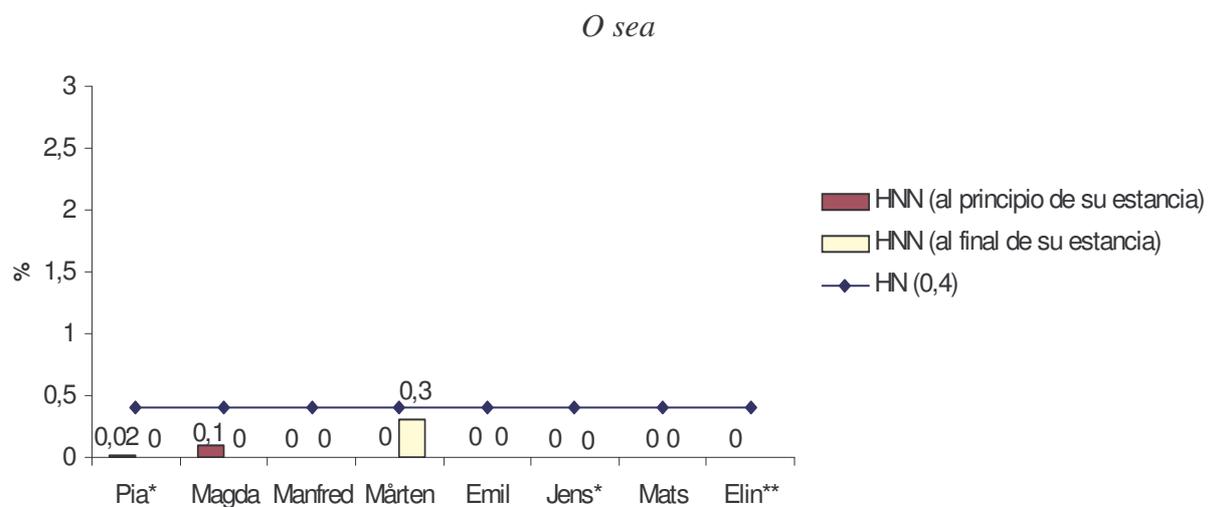
S^2 (HNN) = 0,04 (al principio de su estancia)

S^2 (HNN) = 0,1 (al final de su estancia)

* Aprendiz semiformal

** No grabado al final

Sólo unos pocos utilizan *o sea*. Magda y Pia lo hace al principio de su estancia y Mårten al final.



S^2 (HN) = 0,01

S^2 (HNN) = 0,04 (al principio de su estancia)

S^2 (HNN) = 0,1 (al final de su estancia)

* Aprendiz semiformal

** No grabado al final

3.2. Categorías de uso en los HNNs

En este apartado presentaré algunos ejemplos de las categorías de uso más frecuentes de los MDs en los HNNs.

Los resultados del presente estudio indican que al principio, en el inicio del uso de los MDs, los aprendices emplean éstos con fines en primer lugar autorreguladores, o sea para apoyarse a sí mismos en la formulación y reformulación de su discurso. Luego parece que su uso se desarrolla en un empleo que se extiende más allá de lo puramente autorregulativo hacia un modelo combinado de ambas funciones, la de autorregulación y también de interregulación.

Cabe tener en cuenta que muchas veces los marcadores no son íntegramente auto- o interreguladores, sino que contienen elementos de ambos tipos. Por ejemplo, un marcador se puede usar con fines autorreguladores en la formulación y reformulación, reformulándose para mantener el turno y luchar por la palabra, lo que normalmente se considera un acto interregulador. Sin embargo, en la mayoría de los casos se puede hablar de usos principalmente auto- o interreguladores.

En el ejemplo que sigue (1) vemos cómo Pia emplea bueno como apoyo al formularse y reformularse:

Ejemplo 1: "Pia", bueno (AKSAM)

01 Sebastián	ya?
02 Pia	sí ya <i>bueno</i> bienvenidos a esta reunión no?
03	que:: los resultados de:: de la
04	investigación (0.8) um:: nos parece muy
05	bien
06	y:: (0.8) y (1.0) qué más ((RISITAS)) ((RISAS))
07 Emil	sí:: los resultados muy bien (0.5) y (0.4) e::
08 Pia	<i>bueno</i> antes hemos tenido: muchos
09	problemas en:: en la cooperación entre nuestros: (0.5)
10 Sebastián	departamen[tos:
11 Pia	[departamentos
12	y <i>bueno</i> um:: que vamos a injuntar
13	mejorarlas no?
14 Sebastián	umjú (0,5)
15 Pia	y: <i>bueno</i> ese es lo que: lo que: um:
16	esperamos conseguir con esa reunión
17	<i>bueno</i> es es una: parte no? (1.5)

El siguiente ejemplo muestra el marcador *es que* en una función autorreguladora en el momento de la reformulación del discurso. Este marcador es el marcador que tiene el número más grande de utilizadores de los MDs elegidos para el presente estudio. Al mismo tiempo

que sirve de autorregulación en la reformulación, funciona además como un tipo de herramienta para mantener la palabra, o sea, con fines interreguladores. La reformulación en este caso es una manera de luchar por el turno para poder seguir con la palabra:

Ejemplo 2: “Manfred”, es que (AKSAM)

01 Pia	y en Viena,
02 Manfred	has estado en Viena,
03 Pia	he hecho muchas cosas y ((SUSPIRO)) (2.0)
04 Manfred	sí um: vivimos [muy bien aquí
05 Pia	claro no vacaciones
06	una cosa-
07 Manuela	((RISA))
08 Pia	estudiamos mucho
09	pero claro que aquí lo
10	[hacemos de otra manera
11 Manfred	[pero todavía <i>es que es que</i> a ver
12 Manuela	[entonces te debías de quedar aquí
13 Manfred	[yo funciono como así
14 Manuela	((RISITA)) ((RISA))
15 Manfred	que yo tengo- yo tengo a- un montón de dinero

La aprendiz semiformal Pia es un ejemplo de cómo los aprendices inician su uso de MDs, primero en funciones principalmente autorreguladoras y, luego extienden su uso hacia la función interreguladora. Al principio de su estancia, Pia utiliza un gran número de *bueno* y, la mayoría de las veces como autorregulador. Luego, al final de su estancia, aparecen más usos interreguladores en la toma de turnos y en el acto de dar retroalimentación.

El siguiente ejemplo muestra su empleo del marcador *pues* para tomar la palabra:

Ejemplo 3: “Pia”, pues (AKSAM)

01 Aida	a trabajar ya (0,3) y voy a empezar el año
02	que viene
03 Pia	mm (0.8)
04 Aida	bueno. pues: (0.3) si no me sale nada mejor
05	pues haré esto (0,3)
06 Pia	[<i>pues</i> qué bien no me parece
07 Mario	[cual

O sea es el marcador de los cuatro elegidos para el presente estudio que los aprendices usan menos. Entre sus pocos usos en los HNN predomina la función de reformulador ante la función explicativa. Seguidamente, Mårten usa *o sea* para reformularse y mantener la palabra:

Ejemplo 4: “Mårten”, o sea (AKSAM)

01 Mårten	vamos a cambiar de proveedor porque entonces
02	no es no es nuestra culpa su nuestra
03 Julián	[es que tienes sí tienes que fijarte, que un contrato
04 Mårten	[o sea nuestra si si bueno

4. Discusión y conclusiones

Las siguientes conclusiones (4.1-5) serán comentadas y explicadas, a menudo partiendo de teorías ya existentes que, en la mayoría de los casos, pertenecen al campo de estudios de adquisición de segundas lenguas. Los comentarios que siguen son explicaciones posibles al uso de los MDs en los aprendices del presente estudio. Es posible que haya otras explicaciones que no mencionamos aquí.

4.1. Al principio de su estancia la cantidad de usos de MDs es muy escasa

Al principio el uso de los MDs en los aprendices es muy escaso. Aparte de las respuestas mínimas (sí, no etc.) y las conjunciones *pero* e *y*, no emplean marcadores discursivos. Una explicación posible puede ser el ámbito en el que han aprendido el español y la falta de input y output relevante. Los aprendices son todos, menos Pia y Jens, aprendices predominantemente formales. Quiere decir que el español que saben lo han aprendido sobre todo en el aula. Los MDs pertenecen al habla espontánea y es justamente lo que el aula no ofrece mucho. Además, el input pragmático en el aula está muy limitado, tanto en lo formal como en lo funcional.

En general, la adquisición de segundas lenguas en el aula “está muy limitada en cuanto a la cantidad de input, a la variedad de registros o a las posibilidades de interacción natural con los interlocutores más expertos” (Muñoz, 2000, p. 18). En la interacción que ofrece este tipo de contexto, las aperturas y los cierres son más cortos, y la interacción en sí normalmente es artificial.

Además, muchas veces en el aula, el foco pedagógico está en la competencia gramatical, cosa que puede orientar a los aprendices hacia ciertas prioridades y, de esta manera, animar la competencia gramatical a expensas de otras competencias como la pragmática (Bardovi-Harlig, 2001).

4.2. Al final del semestre ha aumentado considerablemente la cantidad de usos de los MDs, incluso hay sobreuso de varios marcadores

El aumento del número de ocurrencias de MDs al final de la estancia es prominente. Eso se puede deber, entre otros factores, a que es común sobreusar algo recién aprendido (Ellis, 1997). Además, el sobreuso, al fin y al cabo, está en relación al número de ocurrencias de los HNs. Probablemente los HNNs tienen una necesidad más grande de estas palabras que los HN, especialmente en la formulación y reformulación. Los no nativos están menos seguros en su papel de hablantes de su L2 y necesitan más apoyo en, por ejemplo, la autorregulación, o sea, al formularse y reformularse.

Otra explicación probable del sobreuso podría ser la posibilidad de que los aprendices perciban los MDs como indicadores del lenguaje espontáneo y cotidiano. Por consiguiente, usan los marcadores de una manera exagerada para ‘sonar más español’.

Cabe destacar que no pongo ningún valor en los términos ‘sobreuso’ y ‘subuso’. Es sólo un punto referencial que se basa en el número de empleos por parte de los nativos y, lo que nos interesa en el presente estudio no es la semejanza con el hablante nativo, sino más bien el desarrollo de los aprendices en el uso de los MD.

Los aprendices que han aprendido su L2 en el ámbito espontáneo, o sea, en el país u otro sitio donde se habla la lengua meta, muchas veces tienen un nivel de competencia pragmática más alta que los aprendices formales. Este hecho se explica, entre otras cosas (Bardovi-Harlig, 2001) por las oportunidades de interacción que normalmente existen en el ámbito natural. Su pragmática se ha desarrollado en la interacción con HNs en la que no sólo han luchado por expresarse, sino también por establecer y mantener relaciones con los hablantes nativos de su entorno.

El aprendiz, que se esfuerza por manejar la conversación y buscar medidas para obtener sus metas, observa precisamente en esta búsqueda cómo hacen los ‘expertos’ nativos para llegar a las mismas metas. Al ver la manera de comportarse del ‘experto’, el aprendiz percibe e interpreta sus estrategias y muchas veces las imita y adquiere. En el material del presente estudio hay varios ejemplos que muestran cómo los aprendices, en su esfuerzo por tomar la palabra, reciclan el marcador que usa el nativo experto y bien formulado justo en el acto y muchas veces sólo allí. El aprendiz, así pues, no ha alcanzado el nivel en el que sabe usar el marcador independientemente, pero con la ayuda de un ‘experto’ nativo (u otro más avanzado que él) sí lo puede usar. Creo que el acceso a este tipo de input y oportunidades de ‘output’ ha

dado a los aprendices mayores oportunidades de percepción de los MD y esto, a su vez, puede conducir a oportunidades adquisicionales.

Bardovi-Harlig y Dörnyei (1998) descubrieron que una estancia en el extranjero era fructífera para la adquisición de la pragmática, especialmente respecto a las rutinas formulaicas conversacionales, pero también se destacaron progresos muy evidentes en el desarrollo de los MDs, incluso de muy poco tiempo de estancia (1-3 meses). El estudio de Hoffman-Hicks (1999) corrobora los resultados del estudio anterior y muestra cómo, en una estancia en el extranjero, aumentan el número de usos de los MDs, la cantidad y la distribución, y explica este desarrollo con el hecho de que sus funciones conversacionales son prominentes.

4.3. “Uno a la vez y para la mayor cantidad de usos posibles”

Al final de su estadía, y al principio en lo que se refiere a los aprendices semiformales Pia y Jens, la mayoría de los informantes han optado por un marcador cada uno que usan excesivamente en varias de las funciones. Por ejemplo, Pia tiene un uso elevado de *bueno* al principio que utiliza para formularse y reformularse. Al final, la misma aprendiz tiene un sobreuso de *pues*, mientras que la cantidad de otros marcadores es escasa. Magda exagera el uso de *bueno* y Manfred y Jens *es que*, al mismo tiempo que la cantidad de usos de otros MDs es muy baja o inexistente.

Evidentemente, existen preferencias por diferentes marcadores, cosa que consideramos un fenómeno propio del aprendiz, puesto que no tiene correspondencia en los hablantes nativos que son constantes en todos sus usos. Además, es muy probable que sea una estrategia adquisicional para reducir esfuerzo de producción y procesamiento por parte de los aprendices. Parece, pues, que está vigente el principio¹ ‘uno a la vez y para la mayor cantidad de usos posibles’.

4.4. Bueno y Es que aparecen antes que Pues y O sea

Los cuatro marcadores elegidos para el presente estudio poseen cada uno diferentes grados de dificultad, debido a sus propiedades intrínsecas, factores del input y factores interaccionales². El marcador *bueno* es el primero en aparecer de los MDs en la mayoría de los casos. Probablemente debido a que su significado es en cierta medida transparente, igual que su uso

¹ Un ‘principio’ inventado para el presente estudio.

² Factores relevantes en la adquisición de vocabulario, mencionados en Ellis (1999).

pragmático. Una de sus funciones más importantes es la de autorregulación. Se usa para darse a sí mismo como interlocutor más tiempo para formularse y reformularse, una función especialmente importante para los aprendices que todavía no dominan la L2 completamente. Además *bueno* es el marcador discursivo más frecuente.

Es que aparece también relativamente temprano en el vocabulario de los aprendices y es, igual que *bueno*, un marcador que se sobreusa. La función de *es que* es la de explicar y justificar. Se puede usar este marcador tanto para autorregulación como para interregulación. Como hablante no nativo, hay que luchar más por mantener o tomar la palabra, lo que a su vez puede generar una inseguridad. La inseguridad en torno a esto supone una mayor necesidad de explicarse y justificar lo que se dice y, para este propósito es adecuado el uso de *es que*. Esta razón puede explicar el uso excesivo de este marcador en Manfred y Jens, aparte del uso del mismo marcador en función de autorregulación.

Pues y o sea son los marcadores de los cuatro que aparecen más tarde. Probablemente, eso tiene que ver con el bajo grado de correlación entre forma y significado. Según Ellis (1999) es más difícil adquirir las palabras que no tienen esta correlación. Los aprendices parecen tardar en configurar el significado y la función de estas palabras, dado que su forma no lo revela.

4.5. Al principio, los marcadores abundan en la función de autorregulación. Más tarde también se utilizan los marcadores con fines interreguladores

Al principio de su uso, los MDs abundan en la función de autorregulación. A lo largo del tiempo se desarrolla también la de interregulación. Es posible que la cantidad alta (en comparación con la cantidad de los HNs) de autorreguladores al principio del uso de los MDs se deba a la falta de dominio de la L2 que, a su vez, genera una necesidad excesiva de reformularse más de lo que hace un HN, de ello el uso elevado de estos marcadores.

En una segunda fase, los aprendices siguen usando los autorreguladores, pero con menos frecuencia y, descubren y emplean las funciones interreguladoras de los mismos marcadores o de otros. Los procesos también pueden ocurrir simultáneamente, o sea que los aprendices en algunos casos siguen usando las funciones autorreguladoras excesivamente al mismo tiempo que desarrollan las interreguladoras. Así, el uno no excluye al otro. Sin embargo, los resultados del presente estudio parecen indicar en todo caso que las funciones autorreguladoras son las que aparecen primero.

Referencias bibliográficas

- Bardovi-Harlig, K. (2001): Evaluating the empirical evidence. Grounds for instruction in pragmatics? in: G. Kasper y K. Rose (Eds.): *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bardovi-Harlig, K. & Dörnyei, Z. (1998): Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *Tesol Quarterly*, 32, pp. 233-262.
- Bauhr, G. (1994): Funciones discursivas de 'bueno' en español moderno. *LEA: Lingüística española actual*. 16,1, pp. 79-124.
- Bernal, M. (2001): *Es que...lo que pasa es que...: el papel del conector es que en la regulación conversacional*. Monografía de filología española, Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos, Universidad de Estocolmo.
- Briz, A. (1998): *El español coloquial en la conversación, Esbozo de pragmatología*. Ariel, S.A., Barcelona.
- Ellis, R. (1999): Factors in the Incidental Acquisition of Second Language Vocabulary from Oral Input. In: Ellis, R. (ed): *Learning a Second Language through Interaction*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Ellis, R. (1997): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- España, M. (1996): Aspectos semántico-pragmáticos de la construcción *es que* en español. *Dicienda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 14, p. 130-147, Servicio de publicaciones UCM, Madrid.
- Fant, L., Hermerén I., Österberg R., (2004): Talspråksmarkörer, in: *Bonniers spanska grammatik*. Bonnier, Stockholm, pp. 278-290.
- Fuentes, C. (1997): Los conectores en la lengua oral: es que como introductor de enunciado. *Verba. Anuario Galego de Filoxía*, 24, p. 237-263. Servicio de Publicacións da universidade de santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Hoffman-Hicks, S. (1999): The longitudinal development of French foreign language pragmatic competence: Evidence from study abroad participants, in: *Dissertation Abstracts International*, 61,591.
- Kasper, G. & A. DuFon, M. (2000): La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva, in Muñoz, C. (ed.): *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Ariel, S.A., Barcelona.
- Kasper, G. & Rose, K. (2001): *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Kasper, G. & Rose, K. (2003): Pragmatic Development in a Second Language. *Language Learning*, 52: Suplemento 1.
- Martín Zorraquino, M. A. (1998): Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas): *VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, p. 51-79, Universidad de Granada.
- Martín Zorraquino, M. A. & J. Portolés (1999): 63. Los marcadores del discurso, in: Bosque I. & V. Demonte (directores): *Gramática Descriptiva de la lengua Española 3. Entre la oración y el discurso. Morfología*. Espasa Calpe, Madrid, pp. 4051-4213.
- Montolío Durán, E. (1998): La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos, in: Zorraquino, M. A., & Montolío Durán, E. (ed.): *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*, Arco/Libros, Madrid, pp. 93-119.
- Muñoz, C. (2000): *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Ariel, S.A., Barcelona.
- Yoshimi, D. (2001): Explicit instruction and JFL learner's use of interactional discourse markers, in: G. Kasper y K. Rose (Eds.): *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.