

El marcador discursivo *Bueno* Análisis y propuesta didáctica

(*The discourse marker "bueno". Analysis and didactic proposal*)

Recibido: 11/11/12 - Evaluado: 16/12/12- Publicado: 28/02/2013

[Cómo citar este artículo](#)

Paula Gozalo Gómez

Universidad Autónoma de Madrid

paula.gozalo@uam.es

Resumen

Este trabajo se enmarca en una perspectiva que considera necesaria la enseñanza explícita del componente pragmático. Dentro de esta enseñanza, los marcadores discursivos han recibido especial atención debido a su alta frecuencia en el input al que el aprendiz debe ser expuesto. El objetivo de este trabajo es proporcionar un análisis de marcador conversacional *Bueno*, uno de los más frecuentes en el discurso oral. Dicho análisis nos permitirá llevar a cabo una serie de propuestas didácticas con muestras de habla espontánea, a fin de facilitar el aprendizaje de estas unidades en los niveles avanzados.

Palabras clave

Pragmática; marcador conversacional; enseñanza explícita; discurso oral

Abstract

This work is framed in a perspective which considers explicit teaching of pragmatics necessary. Within this teaching, discourse markers have received a lot of attention, given its high frequency in the authentic input to which the learner should be exposed. The aim of this work is to provide an analysis of the conversational marker Bueno, one of the most frequent in oral discourse. This analysis will allow us to carry out a series of didactic proposals with spontaneous speech samples, in order to facilitate the learning of these units at advanced levels.

Keywords

Pragmatics; conversational marker; explicit teaching; oral discourse

INTRODUCCIÓN

+A: Oye, que al final no puedo ir contigo al concierto

*B: Bueno, vale, pues nada.¹

Nuestro objetivo como profesores de una segunda lengua es que la interacción del alumno se acerque cada vez más a la de los usuarios competentes del idioma, o hablantes interculturales.² ¿Llegaremos entonces a encontrar en la interlengua (o sistema lingüístico en desarrollo) de nuestros aprendices de español una secuencia de cuatro palabras que, a priori, pueden resultarles totalmente opacas? Creemos que se puede responder afirmativamente a esta pregunta y la manera más sencilla de hacerlo es a través de la instrucción en el aula.

Con este trabajo nos proponemos conceder un espacio de protagonismo a uno de los niveles de análisis lingüístico que menos atención ha recibido en el ámbito de la adquisición y enseñanza del español como lengua extranjera: la Pragmática. Consideramos que su enseñanza explícita puede y debe llevarse a cabo en el aula desde los niveles más tempranos de aprendizaje. Nuestra aportación a la enseñanza de la pragmática en el ámbito del español como lengua extranjera se centrará en uno de los marcadores discursivos más frecuentes de la lengua hablada: el marcador conversacional 'bueno'. A pesar de que en los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo en incluir este tipo de elementos en los materiales didácticos, carecemos aún de propuestas concretas que permitan facilitar el aprendizaje en el aula de este tipo de unidades. Por ello, tras el análisis descriptivo del marcador, llevaremos a cabo una serie de propuestas didácticas a partir de ejemplos basados en corpus.

I. LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS PRAGMÁTICOS

Desde que Charles Morris introdujo el término *pragmática* como una de las ramas de investigación de la semiótica (junto a la sintaxis y la semántica), definiéndola como el estudio de la relación de los signos con sus intérpretes, se han

¹ En esta fórmula típica de despedida del español de España encontramos el marcador *vale*, de escaso o inexistente uso en las variedades americanas. Esta expresión se utiliza profusamente en el español centro-peninsular desde hace varias décadas, fundamentalmente en el habla coloquial juvenil (Martín Zorraquino y Portolés, 1999).

² Si adoptamos una enseñanza de la lengua que integre la dimensión cultural, resulta preferible sustituir el modelo de hablante nativo, claramente insuficiente, por el de hablante intercultural (Byram 2007, Kramsch 2001). De esta forma el objetivo para el aprendiz no será ya emular al hablante nativo sino ser capaz de adaptarse a los distintos contextos comunicativos, seleccionando las formas adecuadas exigidas por los usos sociales.

proporcionado numerosas definiciones del término, de las cuales unas han resultado más satisfactorias que otras. Proporcionaremos dos de las definiciones que mejor se adaptan a nuestro campo de estudio (la enseñanza de una lengua extranjera), pues ambas ponen el foco en el acto comunicativo y sus protagonistas. David Crystal proporciona la siguiente definición de Pragmática:

La pragmática es el estudio del lenguaje desde el punto de vista de los usuarios, especialmente de las elecciones que realizan, los problemas que encuentran al usar la lengua en la interacción social y los efectos que el uso de la lengua tiene en otros participantes en el acto comunicativo".³ (2003: 364)

En palabras de M. Victoria Escandell la pragmática puede definirse como:

[...] el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. (1996:13-14.)

La enseñanza de la pragmática tiene como objetivo guiar al aprendiz de una lengua extranjera en la búsqueda del lenguaje socialmente apropiado para las diferentes situaciones a las que se enfrenta. Estas situaciones pertenecen, en gran medida, a las áreas señaladas por Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor (Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor 2003): los actos de habla, la estructura conversacional, la implicatura conversacional, la organización discursiva, o aspectos sociolingüísticos del uso de la lengua como las formas de saludo; estas áreas, sin embargo, han recibido aún escasa atención en los currículos de enseñanza, en comparación con otros ámbitos de la lengua pertenecientes a los niveles gramatical o léxico.⁴

Consideramos que la pragmática no sólo puede ser enseñada, sino que tiene que ser enseñada. Es errónea la creencia de que su desarrollo corre paralelo al desarrollo del conocimiento del léxico y de la gramática. La ausencia de instrucción pragmática explícita puede suponer que los aprendices muestren niveles de conocimiento gramatical elevados, pero no necesariamente un desarrollo pragmático equivalente (Bardovi-Harlig y Mahan Taylor, 2003; Kasper, 1997).

Si la comunicación eficaz en una L2 requiere el desarrollo de la competencia pragmática, necesitamos establecer qué parte de ese conocimiento pragmático

³ Cita original: "*Pragmatics* is the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication". (La traducción al español es nuestra.)

⁴ Coincidimos con Salvador Pons en que la competencia pragmática se desarrolla ya en el aula desde el momento en que se trabaja con un enfoque comunicativo (S. Pons 2005: 57), basado en conceptos de naturaleza pragmática como los de situación y función comunicativas, inspirados en la teoría de los actos de habla.

hemos de desarrollar mediante la instrucción y qué parte nos viene ya dada por su carácter universal o porque la transferimos de la L1 (Kasper 1997).⁵

En un estudio realizado con aprendices de húngaro e italiano como L2 (Bardovi-Harlig y Dörnyei 1997), se comprobó que reconocían con más facilidad secuencias gramaticalmente incorrectas y pragmáticamente adecuadas que secuencias gramaticalmente correctas pero pragmáticamente inadecuadas, lo que demuestra que en el aula seguimos favoreciendo la conciencia metalingüística o metagramatical sobre la conciencia metapragmática.

El aula constituye un entorno ideal para favorecer el desarrollo de la conciencia pragmática, es el lugar adecuado para llevar a cabo actividades de reflexión e interpretación, sobre todo en niveles avanzados de lengua: ¿por qué usamos una determinada fórmula?, ¿por qué un contexto favorece la aparición de un marcador discursivo u otro?

Por último, la instrucción en el aula nos permite introducir la pragmática desde los niveles más tempranos de aprendizaje. Existen estudios que permiten afirmar que es posible trabajar con fórmulas rutinarias desde los niveles más bajos, de esta forma se evita el desequilibrio entre el desarrollo gramatical y el pragmático desde el comienzo de la instrucción (Kontra, 2003). El Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) establece, además, que el alumno debe ser capaz en los primeros niveles de dominio de aprendizaje de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos como *y*, *entonces* (A1), *pero*, *porque* (A2). Se demora, sin embargo, hasta el nivel B2, el desarrollo de la coherencia y cohesión discursivas y la exigencia de utilizar eficazmente elementos de enlace para establecer con claridad relaciones entre ideas.⁶

II. EL CONCEPTO DE MARCADOR DEL DISCURSO Y SU RELEVANCIA DIDÁCTICA

Sobre el concepto de marcador de discurso se ha destacado su difícil sistematización y, sobre todo, su polifuncionalidad categorial y discursiva. Se trata de unidades lingüísticas invariables, sin función sintáctica, que garantizan la

⁵ En este sentido, se hace necesario desarrollar con anterioridad a la enseñanza "una pragmática contrastiva sistemática que aísle las áreas potenciales de malentendidos que se plantean a partir de la asunción por parte del aprendiz de una segunda lengua de que una construcción en la lengua que se aprende poseerá las mismas implicaturas, presuposiciones, fuerza ilocucionaria y usos conversacionales que una construcción análoga en la lengua nativa." (Levinson 1989: 367-368)

⁶ En el contexto europeo de enseñanza de lenguas extranjeras es imprescindible la alusión a este documento de referencia, publicado por el Consejo de Europa en 2001. En él se describen los distintos niveles de dominio lingüístico en tres bloques que se subdividen para establecer los seis niveles de competencia comunicativa:

- Bloque A (Usuario Básico): A1 (Acceso) y A2 (Plataforma).
- Bloque B (Usuario Independiente): B1 (Umbral) y B2 (Avanzado).
- Bloque C (Usuario Competente): C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría).

cohesión textual y facilitan la interpretación de enunciados. Según la definición que proporcionan Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4057), los marcadores del discurso “permiten guiar las inferencias lingüísticas que tienen lugar en la comunicación”.

Por su parte, D. Schiffrin (1987) los describe como elementos que enmarcan unidades de habla y que destacan por su dependencia secuencial, es decir, por su función en el nivel discursivo.

Su significado, de carácter no denotativo o referencial, condiciona el procesamiento del discurso en relación al contexto y su análisis es fundamental para dar cuenta del desarrollo de la competencia discursiva del aprendiz de una segunda lengua.

La introducción de marcadores discursivos en el aula implica hacer consciente al alumno de la necesidad de utilizar estos elementos en el discurso; los marcadores suelen constituir estrategias discursivas de cortesía positiva y su uso nos hace ser menos bruscos, pues a través de ellos avisamos a nuestro interlocutor de nuestra intención de despedirnos, de un posible desacuerdo, de la recepción del mensaje o del cambio de tema.

Existen estudios que señalan los beneficios de la instrucción en el uso de marcadores discursivos (Yoshimi, 2001); sin embargo, en la enseñanza de ELE se avanza lentamente en el desarrollo de propuestas didácticas concretas, especialmente en el caso de los marcadores conversacionales. Los materiales con los que se trabaja proceden en la mayoría de los casos de la intuición lingüística de los autores y no de interacciones orales espontáneas. La utilización de muestras auténticas resulta esencial ya que parece demostrado que las intuiciones de los hablantes nativos sobre el uso de la lengua resultan más pobres que las intuiciones sobre la gramática (Wolfson, 1998).

III. EL MARCADOR DISCURSIVO *Bueno*

El marcador discursivo *bueno* es el resultado de la gramaticalización y consiguiente desemantización del adjetivo homónimo. En su conocida obra, *El español coloquial*, W. Beinhauer (1964) señala ya su carácter polifuncional desde un punto de vista comunicativo. Entre las funciones que expresan destacan las siguientes: iniciar el diálogo, concluir la enunciación, expresar conformidad, marcar el cambio de tema, rectificar o autocorregirse.

De las múltiples clasificaciones de marcadores del discurso que se han propuesto, seguiremos una de las más difundidas para el español: la de Martín

Zorraquino y Portolés (1999), quienes diferencian cinco grupos de marcadores discursivos:

1. Estructuradores de la información
2. Conectores
3. Reformuladores
4. Operadores argumentativos
5. Marcadores conversacionales

El marcador *Bueno* pertenece a este último grupo y, como marcador conversacional puede clasificarse como:⁷

- **Marcador de modalidad deóntica:** señala la aceptación o conformidad de un fragmento de discurso al que remite.

**A: ¿Preparas hoy tú la cena?*

+B: Bueno

- **Enfocador de la alteridad:** como indicador de la cortesía verbal refuerza la imagen positiva del hablante y se emplea al inicio de intervenciones reactivas que implican cierto desacuerdo o disconformidad con el interlocutor.

**A: Me han dicho que el otro día te enfrentaste con el jefe.*

-B: Bueno, vamos a ver, eso no es exactamente así.

- **Metadiscursivo conversacional:** permite estructurar la conversación (recepción del mensaje, inicio y fin de la conversación, cambios de turnos, ruptura secuencial, etc.).

**A: Bueno, me voy, que estoy cansada.*

El conocido estudio de G. Bauhr (1994: 77-121) recoge tres funciones principales de esta partícula discursiva:

- Función pragmática
- Función metadiscursiva
- Función expresiva

⁷ Este trabajo se centra fundamentalmente en la variedad dialectal del español peninsular. Aunque no es objeto de este trabajo mostrar la diversidad lingüística de este marcador, resulta interesante señalar que se han establecido funciones similares del marcador *Bueno* en otras variedades diatópicas como el español de Chile (Poblete 1998) o el de Colombia (Travis 2005, Vásquez Castillo 2009).

Como marcador pragmático, constituye una partícula de conformidad con valores de aceptación, asentimiento, consentimiento y concesión. Como partícula metadiscursiva, ordena el discurso ajeno (función rectificativa) o propio (función autocorrectiva) o funciona como partícula de ruptura con respecto al discurso anterior, indicando continuidad temática o transición.⁸

En su función expresiva puede indicar impaciencia, vacilación y resignación.

Con respecto a la posición discursiva, esta partícula suele aparecer al principio de un miembro del discurso y en posición interior. Su uso en posición final es más extraña y, en ocasiones, se ve favorecida por la combinación con el conector adversativo 'pero', que marca el cierre conversacional y la ruptura secuencial. En estos casos, el valor habitual suele ser el de aceptación resignada, con una implicatura que explica dicha aceptación o conformidad.⁹

Estoy harta de mi trabajo, pero bueno (no tengo otro).

Los rasgos de naturaleza prosódica que suele presentar son:

- Tonema descendente:

Bueno↓, pues, ¿qué hacemos?

- Pronunciación enfática (BUEno) en la primera sílaba y elevación tonal:

Bueno↑, ya está bien (disconformidad o desacuerdo).

- Alargamiento fónico en la primera sílaba (bueeeno) o en la segunda (buenooo):

**¿Y dices que es guapo?*

+Buenooo (Acuerdo intensificativo)

**¿Vienes conmigo entonces?*

+Bueeeno, vale, venga (Acuerdo reticente).

Si la partícula se duplica o triplica, el tono de voz desciende en cada palabra hasta llegar a un tonema de suspensión final.

⁸ Martín Zorraquino y Portolés (1999) consideran el valor rectificativo dentro de los valores deónticos no de los metadiscursivos.

⁹ Según Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4195), la conjunción **pero** "es un indicio del valor reactivo de *bueno*, orienta contraargumentativamente la conexión de bueno con la situación comunicativa precedente". Consideramos que este es un caso mixto entre los valores deóntico y metadiscursivo del marcador.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC)¹⁰ recoge en el nivel B2 el valor de concesión como minimización del desacuerdo, dentro del inventario Tácticas y estrategias pragmáticas, y se ofrecen varios exponentes de cortesía verbal atenuadora dentro de la conducta interaccional:

Bueno, sí, pero...

Bueno, vale, pero... (PCIC B1-B2, p.306)

La alta frecuencia *bueno* en la oralidad conlleva su combinación con otros elementos lingüísticos que lo preceden o suceden en el discurso, aportando matices que harán variar sus posibilidades expresivas. Estos elementos son de distinta naturaleza categorial: conectores (*pero, pues*), adverbios (*si, no, quizá*), imperativos gramaticalizados (*venga*) u otros marcadores conversacionales (*claro, hombre, vale*).

Esta frecuencia de uso entre los hablantes nativos se produce también entre los hablantes no nativos que aprenden español lengua extranjera en un contexto de inmersión. H. Lindqvist (2006), en un estudio sobre el desarrollo de marcadores discursivos en la interlengua de aprendices suecos de español en un contexto de inmersión, observó que *bueno* no sólo era el marcador que antes aparecía en la producción lingüística de los informantes sino que era también el que presentaba una mayor frecuencia de uso.

IV. MATERIALES DIDÁCTICOS Y TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

Al principio de este trabajo llamábamos la atención sobre la carencia de propuestas didácticas concretas sobre los marcadores del discurso, tema sobre el que Nogueira Da Silva (2010) investiga en un corpus de 14 manuales de español. El autor demuestra que, a pesar de los intentos por introducir los aspectos discursivos en los materiales de enseñanza, no se ha conseguido ir más allá de tratamientos superficiales y poco sistemáticos. En el caso específico del marcador 'Bueno', sólo se recogen tres actividades concretas en manuales de nivel B2: *Sueña 3, A Fondo y Cumbre*.¹¹

¹⁰ El Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes 2006) desarrolla y fija los distintos niveles de referencia para el español, según las directrices del MCER. En este documento se especifican los distintos objetivos y contenidos de enseñanza correspondientes a los seis niveles establecidos en el Marco. La especificación se lleva a cabo mediante inventarios de descripciones del material lingüístico, cultural y de aprendizaje necesario para realizar las actividades comunicativas de la lengua.

¹¹ Estos manuales, publicados en España, no están dirigidos a hablantes de una lengua concreta, por lo que son utilizados en centros de enseñanza de distintos países. La referencia completa de los mismos se encuentra en el apartado de Bibliografía.

En relación con los materiales que deben utilizarse, es evidente que los textos más adecuados para el trabajo con marcadores conversacionales son aquellos que contengan los rasgos propios de las manifestaciones orales coloquiales como los coloquios, las entrevistas, las conversaciones cotidianas, presenciales o telefónicas, los diálogos (Vigara Tauste, 1992).

Los textos utilizados deben ser auténticos, no necesariamente reales, es decir, deben ser fieles a los rasgos de la lengua real, guardar relación con las situaciones y los conocimientos de la vida real y permitir al alumno usar la lengua respetando las convenciones y reglas sociales. Martín Peris (Martín Peris 1998) engloba estos requisitos en cuatro dimensiones de autenticidad de los textos: formal, de contenidos, de uso y sociocultural.

Los corpus de habla espontánea constituyen una herramienta esencial para trabajar con marcadores conversacionales. En los últimos años, los manuales han ido introduciendo paulatinamente algunas actividades basadas en muestras de lenguas procedentes de corpus. Sin embargo, la mayor parte de los diálogos y conversaciones siguen procediendo de la intuición lingüística de los autores de materiales, por consiguiente el alumno queda enfrentado a un *input* de menor variación, espontaneidad y riqueza (Campillos et al., 2007; Ros y Alcántara, 2007).

Con respecto a la tipología de actividades, esta ha de ser lo más variada posible. Remitimos a la que se propone en Gozalo y Martín (2008) con actividades como las siguientes:

- Ordenar distintas interlocuciones en un diálogo que contenga ejemplos del marcador *Bueno*.
- Completar turnos o interlocuciones en un diálogo o conversación pautados.
- Completar microdiálogos con exponentes de la combinatoria discursiva.
- Actividades orales de reacción.
- Relacionar muestras contextualizadas con funciones comunicativas.
- Crear y dramatizar diálogos o conversaciones en los que aparezca este marcador.
- Explicar los efectos de sentido producidos por la entonación o la duplicación del marcador.

V. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta que presentamos está concebida para los niveles B2 - C1 del MCER. El objetivo es profundizar en el funcionamiento del marcador en la lengua hablada, a partir de la explicitación de sus usos principales. Podemos ofrecer al alumno una presentación de carácter deductivo (1), en la que se ha intentado favorecer el

carácter pedagógico sobre el descriptivo, evitando en la medida de lo posible la exhaustividad y el uso de un metalenguaje opaco. Como alternativa, podemos recurrir a un enfoque inductivo (2) con el fin de que el alumno infiera, a través de distintas tareas, las reglas de uso del marcador.

Tras la presentación de los usos principales de *Bueno*, se ofrece al alumno una serie de actividades de variada tipología (3), basadas en fragmentos extraídos de la parte española del corpus de habla espontánea C-Oral-Rom (Moreno et al., 2005).¹² Se evita así el uso exclusivo de muestras de lengua procedentes de la intuición lingüística y se proporcionan contextos reales de los usos del marcador.

1. Presentación deductiva de los usos principales del marcador

En español usamos el marcador *Bueno* para:

- Iniciar, continuar y concluir la conversación (cambios de turno, explicaciones, rectificaciones, etc.).
- Expresar acuerdo.
- Expresar desacuerdo.
- Atenuar el desacuerdo.
- Expresar aceptación resignada.
- Expresar sentimientos (alegría, sorpresa, enfado, impaciencia, vacilación, duda).

Bueno se combina con otras expresiones muy frecuentes en la lengua hablada como *pues*, *oye*, *vale*, *venga*, *hombre*...¹³

2. Presentación inductiva de los usos de 'Bueno'

2.1. ¿Conoces los marcadores anteriores? ¿Sabes cómo se utilizan?

Bueno, hombre, venga, vamos, oye, claro, mira, bien, vale

2.2. ¿Cuáles de ellos crees que pueden tener un significado similar?

- a. *Bien* y *hombre*.
- b. *Bueno* y *vale*.
- c. *Oye* y *mira*

¹² Los textos ofrecidos presentan una adaptación ortográfica sobre las transcripciones originales del corpus, a fin de facilitar su lectura por profesores y alumnos.

¹³ Los marcadores conversacionales *hombre*, *venga* y *vale* presentan una alta frecuencia en español peninsular. *Hombre* se clasifica como un enfocador de la alteridad y permite apelar al interlocutor para llamar su atención así como reforzar su imagen positiva. *Venga* y *vale* son marcadores de modalidad deóntica, se relacionan con la expresión de la voluntad y suelen utilizarse para la expresión de la aceptación o el acuerdo (Martín Zorraquino y Portolés 1999).

d. Claro y oye

e. Bueno y bien

Soluciones: Pueden presentar un significado similar, en algunos contextos, los marcadores **b** (acuerdo), **c** (llamar la atención del interlocutor), **e** (acuerdo).

2.3. Relaciona las siguientes estructuras con su función comunicativa:

1. <i>Bueno, vale, nos vemos en tu casa.</i>	a. Cambiar de turno y tema
2. <i>Bueno, pues, como te iba diciendo...</i>	b. Expresar acuerdo
3. <i>Pero bueno, ¿tú qué te has creído?</i>	c. Expresar acuerdo y animar a la acción
4. <i>Bueno, venga, empezamos ya.</i>	d. Continuar la conversación
5. <i>Bueno, oye, cuéntame qué hiciste ayer</i>	e. Expresar desacuerdo

Soluciones: 1b, 2d, 3e, 4c, 5a.

2.4. Observa la siguiente interacción:

A: Esta casa es una preciosidad.

B: Bueno, no es para tanto.

¿Cuál crees que es la intención del hablante B?

- Expresar su desacuerdo rotundo con A.
- Expresar su desacuerdo con A intentando ser cortés.

Solución: b

2.5. Completa los microdiálogos con las siguientes combinaciones discursivas:

- Bueno, te dejo,...*
- Bueno, hombre, no te pongas así.*
- Ah, bueno.*
- Bueno, ¿y qué?*
- Pero bueno, ¿qué se le va a hacer?*
- Bueno, vale ya.*
- Bueno, mejor dicho,...*

- A: *¡No puedo más! ¡No puedo más! Ahora mismo voy a su despacho y le digo todo lo que pienso.*
B: _____ . *Cálmate un poco. Mañana verás las cosas de otra manera.*

- b. A: Y no tengo mucho más que contarte, hija.
B: _____, que me llaman por el móvil.
- c. A: ¿Pero entonces ha vuelto con su exnovio? Es que los vi juntos el otro día.
B: No, no, que sólo son amigos.
A: _____
- d. A: ¿A que yo tengo razón? Es un mentiroso y un cobarde
B: _____. Siempre estáis discutiendo. Estoy harta de vosotros.
- e. A: ¿Sabes? Me he enterado de que Pedro se ha separado de su mujer
B: _____. No es el primero ni el último. A ti, ¿qué te importa su vida?
- f. A: Al final Pepe se ha ido de la empresa, _____ le han echado
B: ¿De verdad?, pues con la crisis que hay le va a ser difícil encontrar trabajo ahora.
- g. A: ¿Que os han robado el coche? Pero, ¿qué me dices?
B: Pues sí, fue mientras estábamos de vacaciones, _____

Soluciones: a2, b1, c3, d6, e4, f7, g5.

3. Ejemplos de actividades con muestras de habla espontánea basadas en corpus

Actividad 1

Fíjate en los siguientes diálogos o conversaciones, ¿qué función principal crees que tiene el marcador *bueno*?

a. Desacuerdo atenuado o minimizado / **b.** Conformidad o acuerdo.

Primer diálogo

ROB: Cuando me siento mejor es cuando me pongo la corbata que me regalaste.

SOF: Bueno, sí.

Segundo diálogo

ROB: ¿Me quieres dar un beso?

SOF: No.

ROB: Bueno.

Tercer diálogo

GEM: A mí no me podéis emborrachar...

ANA: Bueno, un poquito sí.

GEM: Bueno, un poquito.

Soluciones: Primer diálogo: b. Segundo diálogo: b. Tercer diálogo: a y b

La actividad tiene como objeto establecer algunos usos en contexto de este marcador, desarrollando la conciencia del alumno sobre su polifuncionalidad.

Actividad 2

- Escucha la conversación y completa las dos intervenciones de Enrique:

ENR: 1. _____, que a las nueve y diez, me llama un tío a casa y me dice: «Oye, que estamos aquí, pero que hay dos coches aparcados en la calle, que ayer pusimos unas señales de prohibido aparcar, y hay dos coches aparcados».

...

ENR: ¡Ah! Pues en casa de mis padres hicieron... pusieron unas tuberías, o asfaltaron, y lo que hicieron con los coches fue ponerles unos calzos con ruedas y bajarlos a otro sitio. 2. _____. Se presentan los hombres, y está allí eh..., delante de la puerta del portal, aparcados dos coches. Pues eh... resulta que habían llamado a la Policía Municipal, y tardaron tres horas en quitar esos coches. O sea, desde las nueve hasta las doce. Claro, pues allí los hombres, tres tíos que había, parados, tres horas eh... esperando a que viniera la Policía.

- ¿Qué función crees que tienen los marcadores de 1 y 2?

Soluciones: 1. Bueno, pues total 2. Bueno, pues eso. Esta combinación de partículas permite al hablante continuar el relato.

El objetivo de la actividad es desarrollar la conciencia del alumno sobre el uso metadiscursivo del marcador *Bueno* y analizar su combinación con otros marcadores.

Actividad 3

Completa una de las intervenciones de Javier con la opción adecuada:

a. Vale bueno

b. Pero bueno

c. Claro bueno

d. Entonces bueno

JAV: ¿Qué tal te encuentras en el nuevo trabajo?

ALM: [ríe] Bien. De momento me encuentro bien.

JAV: ¿Bien?

ALM: Poco a poco me voy enterando... Voy asociando caras con... con nombres y... y me voy enterando de los temas de los que me voy a tener que ir encargando, y en

general bien. La verdad es que estoy contenta.

JAV: ¿Sí?

ALM: Sí.

JAV: ¡Ah!, menos mal. ¡Hombre!, yo...

ALM: Si no fuese por mis compañeros... Es el único punto negativo que de momento estoy encontrando, pero, vamos, por lo demás [ríe] ...

JAV: _____, es que has ido al peor departamento. En ese aspecto, ¿qué vamos a hacer? [ríe]

ALM: Eso me dice todo el mundo, ¿eh? [ríe]

JAV: Claro. Es que no puede ser.

Solución: **b**

El objetivo del ejercicio es llamar la atención del alumno sobre los casos en los que *bueno* precedido de *pero* marca el cambio de turno y la ruptura secuencial.

Actividad 4

Lee la intervención de Enrique y completa con uno de los siguientes marcadores:

luego – bueno – es decir – pues – o sea.

Comprueba después con la audición si tu respuesta coincide con el marcador que ha utilizado.

INM: ¿Y tienes alumnos de origen extranjero?

ENR: Tengo muchos. Sí.

INM: ¿Y de dónde son?

ENR: Si queréis, incluso os podía haber dado datos. Porque tengo... [ENR mueve la silla] lo tengo apuntado. 1. _____, principalmente, tenemos sudamericanos. Eh... tenemos, a ver, eh... 2. _____, suramericanos y caribeños, que si no me pegarían. Tenemos mmm... de República Dominicana eh... muchos, tenemos ecuatorianos bastantes, tenemos alguno hondureño (en mis grupos, te digo, porque en otros hay de otro tipo). Y 3. _____ tengo dos chicos eh... marroquíes. O de... o de... 4. _____, también, más... que es un poco... es... Dos chicos que son, digamos, de origen marroquí, pero que acaban de llegar. 5. _____, porque yo tengo también una chica, por ejemplo, de origen marroquí, pero que lleva en Madrid desde los tres años, con lo cual, 6. _____ no sé... no... no lo tienes tan en cuenta. Creo que no me olvido ningún... ¡Ah! ¿A ver? Mmm... ¡Ah! Sí. Tengo también una chica de Estados Unidos que... cuyo padre es americano, pero su madre es búlgara, y entonces 7. _____ ... También tengo... 8. _____, tengo bastante.

Soluciones: 1. pues, 2. bueno, 3. luego, 4. bueno, 5. es decir, 6. pues, 7. pues, 8. o sea

Mediante esta actividad, el alumno reflexiona sobre el uso de distintos tipos de marcadores discursivos: ordenadores, reformuladores, comentadores, marcadores conversacionales.

Actividad 5

Lee el siguiente diálogo prestando atención a la primera intervención de Pilar.

¿Cómo crees que podría continuar el enunciado?:

- a. Pero bueno, ¿qué puedo hacer?, él es así, tengo que aceptarlo.**
- b. Pero bueno, no lo aguanto más, estoy harta de esta situación.**

PIL: *Una vez fuimos a Segovia a una boda, él no vino, porque no va a ninguna boda de las que voy yo, pero bueno...*

PAZ: *¿No? ¿Y cómo que no va? No le da la gana.*

PIL: *xxx como no conoce a nadie... De... y de mi familia, ifui yo de madrina a una boda de mi tía y no fue!*

PAZ: *¿Que no conoce a nadie?*

PIL: *Sí conoce a mi familia toda.*

PAZ: *Claro. [asiente]*

PIL: *Pero que no...*

PAZ: *No va.*

Solución: **a.**

El objetivo de la actividad es establecer el uso del marcador en cierres conversacionales con el valor de aceptación resignada.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, María Ángeles (2007). *Sueña 3*. Madrid, Anaya.

BARDOVI-HARLIG, Kathleen y Zoltan DÖRNYEY (1998). "Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning". *Tesol Quarterly*, 32, pp. 233-262.

BARDOVI HARLIG, Kathleen y Rebecca MAHAN-TAYLOR (2003). *Teaching Pragmatics*, Washington, DC: United States Department of State, URL <http://exchanges.state.gov/englishteaching/resforteach/pragmatics.html>

- BAUHR, Gerard. (1994). "Funciones discursivas de 'bueno' en español moderno". *Lingüística Española Actual*, XVI, 79-121.
- BEINHAUER, Werner. (1968). *El español coloquial*, Madrid, Gredos.
- BYRAM, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CAMPILLOS, Leonardo et al. (2007). "El corpus C-ORAL-ROM en la enseñanza de ELE". E. Balmaseda Maestu (coord.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de ASELE*, vol. 2, pp. 1115-1128.
- CORONADO, María Luisa et al. (2006). *A Fondo*. Madrid, SGEL.
- CRYSTAL, David (2003). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford, Blackwell Publishing, 5ªed.
- ESCANDELL, María Victoria (1996). *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- ESPINET, María Teresa et al. (1996). *Cumbre (Superior)*. Madrid, SGEL.
- GOZALO, Paula y María MARTÍN (2008). "El marcador discursivo "hombre" y su tratamiento en el aula de E/LE". *Revista REDELE*, 14, Mepsyd, URL <http://www.educacion.es/redele/Revista14/El%20marcador%20discursivo%20hombre.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES (2002): Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid, Instituto Cervantes, URL <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- INSTITUTO CERVANTES (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid, Biblioteca Nueva.
- KASPER, Gabriele. (1997). "Can pragmatic competence be taught? *NFLRC Network #6*, University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, URL <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/>
- KASPER, Gabriele y Kenneth ROSE (2001). *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KONTRA, Edit. "In the Mood: Introducing Pragmatic Awareness at Low Levels". K. Bardovi-Harlig y R. Mahan-Taylor: *Teaching Pragmatics*, Washington, DC: United States Department of State, 2003, URL <http://exchanges.state.gov/englishteaching/resforteach/pragmatics.html>
- KRAMSCH, C. "El privilegio del hablante intercultural". En M. BYRAM y M. FLEMING: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, Cambridge University Press, 2001, pp. 23-37.
- LEVINSON, Stephen (1989). *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- LINDQVIST, Helen. (2006). "El desarrollo de marcadores discursivos en español L2 en el transcurso de un semestre de estudios en España", *Actas del XVI Congreso de*

Romanistas Escandinavos, URL

<http://magenta.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/TVI/TVI13-Lindqvist/>

MARCHANTE, Pilar (2008). *Marcadores del discurso*. Madrid, SGEL.

MARTÍN PERIS, Ernesto (1998). "El profesor de lenguas: papel y funciones". A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL/ ICE de la UB/ Horsori.

MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (2004). "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE". *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 53-70, URL

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf

MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José PORTOLÉS LÁZARO. "Los marcadores del discurso". I. Bosque y V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, vol. 3, 1999, pp. 4051-4213.

MORENO, Antonio et al. "The Spanish Corpus". En: Cresti y Moneglia (eds.). *C-ORAL-ROM Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins, 2005, pp. 135-161.

NOGUEIRA DA SILVA, Antonio (2010). "La enseñanza de los marcadores discursivos en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos". *Revista REDELE*, 19, Mepsyd, URL

http://www.educacion.es/redele/RevistaJunio2010/Messias_Antonio.pdf

POBLETE, María Teresa (1988). "Los marcadores discursivo-conversacionales de más alta frecuencia en el español de Valdivia (Chile)". *Estudios filológicos*, nº 33, URL

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131998003300007

PONS BORDERÍA, Salvador (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid, Arco/Libros.

ROS, Idoia y Manuel ALCÁNTARA (2007). " Uso de corpus de habla espontánea en la enseñanza de la cortesía en español", en C. Nicolás (ed.) *Ricerche sul Corpus del parlato romanzo C-Oral-Rom. Studi linguistici e applicazioni didattiche per l'insegnamento di L2*, Firenze, Firenze University Press, URL

<http://electronica.unifi.it/online/coralrom/indice.htm>

SCHIFFRIN, Deborah (1987): *Discourse Markers*, Cambridge University Press.

TRAVIS, Catherine (2005). *Discourse Markers in Colombian Spanish: a study in polysemy*. Berlín, Walter de Gruyter.

VÁSQUEZ CASTILLO, Andrés (2009). "Análisis sociolingüístico de los marcadores discursivos en la comunidad de habla barranquillera". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 13, pp. 43-66.

VIGARA TAUSTE, Ana María (1992): *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos.

WOLFSON, Nessa (1998). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Cambridge, MA: Newbury House.

YOSHIMI, Dina Rudolph. "Explicit instruction and JFL learner's use of interactional discourse Markers". G. KASPER y K. ROSE (Eds.): *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, 200, pp. 223-244.

Cómo citar este artículo:

GOZALO GÓMEZ, Paula. "El marcador discursivo *Bueno*. Análisis y propuesta didáctica", *SIGNOS ELE*, 7, febrero 2013, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1165>, ISSN 1851-4863, 18 págs.

Subir

Paula Gozalo Gómez

Doctora en Filología Hispánica y profesora de español lengua extranjera en el Servicio de idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid (España). En la actualidad colabora también en programas de posgrado nacionales e internacionales. Ha sido profesora de Lingüística General y Aplicada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM y ponente en cursos de formación de profesores de ELE en distintas universidades y en el Instituto Cervantes. Es, además, autora de materiales didácticos y otras publicaciones sobre la enseñanza de español como lengua extranjera.

Subir