

Estudio sociopragmático
de las partículas discursivas
vale y *¡venga!* para su
aplicación en la Enseñanza
de Español como Lengua
Extranjera (ELE)

Inés Martínez Caballero



UAH

2020
E-eleando
ELE en Red

15

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de La Rioja, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.^a RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE
PROFESORES DE ESPAÑOL



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© Inés Martínez Caballero

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: meleuah.es
Correo electrónico: master.ele@uah.es

Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2020
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606
<http://www3.uah.es/e-eleando>

Estudio sociopragmático
de las partículas discursivas
vale y *¡venga!* para su
aplicación en la Enseñanza
de Español como Lengua
Extranjera (ELE)

Inés Martínez Caballero

Índice

INTRODUCCIÓN	3
1. MARCO TEÓRICO: VALE Y VENGA, MARCADORES DEL DISCURSO	6
1.1. Los marcadores del discurso	6
1.1.1. Perspectivas de estudio	6
1.1.2. El problema terminológico	8
1.1.3. Hacia una primera caracterización de marcador discursivo	10
1.1.4. Clasificación de los marcadores del discurso	12
1.1.5. Los marcadores del discurso y la enseñanza de español como lengua extranjera	16
2. LOS MARCADORES DISCURSIVOS VALE Y ¡VENGA!	19
2.1. <i>vale</i>	19
2.2. <i>¡venga!</i>	25
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	31
3.1. Entidad social	31
3.2. Recogida y transcripción de las grabaciones	33
3.3. Análisis de materiales	35
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: USO DE VALE Y ¡VENGA! EN EL HABLA DE MADRILEÑOS	39
4.1. <i>vale</i>	39
4.1.1. Influencia del sexo y de la edad del hablante en el uso de <i>vale</i>	43
4.2. <i>venga</i>	49
4.2.1. Influencia del sexo y de la edad del hablante en el uso de <i>¡venga!</i> . .	51
4.3. A modo de conclusión: <i>vale</i> y <i>¡venga!</i> en conversaciones de madrileños .	55
4.4. El uso de <i>vale</i> y <i>¡venga!</i> en registros diferentes.	56

5. VALE Y ¡VENGA! EN ELE: PROPUESTA DIDÁCTICA.....	59
5.1. El tratamiento de los marcadores discursivos en ELE.....	59
5.1.1. Los marcadores discursivos en el <i>MCER</i> y en el <i>PCIC</i>	60
5.1.2. <i>vale</i> y <i>¡venga!</i> en materiales y manuales de ELE.....	66
5.1.3. Consideraciones finales.....	72
5.2. Propuesta didáctica.....	73
5.2.1. Algunas observaciones acerca de la propuesta didáctica.....	73
5.2.2. Guía de la propuesta didáctica para el profesor de ELE.....	75
5.2.3. Secuencia de actividades para los estudiantes.....	83
6. CONCLUSIONES.....	93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

Introducción

Las aportaciones al conocimiento del funcionamiento del lenguaje que han proporcionado los estudios sociopragmáticos han sido muy numerosas en los últimos años, por el aumento de interés en el tema y, consecuentemente, por la realización de numerosas investigaciones. A esto se añade la proliferación de trabajos que versan sobre la comunidad de habla madrileña, es decir, en los que se analiza el habla de los individuos de la Comunidad de Madrid. En un intento de aportar datos nuevos, hemos llevado a cabo un trabajo desde una perspectiva que aúna la pragmática y la sociolingüística, con el objetivo de dar cuenta de lo que acontece en el uso real de la lengua atendiendo al funcionamiento pragmático y a la incidencia de factores sociales en el habla de la comunidad de habla central española. Esta tarea solo es posible a partir de trabajos profundos de distintos elementos y recursos lingüísticos, por lo que, en esta ocasión, nos centraremos en las partículas discursivas *vale* y *venga*.

Aunque los marcadores discursivos han sido ampliamente estudiados por numerosos investigadores, aún quedan parcelas por explorar. En este sentido, el ámbito de la Lingüística aplicada vinculado a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) presenta lagunas importantes, especialmente si tenemos en cuenta que se trata de elementos de gran rendimiento funcional. Con este trabajo, pretendemos analizar cuál es la situación actual de uso de los marcadores *vale* y *venga* y elaborar una propuesta didáctica que permita llevarlos al contexto de enseñanza de ELE, sirviéndonos de los resultados obtenidos en la investigación empírica realizada.

La definición y la clasificación de los marcadores discursivos es un tema que está en constante discusión. No pretendemos dar una respuesta a los problemas que entrañan estos elementos, pero sí avanzar en el conocimiento de su

funcionamiento, de tal manera que aportemos resultados que estén más cerca de completar su caracterización. Así, daremos cuenta del uso y de las funciones que el marcador *vale* y el enunciado interjetivo *¡venga!* tienen en esta región central, irradiadora de norma. Para llevar a cabo tal labor, hemos trabajado con materiales compilados en la Comunidad de Madrid a través de grabaciones de conversaciones coloquiales que se recogen en el corpus ACUAH2 (*Análisis de la conversación. Universidad de Alcalá de Henares*)¹. Las grabaciones fueron recogidas y transcritas por los alumnos de la asignatura *Análisis del discurso y de la conversación* de la Universidad de Alcalá y, posteriormente, revisadas y corregidas por la profesora de la asignatura, Ana M.^a Cestero Mancera.

Los resultados aportados por esta investigación resultan complementarios de los obtenidos en el estudio de Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008) acerca de estas mismas partículas en el marco del Proyecto PRESEEA, concretamente en la ciudad de Madrid (barrio de Salamanca), en él se da cuenta de su funcionamiento en el registro semiformal de la lengua. Dado que se trata de tipos de actividades comunicativas diferentes, y de dos registros básicos (medio e informal), se podrá dar una visión general y amplia de los usos y las funciones de las partículas que nos ocupan. Además, debido a que ambas investigaciones son de corte sociopragmático, añadiremos datos sobre la influencia de las variables sociales sexo, edad y nivel de instrucción. Al respecto, partimos de presupuestos establecidos previamente en los estudios acerca de estos marcadores: la consideración del empleo de estas unidades como una extensión liderada por los jóvenes, desde el registro más informal de la lengua, la conversación coloquial.

La investigación que aquí presentamos pretende dar cuenta del funcionamiento sociopragmático del habla de la Comunidad de Madrid, atendiendo al uso y las funciones de *vale* y *¡venga!* en relación con las características sociales de los hablantes que puedan incidir en patrones determinados. Para ello, en un primer capítulo se explica qué son los marcadores del discurso, lo que comporta una revisión bibliográfica sobre los problemas terminológicos que entraña la denominación y sobre las clasificaciones más conocidas, hasta atender, de manera individualizada, cada una de las partículas objeto de estudio. En este mismo capítulo, se incluye una visión general de la situación de los marcadores discursivos en el ámbito de ELE. Después, detallamos el procedimiento realizado para

¹ Agradecemos la licencia de uso de este corpus para nuestro estudio, concedida por la Prof. Dra. Dña. Ana M.^a Cestero Mancera, directora de este trabajo y responsable de dicho corpus.

llevar a cabo el análisis de las partículas, que conlleva una primera selección y clasificación de las grabaciones para, posteriormente, analizar cualitativa y cuantitativamente las apariciones en el corpus. En el tercer capítulo, se presentan y comentan los resultados obtenidos sobre uso y funciones de *vale* y *venga* en conversación coloquial y se comparan con los hallazgos de Cestero y Moreno (2008) en Madrid, de manera que se dé cuenta del empleo de las partículas en dos registros diferentes y en dos tipos de actividades comunicativas distintas. Posteriormente, en el cuarto capítulo, el dedicado a la aplicación, se ofrecen resultados del análisis realizado sobre el tratamiento de las partículas en los documentos de referencia en ELE, esto es, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2002) y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006), así como en distintos manuales de ELE. A partir de dicha revisión, se presenta una propuesta didáctica, elaborada para llevar estos dos marcadores de relevante rendimiento funcional al aula de ELE. Por último, ofrecemos las conclusiones generales y listamos las referencias bibliográficas.

1. Marco teórico: *vale* y *venga*, marcadores del discurso

El trabajo que aquí presentamos versa sobre *vale* y *venga*, dos unidades lingüísticas consideradas marcadores discursivos. Comenzamos el trabajo, pues, con el marco teórico, atendiendo a su estudio, a problemas terminológicos y a las clasificaciones actuales, como base que nos permita tratar en mayor profundidad después los dos elementos objeto de investigación, así como su atención en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).

1.1. Los marcadores del discurso

1.1.1. Perspectivas de estudio

Para llevar a cabo una correcta caracterización de estas unidades, resulta imprescindible presentar desde qué perspectivas se han estudiado las dos partículas.

Aunque en el ámbito hispánico los primeros acercamientos al estudio de estas unidades vinieron de la mano de Gili Gaya (1961), las disciplinas que han proporcionado más conocimiento sobre tales recursos han sido la Lingüística textual y la Pragmática (especialmente en su perspectiva cognitiva). Dentro de la primera pueden considerarse trabajos de autores como Fuentes Rodríguez (1987, 1996, 2009) o Casado Velarde (1993, 1998). Destaca la caracterización de Fuentes Rodríguez que entiende los marcadores discursivos como “unidades que conectan el discurso y trabajan en el nivel superior de la oración, en el texto, proporcionando a esta unidad y coherencia” (Fuentes Rodríguez 1987: 23). En ella se observa cómo el principio de coherencia y cohesión define la función

desempeñada por estas unidades. Además, como el propio nombre de la disciplina indica, el contexto en el que se atiende a los marcadores es el del texto, que es superior a la unidad oracional tradicional.

Martín Zorraquino o Portolés Lázaro son algunos de los autores que estudian estas unidades desde una perspectiva en la que predomina la función comunicativa. Estos entienden los marcadores como

unidades lingüísticas invariables, (que) 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. (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4057)

Se puede observar que, frente a la anterior definición, los marcadores del discurso funcionan a partir de las inferencias y, por tanto, pueden ser explicados por la Teoría de la relevancia de Sperber y Wilson². Siguiendo este principio, consideran que “todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima” (1986: 158). Así, cuando un hablante procesa información “un enunciado que suponga un menor esfuerzo de procesamiento es más pertinente que otro que suponga un mayor coste de procesamiento. Gracias al principio de pertinencia o relevancia podemos realizar las inferencias necesarias que supone todo acto comunicativo” (Cueva Lobelle s.f.: 3). La comunicación, o la conversación con la que trabajamos, necesita que las inferencias sean previsibles para el hablante y para el oyente (Portolés Lázaro 2001: 19). Es el principio del que hablamos el que guía la extracción de inferencias.

Entre ambas perspectivas existen diferencias tan claras como el ámbito de estudio del que cada una se hace cargo —el texto en el caso de la lingüística textual y el discurso en el caso de la pragmática cognitiva—, sin embargo, la principal diferencia que consideramos oportuno destacar es la de los principios que rigen la comunicación y que, por tanto, guían el funcionamiento de estas unidades. Decíamos que cada visión se sustentaba en el principio de cohesión y en la teoría de la relevancia respectivamente. Fuentes Rodríguez define la cohesión como “los rasgos de relación que unen las diversas partes de un discurso” (1987: 25), por tanto, para ella, los marcadores se presentan como recursos al servicio de la comunicación que cohesionan estas partes del discurso. Si atendemos

² Para una revisión de esta teoría, véase Sperber y Wilson (1986) y Escandell Vidal (1993).

a la definición de la autora, la coherencia aparece como resultado del trabajo realizado por los operadores discursivos. Esta coherencia está basada en la correcta unión de los fragmentos del discurso, de tal manera que concuerde con el contexto y el conocimiento del mundo que poseen los hablantes; es decir, como dice Casado Velarde (1993), que exista una unidad, conformada por la unión de coherencia y cohesión. Esta postura parece distinta a la de la perspectiva cognitivo-pragmática, ya que para Portolés Lázaro “los hablantes no pretenden construir discursos coherentes, sino realizar discursos pertinentes, esto es, que permitan al interlocutor obtener las inferencias que se desean comunicar” (2001: 30). Las inferencias a las que se refiere forman parte de la teoría de la relevancia de la que antes hablábamos. El discurso será coherente y estará cohesionado como consecuencia de la pertinencia de este (2001: 31). Según Portolés Lázaro, la función que los marcadores tienen en el discurso es la de guiar el procesamiento de lo que se comunica para obtener las inferencias que se desean (2001: 31).

El estudio que haremos de los marcadores en este trabajo será desde la perspectiva pragmático-cognitiva, que consideramos que sirve adecuadamente de base a la investigación, puesto que, por un lado, trabajamos con un tipo de interacción real y natural: la conversación, y, por otro, nos acercamos desde una perspectiva comunicativa en la que la pertinencia es el principio que rige los intercambios entre los hablantes.

1.1.2. El problema terminológico

La terminología es definitoria de la concepción de cualquier elemento lingüístico con el que trabajemos; así será también para el caso de los marcadores. *Enlaces extraoracionales, conectores, conectores pragmáticos o discursivos adverbiales, partículas o partículas discursivas, marcadores o marcadores del discurso, signos discursivos, operadores discursivos o pragmáticos, etc.* son algunos de los términos que se han usado para nombrar estas unidades. Dada la extensa lista de denominaciones que ha recibido nuestro objeto de estudio es comprensible que consideremos este tema como uno de los principales problemas en el estudio de los marcadores discursivos. Su resolución resulta primordial para el establecimiento de una clasificación de estas unidades, en la que, más adelante, se incluirán los marcadores *vale* y *venga*.

Aunque numerosos investigadores han centrado sus esfuerzos en desentrañar las diferencias existentes entre algunos de los términos³, la problemática terminológica que nos interesa dilucidar para este estudio es la existente entre las denominaciones de *marcador* y *partícula*.

Tanto *marcador del discurso* como *marcador discursivo* o *marcador pragmático* son los términos que se han utilizado en las últimas décadas para designar los elementos que nos ocupan. Es posible que el triunfo de esta denominación —al menos en el ámbito hispano— resida en el uso de este término por parte de obras de referencia tales como *Marcadores del discurso* de Portolés Lázaro (1998) o el capítulo de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro sobre los marcadores del discurso incluido en la *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (1999). Los autores definen los marcadores del discurso como

unidades lingüísticas invariables, (que) 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. (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4057)

A simple vista parece que ni la definición ni el nombre comportan problemas terminológicos, sin embargo, como bien se plantea en Llopis Cardona (2014), son dos los problemas principales que aparecen con tal consideración: por un lado, podría utilizarse el sustantivo *marcador* para referirse a “cualquier expresión que cumple una función en el discurso” (Llopis Cardona 2014: 27), y, por otro, no todos los marcadores tienen la función de marcar, sino que, algunos, como los conectores, aportan también valores específicos. Como se puede ver en ambos planteamientos, Llopis Cardona resalta la importancia de la función de estas unidades. A pesar de la amplitud de significado que pueda tener el término *marcador* y el espectro de funciones que estos elementos pueden cumplir, el conflicto terminológico llega a su fin con la utilización del adjetivo *discursivo*, pues explicita el ámbito de uso de nuestro elemento. Veamos, pues, cuáles son las particularidades que entraña la otra terminología.

En los últimos años se ha visto incrementado el número de investigadores que abogan por el nombre de *partículas discursivas* frente al de *marcador discursivo*.

³ Para una revisión de las consideraciones sobre términos como *conectores* u *operadores*, véase Portolés Lázaro (1993), Fuentes Rodríguez (2009), Loureda y Acín Villa (2010).

Si este último era el preferido en obras de referencia que se pueden considerar clásicas, *partícula* es el empleado en el *Diccionario de partículas discursivas del español* (2008), quizás la obra de más influencia en la actualidad. Llopis Cardona recoge las desventajas que presenta denominar estas unidades *partículas discursivas*, recordando que la ambigüedad, la extensión y la ligazón con la gramática tradicional son los principales problemas que observan los investigadores en este nombre ya que remite a “el significado etimológico de “partecilla”, poca entidad fónica, invariabilidad flexiva; uso como hiperclase gramatical (que incluye adverbio, preposición, conjunción e interjección), clase formalmente cerrada y su funcionamiento en el ámbito intraoracional” (2014: 27). Parece que las razones aludidas pudieran hacer del término *partícula* un término inútil para la empresa que pretendemos abordar, pero es precisamente por esta reminiscencia a la gramática tradicional por lo que se sustenta su caracterización como hiperclase de palabras invariables y permite, además, la inclusión de elementos que no solo funcionan dentro de la oración, sino que, además, puede extenderse hasta el discurso, que es el ámbito con el que vamos a trabajar.

Llegados a este punto debemos preguntarnos qué es lo que permite resolver los posibles conflictos que pueden generar estas denominaciones. Por supuesto, el “apellido” *discursivas* (Briz Gómez 2011: 79) salvaría, en gran medida, todas las consideraciones expuestas. Briz Gómez pone de manifiesto la importancia de añadir el adjetivo para restringir el ámbito de análisis que refleja, por un lado, que se trata de una unidad que no se queda en la oración, sino que va más allá y, por otro, que su tratamiento no puede ser gramatical. Según el investigador, los términos discursivos, pragmáticos o textuales remiten a “unidades que van más allá de la oración” (2011: 79) y es en su concepción como elementos supraoracionales donde reside la relevancia del término.

En este trabajo, hemos decidido emplear el término *marcador del discurso* o *discursivo* en este capítulo, por tratarse del más extendido en la bibliografía con la que se ha trabajado, pero consideramos que, para referirnos a los dos elementos objeto de estudio, es más correcto emplear *partículas discursivas*. No obstante, retomaremos el tema cuando tratemos de clasificar los marcadores.

1.1.3. Hacia una primera caracterización de marcador discursivo

Dado que nos hemos posicionado, en el marco teórico-metodológico, en la pragmática, tomaremos como definición de marcador discursivo la que presentan

Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) y Portolés Lázaro (2001), que está extendida ampliamente en los estudios sobre los marcadores y que recordamos que es la siguiente:

unidades lingüísticas invariables, (que) 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. (Portolés Lázaro 2001: 24-25)

Esta definición toma como condición esencial de los marcadores su función en cuanto a la obtención de las inferencias que se pretenden comunicar. Si reconocemos en el discurso el componente lingüístico-gramatical y el componente pragmático, entendemos también que el principio de pertinencia del que hablábamos antes será la regla que estructure los intercambios entre los individuos.

Puesto que ya hemos expuesto la cualidad inferencial de la comunicación humana que aparece en la definición con la que trabajamos, debemos atender a la caracterización de los marcadores como “unidades lingüísticas invariables”. Como se presentó en la discusión terminológica, parece que estas unidades poseen el carácter de invariabilidad que entraña el término *partícula*. Su comportamiento es discursivo y no oracional y, por tanto, forman una clase funcional en la que se adscriben clases de palabras diferentes. Especial interés tiene la caracterización de estas unidades como elementos que “no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido en el discurso” (Portolés Lázaro 2001: 24-25). La aclaración de su condición de partículas que actúan en un contexto supraoracional, es decir, discursivo, tiene como objetivo, por un lado, delimitar el campo de funcionamiento de estos elementos y, por otro, posicionarse en la disciplina del Análisis del discurso, en la que —como su propio nombre indica— las unidades estructurales de análisis son la macro y las microestructuras del discurso.

A esto se suma la dificultad de establecer qué tipo de significado poseen estos marcadores. Dicen Martín Zorraquino y Portolés Lázaro que

solo serán marcadores aquellos signos que no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados, sino que orientan y ordenan las inferencias que cabe obtener de ellos. Esto es, el significado de los marcadores contribuye al

procesamiento de lo que se comunica y no a la representación de la realidad comunicada. (2000: 4058)

Por tanto, estamos ante una característica propia de las unidades invariables de la lengua, que las diferencia de las categorías léxicas con las que se hace referencia a realidades como los nombres, los adjetivos y los verbos (2000: 4058). Aunque en ocasiones resulta complicada la diferenciación entre los significados conceptual y de procesamiento, parece lógica la relación existente entre el significado de procesamiento y los marcadores. No obstante, “este significado frecuentemente posee una evidente relación con el significado conceptual de las unidades que lo han originado” (Portolés Lázaro 2001: 25). Dentro del contexto en el que están los hablantes, el significado de procesamiento condiciona el discurso (Portolés Lázaro 2001: 25). No todos los autores tienen esta opinión con respecto al significado procedimental de los marcadores. Cortés y Camacho (2005) consideran que se puede establecer una macroclasificación de los marcadores que parta de los que poseen un contenido “vacío” y llegue hasta los que tienen un significado prácticamente literal. (2005: 141). Por tanto, para ellos, esto impediría la asertividad en el enunciado de que los marcadores solo poseen significado procedimental.

1.1.4. Clasificación de los marcadores del discurso

La diversidad de clases, de funciones, de nombres y de rasgos definitorios hace necesario un intento de clasificar los marcadores discursivos; no obstante, en la heterogeneidad de las unidades que nos ocupan reside la dificultad para llevar a cabo tal empresa.

Son varios los estudiosos que, desde perspectivas distintas, han intentado clasificar los marcadores discursivos. Atenderemos a las clasificaciones que se han realizado, por un lado, desde la lingüística textual y, por otro, desde la pragmática. Aunque son muchos los investigadores que trabajan desde el marco de la lingüística textual⁴, nos parece muy interesante la clasificación de Cortés Rodríguez y Camacho Adarve (2005), por diferir notoriamente de las clasificaciones de los marcadores más extendidas. Los autores se posicionan en una concepción psicolingüística del lenguaje que trabaja con el estudio de los marcadores desde una doble perspectiva: *interactiva* y *textual*.

⁴Véase Casado Velarde (1998) y Fuentes Rodríguez (1996).

Esta primera perspectiva parte del presupuesto de que el discurso oral es un fenómeno

de conexión —o desconexión— socioafectiva a través de una modalidad (oral, escrita), un registro más o menos formal, un género (conversación, debate, conferencia), etc.; y esto exige unos mecanismos privativos de dicha interacción: mecanismo que se desprenderán del propio contenido del discurso y de las diferentes *actividades temático-conversacionales*. (Cortés Rodríguez y Camacho Adarve 2005: 155)

De tal forma que, en el desarrollo de la conversación, los marcadores expresarán “las actitudes y sentimientos de hablantes y oyentes” (Cortés Rodríguez y Camacho Adarve 2005: 155). Por otra parte, la perspectiva textual entiende el discurso oral como “una sucesión progresiva y lineal de segmentos de fonación delimitados, bien por pausas, bien por marcadores de inicio, de cierre o de desarrollo de los constituyentes discursivos” (2005: 145). Así, “los marcadores remiten a la facultad del hablante de indicar cómo el mensaje que sigue se relaciona con el precedente o anticipa el subsiguiente, mediante qué clase de operaciones lógico-lingüísticas aplicadas al tema” (2005: 145). Siguiendo estas concepciones, los autores establecen una clasificación bimembre donde los marcadores discursivos o pragmáticos forman parte de uno u otro grupo según la función que desempeñen en el discurso.

A. Perspectiva interactiva: marcadores interactivos

Centrados en el oyente	
A propósito del tema de conversación (contenido pragmático lingüístico)	- Comunes a las intervenciones iniciativas y reactivas, a propósito del tema de conversación - Específicos de intervención reactiva

B. Perspectiva textual: marcadores textuales

De apertura y cierre	
De desarrollo o progresión temática	De relación jerárquica bidireccional (argumentativos)
	De relación jerárquica unidireccional (reformuladores)
	De relación lineal articuladora (correlativos y continuativos)
	De relación lineal desarticuladora y rearticuladora (digresivos y de relleno)

Esquema 1. Clasificación de los marcadores discursivos de Cortés Rodríguez y Camacho Adarve (2005: 154-217)

Desde la pragmática, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) nos ofrecen una clasificación que, actualmente, sigue siendo una de las más comentadas, estudiadas y empleadas. Se basa en la que estableció Portolés Lázaro (1998), aunque presenta algunos cambios. Los investigadores distinguen cinco grupos de marcadores de acuerdo con su función básica, a saber:

- A. *Estructuradores de la información*: facilitan la distribución del discurso en partes que "comentan" tópicos determinados. Los marcadores de este grupo se dividen en tres tipos: *comentadores*, que presentan un nuevo comentario; *ordenadores*, agrupan varios miembros discursivos como partes de un solo comentario, y *digresores*, marcan su miembro del discurso como un comentario lateral con respecto a la planificación del discurso anterior. (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4083)
- B. *Conectores*: vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior. Su significado proporciona una serie de instrucciones que guían las inferencias que se han de obtener del conjunto de los dos miembros relacionados. Hay tres tipos de conectores: *aditivos*, unen a un miembro anterior otro con su misma orientación argumentativa; *consecutivos*, conectan un consecuente con su antecedente, y *contraargumentativos*, eliminan o atenúan alguna de las conclusiones que pudieran inferirse de un miembro anterior. (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4093)
- C. *Reformuladores*: presentan el miembro del discurso que introducen como una nueva formulación de un miembro anterior. Puede haber cuatro tipos de reformuladores: *explicativos*, presentan el segundo miembro del discurso como una explicación del anterior; *rectificativos*, este mismo miembro discursivo corrige otro anterior; *de distanciamiento*, privan de pertinencia al miembro discursivo anterior al suyo, y *recapitulativos*, introducen un miembro del discurso como una recapitulación o una conclusión a otro miembro precedente (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4121-4122).
- D. *Operadores argumentativos*: condicionan por su significado las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro miembro anterior. Pueden reforzar como argumento el miembro del discurso en el que se encuentran (*de refuerzo*

argumentativo) o presentar este miembro como un ejemplo (*de concreción*) (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4139-4140).

E. *Marcadores conversacionales*: forman parte necesaria de la conversación para su desarrollo. Son cuatro los marcadores de este tipo: *de modalidad epistémica*, propios de los enunciados declarativos, pues afectan a un miembro del discurso que es una oración 'asertiva' o 'enunciativa'; *de modalidad deóntica*, reflejan actitudes del hablante relacionadas con la expresión de la voluntad (o de lo afectivo), ya que indican si el hablante acepta, admite, etc. lo que se infiere; *enfocadores de la alteridad*, apuntan al oyente y, en alguna ocasión, a ambos para reflejar entidades interjectivas, y *metadiscursivos conversacionales*, formulan y organizan el discurso (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4143- 4191).

Estructuradores de la información	- Comentadores - Ordenadores - Digresores	- pues, bien, pues bien, así las cosas - en primer lugar, por una parte - por cierto, a todo esto, a propósito
Conectores	- Aditivos - Consecutivos - Contraargumentativos	- además, encima, aparte, incluso - por tanto, en consecuencia, de ahí - en cambio, por el contrario, sin embargo
Reformuladores	- Explicativos - Rectificativos - De distanciamiento - Recapitulativos	- o sea, es decir, esto es, en otras palabras - mejor dicho, más bien - en cualquier caso, en todo caso - en suma, en conclusión, en definitiva
Argumentativos	- De refuerzo argumentativo - De concreción	- en realidad, de hecho, claro, desde luego - por ejemplo, en concreto
Marcadores conversacionales	- De modalidad epistémica - De modalidad deóntica - Enfocadores de la alteridad - Metadiscursivos conversacionales	- claro, desde luego, por lo visto - bueno, bien, vale - hombre, mira, oye - bueno, eh

Esquema 2. Clasificación de los marcadores discursivos de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4081-4082)

Así, se puede observar que estas y otras clasificaciones⁵ de los marcadores están basadas en las funciones que desempeñan. De nuevo, como ocurría con la problemática del nombre, no se trata de encontrar una clasificación perfecta, pues no parece existir aún, sino de seleccionar la clasificación más propia de la perspectiva adoptada en este trabajo, siempre funcional, en la que puedan quedar caracterizados los marcadores a los que atendemos en esta investigación: *vale* y *venga*.

1.1.5. Los marcadores del discurso y la enseñanza de español como lengua extranjera

Dado que este trabajo trata no solo de caracterizar los dos marcadores que se presentan como objeto de estudio, sino de atender al tratamiento de estos en el aula de ELE para elaborar una propuesta didáctica, deberemos, pues, partir de los estudios previos que se han realizado al respecto. En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, son diversos los trabajos que se ocupan de los marcadores del discurso, aunque son escasos aquellos que prestan atención a nuestros marcadores conversacionales de modalidad deóntica *vale* y *¡venga!* Por ello, nos limitaremos a trazar un recorrido por los estudios de los marcadores discursivos desde esta parcela de la Lingüística aplicada.

Aunque parezca indispensable la atención de los elementos lingüísticos que nos ocupan en la clase de ELE, debemos preguntarnos, para empezar, qué es lo que hace necesario su tratamiento. Tomamos algunos de los argumentos a favor de su aparición en el aula que recoge Nogueira da Silva (2012: 79-80) en su decálogo, elaborado a partir de consideraciones de Martín Zorraquino especialmente, y que responden a la cuestión planteada:

1. [...] cumplen diversas funciones discursivas que, como otras palabras de valor referencialmente reconocido, ayudan a construir el sentido del discurso. (Martín Zorraquino, 2004: 56)
2. Y si desempeñan tales funciones, constituyen parte de la competencia comunicativa de los hablantes. (Martín Zorraquino, 2004: 56)

⁵ Para otra clasificación de los marcadores discursivos, véase Loureda Lamas y Acín Villa (2010).

3. Los aprendices de una LE deben conocer y practicar, además de las reglas de la gramática de esa LE, otras importantes reglas responsables de la construcción de diferentes géneros discursivos; y si, de hecho, quieren obtener una competencia comunicativa plena, también deberán dominar las reglas que regulan la interacción entre los interlocutores y el contexto, para todo lo cual el dominio del uso adecuado de los MD es imprescindible. (Martín Zorraquino, 2004: 56)
4. En vista de que los MD pertenecen a un grupo de elementos que, con diversas acepciones o matices, son muy frecuentes en los distintos géneros discursivos, es necesario que el aprendiz conozca bien sus propiedades distribucionales, semánticas y pragmáticas para que pueda, con mayor facilidad y éxito, producir y entender los diferentes discursos. (Martín Zorraquino, 2004: 56)
5. El uso intencional de los MD por el estudiante de una LE significa que desea incrementar el acceso al contexto y la relevancia de su discurso, así como que su oyente obtenga las inferencias pertinentes de los enunciados que profiere aquel.
6. El dominio de los MD favorece la articulación del discurso de los aprendientes, pues con estas piezas ellos dan a entender con mayor agilidad y elegancia sus ideas, pensamientos o representaciones del mundo.

A esta lista añadimos la relevancia que tienen los marcadores conversacionales de modalidad deóntica, puesto que si, como ya indicamos, "reflejan actitudes del hablante relacionadas con la expresión de la voluntad (o de lo afectivo), ya que indican si el hablante acepta, admite, etc." (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4143- 4191), será fundamental su aparición en el aula para que los estudiantes puedan dar cuenta de este uso de los marcadores en sus interacciones.

Si atendemos a las propuestas elaboradas en este marco, observamos claramente que se prioriza la atención a los estructuradores de la información, conectores, reformuladores y argumentativos, dejando a un lado los marcadores conversacionales. En cierto modo, este hecho lleva a pensar que se teme trabajar la conversación en la clase de ELE, incluyendo recursos lingüísticos característicos de esta actividad cotidiana como los que nos ocupan, y, sin embargo, resulta fundamental preocuparse de esta parte de la lengua si pretendemos enseñarla con un enfoque comunicativo. Dado que, tal y como establecen los

documentos oficiales para la enseñanza de lenguas, a saber, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*⁶ (Consejo de Europa 2002), el fin último de la enseñanza de la lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa, el estudio de los marcadores discursivos servirá para la mejora de las competencias pragmática y sociolingüística, principalmente. Por un lado, porque las inferencias que se llevan a cabo en la comunicación vienen guiadas por el uso de estos elementos, cuya selección está a disposición del hablante. Por otro, porque el conocimiento del uso de estas partículas incidirá en el desarrollo de la competencia sociolingüística, pues “el empleo de uno u otro marcador dependerá en muchos casos de factores que difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas (la cercanía de la relación, el registro del discurso, etc.)” (Torre Torre 2017).

Queda patente, pues, la necesidad de atender a los marcadores discursivos en las clases de español como lengua extranjera, así como la relevancia de que los aprendices los adquieran y los puedan utilizar correcta y adecuadamente. Como ya se ha visto en el apartado destinado a la resolución del problema terminológico, estos elementos conllevan, en sí mismos, problemas de definición y clasificación que dificultan la aproximación a su uso y a su estudio. Quizá sea esta una de las principales razones por las que el tratamiento de dichas partículas en el aula y en los manuales especializados sea tan reducido. Es indudable que el acercamiento a los marcadores comporta dificultades para ambos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, tanto para el profesor como para el estudiante.

Otra de las dificultades que se plantean a la hora de abordar estos marcadores es el desfase que se produce entre las investigaciones empíricas y la incorporación de los hallazgos a los materiales y manuales de ELE, que retrasan su tratamiento en el aula. En un intento de paliar tal problema de gran importancia, estudiosos como Pilar Marchante Chueca (2004, 2008), Manuel Martí Sánchez (2003, 2008, 2011), Antonio Messias Nogueira da Silva (2007, 2010, 2012) o Aroa M.^a Torre Torre (2017, 2018), entre otros, acercan los marcadores discursivos al ámbito de ELE, con el fin de facilitar su inclusión en la clase. Los trabajos de estos investigadores y docentes suponen una gran aportación para la incursión del docente en el estudio de las partículas y sus peculiaridades y favorecen y facilitan la enseñanza de su uso real, sirviendo, incluso, como guía de contenido. En este trabajo, también han sido tomados como base teórica y de contenido fundamental.

⁶ De aquí en adelante, nos referiremos a estos documentos como *PCIC* y *MCER*, respectivamente.

2. Los marcadores discursivos *vale* y *¡venga!*

Tras la caracterización de los marcadores discursivos realizada en los apartados anteriores, nos centramos ahora en presentar los marcadores *vale* y *¡venga!*, ya que son los objetos de estudio de nuestra investigación. Para ello, atenderemos a las funciones que tradicionalmente los estudiosos han atribuido a estas partículas y a las diferentes particularidades que presenta cada una.

2.1. *vale*

La forma *vale*, en español, puede ser verbo, sustantivo o marcador discursivo. Por un lado, puede ser un término con contenido semántico que, si es un verbo, es la tercera persona del singular del presente del modo indicativo del verbo *valer*. Reproducimos a continuación lo que dice la Real Academia Española al respecto:

1. tr. Amparar, proteger, patrocinar.
2. tr. Producir, dar ganancias o interés. U. t. en sent. fig. La tardanza me valió un gran disgusto.
3. tr. En números y cuentas, montar, sumar o importar.
4. tr. Dicho de una cosa: Tener un precio determinado para la compra o la venta.
5. tr. Dicho de una cosa: Equivaler a otra en número, significación o aprecio. Una nota blanca vale dos negras. U. t. c. intr.
6. intr. Ser de naturaleza, o tener alguna calidad, que merezca aprecio y estimación.
7. intr. Dicho de una cosa: Tener vigencia. Este pasaporte no vale; está caducado.
8. intr. Dicho de una moneda: Correr o pasar.

9. intr. Dicho de una cosa: Ser útil para realizar cierta función. Esta caja vale para guardar muchas cosas.

10. intr. Dicho de una cosa: Prevalecer en oposición de otra. Valió el parecer del rey.

11. intr. Dicho de una cosa: Ser o servir de defensa o amparo. No le valdrá conmigo el parentesco. ¡No hay excusa que valga!

12. intr. Tener la fuerza o valor que se requiere para la subsistencia o firmeza de algún efecto. Este sorteo que vamos a hacer no vale; es como ensayo.

13. intr. Incluir en sí equivalentemente las calidades de otra cosa. Esta razón vale por muchas.

14. intr. desus. Tener cabida, aceptación o autoridad con alguien.

15. intr. desus. Dicho de una persona: Tener poder, autoridad o fuerza.

16. prnl. Usar algo con tiempo y ocasión, o servirse últimamente de ello. Valerse de una herramienta.

17. prnl. Recurrir al favor o interposición de alguien para un intento. Valerse de un amigo.

18. prnl. Dicho de una persona: Tener capacidad para cuidarse por sí misma. Mi abuelo todavía se vale muy bien;

(Real Academia Española 2017)

Si es un sustantivo, puede tener las siguientes acepciones, según la Real Academia Española:

vale¹ 1. interj. U. alguna vez para despedirse en estilo cortesano y familiar.
2. m. desus. Adiós o despedida que se da a un muerto, o el que se dice al remate o término de algo. Vale último, postrero.

vale² 1. m. Papel o seguro que se hace a favor de alguien, obligándose a pagarle una cantidad de dinero.
2. m. Bono o tarjeta que sirve para adquirir comestibles u otros artículos.
3. m. Nota o apuntación firmada y a veces sellada, que se da a quien ha de entregar algo, para que después acredite la entrega y cobre el importe.
4. m. Papel que en algunos centros de enseñanza se da como premio a un discípulo para que en caso necesario pueda aspirar a una recompensa mayor, o para redimir y hacerse perdonar una falta.
5. m. Envite que con las primeras cartas se hace en algunos juegos de naipes.

6. m. Entrada gratuita para un espectáculo público.
vale³ 1. m. y f. R. Dom. Persona rústica o de procedencia rural.

(Real Academia Española 2017)

Por otro lado, puede ser un marcador del discurso que presenta diferentes funciones en los actos comunicativos. Hoy en día, no parece haber consenso sobre cuál es el origen del marcador, pues hay autores, como Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4169), que señalan que es fruto de un proceso de gramaticalización sufrido por parte de la tercera persona del presente de indicativo de *valer*, y otros, como Santos Río, que abogan por el *vale* epistolar latino (Santos Río 2003: 637).

Si atendemos a la última clasificación reproducida en el apartado anterior, la de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), nuestro marcador está incluido entre los marcadores conversacionales de modalidad deóntica, aunque los autores consideran que es una partícula que no alcanza la categoría de marcador, puesto que admite modificadores adverbiales y se puede combinar con la modalidad interrogativa (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999). No obstante, aquí vamos a considerarlo un marcador de este tipo plenamente, ya que en la mayoría de las ocasiones en que es utilizado funciona como tal. Además, se establece como un uso extendido entre los individuos más jóvenes. En Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro (2008) también se destaca que su empleo es propio del registro coloquial y del discurso oral. Junto con las funciones que cumplen, estas serán las características o los rasgos que estudiaremos en la investigación.

Según se ha establecido (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008), el elemento al que ahora atendemos es plurifuncional. La revisión de trabajos especializados actuales como los de Santos Río (2003), Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro (2008) y Fuentes Rodríguez (2009), nos permiten realizar una tipología básica de funciones para abordar su estudio⁷. Podemos señalar como funciones pragmáticas principales las siguientes:

⁷Véase, también, Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008) para una revisión de las funciones de estos dos marcadores.

a. Expresión reactiva [...] que se usa para expresar conformidad o asentimiento respecto de lo que el interlocutor acaba de decir (*—Oye, dale un abrazo a Paco. —Vale, se lo daré, adiós*) (Santos Río 2003: 637).

b. Expresión reactiva vaga, a veces irónica, ante un acto del interlocutor o de un tercero (*Vale, tío, eres el mejor*) (Santos Río 2003: 638).

c. Expresión reactiva que expresa una aceptación transitoria que atenúa la exigencia de una nueva explicación que sigue al marcador

A: NO QUIERO QUE LO DEJEMOS/ ESO SÍ QUE LO TENGO CLAROS

B: *§vale*↓ ahora dime cómo piensas aclararte/ ¿estando así? (4") (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008).

d. Expresión autorreactiva [...] que se emplea para expresar conformidad o asentimiento a lo dicho por el interlocutor o a cierta cosa que está en el ambiente. [...] Muy a menudo supondrá una concesión estratégica anticipadora de una restricción adversativa fuerte en la que el hablante expone el pensamiento o proyecto que verdaderamente quiere resaltar o defender (*El culpable no eres tú, vale (/de acuerdo)*) (Santos Río 2003: 637).

e. Apéndice interrogativo comprobativo que presenta el valor de petición instigadora, con la que el hablante intenta obtener del oyente la aceptación de lo que el enunciado-base expone⁸ (Cestero Mancera 2003: 84). Es decir, es una pregunta enfocada al otro que sirve de control de contacto y que pide el acuerdo de su interlocutor (*J: pues mañana te lo traigo ¿vale?*) (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008).

Además, a estas funciones se añaden las estructurales de cierre o despedida —reactiva o autorreactiva— (Fuentes Rodríguez 2009: 346; Santos Río 2003: 637; Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008) y la de utilización como turno de paso en las secuencias de cierre conversacional (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008: 71).

⁸ Para un desarrollo teórico de los apéndices interrogativos de control de contacto, véase Ortega Olivares (1986).

A esta caracterización pragmático-discursiva habría que añadir algunas particularidades que permiten completarla. Este marcador discursivo, como ya hemos dicho, puede aparecer de forma independiente en un solo turno de palabra, pero, además, puede aparecer en el interior del discurso o al final —normalmente, como estructura interrogativa. En ocasiones, funciona como reacción tras una oración condicional, formulada con *si*, completiva con *que* o con una oración interrogativa (*Si me pagas el taxi para ir, vale* y *Os lo pido por favor, solo os pido ese favor, ¿vale?*) (Fuentes Rodríguez 2009: 646). Incluso, la entonación hace variar la función que cumple el marcador, ya que puede indicar que la aceptación se produce con desgana, sin creer demasiado en lo que se propone —muchas veces como respuesta ante la insistencia del interlocutor:

B: van a salir ahora mismo/= y vamos a comprar un décimo contigo/ no/ no el del instituto porque el del instituto no va a tocar§

C: § no va a tocar§

B: § hay demasiados gafes

A: ¿no?

D: vale vale

(Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

Consideramos necesario incluir en esta caracterización de nuestro primer marcador las diferentes combinaciones que pueden darse con otras unidades. Por un lado, en la bibliografía consultada, hemos observado la unión de unidades que funcionan como un todo, ya que cumplen una sola función. Pueden darse combinaciones de:

- Partículas:

a. *Vale vale*: la repetición indica refuerzo en la admisión de lo dicho por otro, pero, en ocasiones, dependiendo de la entonación que se emplee, señala que la aceptación se produce con desgana, sin creer demasiado en lo propuesto (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

B: van a salir ahora mismo/= y vamos a comprar un décimo contigo/no / no el del instituto porque el del instituto no va a tocar

C: no va a tocar

B: hay demasiados gafes

A: ¿no?

D: vale vale

(Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

b. *Bueno, vale*: señala que se acepta lo dicho con anterioridad, pero con ciertas reservas (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

A: Siembre me toca el apartado, ¿no?

B: Claro. Bueno, como tema de debate, éstos no se escapan. Too el mundo ha estao... intentando evitar la... la política y a éstos les ha tocado. Entonces, a ver, vosotros, ¿qué pensáis sobre la política actual?

C: La política actual, ¿en este país?

B: Sí, ¡hombre!, me imagino.

C: Bueno vale. [...]

(Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

c. *Venga vale*: indica aceptación (concesión) de lo dicho en el discurso previo

A: Isabel ¿a que eres muy coqueta?

B: Venga, vale, sí soy un poco coqueta.

- Adverbios:

a. *Vale sí* y *vale ok*⁹: indica acuerdo con el mensaje precedente reforzado por el *sí* [y por el *ok*]

B: porque TÍO SI TIENES ALGÚN PROBLEMA CUENTÁMELO [INTENTARÉ]=

A: [VALE SÍ]

B: =AYUDARTE

(Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

⁹ Aunque en la bibliografía consultada no se contempla esta combinación, consideramos oportuno añadirla porque aparece en las conversaciones analizadas. En Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008) se presenta la forma *okay* (*ok*) con valores similares al de *vale*, en este caso, el de conformidad o acuerdo (2008: 70).

Por otro lado, el marcador *vale* presenta contextos de aparición recurrentes que deben mencionarse y que separamos de las anteriores uniones porque o bien no se combinan dos partículas o bien cumplen varias funciones a la vez, en lugar de una sola como acabamos de ver:

a. *Pues vale*: se señala que lo dicho ha sido comprendido y que el hablante está de acuerdo con lo afirmado en el discurso previo:

B: pero si yo no te pido que me lo demuestres

A: pero

B: por lo menos ahora si-/ si ahora tienes algún problema pues vale pues no me lo demuestres// si- si si tú ahora si yo no quiero agobiarte/ [...]

(Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

b. *¡ah vale!*: indica que se ha comprendido algún aspecto problemático del mensaje precedente:

A: No, yo no...

B: ¿Entiendes?

A: Tú ya sabes lo que pienso yo y que no lo voy a decir, pero ya lo sabes.

B: ¡Ah, vale! Lo sé.

A: Telepatía

(Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

Según se menciona en la bibliografía consultada, y a partir de lo expuesto aquí, podemos decir, pues, que *vale* es un marcador discursivo que se incluye en el grupo de los marcadores conversacionales de modalidad deóntica, propio del registro coloquial, de uso mayoritario por parte de los jóvenes y en discurso oral. Desempeña las funciones pragmáticas reactivas de expresión de conformidad, admisión, aceptación o reproche con ironía; las autorreactivas de consentimiento o asentimiento, las prospectivas de búsqueda de acuerdo o aceptación y control de contacto, y las estructurales, reactivas o no, de turno de paso o cierre y despedida discursivos (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008: 72).

2.2. ¡venga!

Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) consideran *¡venga!* una interjección que se emplea para expresar acuerdo similar al de expresiones como *de acuerdo*; para estos autores no sería un marcador (1999: 4170-4171). No obstante, el elemento en cuestión aparece recogido en los diccionarios de marcadores que han sido consultados y en artículos de referencia que lo incluyen dentro de los marcadores conversacionales de modalidad deóntica (López Quero 2016: 389). Como sucedía con *vale*, *venga* puede ser también una forma verbal, en este caso de la primera o tercera persona del singular de subjuntivo del verbo *venir* —es precisamente de esta forma de dónde proviene (Fuentes Rodríguez 2009: 351-352). Veamos lo que dice la Real Academia Española al respecto:

1. intr. Dicho de una persona: caminar.
2. intr. Dicho de una cosa: Moverse de allá hacia acá.
3. intr. Dicho de una persona o de una cosa: Llegar a donde está quien habla.
4. intr. Dicho de una cosa: Ajustarse, acomodarse o conformarse a otra o con otra. *A Juan le viene bien ese vestido, o no le viene. Tal cosa vino de perillas.*
5. intr. Dicho de una persona: Llegar a conformarse, transigir o avenirse. U. t. c. prnl.
6. intr. Avenirse o conformarse finalmente en lo que antes ofrecía dificultades o se resistía. *Vengámonos a razones.*
7. intr. Volver a tratar del asunto, después de alguna digresión. *Pero vengamos al caso.*
8. intr. Dicho de una cosa: Inferirse, deducirse o ser consecuencia de otra.
9. intr. Dicho del dominio o uso de algo: Pasar de unos a otros.
10. intr. Dicho de una cosa: Darse o producirse en un terreno.
11. intr. Dicho del tiempo en que algo ha de acaecer: Acercarse o llegar. *El mes que viene. Vino la noche. Tras el verano viene el otoño.*
12. intr. Dicho de una cosa: Traer origen, proceder o tener dependencia de otra en lo físico o en lo moral. *Persona que viene de linaje de traidores.*
13. intr. Dicho de un afecto, de una pasión o de un apetito: Excitarse o empezarse a mover. *Venir gana, deseo.*
14. intr. Figurar, aparecer, estar incluido o mencionado en un libro, en un periódico, etc. Esa noticia viene de la última página. Tal párrafo no viene en la edición que he consultado.

15. intr. Dicho de una cosa: Ofrecerse u ocurrir a la imaginación o a la memoria.

16. intr. Dicho de una cosa: Manifestarse o iniciarse. *Venir la razón o el uso de ella a los niños.*

17. intr. Persistir en una acción o estado. Las guerras vienen sucediéndose desde que la humanidad existe. Pedro viene enfermo desde hace años. Siempre venían con la misma petición.

18. intr. Dicho de una cosa que se esperaba o se temía: Suceder finalmente. Después de una larga enfermedad, vino a morir. Después de largas pretensiones, vino a conseguir la plaza.

19. intr. Estar pronto a hacer algo, o hacerlo. *Venir a cuentas, a partido.*

20. intr. U. para mostrar equivalencia aproximada. Esto viene a ser una retractación. Viene a tener cuatro mil duros de renta.

21. intr. comparecer. *Venir ANTE el juez.*

22. intr. Aducir, traer a colación algo. *Venir CON una historia.*

23. intr. Dicho de una autoridad, y especialmente la suprema: Resolver, acordar. *Vengo EN decretar lo siguiente. Vengo EN nombrar, conferir, admitir, separar.*

24. intr. U., seguido de la preposición en y un sustantivo, tomando la significación del verbo correspondiente a dicho sustantivo. *Venir EN conocimiento. Venir EN deseo.*

25. intr. caer (|| moverse de arriba abajo). *Vinieron SOBRE nosotros.*

26. intr. Suceder, acontecer o sobrevenir.

27. prnl. Dicho de algunas cosas: Perfeccionarse o constituirse en el estado que deben tener por medio de la fermentación. *Venirse el pan. Venirse el vino.*

(Real Academia Española 2017)

Parece ser también propia de los jóvenes y del registro informal de la lengua, y se considera característica del discurso oral, en particular de la conversación coloquial (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008). Autores como Fuentes Rodríguez apuntan una amplia extensión en la actualidad (2009: 251).

Según la caracterización pragmático-funcional, la expresión *¡venga!* puede ser:

a. Interjección reactiva de instrucción o ánimo (—*Me gustaría hacerle una pregunta.* —*Venga*) (Santos Ríos 2003: 642).

- b. Interjección reactiva de rechazo hacia una propuesta (*—Cuando termines, limpias también el otro despacho. —Venga*) (Santos Río 2003: 642).
- c. Interjección no reactiva de instrucción o ánimo (*—Venga, hombre*) (Santos Río 2003: 642).
- d. Interjección no reactiva que puede indicar insinuación o súplica, con valor similar al de *anda*. (*—Llámame todos los días, venga*) (Santos Río 2003: 642).
- e. Expresión reactiva o autorreactiva que indica que se acepta algo por obligación o con ciertas reservas (*—Está bien, venga, llevaremos mi coche*) (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008: 76).
- f. Expresión que en numerosas ocasiones funciona como atenuativo del tono agresivo, para evitar dañar la imagen del destinatario (Fuentes 2009: 351) (*—Pues sí. Al principio estaba un poco nervioso, pero luego, ya no. —Venga, hombre, no se haga el valiente.*) (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008).

Además de estas funciones, se le atribuyen otras de carácter estructural, ya que puede ser turno de paso o indicar cierre y despedida y, de manera ritualizada, es posible usarla como respuesta a actos de habla con usos sociales del tipo de los agradecimientos o las felicitaciones; en ocasiones, se la atribuye un componente de complicidad (*—Hasta otro día. —Venga*) (Santos Río 2003: 642). En alguno de estos cierres aparece junto a interjecciones que expresan ese agradecimiento o despedida y su empleo posibilita que se produzca el aumento de la relación interpersonal (*—Vale, hasta luego —Venga, hasta ahora, entonces*) (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008).

Con frecuencia, *venga* aparece combinada con otras partículas, cuya categorización pragmático-funcional presentamos a continuación:

- a. *Venga venga*: la duplicación expresa que el destinatario debe realizar de forma inmediata lo que se le indica, es decir, la repetición intensifica la orden

[Suena el timbre]

Venga, Venga, Marina, a qué esperas... ¡Ve a abrir!

(Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

b. *¡Venga hombre/mujer!*: apela al destinatario para que se aproxime al punto de vista del hablante

— No, no, de ninguna manera. No he venido aquí para causar molestias ni para ocasionarles fastos. Le quedo muy agradecido, pero no insista, no voy a aceptar su ofrecimiento.

— Venga, hombre... No se haga de rogar. Está usted en suelo español. No nos causa ninguna molestia. (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

Otras veces se utiliza para restar importancia a una situación negativa en la que se encuentra el destinatario

—Todo el camino de vuelta a casa fui llorando como hacía años que no lloraba, como una tonta, viéndolo todo borroso, y mi marido, aunque todavía no era un conductor muy experto, soltaba una mano del volante para acariciarme la mano, y me decía, venga, mujer, tranquilízate [...]. (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

También atenúa réplicas que podrían dañar la imagen del destinatario

—Pues sí. Al principio estaba un poco nervioso, pero luego, ya.

—*Venga, hombre, no se haga el valiente.* (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

c. *¡Venga ya!*: indica rechazo hacia la intervención anterior por ser falsa o exagerada

Lucía.- ¿Y tú por qué estás aquí?

Teresa.- Un error de la justicia.

Lucía.- ¿Un error de la justicia? ¡Venga ya, Terete! Si me haces reír, temblaré y vas a parecer un sioux antes del asalto al fuerte.

(Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008)

d. *Venga, vale / vale, venga*: indica aceptación (concesión) de lo dicho en el discurso previo, como ya veíamos. Además, en López Quero (2016) se evidencia que la anteposición o posposición de una u otra unidad en esta secuencia produce un cambio en la fuerza pragmática de lo expresado, puesto que *vale, venga* es un acto de habla menos ilocutivo que *venga, vale*.

1. Pero le he dicho, digo: “Venga, juguemos un día” y tal, y dice: “¿Un día sólo?”, digo: “Bueno, jugamos un día, venga, vale”.

2. Manolo Escobar, que también está muy bien. Esos programas también están muy bien, todos estos, sí son programas buenos para poderlos repetir. Sí, no, eran la primera. Eran. Estaría bien decir fuimos la primera, estaría bien cambiar la promoción y fuimos la primera. Sí, señor, lo podemos ensayar esto, ¿sí? A ver. Vamos allá. Fuimos la primera es el texto, vale, venga, un, dos, tres, vamos allá. Somos Fuimos la primera. Vale.

(López Quero 2016: 403)

En nuestro corpus encontramos también contextos de aparición recurrentes de la interjección, como la anteposición a *por favor*, que intensifica la función de *venga* (para este caso, muy frecuentemente vinculada a animar al interlocutor o pedirle algo) o a sintagmas preposicionales como *a ver*.

En cuanto a su posición, es importante señalar que puede preceder al miembro del discurso con el que se relaciona, aparecer al final o repetirse al principio y al final. Resulta llamativo el hecho de que afecte a una oración —normalmente imperativa—, aunque también puede ser un sintagma el que se vea influenciado por su presencia.

En atención a las ideas expuestas, podemos caracterizar la interjección *¡venga!* como propia de los hablantes jóvenes y del registro informal, más concretamente del discurso oral, que se emplea para expresar ánimo, aceptación, súplica, rechazo o dar instrucción —influenciado por un componente inferencial de complicidad o familiaridad— o que puede servir de cierre y despedida, así como de respuesta a actos de habla con usos sociales del tipo de los agradecimientos o las felicitaciones.

En un deseo de avanzar en el conocimiento del funcionamiento de estos elementos discursivos, en esta investigación, nos hemos propuesto analizar su aparición en un corpus de conversación espontánea (ACUAH2) con el fin de conocer sus frecuencias de aparición y patrones de uso funcional, así como si existen condicionantes de tipo sociolingüístico al respecto. Se trata de una primera aproximación, que completa la iniciada por Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008). Presentamos la metodología y los resultados, además de las conclusiones a las que hemos llegado, en los capítulos siguientes.

3. Metodología de la investigación

En el estudio que aquí presentamos se pretenden analizar los usos y las funciones de las partículas *vale* y *¡venga!* en el habla de la Comunidad de Madrid. Para llevar a cabo esta tarea, hemos adoptado una perspectiva interdisciplinar que combina la pragmática y el análisis de la conversación con la metodología propia de la sociolingüística. La investigación se ha realizado sobre los datos del corpus de conversación espontánea ACUAH2 de la profesora Cestero Mancera —concretamente, sobre las muestras de habla de la Comunidad de Madrid. Para ello se han efectuado dos tipos de análisis: en primer lugar, un análisis cualitativo que dé a conocer las funciones y los usos más frecuentes en estos dos marcadores, así como su contexto de aparición, su posible combinación con otras partículas y otros marcadores que cumplan estas mismas funciones, y, en segundo lugar, un análisis cuantitativo para obtener la frecuencia de aparición de *vale* y *venga* y la influencia de factores sociolingüísticos, tales como la edad y el sexo en su uso funcional. Pasamos a detallar la metodología de la investigación.

3.1. Entidad social

El estudio del que aquí damos cuenta se ha realizado sobre diferentes muestras de habla de la Comunidad de Madrid. Esta entidad territorial es una de las siete comunidades uniprovinciales del estado español y se sitúa en el centro de la Península Ibérica; en ella está la capital del país: la ciudad de Madrid, irradiadora, por tanto, de norma. La población de la comunidad está cifrada en 6 507 184

habitantes¹⁰. Así, se posiciona como la provincia más poblada de España y como la tercera comunidad con mayor número de habitantes.

“El número de habitantes de la Comunidad de Madrid ha seguido una línea de crecimiento a lo largo del siglo XX que se ha mantenido hasta hoy. Prácticamente lo mismo ha sucedido en la ciudad de Madrid, que ha multiplicado por seis su población desde comienzos del siglo XX y que también ha mantenido una línea ascendente” (Cestero Mancera, Paredes García y Molina Martos 2015: 17). A partir de la década de los 60, la abundante inmigración nacional hacia esta comunidad —mayoritariamente campesina— supone, a nivel lingüístico, “un renovado impulso de convergencia de la periferia con el centro, esto es, de uniformización lingüística en dirección a la norma castellana madrileña” (Cestero Mancera, Paredes García y Molina Martos 2015: 19). En los últimos 30 años, la inmigración internacional se vio incrementada debido a la búsqueda de nuevas oportunidades laborales que ofrecía nuestra pasada economía y que, en lo lingüístico, se tradujo en la influencia de otras variedades del español, provenientes de las comunidades hispanohablantes, y de rasgos de otras lenguas. En la actualidad, la crisis financiera del 2008 sufrida en el país ha tenido una clara influencia en la población de esta comunidad y, por tanto, en la expansión de estos cambios, puesto que la inmigración se ha visto enormemente frenada.

En el ámbito lingüístico, la situación socioeconómica de esta provincia y la inclusión en ella de la capital del país otorgan múltiples particularidades a la comunidad de habla. Debido a la gran influencia que tiene el habla de la Comunidad de Madrid, son muchos los estudiosos que han mostrado interés por las características de esta región. Dado que las investigaciones difieren en el enfoque desde el que se acercan a la entidad de estudio, mencionamos aquí solo algunas que trabajan desde la perspectiva sociolingüística¹¹, la nuestra. Destacan, ya en el siglo XXI, los trabajos llevados a cabo en el marco del *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA)* que, como señala Paredes García, versan sobre aspectos fónicos, léxicos y discursivos de las hablas madrileñas; el libro *Patrones sociolingüísticos de Madrid*, de Cestero Mancera, Molina Martos y Paredes García (2015), que actúa como compendio de numerosos estudios acerca de las investigaciones sociolingüísticas llevadas a cabo sobre el habla de la Comunidad de Madrid y el recién publicado *Atlas*

¹⁰ Datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística con fecha 1 de enero de 2017. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2915>.

¹¹ Para una revisión sobre los estudios sociolingüísticos del habla madrileña véase Paredes García (2006) y Cestero Mancera, Paredes García y Molina Martos (2015).

Dialectal de Madrid (ADiM), coordinado por García Mouton y Molina Martos, que, como ellas mismas presentan, se plantea como “un instrumento para completar el panorama geolingüístico del centro peninsular” (2017: 132).

Desde hace unos años, numerosos estudios se centran en el habla de la ciudad de Madrid, pero también trabajan con otras hablas del centro peninsular. La gran cantidad de trabajos que observan las particularidades de la variedad a la que nos referimos evidencia la necesidad de investigaciones que provean de una visión abarcadora de esta heterogénea comunidad de habla. Por ello, en nuestro estudio se pone el punto de mira sobre la zona central y no solo sobre la ciudad de Madrid, pues —como sabemos— la influencia lingüística de esta región “se extiende mucho más allá del área metropolitana y su consideración como modelo de habla trasciende [incluso] las fronteras de la región” (Paredes García 2006: 1).

Dado que nuestro trabajo se ha realizado sobre un corpus de habla espontánea, sin control sociolingüístico inicial, los intercambios que se han seleccionado son aquellos en los que intervienen sujetos de diferentes municipios de la Comunidad de Madrid, concretamente de los siguientes: Madrid (53), Alcalá de Henares (18), Torrejón de Ardoz (4), Móstoles (2) y desconocido —pero de la Comunidad de Madrid— (1). Estos se caracterizan por ser núcleos de confluencia de inmigrantes, mayoritariamente internacionales en la actualidad. Este hecho, como ya hemos dicho, influye en los cambios lingüísticos que sufre la comunidad de habla, aunque no es nuestro objetivo estudiarlos ahora. En Cestero Mancera, Molina Martos y Paredes García (2015) se presenta la ciudad de Madrid como

una ciudad sociolingüísticamente heterogénea, con un núcleo social que dirige las nuevas tendencias y lidera los cambios lingüísticos. Ese núcleo central, característicamente conservador, se encuentra rodeado de colectivos de diverso origen que, tradicionalmente asentados en las áreas periféricas de la ciudad, van asimilándose a la comunidad de habla movidos por su deseo de integración y de ascenso. (2015: 54-55)

3.2. Recogida y transcripción de las grabaciones

El estudio que aquí presentamos, como ya se ha mencionado, se ha efectuado sobre el corpus de conversaciones coloquiales ACUAH2, del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación, diseñado por Ana M.^a Cestero

Mancera. Este corpus está compuesto por conversaciones entre personas que se conocen y entre las que normalmente existe relación de amistad; se recogieron de forma oculta, por lo que se han obtenido muestras de habla espontánea coloquial. Presentan, por tanto, registro informal de lengua.

Las grabaciones fueron recogidas desde 2007 hasta 2016 por los alumnos de la asignatura *Análisis del discurso y de la conversación*, impartida por la Prof. Dra. Dña. Ana M.^a Cestero Mancera en la Universidad de Alcalá, como parte de la formación optativa ofrecida en el Grado en Estudios Hispánicos. Para este curso, los estudiantes debían realizar las grabaciones y transcribir 5 minutos de las conversaciones como trabajo final de la asignatura. Las muestras de habla de este corpus son muy heterogéneas, pues la temática de la conversación y el contexto en el que se recoge es muy diferente, lo que aporta una rica diversidad al corpus. Todas las conversaciones se producen en entornos en los que los hablantes están familiarizados con los interlocutores, pero el número de participantes y el lugar donde se entablan varían para cada intercambio.

Trabajamos con 31 conversaciones que suponen un total de 2 horas y 50 minutos de grabación. En ellas, los hablantes emiten, aproximadamente, 31300 palabras. Estos datos, serán esclarecedores en el análisis y en la comparación con los datos del registro formal de Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008).

El acopio de conversaciones que conforman el ACUAH2¹² no preestablece control sociolingüístico. No existía restricción alguna para la grabación de las conversaciones cotidianas con respecto a los factores sociales que pudiesen influir en las muestras, ya que el propósito inicial era obtener habla coloquial espontánea. Por ello, aunque nuestra pretensión es llevar a cabo un estudio sociopragmático, los datos serán más significativos en relación con la influencia del registro de lengua que de la caracterización social de los hablantes: sexo y edad¹³.

Los informantes que participaron en las conversaciones son, en total, 79, que intervienen en 31 interacciones espontáneas naturales. En ellas, los hablantes se distribuyen por parejas o en grupos de hasta cinco personas. Para la

¹² Su antecesor, el corpus ACUAH, se recogió según las variables sociolingüísticas del sexo, la edad y el nivel de instrucción. Para más información acerca de este corpus, véase Cestero Mancera (2000).

¹³ Esta particularidad del corpus se tendrá en cuenta en el análisis de las unidades.

clasificación de los diferentes grupos en función de los factores sociolingüísticos, utilizamos los siguientes números de codificación:

- sexo: mujer (1), hombre (2)
- edad: 19-34 años (1), 35-54 (2), más de 55 (3)

Una vez que el estudiante recogía la grabación en cuestión, debía transcribir lo que había grabado. Esta transcripción era posteriormente corregida y editada por la profesora Cestero Mancera para ser incluida en el corpus. Para la transcripción se utiliza un sistema de convenciones sencillo, habitual en los corpus de habla y conversacionales.

3.3. Análisis de materiales

Antes de comenzar con el análisis, debíamos dar con el procedimiento más adecuado para el objetivo que queríamos conseguir. Como ya se ha mencionado, por un lado, buscamos conocer la frecuencia de uso de los marcadores *vale* y *venga* en las conversaciones coloquiales de madrileños y, por otro, estudiar con qué funciones se emplean con mayor asiduidad en tal tipo de interacción natural y habitual. Además, pretendemos conocer la incidencia que los factores sociales del sexo y de la edad de los hablantes tiene en la utilización de nuestros recursos.

La investigación se efectúa sobre un corpus que ya había sido previamente elaborado, por lo que el análisis se ha realizado en dos fases. En una primera etapa, seleccionamos cuidadosamente las conversaciones del corpus con las que trabajar. De las 115 conversaciones, descartamos las grabaciones de los individuos que no pertenecen a municipios de la Comunidad de Madrid, zona geolectal elegida para nuestro estudio. En esta selección incluimos a los que, a pesar de no haber nacido en la región madrileña, habitan en ella desde sus primeros años de vida (desde los 4), pues consideramos que la variedad de habla que tienen tales hablantes es la madrileña.

Seleccionamos, como se ha dicho, 31 conversaciones de hablantes madrileños, del total de 81 grabaciones ocultas que conforma el ACUAH2. En este subconjunto, encontramos 19 conversaciones en las que se utilizan los marcadores *vale* y/o *venga*. Para estudiar la incidencia de los factores sociales, debíamos preparar

los datos de los hablantes para el posterior análisis. Así, la muestra escogida está dividida en función de subpoblaciones regidas por tres variables sociales:

1. Edad. Clasificamos los hablantes en tres grupos diferenciados por su edad¹⁴:

1º: 19-34 años

2º: 35-54 años

3º: Más de 55 años

2. Sexo. Diferenciamos las conversaciones entre mujeres, entre hombres y entre personas de ambos sexos.

3. Nivel de instrucción. Aunque desde un principio no sabíamos si nos iba a resultar útil en nuestro estudio, decidimos distinguir tres grupos de hablantes, en función de sus estudios:

1º: Estudios primarios

2º: Estudios secundarios

3º: Estudios superiores

A la vista de la configuración social de la muestra, para esta primera investigación hemos optado por atender únicamente a las variables sexo y grupo etario.

En una segunda etapa, examinamos las transcripciones (siempre con la audición de la conversación) para documentar usos y caracterizarlos según sus funciones, así como codificar cada empleo de las partículas y estudiar frecuencias de uso de *vale* y de *venga*, así como la incidencia de los factores sociales en ellas. En primer lugar, identificamos las apariciones de las partículas en el corpus y las describimos y clasificamos en atención a sus usos pragmáticos; codificamos, con tal información, cada caso en una tabla, de manera que los datos quedaron preparados para la realización de análisis cuantitativos. Las funciones con las que se emplean las partículas en nuestro corpus son las siguientes, variantes, pues, de la variable función pragmática atendida en el estudio:

¹⁴ Esta clasificación está basada en la utilizada por el equipo de PRESEEA para la recogida del corpus (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008). No obstante, aunque su estratificación comienza en los 20 años, para este trabajo hemos decidido incluir los hablantes de 19 años que formaban parte del ACUAH2. Debido a la baja frecuencia de aparición de los marcadores, no pudimos prescindir de estos hablantes, ya que nos hubiera llevado a descartar varias conversaciones.

A. *vale*:

- Expresión reactiva [...] que se usa para expresar conformidad o asentimiento respecto de lo que el interlocutor acaba de decir (Santos Río 2003: 637).
- Expresión reactiva vaga, a veces irónica, ante un acto del interlocutor o de un tercero (Santos Río 2003: 638).
- Expresión reactiva que expresa una aceptación transitoria que atenúa la exigencia de una nueva explicación que sigue al marcador (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008).
- Expresión autorreactiva [...] que se emplea para expresar conformidad o asentimiento a lo dicho por el interlocutor o a cierta cosa que está en el ambiente. [...] Muy a menudo supondrá una concesión estratégica anticipadora de una restricción adversativa fuerte en la que el hablante expone el pensamiento o proyecto que verdaderamente quiere resaltar o defender (Santos Río 2003: 637).
- Apéndice interrogativo comprobativo que presenta el valor de petición instigadora, con la que el hablante intenta obtener del oyente la aceptación de lo que el enunciado-base expone. (Cestero Mancera 2003: 84). Es decir, es una pregunta enfocada al otro que sirve de control de contacto y que pide el acuerdo de su interlocutor (Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008).
- Cierre o despedida, reactiva o autorreactiva (Fuentes Rodríguez 2009: 346; Santos Río 2003: 637; Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008).
- Turno de paso en las secuencias de cierre conversacional (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008: 71).

B. *venga*:

- Interjección reactiva de instrucción o ánimo (Santos Río 2003: 642).
- Interjección reactiva de rechazo hacia una propuesta (Santos Río 2003: 642).
- Interjección no reactiva de instrucción o ánimo (Santos Río 2003: 642).
- Interjección no reactiva que puede indicar insinuación o súplica, con valor similar al de *anda*. (Santos Río 2003: 642).

- Expresión reactiva o autorreactiva que indica que se acepta algo por obligación o con ciertas reservas (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008: 76).
- Expresión que en numerosas ocasiones funciona como atenuativo del tono agresivo, para evitar dañar la imagen del destinatario (Fuentes 2009: 351).
- Cierre o despedida.
- Turno de paso.

Atribuimos números de codificación a cada forma identificada. Aunque en el marco teórico se consideran tanto las formas que aparece individualmente como su combinación con otras unidades y los contextos recurrentes de aparición, hemos considerado estas últimas como apariciones individualizadas. Para el estudio que queríamos abordar, nos parecía más adecuada esta opción, pues se ajusta a la indicación que exponíamos en el marco teórico cuando señalábamos que estas partículas, aun apareciendo con frecuencia en un mismo contexto, tienen una sola función —aunque se vea influenciada por el elemento que las acompañan.

Para el resto de frecuencias y porcentajes presentados con el fin de poder establecer patrones de comportamiento y observar estos datos en los usos y las frecuencias contabilizados, preparamos un documento *Excel* en el que fuimos clasificando los datos, recogiendo información sobre los hablantes, con las apariciones de los marcadores en sus conversaciones, las formas y las funciones pragmáticas que cumplen, así como las variantes de las variables sociológicas con las que trabajamos.

Realizada la fase cualitativa del estudio, pasamos al análisis cuantitativo de los materiales. Para ello, primeramente, establecimos las dimensiones del corpus con objeto de poder realizar cálculos de datos comparables. Así, hallamos el número de minutos y de palabras que estábamos manejando, teniendo en cuenta los minutos de grabación, por un lado, y las palabras de las transcripciones correspondientes, por otro, de tal forma que se pudieran obtener frecuencias absolutas y relativas con respecto a un total. Además, hicimos los cálculos necesarios para obtener el número de palabras de cada individuo del corpus, con el objetivo de conocer el peso del empleo de las partículas en conversación en función del sexo y la edad de los emisores.

Los análisis cualitativos y los diversos cálculos nos permitieron preparar los datos para la realización de análisis cuantitativos, efectuados con el programa estadístico SPSS, que nos ha proporcionado datos básicos acerca del uso de *vale* y *venga* en la Comunidad de Madrid, que presentamos en el siguiente capítulo.

4. Presentación de resultados: uso de *vale* y *¡venga!* en el habla de madrileños

En este tercer capítulo, recogemos los resultados obtenidos en los análisis cualitativos y cuantitativos realizados sobre el empleo de las partículas *vale* y *¡venga!* en conversaciones coloquiales entre hablantes de la Comunidad de Madrid. Con el fin de ofrecer una visión más amplia, comparamos nuestros datos con los de Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008), que estudiaron los mismos marcadores en una muestra del corpus de entrevistas semidirigidas de PRE-SEEA. Por tanto, ofrecemos a continuación hallazgos de un primer acercamiento al empleo de *vale* y *¡venga!* en dos registros de habla diferentes, en el que habitualmente se sitúan, el coloquial-informal, y el medio-semiformal, lo que informa sobre su empleo sociopragmático.

El capítulo está organizado en apartados en los que se atiende, de manera individual, a cada partícula. Se presentan las frecuencias de aparición en función de las variables manejadas y se estudia la posible influencia del sexo y la edad en las realizaciones de nuestros hablantes. Después, se examinan las similitudes y diferencias de comportamiento de ambas partículas, para terminar con la comparación de nuestros datos con los del estudio previo de Cestero y Moreno que sirve de base (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008).

4.1. *vale*

De las 31 conversaciones que conforman la muestra de habla tomada del corpus ACUAH2 de hablantes de la Comunidad de Madrid, 20 han sido los intercambios comunicativos en los que ha aparecido este marcador, es decir, en un 65% de las conversaciones estudiadas. *A priori*, puede parecer un porcentaje llamativo y

que confirma la idea de aquellos que destacan el uso frecuente de la partícula, en la actualidad, en conversación coloquial. Sin embargo, no consideramos que sea elevada la presencia de la partícula en el habla particular de los individuos de la muestra. A través del cálculo del total de palabras del corpus, obtuvimos la cifra de 31 300 palabras; si tenemos en cuenta que solo se han documentado 37 casos de la unidad objeto de estudio, el uso de la partícula disminuye drásticamente, ya que la frecuencia relativa que tiene es solo del 0,12%, lo que no nos permite hablar de empleo habitual del marcador. Este hecho, aunque contradice algunas afirmaciones aportadas en la bibliografía revisada, refleja su condición de elemento funcional por encima de cualquiera de sus posibles caracterizaciones, ya que su propiedad pragmática relega su uso a contextos de aparición reducidos¹⁵. Veamos ya con qué formas y funciones se emplea esta unidad en nuestro corpus.

En las realizaciones de los hablantes, *vale* presenta diferentes formas y funciones cuya frecuencia de aparición debe atenderse para conocer el funcionamiento del recurso. Como se apuntó en el marco teórico, *vale*, como partícula discursiva, puede aparecer individualmente y seguido o precedido de otras unidades. Aunque más adelante trabajaremos con *vale* en forma simple, resulta interesante observar las formas en que se manifiesta en nuestro corpus:

	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
<i>vale</i>	27	72,97
<i>¿vale?</i>	6	16,22
<i>vale sí</i>	2	5,41
<i>vale ok</i>	1	2,70
<i>bueno vale</i>	1	2,70
Total	37	100

Tabla 1. Formas de *vale*

En la tabla 1, se puede comprobar que los hablantes prefieren emplear la forma más sencilla, es decir, *vale*¹⁶. A esta realización le sigue, en frecuencia, su forma interrogativa *¿vale?*, que, aun presentando un porcentaje notablemente inferior, se distingue del resto de posibilidades contempladas por su proporción de

¹⁵ Además de los contextos en los que aparece la partícula, hemos analizado aquellos en los que podría hacerlo y, sin embargo, no lo hace, obteniendo la cifra de 29, inferior a la de aparición, pues.

¹⁶ Presuponemos que tal hecho estará directamente relacionado con la función más empleada por los individuos, pero lo trataremos más adelante.

aparición. Queda claro que, para el caso de este marcador, es ocasional el uso de otras unidades en combinación, ya que el grueso de los elementos encontrados se corresponde a la forma simple sin refuerzo o complemento de otras partículas.

Si atendemos a las unidades que aparecen en el corpus en contextos en los que podría utilizarse nuestro marcador, observamos que los principales elementos son *bueno* y *claro*, que son considerados también marcadores conversacionales de gran rendimiento funcional que sirven para “establecer estrategias de cooperación con el interlocutor: marcan el acuerdo con él; refuerzan la imagen positiva del que habla y protegen la imagen negativa del oyente” (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4150).

En cuanto a las funciones que cumple la partícula *vale*, hemos encontrado las siguientes en nuestro corpus:

A. Conformidad o asentimiento con el interlocutor (reactiva)

(1)

1.- pues (e) n:- no es ninguna tontería ¿eh?/ tiene personajes que igual:!....// ¿te dejo:...? bueno está muy-/ está muy sobado/ está muy sobada esa obra pero da igual...// te voy a pasar una fotocopia/

2.- vale

(ACUAH2, 3)

B. Expresión vaga e, incluso, irónica

(2)

1.- son:- / son frases especiales ///

2.- vale ¡déjalo estar! (risa = todos)

(ACUAH, 57)

C. Aceptación transitoria

(3)

1.- bueno pues te he mandado un mensaje / para decirte que era mi cumple

4.- vale y ¿qué hacemos? /

(ACUAH2, 34)

D. Conformidad o asentimiento hacia el interlocutor o a lo que está en el ambiente (autorreactiva)

(4)

4.- ¿el- ella o su amigo?

3.- ella no se / pero el amigo: ... (risa = 3)

2.- el amigo también

1.- vale sí el amigo también quería polla de Candela pero: ... (risa = 3)

(ACUAH2, 15)

E. Interrogativo comprobativo

(5)

1.- (e:) voy a celebrar dos veces mi cumple ¿vale?

(ACUAH, 34)

F. Cierre o despedida

(6)

1.- vale // ya ¿qué me estabas diciendo? //¹⁷

(ACUAH2, 53)

Ofrecemos en la siguiente tabla las frecuencias absolutas y relativas de aparición según su uso pragmático en conversación:

Función	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Reactiva de conformidad	18	48,65
Reactiva vaga (irónica)	1	2,70
Reactiva de aceptación transitoria	1	2,70
Autorreactiva de conformidad	10	27,03
Apéndice interrogativo	6	16,22
Cierre o despedida	1	2,70
Total	37	100

Tabla 2. Funciones de *vale*

Como se puede apreciar en la tabla, predomina el uso del *vale* cuando es una expresión reactiva que expresa conformidad o asentimiento respecto de lo dicho por el interlocutor. Seguidamente, aparece su uso autorreactivo para, asimismo, manifestar conformidad con el otro hablante. Aunque el empleo del resto de funciones es minoritario, debemos mencionar la frecuencia de aparición del

¹⁷ Este caso merece ser comentado por ser el único con esta función que aparece en el corpus. Aparece al comienzo de la conversación y, por ello, nos planteamos en un principio añadir la función de apertura al conjunto de funciones de este marcador. No obstante, tras el estudio se determinó que este elemento cerraba el intercambio anterior.

apéndice interrogativo comprobativo que sirve de control de contacto y que pide el acuerdo de su interlocutor, esto es, *¿vale?*

Parece que existe cierta relación entre las formas empleadas por los hablantes y la función que cumple el recurso en las conversaciones del ACUAH2, tal y como se deduce de los resultados del cruce de variantes que se recogen en la tabla que sigue:

		Funciones						Total
		Reactiva de conformidad	Reactiva vaga (irónica)	Reactiva de aceptación transitoria	Autorreactiva de conformidad	Apéndice interrogativo	Cierre o despedida	
Formas	<i>vale</i>	18	1	1	6	0	1	27
	<i>¿vale?</i>	0	0	0	0	6	0	6
	<i>vale sí</i>	0	0	0	2	0	0	2
	<i>vale ok</i>	0	0	0	1	0	0	1
	<i>bueno vale</i>	0	0	0	1	0	0	1
Total		18	1	1	10	6	1	37

Tabla 3. Relación entre formas y funciones de *vale*

Si bien no resulta llamativo para todos los casos, consideramos decisivo el vínculo existente en dos casos concretos. El primero de ellos viene de la relación entre la unidad *vale* y la función de uso predominante, la reactiva de conformidad. Esta manifestación individualizada también se vincula con la segunda función más utilizada, la autorreactiva de asentimiento. El segundo de ellos es mucho más directo y se trata del uso del marcador en su forma interrogativa como apelación fática. Esta última forma solo aparece con esta función. Aunque en nuestro trabajo no profundizamos en esta posible unión de signo y función, nos parece oportuno presentarla como parte de la caracterización del corpus con el que trabajamos y como una posible vía de investigación para desarrollar en el futuro.

4.1.1. Influencia del sexo y de la edad del hablante en el uso de *vale*

Desde nuestra concepción del lenguaje, el estudio de la incidencia de los factores sociales en las realizaciones lingüísticas de los hablantes es primordial, y nos

conduce, necesariamente, a los análisis de corte sociolingüístico. Como se mencionó en el capítulo de metodología, en esta investigación trabajamos con las variables sociales de sexo y edad, con el fin de conocer la influencia que pueden tener en las producciones de la partícula *vale*.

La muestra con la que trabajamos es de 79 individuos. Aunque no está recogida con control de factores sociales, si analizamos lo que acontece teniendo en cuenta las realizaciones de hombres y mujeres, podemos llegar a resultados iniciales que nos resultan interesantes. En el corpus de conversaciones coloquiales estudiado intervienen 52 mujeres y 27 hombres. De las 52 mujeres, solo 13 (el 25%) emite nuestra partícula en sus intervenciones; de los 27 hombres, 10 (el 37%) emplea el marcador. Estos datos permiten considerar que los hombres usan con mayor frecuencia que las mujeres *vale* en sus conversaciones.

No obstante, como ocurría en relación con las informaciones ofrecidas previamente de *vale*, este resultado ha de completarse con la proporción de aparición de este elemento en el total de las palabras de cada grupo. Para ello, ofrecemos a continuación dos gráficos en los que se puede ver claramente las frecuencias de uso relativas de cada grupo social:

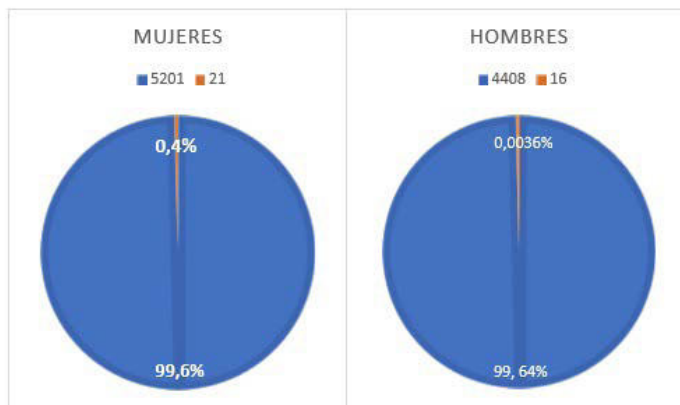


Gráfico 1. Frecuencia de aparición de *vale* en el habla analizada de mujeres y de hombres

Los datos que pueden verse en los gráficos evidencian el escaso empleo que hacen madrileños de *vale*, en general. Y, además, se ve que el uso es mayor en el habla de las mujeres, aunque la mínima diferencia existente en las proporciones de ambos grupos sociales no nos permite hablar de tendencias ni extraer conclusiones significativas. No obstante, de nuevo, se constata que se trata de un

recurso de empleo ocasional en conversación coloquial, al menos en las muestras estudiadas.

A continuación, analizamos cómo incide la variable sexo en la elección de las formas y funciones de *vale*.

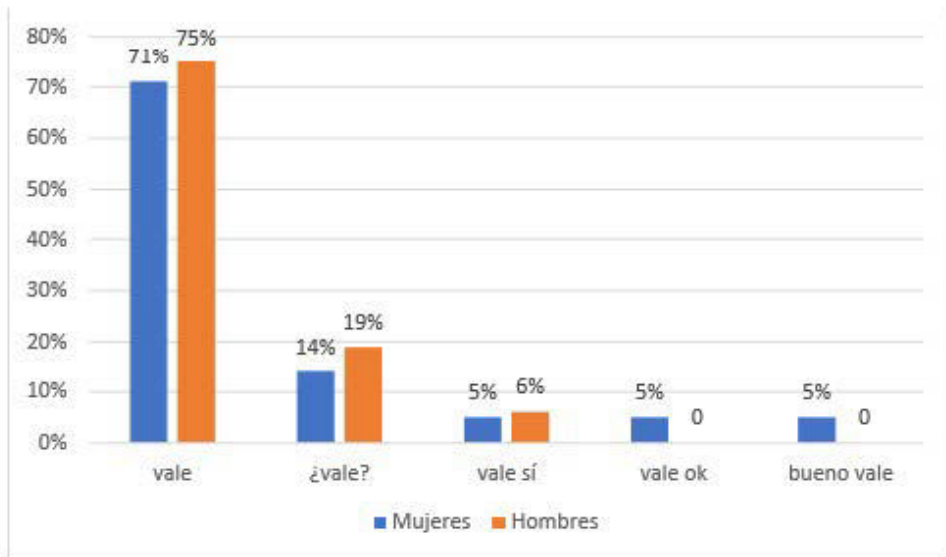
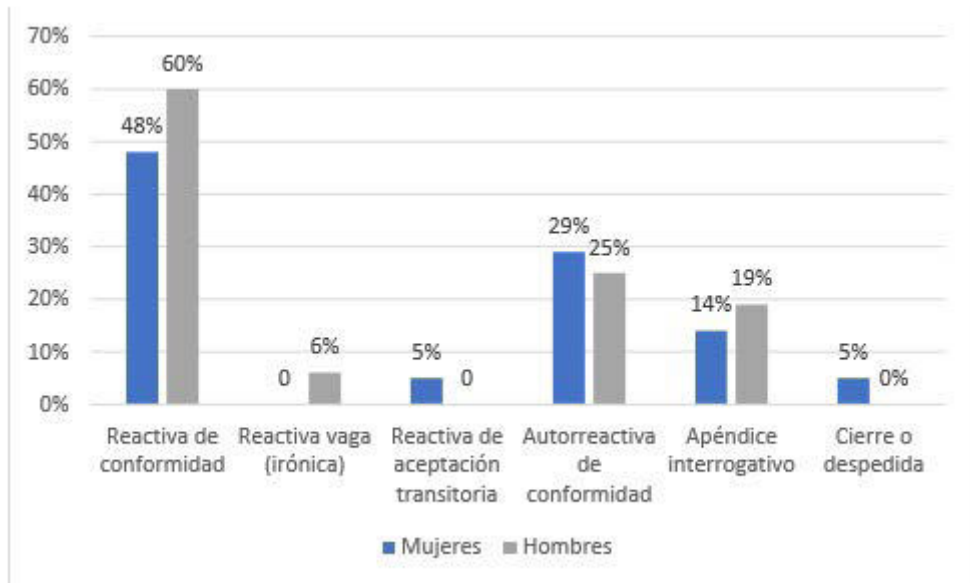


Gráfico 2. Elección de la forma: sexo

Como podemos ver en el gráfico, no hay tendencias en relación con la selección formal de la partícula que permita constatar diferencias condicionadas por el sexo de los hablantes. El gráfico permite observar claramente que el comportamiento que rige la elección de *vale* en su forma sencilla o combinada con otras unidades es similar para ambos sexos.

Por otra parte, y a pesar del comportamiento semejante, la función para la que se utiliza el marcador es particular en dos casos concretos. En el siguiente gráfico se ofrecen los resultados obtenidos del cruce del factor sexo con la variable función:

Gráfico 3. Funciones de *vale*: sexo

De nuevo, la diferencia no es significativa a simple vista, pero, para las funciones “reactiva vaga (irónica)” y “reactiva de aceptación transitoria”, se observa cómo cada grupo elige una u otra de manera total. A pesar de no presentar una alta frecuencia de uso, los datos no permiten llegar a una consideración específica: las mujeres emplean, de manera significativa, *vale* como aceptación transitoria atenuadora de la exigencia siguiente y los hombres, por su parte, lo usan como expresión vaga, e incluso irónica, ante el acto del interlocutor o de un tercero¹⁸.

Para el caso de la edad, como ocurría en el apartado anterior, y por las mismas razones, los datos que presentamos aquí son frecuencias relativas al número de hablantes de cada grupo etario, de tal manera que los resultados sean comparables. En el corpus manejado, contamos con 54 individuos del primer grupo de edad (jóvenes de entre 19 y 34 años), 21 del segundo (adultos de entre 34 y 54 años) y 3 del tercero (mayores, de 55 años o más). Muchos de los estudios revisados para la realización de esta investigación postulan contundentemente que el uso de *vale* —así como el de *venga*— es propio de la población joven (Santos

¹⁸ Recordamos que, al no tener un número de ocurrencias lo suficientemente alto como para que estos datos sean significativos, no podemos hablar de patrones de comportamiento generales, pero los resultados nos sirven para la caracterización del habla de hombres y mujeres madrileños y como guía en el diseño de futuras indagaciones sobre el tema o sobre recursos relacionados.

Ríos 2003; Briz Gómez, Pons Bordería y Portolés Lázaro 2008; Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008; Fuentes Rodríguez 2009), por ello, nos ha parecido atender a tal hecho en este trabajo, sin perder de vista que los resultados no son concluyentes, pues tenemos una muestra escasa y no homogénea en cuanto a sujetos de los distintos grupos generacionales.

Los resultados iniciales obtenidos en relación con el empleo de *vale* según la edad de los hablantes son los siguientes:

- Grupo 1: de los 54 individuos 14 dicen *vale* (25%)
- Grupo 2: de los 21 hablantes de este corte de edad 6 emiten *vale* (28%)
- Grupo 3: de los 3 informantes 2 dicen *vale* (67%)

Según estos datos, no se comprueba ese uso habitual del marcador por parte de los jóvenes. Y tampoco se confirma si atendemos, de manera más razonable, a la proporción de empleo por palabras totales de cada grupo etario, ya que los hablantes mayores siguen siendo los que más parecen emplear *vale* en conversación coloquial (0,003%), y tales datos contrastan con los del grupo 1: 0,001% y los del grupo 2: 0,0006%.

Tampoco podemos hablar de resultados significativos en relación con las formas elegidas de la partícula y a las funciones que cumplen. El gráfico que ofrecemos a continuación permite comprobarlo:

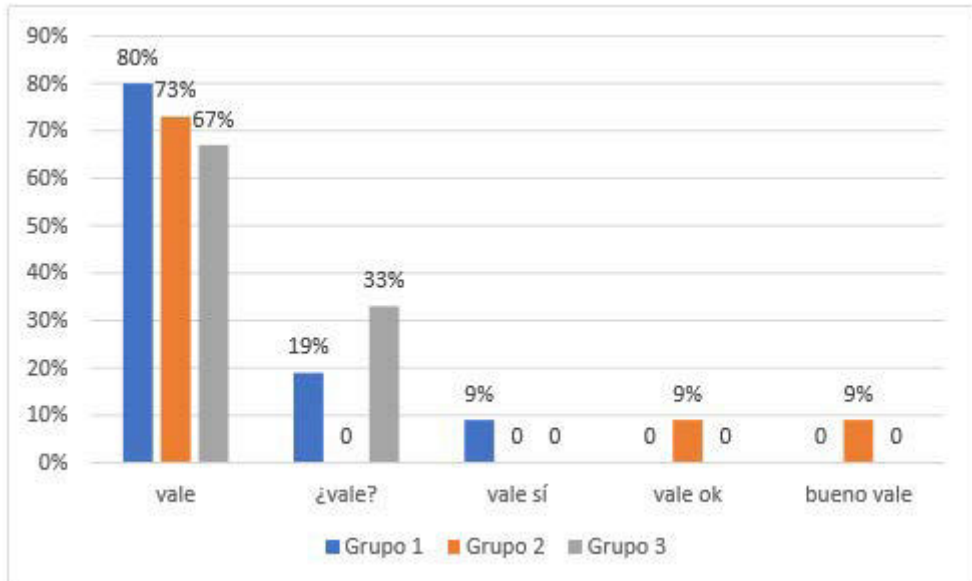
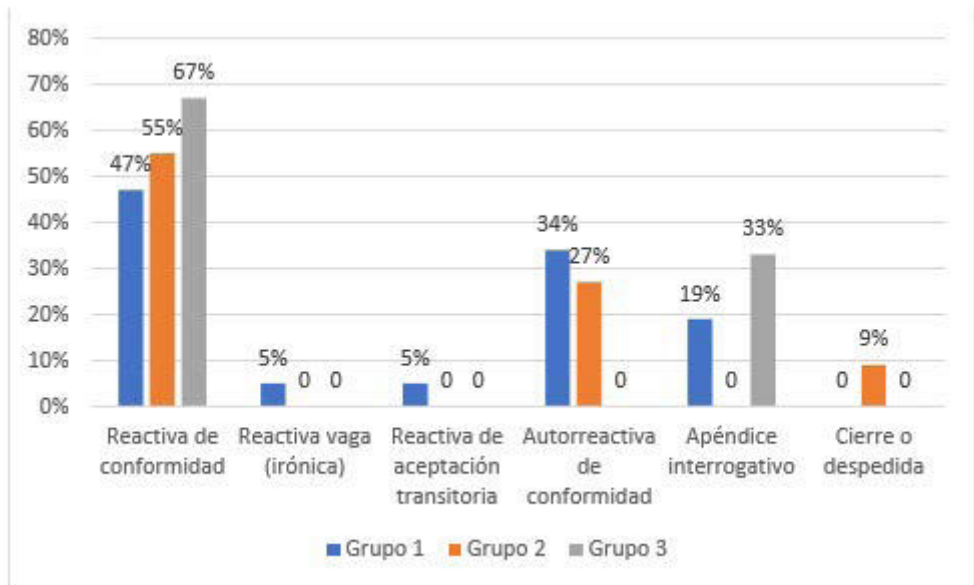


Gráfico 4. Elección de la forma: edad

Solo parece necesario destacar en el gráfico el uso de las formas únicamente *vale* y *¿vale?* que hacen los sujetos del grupo 3, además del empleo de las formas *vale ok* y *bueno vale* solo por los informantes del grupo 2 y de la forma 3 por informantes del grupo 1. No obstante, no podemos sacar conclusiones al respecto, pues la cantidad de datos es tan pequeña que no podemos considerar los resultados como tendencias significativas.

Y lo mismo ocurre en relación con la incidencia de la edad de los hablantes en el uso funcional concreto de la partícula que tratamos, tal y como se aprecia en el gráfico que ofrecemos a continuación:

Gráfico 5. Funciones de *vale*: edad

Más allá del uso mayoritario de *vale* con la función reactiva para expresar conformidad, es llamativa la distribución del resto de usos de la unidad. Así, los jóvenes son los que más emplean la partícula para la función autorreactiva de conformidad y los mayores, como apéndice interrogativo de control de contacto, lo que puede marcar vías de investigación futuras, de corte siempre sociopragmático.

4.2. ¡venga!

Atendemos ahora a la interjección *¡venga!* y ofrecemos los resultados sobre su uso en la muestra de habla estudiada.

Este marcador presenta un uso ocasional en el corpus de conversaciones cotidianas manejado. De las 31 conversaciones de hablantes madrileños del ACUAH2, solo 7 contienen algún caso de este elemento, es decir, *venga* se emplea únicamente en el 23% del total de conversaciones analizadas. Se trata de un porcentaje muy reducido para una partícula que se supone que está, según las investigaciones previas, en un momento de extensión (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008). Si tomamos como datos de análisis la frecuencia relativa al número total de palabras de los hablantes, los resultados no son

distintos; así, del cómputo total de 30931 palabras, solo 10 de ellas son nuestro objeto de estudio en este apartado, lo que indica que el 0,032% de las palabras emitidas por los individuos madrileños en nuestras conversaciones son la partícula *¡venga!* Además, al igual que hicimos con *vale*, hemos analizado los posibles contextos de aparición de la interjección *¡venga!* y se han obtenido un total de 14.

Tratamos, a continuación, el uso y las funciones de *¡venga!* en el corpus de conversaciones, así como la incidencia que en ello puede tener el sexo y la edad de los hablantes y, por otro, a la influencia que el sexo y la edad tienen sobre su empleo.

Como explicamos en el capítulo de metodología, en el estudio de la partícula *¡venga!* se han tenido en cuenta las apariciones de la forma simple y de la expresión constituida en combinación con otras unidades. En la tabla que sigue, se ofrecen los resultados de uso de las diferentes manifestaciones formales de la partícula en el corpus:

	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
<i>Venga</i>	6	60
<i>Venga anda</i>	1	10
<i>Venga va</i>	3	30
Total	10	100

Tabla 4. Frecuencia de aparición de *venga* según la forma

En los contextos en los que los sujetos podrían haber empleado la interjección *¡venga!* y no lo han hecho, se utilizan en el corpus los marcadores *bueno* y *hombre*, que son también marcadores conversacionales (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999).

Veamos, ahora, cuáles son las funciones más utilizadas por los hablantes de la Comunidad de Madrid, en conversación coloquial:

A. Instrucción o ánimo, reactiva y no reactiva

(1)

1.- ¡pasada de obra!// a mí además me encanta: ¡a:y!// ¡oye tía! ¡próximo montaje de LaNegra!//

2.- ¡venga! (risa=2)

(ACUAH2, 3)

B. Rechazo

(2)

1.– si no es su marido / si está separada de su marido // si ese es uno que se encontró por el camino ¡venga ya hombre!! // ¿estamos locos? (risa = 2)

(ACUAH2, 38)

	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Reactiva de instrucción o ánimo	3	30
Reactiva de rechazo	4	40
No reactiva de instrucción o ánimo	3	30
Total	10	100

Tabla 5. Frecuencia de aparición de *venga* según la función

En la tabla 5, los datos muestran, por un lado, la ausencia de la mayoría de las funciones que se le atribuyen a este elemento en el corpus. La función para la que más se usa la partícula es la de instrucción o ánimo, tanto reactiva como no reactiva, seguida de la interjección de rechazo hacia una propuesta del interlocutor. La misma función predomina en los contextos en los que se ha optado por emplear marcadores distintos de *¡venga!*

Los resultados obtenidos al relacionar forma y función con las que aparece la partícula en la muestra no permiten llegar a conclusiones mínimamente significativas. No obstante, parece que la función mayoritaria —la de rechazo— se refuerza con el acompañamiento de *va*, puesto que, de las 3 apariciones en la combinación, dos de ellas cumplen esta función.

4.2.1. Influencia del sexo y de la edad del hablante en el uso de *¡venga!*

Pasamos ahora a tratar, como en el caso anterior, la posible incidencia de factores sociales, sexo y edad, en el empleo de *¡venga!* en las conversaciones de los individuos de la Comunidad de Madrid¹⁹.

¹⁹ Recordamos que, al no tener un número de ocurrencias lo suficientemente alto como para que estos datos sean significativos, no podemos hablar de patrones de comportamiento generales, pero los resultados nos sirven para la caracterización del habla de hombres y mujeres madrileños y como guía en el diseño de futuras indagaciones sobre el tema o sobre recursos relacionados.

Como se ha mencionado en varias ocasiones, se ha trabajado con 79 hablantes, 52 de ellos mujeres y 27 hombres. Es, sin duda, sorprendente comprobar el escaso empleo de la partícula, lo que incide, posiblemente, en la diferencia de uso hallada en atención al sexo de los sujetos: 12% y 4%, respectivamente. En este caso, son las mujeres las que más parecen usar la partícula *¡venga!* Y lo mismo se desprende de los resultados obtenidos al calcular la frecuencia de uso de este elemento en relación con el total de palabras del subcorpus de mujeres y de hombres, pues las cifras, siempre inferiores a cero, son las siguientes: 0,31% para las mujeres y 0,28% para los hombres.

Los gráficos que siguen permiten ver con claridad la incidencia de la variable sexo en la selección de formas y funciones con las que se utiliza la interjección en el corpus de conversaciones estudiado:

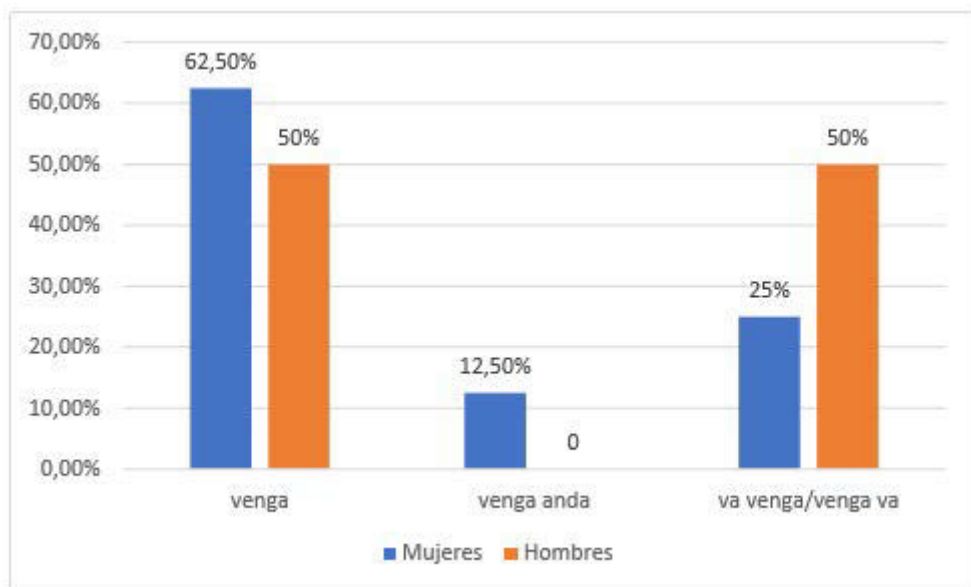


Gráfico 6. Elección de la forma: sexo

Gráfico 7. Funciones de *venga*: sexo

Los resultados de los análisis realizados nos han permitido comprobar, pues, que los hombres parecen preferir una sola de las funciones de la interjección *¡venga!*, la de rechazo, que es usada en igual proporción por las mujeres, si bien estas últimas emplean, además, la partícula con las funciones de instrucción o ánimo, tanto en su forma reactiva como no reactiva. No obstante, dado el número tan bajo de apariciones que hemos documentado en el corpus, no podemos tomar los datos ni las tendencias como significativas ni válidas.

En relación con la edad, según se ha mencionado, en el corpus tenemos 54 personas del primer grupo etario, 21 del segundo y ninguna del tercero, por lo que solo podemos ofrecer información sobre lo que acontece con los jóvenes y adultos, en este caso, aunque tal hecho nos permite aventurar la hipótesis de que se trata, como se indica en estudios previos, de una partícula propia del habla de personas jóvenes y, por tanto, identitaria. No obstante, nuestros datos apuntan a que el elemento en cuestión es más usado por adultos (19%) que por jóvenes (11%), y tales datos se constatan en los cálculos de frecuencia en función del número de palabras de cada grupo etario: es mayor también la aparición de *¡venga!* en el segundo grupo que en el primero —0,03% frente al 0,003%. No podemos, pues, confirmar, de momento, la hipótesis, pero los datos podrían mostrar una regresión en la extensión del uso de la partícula.

Las formas *¡venga!* y *¡venga va!* son, como se han indicado antes, las más documentadas en nuestro corpus. Los individuos de los dos grupos etarios hacen un uso similar de tales formas; sin embargo, la forma menos usada (*¡venga anda!*) solo la utilizan los individuos de menor edad. En el gráfico que ofrecemos a continuación pueden verse más claramente estos datos:

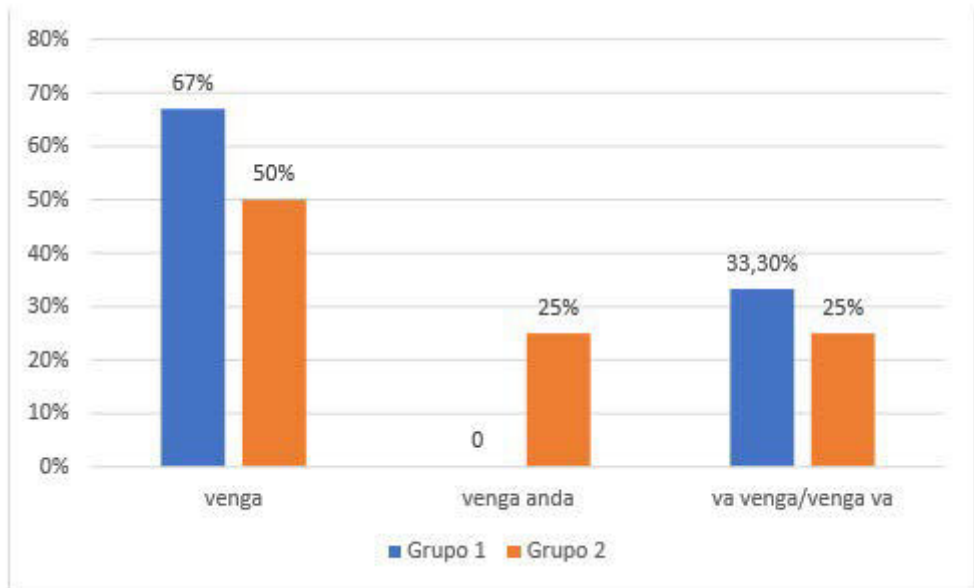
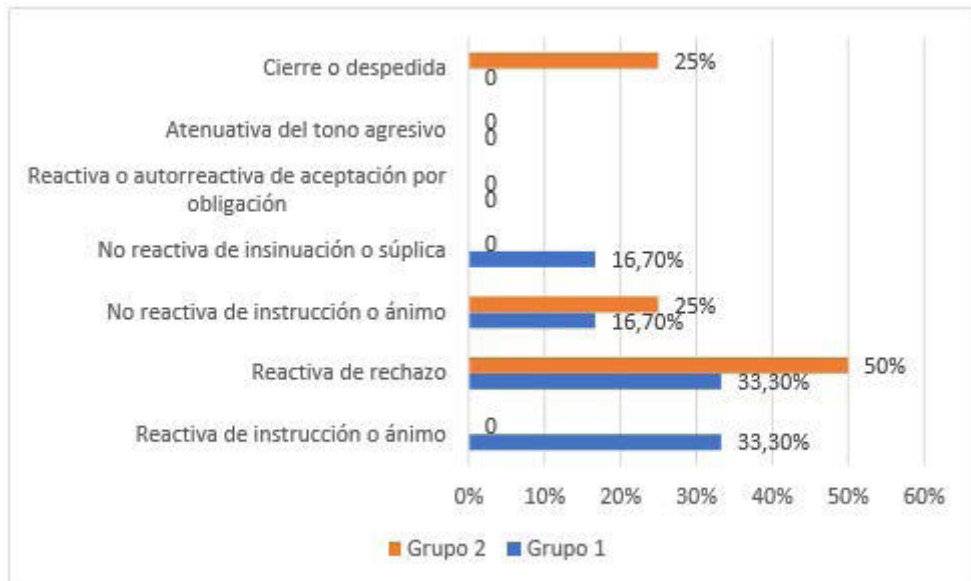


Gráfico 8. Formas de *venga*: edad

En relación con las funciones registradas en el corpus, la función predominante, rechazo es la empleada por hablantes adultos en mayor medida que el resto de funciones. Los jóvenes, por su parte, emplean de manera similar la partícula con las funciones de rechazo y de aceptación. El gráfico que ofrecemos a continuación muestra estos resultados de manera clara.

Gráfico 9. Funciones de *vengas*: edad

4.3. A modo de conclusión: *vale* y *¡venga!* en conversaciones de madrileños

A modo de conclusión, cerramos la presentación de resultados de la investigación realizada con la revisión de los datos más relevantes obtenidos en los análisis llevados a cabo con el objetivo de conocer el uso y funcionamiento de las partículas *vale* y *¡venga!* en la conversación coloquial de sujetos de la Comunidad de Madrid.

vale y *¡venga!* son dos partículas discursivas plurifuncionales (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008), según se ha establecido en estudios previos y hemos podido comprobar en este trabajo. No obstante, no podemos afirmar que el uso de ambas unidades esté en proceso de expansión, puesto que la frecuencia de aparición en las 2 horas y 50 minutos de grabación analizadas es muy baja: se ha documentado *vale* en 37 ocasiones y *¡venga!* en 10. Estos datos llevan a pensar que se trata de recursos de poca utilización en registro informal, en conversación coloquial, contrariamente a lo que se ha afirmado en la bibliografía en la que se tienen en cuenta. No obstante, no podemos tomar los resultados como

definitivos ni significativos, pues la muestra estudiada es pequeña, pero sí como guía para el diseño y la programación de nuevas investigaciones.

De las dos partículas a las que atendemos, *vale* aparece con más frecuencia en las conversaciones del ACUAH2 de la Comunidad de Madrid. Las funciones con las que los hablantes usan este marcador con mayor asiduidad son las de asentimiento o conformidad (reactivas o autorreactivas), que permiten el avance de la conversación, pues aceptan lo dicho por el interlocutor y favorecen el desarrollo de la conversación. La interjección *¡venga!* se emplea en mucha menor medida y siempre vinculada a la función pragmática de rechazo a una propuesta.

Aunque lo reducido del corpus y el escaso número de casos de aparición no nos permiten confirmarlo, las partículas podrían ser marcadores sociopragmáticos. *Vale* es algo más usado por hombres, *venga* aparece en más conversaciones de mujeres. Por otro lado, *¡venga!* parece más propio del habla de jóvenes y adultos, mientras que *vale* es más empleado por mayores, lo que podría apuntar un patrón complementario sociopragmático, si bien es necesario comprobarlo con el estudio en profundidad de una muestra mucho más amplia.

Por último, es interesante recordar que, quizás en pro de la economía lingüística, se emplean más frecuentemente formas simples de estos recursos que combinadas con otras partículas.

4.4. El uso de *vale* y *¡venga!* en registros diferentes

En esta investigación se ha partido de los presupuestos expuestos en el trabajo de Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008) sobre las dos partículas objeto de estudio. El artículo de los investigadores recoge el análisis de los marcadores en las entrevistas del corpus PRESEEA-Madrid (distrito de Salamanca). Nuestra intención a la hora de estudiar estos mismos elementos en un corpus diferente era examinar las posibles diferencias condicionadas por el tipo de interacción y el registro de lengua, esto es, en la conversación coloquial (registro informal) y en entrevista semidirigida (registro semiformal). Para completar esta comparación decidimos añadir los resultados obtenidos en un trabajo previo de la autora sobre el uso de las partículas en el corpus PRESEEA-Alcalá de Henares. En el último trabajo al que hacemos referencia, no obtuvimos ningún caso de *¡venga!* pero los datos nos permiten establecer comparaciones que arrojan resultados interesantes.

En primer lugar, en los tres estudios se caracterizan como plurifuncionales las partículas que tratamos y se atiende a la multiplicidad de funciones con las que aparecen en las realizaciones de los hablantes. Además, en Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008) y Martínez Caballero (2016), se planteaba la variación diafásica como respuesta a la escasa frecuencia de aparición de estas unidades en las entrevistas semidirigidas, registro medio de lengua. Los resultados de la investigación actual sobre el corpus ACUAH2 no permiten confirmar tal consideración, ya que también se trata de recursos muy poco frecuentes en conversación cotidiana, pero sí constatar la existencia de grandes diferencias en los dos tipos de actividades comunicativas y sus registros de lengua. En el corpus PRESEEA-Madrid (distrito de Salamanca), Cestero y Moreno (2008) documentaron 42 casos de *vale* y 36 de *¡venga!* en 36 horas de grabación; en conversaciones entre sujetos de la Comunidad de Madrid del corpus ACUAH2, hemos registrado 37 casos de *vale* y 10 de la interjección en casi 3 horas de conversación. El cálculo rápido de frecuencias relativas relacionando casos y tiempo de grabación analizado revela un uso más habitual en la conversación cotidiana, registro informal, que en la entrevista semidirigida, registro semiformal, especialmente en el caso de *¡venga!*, lo que nos lleva, inicialmente, a tomarlos como partículas coloquiales, tal y como se ha postulado en estudios previos, si bien no de uso frecuente ni en extensión, como hace años reconocieron Cestero Mancera y Moreno Fernández cuando apuntaban un “proceso de generalización y difusión desde el registro más informal de la lengua” (2008: 80).

En segundo lugar, y en relación con el uso funcional de las partículas, hemos de mencionar que no se han hallado diferencias en los resultados de los estudios realizados sobre los dos corpus. Las funciones más frecuentes en conversación son la reactiva de conformidad o asentimiento para *vale* y la de ánimo para *¡venga!* Los datos del corpus PRESEEA son muy similares, pues *vale* presenta un alto porcentaje del uso de la función de conformidad —aunque la mayoritaria es la de consentimiento por obligación o con reservas— y *¡venga!* se utiliza en mayor medida con la función de dar ánimo también.

Por último, hemos de mencionar que, si bien los marcadores estudiados se consideran recursos sociopragmáticos, no presentan igual distribución de uso en los dos tipos de actividades comunicativas que tratamos. En el habla semiformal del corpus PRESEEA, son las mujeres las que más emplean las unidades, y lo hacen habitualmente como atenuadores discursivos y como indicios de cooperación en interacción (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008: 80), así como los jóvenes y los adultos. Además, son los sujetos de clase media los que

más los utilizan. Aunque no podamos comparar estos datos con los obtenidos en los análisis del ACUAH2, sobre todo los concernientes a la clase social de los hablantes, sí podemos cotejar los resultados en cuanto al uso por grupos generacionales y en función del sexo de los informantes. De manera general, los jóvenes y los adultos son los usuarios habituales de la interjección *¡venga!* y los mayores, de *vale*. Por otro lado, *¡venga!* se ha revelado como más propia de las mujeres tanto en la entrevista del PRESEEA como en la conversación coloquial del ACUAH2, y *vale* es usado con más asiduidad por los hombres en interacción informal.

5. *vale* y ¡*venga!* en ELE: propuesta didáctica

En el apartado dedicado al tratamiento de los marcadores discursivos en el ámbito de ELE del marco teórico, señalábamos las dificultades para la introducción de estos elementos lingüísticos en el aula, traducida, hipotéticamente, en una atención escasa o deficitaria. En este capítulo, damos cuenta de ello, a partir de los hallazgos producto de la revisión y el análisis de lo que acontece al respecto en algunos de los manuales de español disponibles y de uso frecuente en la actualidad, partiendo de los presupuestos erigidos por los documentos de referencia en el marco de enseñanza de lenguas, en general, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa 2002), y de enseñanza de español como lengua extranjera, en particular, el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes 2006). El objetivo de esta revisión y el análisis es la elaboración de una propuesta didáctica para la clase de ELE que dé cuenta de lo observado en relación con estos marcadores discursivos y que se presentará al final de este capítulo.

5.1. El tratamiento de los marcadores discursivos en ELE

Este apartado pretende ahondar en el tratamiento de los marcadores discursivos con los que trabajamos en el ámbito de ELE. Para ello, en primer lugar, se tendrá en cuenta cómo se reflejan estos elementos en los documentos de referencia actuales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Después, en segundo lugar, observaremos su aparición en algunos materiales y en dos colecciones de manuales de uso frecuente en el aula de ELE: *Método de español* y *Nuevo Prisma*.

5.1.1. Los marcadores discursivos en el *MCER* y en el *PCIC*

Aunque son varios los documentos que establecen los contenidos y las competencias que deben trabajarse en los distintos niveles de enseñanza/aprendizaje de lenguas, tomamos el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* por ser los de referencia en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, en la actualidad. El objetivo de esta revisión es atender a la aparición de los marcadores en ellos para, posteriormente, comprobar si se cumplen los presupuestos establecidos en estas obras en los manuales de ELE.

Realizamos el acercamiento al primero de los documentos que mencionamos sin la pretensión de encontrar una referencia explícita a los marcadores discursivos como contenidos propios de uno u otro nivel; por tanto, atendemos a las alusiones implícitas que se hacen en él para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. En la obra de referencia, son varias las ocasiones en las que se mencionan las partículas que nos ocupan, de forma indirecta en mayor medida. A pesar de que el documento no llama la atención sobre los marcadores discursivos, emplea el término *marcador* —concretamente *marcadores de relaciones sociales*— para hacer referencia a las fórmulas rutinarias de saludo y tratamiento (Consejo de Europa 2002: §5.2.2.1.), entre las que, por supuesto, no se encuentran los marcadores con los que estamos trabajando. Asimismo, también dentro de la competencia sociolingüística, se utiliza este término para referirse a otros tipos de marcadores lingüísticos, comprendidos en la competencia sociolingüística que, según se indica en el documento, permiten reconocer la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico y el grupo profesional (Consejo de Europa 2002: §5.2.2.5.). Para ejemplificar este tipo de marcadores, se destacan expresiones como *currarse algo* o determinadas características vocales relacionadas con el ritmo o el volumen (Consejo de Europa 2002: §5.2.2.5.), que, de nuevo, nada tienen que ver con los marcadores a los que hacemos referencia en este estudio. Por último, en relación con este término, en las escalas ilustrativas de actividades de comprensión auditiva previstas para el nivel de referencia B2, se explicita que el alumno “comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos” (Consejo de Europa 2002: §4.4.2.1.). En este caso, atendiendo a la clasificación que hemos utilizado, suponemos que se refiere, mayoritariamente, a los estructuradores de la información.

Como se puede observar, aún no hemos señalado los marcadores a los que atendemos en los presupuestos de la obra revisada. Tanto en los niveles de referencia de las distintas competencias como en las escalas descriptivas del documento, se mencionan los términos *conectores*, *mecanismos de cohesión* o *enlace*, entre otros, que parecen hacer referencia a los distintos tipos de marcadores discursivos. Sin embargo, en esta obra, se confunden los conectores oracionales y supraoracionales (Torre Torre 2017), lo que oscurece las aclaraciones y dificulta la enseñanza que se puedan llevar a cabo sobre estos marcadores, pues no se distinguen los unos de los otros.

Para finalizar con el documento base, debemos señalar que, aunque los niveles de referencia en los que se indica el dominio de marcadores de cierta envergadura como los que tratamos aquí en concreto, *vale* y *¡venga!*, son los más altos, ya desde los niveles A1 y A2 se hace alusión a ellos. Esta apreciación será fundamental no solo para el análisis de los manuales de español, sino para la propuesta didáctica que hemos elaborado y ofrecemos en la segunda parte del capítulo.

En lo que se refiere al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006), al contrario de lo que ocurría con el anterior documento, realizamos el análisis con la previsión de constatar alusiones directas a los marcadores discursivos que nos ocupan según los niveles de referencia y, por tanto, nos acercamos a la obra atendiendo a nuestros marcadores y a cualquier referencia a los marcadores discursivos. Dado que el documento base se encuentra estructurado en diferentes secciones, revisamos las relacionadas con la competencia pragmático-discursiva, correspondientes a los siguientes inventarios en el *PCIC*: *Funciones*, *Tácticas* y *estrategias pragmáticas* y *Géneros discursivos* y *productos textuales*. Como resultado de este primer análisis se han podido destacar aspectos relevantes sobre el tratamiento en ellos de los marcadores discursivos que resumimos a continuación.

En el inventario de *Funciones*, se presenta una lista de “funciones de la lengua entendidas como el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua” (Instituto Cervantes 2006). Resulta llamativa la alusión indirecta a los marcadores discursivos en este apartado, puesto que queda patente la plurifuncionalidad que señalábamos como resultado del estudio de Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008), comprobada en nuestra investigación, ya que se alude a los marcadores en muchas de las *microfunciones* (Consejo de Europa 2002) entre las que el hablante puede escoger en su uso de la lengua. Esta aparición reafirma la importancia de la enseñanza de los marcadores discursivos, aludiendo a sus funciones principales, en el aula de ELE.

Resulta, asimismo, interesante acudir a las apariciones de los marcadores específicos con los que trabajamos, esto es, *vale* y *¡venga!*, para este apartado. Se reproducen, a continuación, las tablas que se han elaborado en las que se señalan los ámbitos en los que se mencionan estos marcadores para los distintos niveles.

4. Influir en el interlocutor		
4.7. Responder a una orden, petición o ruego		
4.7.1. Accediendo a su cumplimiento		
A2	Sin reservas	Vale [—Ordena el despacho antes de irte, por favor. —Vale.]
A2	Con reservas	Bueno, vale [—Tienes que limpiar la cocina. —Bueno, vale]
B2		Sí / Bien / Vale, si / siempre que... [—¿Podrías hacer horas extra esta semana? —Sí, siempre que me deis un día libre.]
4.9. Dar permiso		
B1	Con objeciones	Bueno, vale, pero... [—¿Puedo salir hoy, mamá? —Bueno, vale, pero llámame si vas a llegar más tarde.]
C1		Sí / Vale, pero que... [Sí, pero que no se entere tu padre.]
4.16. Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación		
A2	Sin reservas	(Sí,) vale
A2		Vale, ¿por qué no?
A2		De acuerdo [—¿Vienes a cenar a casa? —Sí, vale, de acuerdo.]
B1		Vale, podemos quedar. [Vale, podemos quedar a las ocho.]
A2	Con reservas	Bueno, vale, pero... [Bueno, vale, pero a las seis volvemos.]
5. Relacionarse socialmente		
5.11. Responder a una disculpa		
A2		Vale.
B2		(Bueno / anda / vale...) te perdono.
C1		(Bueno / Anda / Vale...) por esta vez pase, pero...
6. Estructurar el discurso		
6.20. Rechazar un tema o aspecto del tema		
B2		No hablemos de eso, ¿vale?
6.29. Aceptar el cierre		
B1		Vale, nos vemos / hablamos / nos llamamos... [—Bueno, pues me voy. —Vale, nos llamamos.]
B1		Bueno / Vale, hasta luego [—Bueno, pues me voy. —Vale, hasta luego.]

Tabla 6. Apariciones de *vale* en el inventario de *Funciones*

1. Dar y pedir información		
1.3. Dar información		
1.3.1. Corrigiendo otra información previa		
C2	En respuesta a un enunciado afirmativo: ¡Venga ya! (Pero) si...	
C2	En respuesta a un enunciado negativo: ¡Venga ya! (Pero) si...	
2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos		
2.10. Expresar desacuerdo		
C2	Expresar desacuerdo rotundo: ¡Venga ya!	
4. Influir en el interlocutor		
4.7. Responder a una orden, petición o ruego		
4.7.1. Accediendo a su cumplimiento		
B1	Con reservas	Bueno, venga [—Bueno, venga... Pero cuidala mucho que es mi falda favorita, ¿vale?]
4.16. Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación		
B2	Sin reservas	Sí, venga, vamos.
4.24. Tranquilizar y consolar		
B2	Venga.	
C1	Venga, venga...	
C1	Venga, hombre / mujer.	
4.25. Animar		
B2	¡Venga!	

Tabla 7. Apariciones de *¡venga!* en el inventario de *Funciones*

Como se puede observar, existen claras diferencias entre ambos marcadores. En primer lugar, el uso de *vale* aparece repartido en los distintos niveles de enseñanza y aprendizaje, mientras que *¡venga!* solo aparece en los niveles correspondientes a usuario independiente (B) y competente (C). De esta manera, se puede observar que se introduce el primer marcador desde los primeros niveles, pero no *¡venga!* En segundo lugar, las funciones que confiere el Instituto Cervantes a cada uno de los marcadores son muy distintas, pues solo coinciden en la que se puede formular como “influencia en el interlocutor”. Si comparamos la presentación que se hace en este documento de las partículas con los resultados de uso mayoritario en cuanto a las funciones en la conversación que se han obtenido en nuestro estudio, vemos que las de uso más frecuente (de asentimiento o conformidad y de rechazo, respectivamente) aparecen recogidas en el inventario a partir de distintas especificaciones. Esto será fundamental a la hora de elaborar la propuesta que se ofrecerá en la segunda parte del capítulo.

El inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* incluye en el “análisis de la lengua los recursos que están a disposición del alumno y las estrategias que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto” (Instituto Cervantes 2006). El documento menciona la existencia de los marcadores del discurso como parte de los recursos, tácticas y estrategias que están al servicio del hablante en la construcción de su discurso. Resulta llamativo que, tal y como señala Torre Torre (2017), la caracterización de los marcadores que aparece en la de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4081-4082). En el desarrollo de este apartado, son varias las concepciones y las funciones que se interrelacionan, lo que confunde al lector y, por tanto, a todo aquel que se acerque a este documento desde una intención didáctica. Asimismo, no hay una diferenciación clara entre los marcadores de uso habitual o adecuado en distintos registros y los propios de la oralidad o de la escritura, lo que sería especialmente interesante para el docente de ELE o las editoriales encargadas de la elaboración de materiales especializados.

Como ya hicimos para el anterior inventario, es necesario señalar las coincidencias dentro de este con los marcadores discursivos que aquí estudiamos. A continuación, reproducimos los casos encontrados:

	3. Conducta interaccional
	3.1. Cortesía verbal atenuadora
	3.1.2. Atenuación del acto amenazador
B2	Reparaciones: concesión como minimización del desacuerdo: Bueno, vale, pero.

Tabla 8. Apariciones de *vale* en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*

	2. Modalización
	2.1. Intensificación o refuerzo
	2.1.1. Intensificación de los elementos del discurso
C2	Fórmulas fático-apelativas de contacto, para intensificar el acto aseverativo o exhortativo: ¡Venga, hombre, date prisa!
	2.1.2. Intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor
C2	Recursos suprasegmentales - Enunciados exclamativos o exclamativo-interrogativos: ¡Venga ya!

Tabla 9. Apariciones de *¡venga!* en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*

Como se puede ver en las tablas, los usos de los marcadores como estrategia pragmática forman parte de los niveles de referencia más altos, puesto que el grado de inferencia que tiene que ser capaz de realizar el estudiante es considerable. No obstante, tal y como hemos mostrado en los resultados de la investigación empírica realizada, por un lado, el uso atenuador del marcador *vale* es propio del registro semiformal y de la entrevista semidirigida, de manera que se ha de prescindir de tal uso por no ser propio del registro coloquial y de la conversación. Para el caso de *¡venga!*, sí resulta útil la aparición de las estrategias en el inventario, pues suelen ser propias de la conversación, así como del registro coloquial; incluso, como vemos, aparecen en combinación con otros marcadores.

Por último, el tercero de los inventarios, que tiene por nombre *Géneros discursivos y productos textuales*, versa sobre “la estructura discursiva dentro del ámbito de la didáctica de lenguas y, en particular, en la perspectiva del análisis del género aplicada a la didáctica de los textos” (Instituto Cervantes 2006). Atendemos a este inventario desde el *protogénero* (Instituto Cervantes 2006) que aquí nos incumbe, que no es otro que el de la conversación, pues es el que abordamos desde la investigación hasta la propuesta que presentamos en el marco de ELE. Si observamos los niveles de usuario, podremos ver que la conversación, con sus distintos alcances, aparece desde el nivel A hasta el C. Sin embargo, como se ha podido comprobar, no sucede lo mismo con los marcadores discursivos en el resto de inventarios, ya que, según sea uno u otro o nos refiramos a diferentes características, su aparición es reducida.

Resulta llamativa la falta de atención explícita a los marcadores en este inventario, pues su fundamentación resulta imprescindible para el dominio de los géneros y de la tipología textual, ya que el uso de algunos de ellos —como los que estudiamos en este trabajo— está restringido a un texto determinado.

Para concluir, podríamos decir que ha quedado patente, tras el análisis de los documentos de referencia, que tanto el *MCER* (Consejo de Europa 2002) como el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) establecen una presentación poco sistemática de los marcadores discursivos. Hay que señalar que, en este segundo documento, no se alude de la misma forma a los marcadores conversacionales y a los de la lengua escrita (Torre Torre 2017). Aunque existen diferencias entre ambos, la más clara es la aparición de los marcadores en distintos niveles de usuario, puesto que el *MCER* (Consejo de Europa 2002) se centra en su estudio a partir de

los niveles intermedios, mientras que el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) los tiene en cuenta desde los niveles básicos.

5.1.2. *vale* y *¡venga!* en materiales y manuales de ELE

Una vez analizados los documentos de referencia para el español como lengua extranjera, es fundamental atender al tratamiento de los marcadores que aquí son objeto de estudio en algunos manuales de uso frecuente en la actualidad. Aunque los estudiosos y las obras que hemos analizado establecen el tratamiento de estos marcadores en los niveles de usuario B y C, hemos podido comprobar que, desde los inicios del proceso de enseñanza-aprendizaje, se señala el estudio de nuestros recursos lingüísticos como parte fundamental del currículo. Para conocer y comprobar el tratamiento que reciben las partículas en manuales de ELE de uso frecuente, hemos acudido, a modo de ejemplo y modelo, a dos métodos que siguen el enfoque comunicativo y que abarcan todos los niveles de usuario. En la siguiente tabla aparecen recogidos y clasificados por niveles:

Nivel	Título del manual	Autores	Año de publicación	Editorial
A1	<i>Método de español 1</i>	Robles Ávila, Sara; Cárdenas Bernal, Francisca; Hierro Montosa, Antonio	2012	Anaya ELE
	<i>Nuevo Prisma</i>	Equipo Nuevo Prisma	2012	Edinumen
A2	<i>Método de español 2</i>	Peláez Santamaría, Salvador; Esteba Ramos, Diana; Zayas López, Purificación	2012	Anaya ELE
	<i>Nuevo Prisma</i>	Equipo Nuevo Prisma	2013	Edinumen
B1	<i>Método de español 3</i>	Robles Ávila, Sara; Cárdenas Bernal, Francisca; Hierro Montosa, Antonio	2013	Anaya ELE
	<i>Nuevo Prisma</i>	Equipo Nuevo Prisma	2014	Edinumen
B2	<i>Método de español 4</i>	Peláez Santamaría, Salvador; Esteba Ramos, Diana; Zayas López, Purificación; Miranda Paredes, Francisca	2014	Anaya ELE
	<i>Nuevo Prisma</i>	Equipo Nuevo Prisma	2015	Edinumen
C1	<i>Nuevo Prisma</i>	Equipo Nuevo Prisma	2011	Edinumen
C1-C2	<i>Método de español 5</i>	Robles Ávila, Sara; Cárdenas Bernal, Francisca; Hierro Montosa, Antonio; Miranda Paredes, Francisca	2017	Anaya ELE
C2	<i>Nuevo Prisma</i>	Equipo Nuevo Prisma	2012	Edinumen

Tabla 10. Manuales de ELE analizados

Ambos métodos están centrados en el alumno, considerado como *agente social*, que establece relaciones sociales (Consejo de Europa 2002: 1). La colección *Método de español* se basa, especialmente, en los usos pragmáticos de las producciones lingüísticas, mientras que *Nuevo Prisma* trabaja la reflexión, tanto gramatical como intercultural, e incide en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y de comunicación.

Antes de pasar a la presentación de los resultados del análisis de estos manuales, creemos conveniente mencionar la existencia del material complementario para trabajar los marcadores en ELE. Concretamente, nos referimos al elaborado por Pilar Marchante Chueca, que lleva por título *Marcadores del discurso* (Marchante Chueca 2008) y que se ha publicado en la colección *Practica tu español*, coordinada por Isabel Alonso Belmonte. Este material de la editorial SGEL tiene como objetivo el tratamiento de temas que comportan dificultad para los aprendientes de español, como la conjugación, el subjuntivo, los tiempos de pasado, entre otros. Llamamos la atención sobre el material referente a los marcadores porque, a pesar de que no se trata de un manual como los que hemos analizado, resulta muy interesante tanto para el profesor como para el alumno que intenta comprender el uso de estos elementos lingüísticos.

El material está articulado en torno a diez unidades, referidas a un tema de interés sociocultural, que trabajan los usos de los marcadores a través de ejemplos y actividades; además, ofrece un solucionario final. Si atendemos al contenido expuesto en sus páginas, vemos que las dos primeras unidades tratan los marcadores conversacionales con los que estamos trabajando, pero utilizan el nombre de *conector* para referirse a ellos. La primera unidad —“¿Qué no sabes de chistes? Bueno, bueno...”— atiende a conectores conversacionales como *pues, bueno, bien, claro, por supuesto, desde luego, hombre, mujer*. Su uso aparece reducido a (Marchante Chueca 2008: 6):

- Introducir el deseo de intervenir, de participar del hablante.
- Mantener el hilo de la conversación y marcar el turno de palabra.
- Hablar en bares, en familia, fiestas, por teléfono... y hasta para contar chistes.

Aunque entre las funciones que se señalan de estos marcadores no se hace diferenciación entre las estructurales y las pragmáticas —como sí hemos hecho en nuestro estudio—, resulta interesante la aproximación a este tipo de marcadores tan propios del registro coloquial de la lengua para el estudiante. Además, a pesar de que no son los elementos que aquí estudiamos, dado que muchos de

ellos aparecen en combinación con *vale* y *venga*, es oportuno hacer referencia a esta unidad.

La segunda unidad, que tiene por título "Oye, mira, no digas palabrotas...", atiende a los siguientes conectores: *vamos*, *vale*, *oye* / *oiga*, *mira* / *mire*. En este caso, la autora señala que se usan para:

- Abrir, continuar y cerrar una conversación.
- Llamar la atención del oyente, hablante.
- Hablar coloquialmente con amigos, familiares, en fiestas, por teléfono...
- Establecer una relación de confianza, familiaridad, acercamiento entre hablantes. (Marchante Chueca 2008: 15)

De nuevo, se tienen en cuenta diferentes funciones comunicativas que no se diferencian en el material. No obstante, resulta interesante el hecho de que trate el marcador *vale* y señale aspectos que o bien aparecen en la bibliografía de referencia sobre el tema o en los resultados del estudio que hemos realizado sobre el habla de la Comunidad de Madrid. Así, es considerado como propio del "lenguaje juvenil" (Marchante Chueca 2008: 15) y se presentan las siguientes reglas con sus respectivos ejemplos, que señalan otras funciones de estos marcadores, relacionadas con su función de llamar la atención sobre el oyente (Marchante Chueca 2008: 16):

- Enfado, amenaza, desacuerdo, concesión, rechazo, réplica, crítica. Se usan en posición inicial. A veces se repiten, van entre comas.
- Explicación, corrección, aclaración, demostración, dar información. Se usan en posición inicial o intermedia. A veces, se acompañan de comas.
- Acuerdo, conformidad, aceptación, aprobación. Exhortación, ánimo.
- Autorreflexión. Conclusión del tema. Despedida familiar. Van en posición final.

Como puede apreciarse, se tiene en cuenta tanto el registro coloquial como el empleo de los marcadores en la conversación, con las diferentes funciones pragmáticas que puede presentar. Además, aunque no contempla el marcador *¡venga!*, consideramos que algunos de los que aparecen en esta unidad presentan funciones equivalentes y, por tanto, pueden intercambiarse.

Pasamos ahora a la presentación de resultados de la revisión de manuales de ELE que hemos llevado a cabo. Atenderemos a dos aspectos que hemos tratado en la investigación y observado en el *MCER* (Consejo de Europa 2002) y en el

PCIC (Instituto Cervantes 2006): las funciones y el registro. Dejamos a un lado la consideración de los géneros discursivos, puesto que la conversación, como ya se ha visto, no es un género como tal, sino un tipo de actividad interaccional (Cestero 2000); no obstante, parece oportuno mencionar que, desde los primeros niveles, se atiende en *Método de español* a todo tipo de conversaciones. La explotación de tal tipología, así como el uso de la conversación en el aula de ELE está muy representada en los manuales a los que acabamos de aludir, aunque no lo está tanto en los de *Nuevo Prisma*. Consideramos importante señalar este aspecto porque, aunque no aparece una mención directa en los manuales al uso en exclusiva de estos marcadores discursivos en la conversación, todos los contextos en los que aparecen, ya sean ejemplos o ejercicios, se enmarcan en ella. Sirvan de ejemplo los siguientes, extraídos de uno y otro manual respectivamente, ambos del nivel de referencia A2: “Cuando hablamos por teléfono, utilizamos una serie de estructuras para agilizar la conversación” (*venga / ¿dígame? / oiga*, etc.) (Peláez Santamaría, Salvador; Esteba Ramos, Diana; Zayas López, Purificación 2012: 210) y “Para conceder ayuda: *Vale / Bueno, vale*” (Equipo Nuevo Prisma 2013: 145).

Por último, consideramos preciso señalar que, a pesar de la previsión inicial, hemos encontrado numerosas apariciones de los marcadores *vale* y *¡venga!* en los textos revisados, sobre todo, en el manual *Método de español*, en todos sus niveles. En el caso de *Nuevo Prisma*, son escasos los marcadores conversacionales que se mencionan, pues priman los marcadores reformuladores, estructuradores, etc., a los que hacíamos alusión en el capítulo correspondiente al marco teórico.

A continuación, hechas las primeras apreciaciones acerca del tratamiento de los marcadores en los manuales y en los materiales revisados, debemos atender, en profundidad, a los dos aspectos que ya se han mencionado: las funciones y el registro. En primer lugar, tendremos en cuenta las funciones de estos marcadores. Como ya vimos en la caracterización de los marcadores *vale* y *¡venga!* realizada a partir de la investigación empírica de la que hemos dado cuenta, una de las particularidades de estos elementos es su plurifuncionalidad (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008). Dado que son diversas las funciones con las que se emplean nuestros marcadores, consideramos que, para trabajarlos en la clase de ELE, es fundamental atenderlas y partir de ellas, al menos de las de uso frecuente. Veamos, pues, si se tienen en cuenta en los manuales analizados.

En general, en los manuales analizados destacan los marcadores con funciones pragmáticas. Las estructurales aparecen, únicamente, en los libros de *Método de español*, aunque no para *vale* y *¡venga!*

En el manual *Nuevo Prisma*, como se centra en marcadores discursivos que no son propios de la conversación, son pocas las veces en las que quedan reflejadas las funciones que cumplen estos elementos. No hemos encontrado la presencia de *¡venga!*, pero sí la de *vale*, al que se le atribuyen las siguientes funciones:

- *Vale*, + imperativo: para conceder permiso (A2) (Equipo Nuevo Prisma 2013: 129)
- *Bueno, vale*: para conceder ayuda (A2) (Equipo Nuevo Prisma 2013: 145)

En el manual *Método de español*, se trabajan varias de las funciones que cumplen tanto *¡venga!* como *vale*:

- *Vale ya, ¿eh?*: expresión coloquial que equivale a es suficiente, cállate, cambia de tema... (A2) (Peláez Santamaría, Salvador; Esteba Ramos, Diana; Zayas López, Purificación 2012: 82)
- *Vale*: fórmulas para expresar acuerdo (A2) (Peláez Santamaría, Salvador; Esteba Ramos, Diana; Zayas López, Purificación 2012: 82)
- *Vale*: expresiones para aceptar (A2) (Peláez Santamaría, Salvador; Esteba Ramos, Diana; Zayas López, Purificación 2012: 82)
- *¿Vale?*: estructuras para realizar invitaciones (A2) (Peláez Santamaría, Salvador; Esteba Ramos, Diana; Zayas López, Purificación 2012: 82)
- *Venga*: para meter prisa (A2) (Peláez Santamaría, Salvador; Esteba Ramos, Diana; Zayas López, Purificación 2012: 82)
- *Venga*: para animar a otra persona, dar ánimo o convencer a alguien de que haga algo (B1) (Robles Ávila, Sara; Cárdenas Bernal, Francisca; Hierro Montosa, Antonio 2013: 97)
- *¡Venga!*: expresiones para animar (B2) (Peláez Santamaría, Salvador; Esteba Ramos, Diana; Zayas López, Purificación; Miranda Paredes, Francisca 2014: 34)

- *¡Y venga!*: De molestia o irritación ante insistencia (C1-C2) (Robles Ávila, Sara; Cárdenas Bernal, Francisca; Hierro Montosa, Antonio; Miranda Paredes, Francisca 2017: 50)

Tal y como podemos observar, en el manual *Nuevo Prisma* (Equipo Nuevo Prisma 2013) solo se hacen dos referencias a los marcadores que trabajamos y son pocas las funciones que se presentan al respecto. Además, se tratan únicamente en el primer nivel, hecho que entra en contradicción con lo que se ha señalado en el apartado anterior con respecto a su aparición en niveles superiores. Sin embargo, en la colección *Método de español*, se trabajan los dos marcadores en todos los niveles, salvo en el nivel A1, con gran variedad de funciones, aunque *venga* se trata en los niveles más altos, mientras que *vale*, de uso más frecuente y menor dificultad de aprendizaje, se atiende ya en los primeros niveles. Destaca la incorporación nivelada de las distintas funciones, lo que supone una gran ayuda para el alumnado, pues el aprendizaje del uso de estos elementos es gradual. Resulta interesante señalar que, tal y como establecía nuestra investigación, la función predominante de *vale* en el habla de Madrid —asentimiento o conformidad— se contempla claramente en los contenidos de este manual; no obstante, no sucede lo mismo con *¡venga!*, que, aunque aparecen varias de sus funciones tratadas en los textos, no se alude a la que, según nuestra aproximación a su uso en la conversación, es la más frecuente —rechazo a una propuesta.

En conclusión, resulta fundamental no solo atender a la plurifuncionalidad de estos marcadores, sino, además, incorporarlos gradualmente en el conocimiento de nuestros estudiantes. Además, es fundamental que aparezcan desde un primer momento, teniendo en cuenta el grado de dificultad que comporta cada nivel. Estos hechos básicos no siempre se tienen en cuenta en los manuales que sirven en el proceso de aprendizaje de ELE, de ahí la necesidad de abordar la enseñanza de los marcadores concretos que nos ocupan, además de otros muchos, de manera directa y clara.

En segundo lugar, debemos atender a la aparición de nuestros marcadores y su relación con el registro en el que aparecen. Tal y como indica Nogueira da Silva en su análisis de algunos manuales de ELE, estas obras aluden al registro de los marcadores discursivos de dos formas distintas (2010: 10). Por un lado, están aquellos que señalan el uso a partir de indicaciones sobre si es propio del registro formal/culto o informal/coloquial. En este caso, el manual *Método de español* hace hincapié en el uso coloquial, como para el nivel A2, en el que se señala que *vale ya, ¿eh?* es una “expresión coloquial que equivale a *es suficiente, cállate, cambia de*

tema...” (Peláez Santamaría, Salvador; Esteba Ramos, Diana; Zayas López, Purificación 2012: 82). En el caso de *Nuevo Prisma*, se hace alusión al registro en el nivel C1 (Equipo Nuevo Prisma 2011: 71), en el que aparece un cuadro explicando qué son los registros formal e informal, atendiendo, en este segundo, al uso de conectores poco formales, entre los que estarían los nuestros.

Por otro lado, se presentan marcadores discursivos relacionándolos con el registro a partir de ejercicios, como en el caso de *Método de español A2*, en el que aparece un ejercicio donde los estudiantes, según la situación del hablante, deben decidir si este debe usar *oiga* u *oye* (Peláez Santamaría, Salvador; Esteba Ramos, Diana; Zayas López, Purificación 2012: 38). Aunque no se trata de nuestros marcadores, el ejemplo ilustra el tratamiento de los marcadores en este manual para todos sus niveles, en el que se presta especial atención al registro en el que se usa el recurso lingüístico. Dado que *Método de español* trabaja en mayor medida con las conversaciones que *Nuevo Prisma*, son muchas las referencias que hace a los marcadores conversacionales.

Tras la revisión de ambos manuales, se considera que, con respecto a las conclusiones a las que llegaba Nogueira da Silva en su estudio (2010) en relación con el registro, existen ciertas similitudes y diferencias. En primer lugar, como ya hemos dicho, son evidentes las dos formas de señalar el registro para los marcadores que tienen los manuales de ELE, explícitamente, a partir de indicaciones, o implícitamente, a través de ejercicios. En segundo lugar, en el tratamiento de los marcadores discursivos —sobre todo, de los conversacionales— no existe una diferenciación necesaria entre los marcadores propios de lo oral y de lo escrito, respectivamente (Nogueira da Silva 2010: 12). Aunque nuestros resultados, sobre todo con respecto al manual *Método de español*, son más esperanzadores, es fundamental que se atienda al registro de uso más frecuente de estos marcadores, así como a su restricción a la conversación y a la oralidad, en el aula de ELE. Con la propuesta didáctica que presentaremos, tratamos de ofrecer una aportación a esta necesidad.

5.1.3. Consideraciones finales

El análisis efectuado de dos manuales de gran utilización en la actualidad ha permitido dejar patente la relevancia del estudio de estos marcadores en el aula de ELE. Contrariamente a las previsiones de las que se partía, en ambos manuales se tratan los marcadores *vale* y *¡venga!* y se atiende al registro de uso y a la plurifuncionalidad característica de estos elementos desde los primeros niveles de usuario, si

bien mucho más en *Método de español* que en *Nuevo Prisma*. Además, resulta muy interesante comprobar el interés por la conversación que los manuales revelan de manera paulatina, lo que no suele ser habitual en los textos especializados para ELE.

Con objeto de hacer una aportación a la enseñanza de *vale* y *¡venga!*, marcadores de considerable rendimiento funcional en el habla de Madrid, variedad irradiadora de norma, en el ámbito de ELE, ofrecemos, a continuación, una propuesta didáctica que lleva de la investigación a la aplicación en el marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

5.2. Propuesta didáctica

En esta segunda parte del capítulo, se presenta la propuesta didáctica que se ha elaborado para la enseñanza de los marcadores discursivos objeto de estudio de nuestra investigación, esto es, de *vale* y *¡venga!*. Primero, atenderemos a las particularidades de la propuesta que se refleja en las siguientes páginas para, en segundo lugar, ofrecer una guía a los docentes que deseen poner en práctica esta secuencia didáctica. Por último, presentamos las actividades que deberán llevar a cabo los estudiantes.

5.2.1. Algunas observaciones acerca de la propuesta didáctica

Tal y como hemos anunciado anteriormente, la propuesta didáctica que se presenta tiene por cometido atender a la enseñanza de los marcadores discursivos *vale* y *¡venga!*, es decir, en ella se pretende abordar el aprendizaje de los usos y las funciones característicos de estos marcadores, según la bibliografía consultada y la propia investigación realizada. Dado el escaso estudio de los marcadores conversacionales en el aula de ELE, esta propuesta persigue llenar vacíos observados en nuestra revisión tanto de los documentos de referencia como de los manuales y materiales analizados.

La propuesta didáctica está pensada para un grupo de estudiantes con un nivel de competencia entre B2 y C1. Aunque nuestra intención era dirigirla a aprendices de niveles inferiores, para presentar una secuencia que aúne ambos marcadores, debemos destinarla a estudiantes con un nivel de competencia pragmática y sociolingüística superior para el estudio de las funciones de *¡venga!*. Por tanto, los ejercicios elaborados tienen como destinatarios a usuarios con

nivel avanzado (B2) o con nivel operativo (C1) de español. Sería conveniente complementar esta propuesta con una que gire en torno al marcador *vale* para los aprendientes del nivel A, es decir, para los usuarios básicos. De esta manera, nuestra propuesta partiría de un conocimiento previo de los marcadores conversacionales, concretamente de *vale*.

Aunque parcelamos el usuario al que está dirigida nuestra secuencia de actividades, se trata de una propuesta flexible a las características y a las necesidades del grupo con el que el docente pretenda trabajar. Está pensada para un número pequeño de estudiantes²⁰, ya que, como atendemos la conversación, un grupo reducido favorecerá la interacción y, asimismo, el trabajo en grupo que deberán poner en práctica para la realización de la secuencia. Además, para la elaboración de esta secuencia de actividades, se han utilizado muestras de habla que han sido extraídas de corpus lingüísticos, en su mayoría. En este caso, se han tomado del corpus ACUAH2, a partir del cual se ha realizado la investigación expuesta en anteriores apartados, y del corpus de español coloquial Val.Es.Co 2.1. En la actualidad, el uso de los corpus como herramienta didáctica para el aprendizaje de lenguas es muy frecuente, ya que estos otorgan muestras —orales o escritas— que nos permiten acceder al uso real de la lengua en cuestión. Las posibilidades de explotación didáctica que ofrece esta herramienta son numerosas, entre ellas, recogemos las que señalan Pitkowski y Vásquez Gamarra (2009: 35):

- Buscar el uso frecuente de palabras o construcciones en los libros de textos y lecturas recomendadas.
- Corregir barbarismos o malos usos lingüísticos (errores más repetidos, construcciones no normativas, léxico mal usado, grafías incorrectas, etc.).
- Recopilar corpus de producciones de estudiantes de ELE como fuente de datos.
- Contextualizar una palabra o expresión en relación con un tema específico.
- Averiguar el empleo de un prefijo o un sufijo. Obtener términos que comiencen o terminen por un determinado prefijo o sufijo, respectivamente.
- Extraer frecuencias de palabras para comprobar los usos reales.

²⁰ Consideramos que este número debe estar en torno a los diez estudiantes.

- Consultar el empleo de ciertas expresiones idiomáticas en diferentes países.
- Comparar el uso de un vocablo entre el oral y el escrito.
- Registrar la combinación de palabras.
- Indagar los rasgos contextuales que acompañan a una palabra o expresión.
- Ante una corrección, el estudiante puede buscar por sí mismo por qué cometió un error relevante.
- Sistematizar el conocimiento intuitivo ante algo que “suene mal”, pero no se sepa exactamente el motivo.
- Explorar las colocaciones oracionales para tener en cuenta la posición de los vocablos en el contexto de uso.

Debemos señalar que la propuesta que aquí recogemos adopta el enfoque accional, es decir, se tienen en cuenta las tareas que los individuos, como agentes sociales, deben llevar a cabo como miembros de una sociedad (Consejo de Europa 2002: 9). De esta manera, nuestra secuencia de actividades se caracteriza por la incidencia en el desarrollo de las competencias comunicativas lingüísticas, dada la faceta social del individuo, y por la realización de tareas similares a las que los aprendientes se enfrentan en un contexto real, externo al aula. Asimismo, es importante destacar que la secuenciación elaborada incide en la inducción de los conocimientos relacionados con los marcadores a partir de las tareas, junto con la guía proporcionada por el docente, situando al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente apartado, se explicitan la temporalización, la descripción, los contenidos, los objetivos y la evaluación de la secuencia que se presenta en estas páginas, que serán de ayuda para el docente de español como lengua extranjera que utilice la propuesta didáctica.

5.2.2. Guía de la propuesta didáctica para el profesor de ELE

La propuesta didáctica que hemos elaborado para un nivel B2 o C1 consta de seis actividades. En este apartado se detallan las características de la secuencia

y se realiza una descripción de cada actividad. Como ya hemos dicho, la flexibilidad de la propuesta presentada permitirá al profesor adaptarla a sus discentes.

En la siguiente ficha técnica, se especifican los objetivos, los contenidos y las destrezas que se pretenden trabajar con las actividades. Además, se presenta la duración, las dinámicas de grupo y los materiales y recursos que se pondrán en práctica durante la sesión, así como la evaluación de los estudiantes para comprobar la correcta asimilación de lo trabajado en el aula.

Nombre de la propuesta	<i>¡Venga!, vale</i>
Nivel	B2 – C1
Duración	2 horas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Saber las características de los marcadores conversacionales. - Distinguir entre marcadores conversacionales y otros tipos de marcadores discursivos. - Diferenciar las características lingüísticas propias al registro informal, la conversación coloquial y la oralidad. - Conocer los usos y las funciones de los marcadores conversacionales <i>vale</i> y <i>¡venga!</i> - Poner en práctica los usos, especialmente los sociolingüísticos, de los marcadores conversacionales estudiados. - Adquirir estrategias de cortesía. - Desarrollar la capacidad de trabajo en parejas y en equipo.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Marcadores conversacionales - Usos y funciones de <i>vale</i> y <i>¡venga!</i> - Otros contenidos relacionados: conversación coloquial, registro informal, cortesía
Destrezas	Aunque se trabajan todas ellas, la más recurrente es la expresión oral
Dinámicas de grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Individual - Parejas - Grupos - Grupo-clase
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas proporcionadas por el docente con las actividades - Tarjetas para la tarea final - Pizarra - Reproductor de audio - Espacio para la representación
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Corrección de los ejercicios por el profesor y el grupo-clase - Autoevaluación: rutina de pensamiento

Tabla 11. Ficha técnica de la propuesta

Tal y como señalábamos al principio, las conversaciones con las que los alumnos deberán trabajar forman parte de diferentes corpus. Para su adaptación, se han eliminado las convenciones de transcripción adoptadas por cada corpus para evitar la confusión de los estudiantes y permitir la correcta lectura del texto dialogado. Además, se han incluido aclaraciones y se han adaptado los nombres de los informantes.

En estas páginas, se describirán las actividades, incluyendo no solo el desarrollo de la tarea, sino todo lo que sea necesario para cada una de ellas. Aunque se trata de una sola sesión de dos horas, el aprendizaje de los contenidos y la práctica de las destrezas es paulatina, por lo que hemos dividido la sesión en diferentes partes.

Título: ¡Venga!, vale

1.ª parte – Introducción a los marcadores conversacionales

Actividad 1 – ¡Dúchate!

- Actividad de presentación
- Duración: 20 minutos
- Dinámica: individual y grupo-clase
- Materiales: ficha con el texto y reproductor de audio para la escucha de la grabación
- Destrezas: comprensión oral y lectora y expresión oral

En esta primera parte de la sesión, los estudiantes serán introducidos a través de una actividad inductiva al concepto de marcador conversacional. Dado que la conversación se introduce en niveles de competencia inferiores, partimos de los conocimientos previos que los estudiantes poseen acerca de este tipo de interacción y de estos elementos lingüísticos. No obstante, consideramos necesario apelar a este tipo de marcadores a partir de una actividad introductoria que sitúe a los aprendices y les ayude a entender mejor este concepto.

En esta primera actividad los estudiantes tendrán que leer individualmente un fragmento de una muestra real de habla en la que se han eliminado los

marcadores conversacionales. Posteriormente, con la participación del grupo-clase, deberán contestar a una serie de preguntas, cuyo propósito es reflexionar acerca de la situación comunicativa del texto. De esta manera, atendemos al tipo de interacción (conversación) y al registro (informal, coloquial) con los que vamos a trabajar, así como los rasgos que consideran característicos de esta situación. Será importante que en esta fase de reflexión el docente guíe a los estudiantes.

Una vez contestadas las preguntas, los alumnos escucharán este mismo fragmento, de tal manera que se trabaje, además de la comprensión lectora, la comprensión oral. La grabación les permitirá darse cuenta de que faltan los marcadores conversacionales, que resultan fundamentales para la comprensión de algunos fragmentos de la conversación. Tras una segunda escucha, tendrán que contestar a las preguntas que apelan a la aportación de estos marcadores en el texto con respecto a la situación comunicativa, así como a su necesidad de aparición. Por tanto, se trata de que los estudiantes reflexionen acerca de las funciones de los marcadores conversacionales que, como simplificación con fines pedagógicos, podemos tomar las propuestas por Torre Torre (2016: 19-20):

- a) **Expresar la actitud del hablante** respecto al contenido de las sucesivas intervenciones, destacando su evidencia, el origen del mismo o el grado de aceptación que le merece.
- b) **Controlar y regular el contacto** e implicar activamente al interlocutor.
- c) **Organizar la conversación** marcando el inicio o el cierre de la misma, la continuación temática, el cambio de turno de habla, el cambio de tema, la introducción de una aclaración, una corrección o una explicación de lo mencionado previamente, etc.

Para incidir en el tipo de interacción y en el registro, así como en la oralidad, propios de este tipo de marcadores, los estudiantes llevarán a cabo la segunda actividad.

Actividad 2 – Dime cómo hablas...

- Actividad de presentación
- Duración: 20 minutos
- Dinámica: parejas y grupo-clase
- Materiales: ficha con las situaciones
- Destrezas: expresión oral

En esta tarea, los estudiantes tendrán que comentar en parejas qué marcadores, de los proporcionados por el ejercicio, pueden utilizar en cada una de las situaciones comunicativas propuestas. Entre las partículas proporcionadas, podrán encontrar, además de marcadores conversacionales, reformuladores, estructuradores de la información, etc. Así, podrán observar que, según el tipo de interacción o el registro, solo tienen cabida unos u otros marcadores. En la parte final de la actividad, los alumnos reflexionan en grupo acerca de los contextos de aparición de los marcadores en el sentido que acabamos de mencionar, así como de las funciones introducidas en el anterior ejercicio.

2.ª parte – ¡venga! y vale

Para la segunda parte de la sesión, trabajaremos con las funciones y los usos de los marcadores de nuestro estudio, esto es, *vale* y *¡venga!* Para ello, seguiremos con las actividades que detallamos a continuación.

Actividad 3 – ¿Qué uso tienen?

- Actividad de aprendizaje
- Duración: 15 minutos
- Dinámica: parejas y grupo-clase
- Materiales: ficha con los fragmentos
- Destrezas: comprensión lectora y expresión oral

El propósito de la tercera actividad es que los estudiantes, de manera inductiva, observen las diferentes funciones que adoptan sendos marcadores. Para ello, se les presentan una serie de fragmentos en los que aparecen estos marcadores y deben, a partir de la guía del docente, deducir qué funciones cumplen cada marcador en cada contexto. Además, aunque en nuestra investigación no atendemos en profundidad a estas características, creemos que es necesario que se

preste atención a la diferente posición o combinación de los marcadores, ya que es decisivo para la comprensión de las distintas funciones.

Actividad 4 – Cada oveja con su pareja

- Actividad de práctica y de motivación
- Duración: 20 minutos
- Dinámica: grupos y grupo-clase
- Materiales: pizarra
- Destrezas: expresión oral y expresión escrita

Para la primera parte de esta cuarta actividad, los alumnos tendrán que relacionar las funciones con sus respectivos marcadores. Para ello, se formarán grupos pequeños y, como si de un concurso se tratara, cada uno tendrá que elegir un portavoz para compartir con el resto la respuesta de su equipo. La actividad de motivación tendrá varias rondas (tantas como equipos haya) y en cada una de ellas el docente escribirá en la pizarra una posible función de los marcadores con los que trabajamos. Cada equipo deberá decidir a qué marcador corresponde e indicar un caso en el que crean que la partícula en cuestión cumple dicha función. El portavoz deberá levantar la mano para poder hablar. Una vez que el docente le dé paso, podrá comunicar la respuesta del equipo. Si falla, su equipo estará eliminado; sin embargo, si acierta, pasarán a la siguiente ronda. Ganará el equipo que se alce vencedor en la última ronda.

Hecha esta actividad de motivación, pasaremos a elaborar una ficha en la que indiquemos las funciones que cumplen estos marcadores que hemos visto tanto en la anterior como en esta actividad. En ella quedarán reflejados los contenidos en torno a estos dos marcadores y, por tanto, les será de utilidad para el resto de la sesión. La ficha deberá contener la información que aparece a continuación²¹:

²¹ Esta ficha se ha elaborado incorporando las microfunciones que aparecen en el *PCIC*, que mencionábamos en nuestra revisión de los documentos de referencia, así como las funciones indicadas en el marco teórico consultado.

vale	
Usos funcionales	
Influir en el interlocutor: Conformidad o asentimiento con el interlocutor	Responder a una orden, una petición o un ruego
	Aceptar una propuesta, un ofrecimiento o una invitación
	Dar permiso
	Expresión vaga e, incluso, irónica
Relacionarse socialmente	Responder a una disculpa
Usos estructurales	
Cierre o despedida	
Usos sociolingüísticos	
Cortesía verbal atenuadora	
¡venga!	
Usos funcionales	
Influir en el interlocutor	Instrucción o ánimo
	Responder afirmativamente a una orden, una petición o un ruego
	Aceptar una propuesta o un ofrecimiento
Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	Rechazo
	Aceptar con reservas
Usos sociolingüísticos	
Intensificación o refuerzo	
Usos estructurales	
Turno de paso	
Cierre o despedida	

Actividad 5 – El poder de las palabras

- Actividad de práctica
- Duración: 10 minutos
- Dinámica: individual
- Materiales: ficha con los fragmentos
- Destrezas: comprensión lectora

Con esta última actividad de esta segunda parte de la sesión, tratamos de poner en práctica los usos que hemos señalado en la tabla elaborada junto a los estudiantes. De esta manera, los aprendices, de entre las dos respuestas posibles a lo que un supuesto interlocutor les dice, deberán elegir la que más les convenga para conseguir lo que se proponen en cada situación.

3.ª parte – Comprobación

Actividad 6 – Se abre el telón

- Actividad de comprobación
- Duración: 30 minutos
- Dinámica: grupo
- Materiales: tarjetas con funciones y espacio para la representación
- Destrezas: comprensión lectora y oral y expresión escrita y oral

En esta última tarea, los estudiantes llevarán a cabo una dramatización en la que se pondrá en práctica lo aprendido y adquirido durante la sesión. Para ello, se harán tres grupos y, aleatoriamente, se repartirán tarjetas con las funciones de nuestros marcadores. Una vez que cada grupo tenga sus cartas, tendrá que crear una conversación en la que se incluyan *vale* y *¡venga!* con los usos asignados. Posteriormente, deberán representar dicha interacción ante el resto del grupo. Tras cada representación, el resto de los estudiantes determinará la conveniencia de la conversación elaborada en relación con la función que se le ha asignado a cada grupo.

A continuación, presentamos algunas de las tarjetas que se podrían utilizar para esta actividad. Por supuesto, el número de cartas dependerá de las necesidades del grupo, por lo que ofrecemos una muestra adaptable. No obstante, recomendamos que no supere las tres funciones por grupo, ya que, para que la conversación resulte realista, deberán introducir otros marcadores.

Dar permiso	Aceptar con reservas
Turno de paso	Dar ánimo
Despedida o cierre	Responder a una disculpa
Aceptar una propuesta, un ofrecimiento o una invitación	Cortesía atenuadora

Autoevaluación (5 minutos)

En los últimos minutos de la sesión, los estudiantes completarán una rutina de pensamiento como última reflexión acerca de lo que han aprendido sobre los marcadores conversacionales y, en particular, los tratados en esta investigación de corte aplicado. Al finalizar la clase, el docente recogerá las rutinas para observar el progreso de los estudiantes, así como las posibles deficiencias en la adquisición de los contenidos para insistir en ellas en las siguientes sesiones.

5.2.3. Secuencia de actividades para los estudiantes

A continuación, aparecen reflejadas las actividades que los aprendientes deben llevar a cabo a lo largo de la sesión. Si en el anterior apartado aparecían descritas para el docente, en este se presentan tal y como se les entregarán a los estudiantes.

1.ª parte – Introducción a los marcadores conversacionales



Actividad 1 – ¡Dúchate!

Lee lo que dicen estos personajes y reflexiona, después, con el resto de tus compañeros.

Lucía: ¡Calientatelo! ¿¡No te lo vas a calentar!?! ¡Estamos con toda la movida del microondas y ahora va y se lo toma frío! El tío, moniato...

Diana: ¡Chica!

Marcos: Me lo calentaré porque me estás gritando...

Diana: Pero ¿a ti te gusta frío o caliente?

Marcos: A mí lo que me gusta es que no me regañen.

Diana: ¿Te gusta qué?

Marcos: Que no me regañen

Diana: Que no te regañen... Cualquiera diría que se pasan la vida regañándote ¿no?

Lucía: Que paso...

Marcos: ¡Dúchate!

Lucía: ¡Imbécil! Ni que huela mal...

Diana: ¿Por qué?

Marcos: ¡Dúchate!

Diana: ¡Uis!

Marcos: Tiene que oler perfumadita...

Diana: ¡Ois!

Marcos: ... como una sabanita limpia.

Lucía: Así, recién levantadita y tengo que oler a...

Marcos: ... y el pelo lo tienes guarrísimo. ¡Dúchate!

Lucía: Pero ¿¡de qué va!? Guarrísimo...

Marcos: A ver si voy a tener que meter un cucharazo en el ojo... que te lo voy a dejar en la nuca el ojo.

Diana: Pero ¡chico!

Lucía: Pues hasta dentro de un rato no pienso ducharme.

Marcos: Calla

Lucía: ¡Anda, Marco! Mamá, me ha pegado.

Marcos: He fallado, he fallado...

Lucía: Me ha pegado un cucharazo en la frente.

Diana: ¡Marco!

Lucía: Para que me cojan cosas de esas en la cabeza y no pueda estudiar ya nunca más (RISAS)

Marcos: Pues te iba a pegar...

Diana: Marco, me voy a enfadar contigo. Como le des...

Marcos: Pues iba a pegárselo en el ojo, pero he fallado porque se ha echado para adelante.

Diana: Pues mal. Haz el favor de tratármela bien que...

Marcos: ¡Ay! ¡Ay! ¡Qué naricita! ¡Uy! ¡Uy!

Lucía: Imbécil...

Diana: Hazme el grandísimo favor de sacarme el café.

Lucía: ¡Qué galletas más buenas!

((Marco le tira una galleta a Lucía))

Lucía: ¡Ais!

Marcos: Verás cómo se ducha.

Lucía: ¡Ay, MARCO, por favor!

Marcos: (RISAS)

Marcos: Si te tiran una mantecada de esas puedes flipar...

Diana: ¿Ya puedo? ¿Ya puedo poner la lavadora?

...

Diana: ¿Eh? Va, desenchufa el microondas y coloca la lavadora, que ya me hace falta.

Lucía: Pero, ¿es- está ya la ropa preparada?

Diana: Sí, ya hay detergente y todo... ¡Nena!

Lucía: ¡Pues no porque esto está abajo!

Conversación adaptada de la Conversación 3 del corpus Val.Es.Co 2.1

(Pons Bordería 2019)

Reflexiona:

1. ¿Qué sucede en esta escena?

2. ¿Qué tipo de relación tienen? ¿Existe familiaridad o lejanía entre ellos?

3. ¿Qué tipo de interacción están manteniendo?

4. ¿Cómo es el lenguaje que utilizan? ¿Qué aspectos de la lengua que utilizan os han ayudado a contestar a las anteriores preguntas?

Escucha el fragmento que acabas de leer. ¿Falta algo?

Vuelve a escuchar el fragmento y completa con las palabras que faltan en el primer texto.

1. ¿Qué aportan estas palabras al texto?

2. ¿Son necesarias para la comprensión de los fragmentos en los que aparecen?



Actividad 2 – Dime cómo hablas...

Lee estas situaciones y discute con tu pareja en qué situaciones utilizarías los marcadores que aparecen en el recuadro. Ten en cuenta el tipo de interacción y el registro en el que se encuentran los hablantes.

Vale, hombre, anda, por supuesto, en primer lugar, en suma, venga, en consecuencia

- 1) Trabajas en una multinacional y, tras los tres meses de prueba, te reclaman en el despacho de la jefa de recursos humanos. ¡Enhorabuena! Has superado con creces lo requerido y te ofrecen un contrato indefinido. Debes acordar las condiciones del nuevo contrato.
- 2) Sales de casa y te encuentras con Álvaro, un antiguo compañero del colegio. Comenzáis a hablar de cómo os ha cambiado la vida y recuerdas que tenías un cotilleo buenísimo sobre un antiguo amigo vuestro.
- 3) Se te ha acabado la sal y subes a pedírsela a tu vecina de arriba. Nunca has hablado con ella, pero tienes una comida con amigos y quieres impresionarles. ¡Sube y prueba suerte!
- 4) En la clase de filosofía, te han mandado hacer un ensayo acerca de las relaciones sociales en la era digital.

Reflexiona:

- **¿Qué diferencias observas entre estos contextos?**
- **¿Por qué unos marcadores sí pueden utilizarse para unas situaciones y no para las otras?**
- **Atendiendo a las funciones que hemos visto en el ejercicio anterior, ¿cumplen todos los marcadores las mismas?**

2.ª parte – ¡venga! y vale**Actividad 3 – ¿Qué uso tienen?**

Lee estas situaciones y comenta con tu pareja las funciones que crees que tienen los marcadores conversacionales *vale* y *¡venga!* en estos contextos:

1. Dos mujeres hablan en el tren:

[Aviso de estación de tren]

Susana: ¿Dónde estamos?

Estrella: A ver si va a ser la de Alcalá... ¡Ah! Vicalvaro.

Susana: ¡Ah! **Vale**, ok.

Fragmento adaptado de la Conversación 38 del corpus ACUAH2
(Cestero Mancera, Ana María 2007-2016)

2. Una pareja comenta lo que le puede pasar a las plantas si continúan con la plaga de insectos:

Paula: Lo destrozan entero.

Álvaro: No, pues hay que curarlos bien.

Paula: Si comieran las hojas, pues, bueno, comen las hojas. Están agujereados, bueno, vale, pero destrozan los troncos...

Álvaro: Comen los brotes tiernos... ¡Anda que no saben!

Fragmento adaptado de la Conversación 51 del corpus ACUAH2
(Cestero Mancera, Ana María 2007-2016)

3) Laura le cuenta a su amigo su experiencia en el Erasmus:

Diego: Y ¿qué idiomas sabes?

Laura: El español lo sigo aprendiendo. El inglés lo chapurreo y unas por aquí, unas cuantas frases en otros idiomas que en esos momentos no... te lo voy a... comunicar.

Diego: Mmm... ¡No sabes nada!

Laura: Son... son frases especiales.

Diego: Vale, ¡déjalo estar!

Fragmento adaptado de la Conversación 57 del corpus ACUAH2
(Cestero Mancera, Ana María 2007-2016)

4) Un matrimonio elige la fecha en la que se irán de vacaciones:

Sonia: [Al teléfono: Sí, sí, cuenta conmigo. Hasta luego...] Vale. Ya. ¿Qué me estabas diciendo?

Adrián: Que, evidentemente, nosotros hasta junio... no hay nada que hacer... Hay clase.

Como mucho la última semana de junio, pero con eso no podemos contar.

Fragmento adaptado de la Conversación 53 del corpus ACUAH2
(Cestero Mancera, Ana María 2007-2016)

5) Dos amigos hablan sobre el carné de conducir:

Rosa: ¡Ay! Yo estoy más contenta con mi carné... Ya me voy a quitar la L.

Juan: La L de novata, que eres más novata... Si sé conducir mejor que tú. No me jodas...

Rosa: ¡¿Qué dices?! No, no, eso es mentira.

Juan: Pero si ibas el otro día... No me fastidies... ¡Anda!

Rosa: ¡Ay, ay, ay!

Juan: Ibas "¡Ay, tú!" Va, venga, hombre...

Fragmento adaptado de la Conversación 43 del corpus ACUAH2
(Cestero Mancera, Ana María 2007-2016)

6. Dos amigas les cuentan a otra lo que les sucedió la noche anterior:

Ana: ¿Les has contado lo de nuestro amigo?
 Eva: Ay, no...
 Ana: Nos hicimos anoche un amigo.
 Raquel: Venga, por favor, informarme ya.

Fragmento adaptado de la Conversación 34 del corpus ACUAH2
 (Cestero Mancera, Ana María 2007-2016)

7. En el teatro, el grupo de interpretación comenta alguna de las obras de esta temporada:

Lidia: Pero mola cómo escribe, ¿la habéis leído o visto "Roberto Zucco"?
 Luz: No.
 Lidia: ¡Pasada de obra! A mí me encanta. ¡Ay! ¡Oye, tía! ¡Próximo montaje de La Negra!
 Luz: ¡Venga! (Risas)

Fragmento adaptado de la Conversación 3 del corpus ACUAH2
 (Cestero Mancera, Ana María 2007-2016)

Reflexiona:

- ¿Crees que la posición o la combinación con otras palabras influye?
 ¿Por qué?

**Actividad 4 – Cada oveja con su pareja**

En grupos, tendréis que decidir a qué marcador corresponde la función que indica el profesor. Además, deberéis decir un contexto en el que dicha partícula cumpla el uso que se ha señalado. Podéis utilizar esta ficha para el desarrollo del juego:

Función:	
Marcador:	Ejemplo:
Función:	
Marcador:	Ejemplo:
Función:	
Marcador:	Ejemplo:

Con la ayuda del profesor, completad la ficha que aparece a continuación con los usos de *vale* y *¡venga!*:

vale
Usos funcionales
Usos estructurales
Usos sociolingüísticos
¡venga!
Usos funcionales
Usos sociolingüísticos
Usos estructurales



Actividad 5 – El poder de las palabras

Elige la respuesta correcta para conseguir lo que quieres de tus interlocutores. ¿Por qué has seleccionado esa opción?

1. Aunque te han dicho que no puedes salir hoy, tus amigos van a celebrar la fiesta del año y te han pedido que no faltes. Tienes que conseguir como sea que te dejen ir. Tu padre te dice:

—¿Puedes venir? Necesito que me ayudes a limpiar estas baldosas.

A. Vale, en seguida voy.

B. ¡Venga ya! Tengo cosas más importantes que hacer.

2. Un compañero de trabajo te pidió que le reservaras un décimo de lotería de la empresa, pero se te olvidó por completo. Es el día del sorteo y te pregunta:

- ¿Me das el décimo? Se me olvidó pedírtelo el otro día. ¡Muchas gracias por el favorcillo!
 —Esto... No lo tengo...
 —¡¿Quéééé?! ¿Cómo piensas recompensármelo?!

- A.** Venga, hombre, si el bote es solo de 1000 €.
B. Venga, repartimos mi décimo, la mitad para cada uno.

3. Tu mejor amigo ha suspendido un examen y cree que no va a poder recuperar la asignatura. Te cuenta lo que le ha sucedido y solo quieres animarle:

- Estaba tan nervioso que me he quedado en blanco... ¡en un examen tan decisivo! No apruebo la asignatura ni de coña.

- A.** ¡Venga, hombre! No te desanimes. Espera a ver la nota y ver qué se puede hacer...
B. Vale, puede ser que suspendas, pero... ¡menuda fiesta nos vamos a pegar hoy!

3.ª parte – Tarea final



Actividad 6 – Se abre el telón

El profesor va a repartir a tu grupo una serie de funciones de los marcadores que hemos estudiado. Entre todos tendréis que crear una conversación en la que aparezcan *vale* y *¡venga!* con estos usos. Después, representaréis frente al resto de grupos el guion que habéis escrito. ¡Se abre el telón!

Recordad que algunas de ellas son propias de ambos marcadores. Además, para que la conversación sea realista, debéis incluir otros marcadores, así como las características propias del registro informal y de la conversación coloquial.

GUIÓN**Personajes:**

Lugar:

Conversación:

**Autoevaluación**

Rutina de pensamiento	
¿Qué sabía sobre los marcadores conversacionales?	¿Qué he aprendido sobre ellos? ¿Y sobre <i>vale</i> y <i>¡venga!</i>?

6. Conclusiones

En la investigación que hemos presentado, nos proponíamos conocer en profundidad el uso y funcionamiento de dos partículas discursivas *vale* y *¡venga!*, para su posterior aplicación al ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera. Para ello, seleccionamos una muestra de conversaciones coloquiales reales y espontáneas del corpus ACUAH2 y la analizamos cualitativa y cuantitativamente; además, comparamos los datos con los obtenidos por otros investigadores en habla natural, registro medio, de Madrid (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008). Asimismo, hemos analizado la aparición de estos marcadores conversacionales en documentos de referencia en el marco de enseñanza de lenguas y en manuales y materiales actuales, lo que, junto con los resultados obtenidos, nos han permitido elaborar una propuesta didáctica.

La investigación llevada a cabo nos ha llevado a concluir que, tal y como se afirmaba en Cestero Mancera y Moreno Fernández (2008), en relación al empleo de *vale* y *¡venga!*, parece que estamos ante un caso de variación diafásica, es decir, el empleo de estos recursos está inmerso en un “proceso de generalización y difusión desde el registro más informal de la lengua” (2008: 80), que es el que hemos analizado en el corpus ACUAH2, pues la frecuencia de empleo de las partículas es significativamente más alta en conversación coloquial que en entrevista semidirigida, o lo que es lo mismo, en registro informal que en medio.

Por otro lado, el empleo funcional de los recursos no presenta diferencias destacadas en los dos tipos de actividades a las que se atiende, lo que permite tratar la plurifuncionalidad como característica propia de *vale* y *¡venga!*. No obstante, quizás es reseñable el hecho de que, en registro semiformal, los marcadores se usan más para atenuar y cooperar, funciones minoritarias en las conversaciones, especialmente la de atenuación, lo que puede ser explicado por la relación cercana de

los interlocutores de las conversaciones también, al igual que la frecuencia alta de aparición en tales interacciones de *¡venga!* con funciones de rechazo.

Por último, en este trabajo se ha corroborado el carácter sociopragmático de los marcadores estudiados. En entrevistas semidirigidas, registro medio de lengua, las partículas aparecen con mayor frecuencia en el discurso de mujeres; sin embargo, en conversación coloquial, registro informal, las mujeres emplean con mayor asiduidad *¡venga!* pero no *vale*, que se revela como característico del habla de los hombres. *¡venga!* es, además, un elemento utilizado por los jóvenes y los adultos, tanto en entrevista como en conversación, mientras que *vale* se ha revelado como más propio de los mayores en conversación.

En lo que se refiere al ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, la revisión que hemos realizado de los manuales seleccionados constata la importancia de la incorporación de los marcadores conversacionales al aula de ELE. A pesar de las hipótesis de partida, se ha observado la introducción de estos marcadores desde los niveles de usuario iniciales, si bien no siempre con la profundidad y el detalle deseados. Asimismo, queda patente la importancia que, progresivamente, se otorga a la conversación en los manuales. Estas consideraciones, así como los resultados obtenidos en la investigación realizada, han llevado a considerar la necesidad de tratarlos, de manera adecuada, en el aula, y han servido para establecer los contenidos que son base de la propuesta didáctica que se ha presentado en la última parte del trabajo y que tiene por título *¡Venga!, vale*. Se trata de una sesión de dos horas de duración, para la que se ha preparado una secuenciación de actividades destinada a aprendientes con un nivel de español B2 - C1 y tiene como objetivo la caracterización de los marcadores conversacionales, especialmente los que tratamos en este trabajo, incidiendo en el desarrollo tanto de la competencia comunicativa como de la sociolingüística.

Los datos aquí ofrecidos han servido para constatar que *vale* y *¡venga!* son partículas características del discurso informal y de la conversación coloquial. No obstante, esta afirmación debe tomarse como una primera aproximación, pues los resultados obtenidos y aquí presentados están lejos de ser significativos, dado el corpus reducido con el que se ha trabajado, pero sirven como inicio de un estudio de mayores dimensiones que puede ser abordado en un futuro próximo por profesionales o estudiosos del tema. Asimismo, sería interesante ampliar la propuesta didáctica, abarcando todos los niveles de competencia de la lengua y otros marcadores conversacionales, con la intención de proporcionar una mayor inclusión de estos recursos plurifuncionales en el aula de ELE.

Referencias bibliográficas

- BRIZ GÓMEZ, Antonio; PONS BORDERÍA, Salvador y PORTOLÉS LÁZARO, José (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. [En línea]. Disponible en: www.dpde.es [Consulta: 22/07/2019].
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (2011): "Lo discursivo de las partículas discursivas en el *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE). La atenuación como significado fundamental o uso contextual", Heidi Aschenberg y Óscar Loureda Lamas (eds.), *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*, Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, pp. 77-108.
- CASADO VELARDE, Manuel (1993): *Introducción a la gramática del texto en español*, Madrid: Arco/Libros.
- CASADO VELARDE, Manuel (1998): "Lingüística del texto y marcadores del discurso", María Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío (eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco/Libros, pp. 55-70.
- CESTERO MANCERA, Ana María (2000): *El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico)*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- CESTERO MANCERA, Ana María (2007-2016): *Corpus para Análisis de Conversaciones de la Universidad de Alcalá 2*, Corpus inédito, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- CESTERO MANCERA, Ana María y MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2008): "Usos y funciones de *vale* y *¡venga!* en el habla de Madrid", *Boletín de Lingüística. XX (29)*, pp. 65-84.
- CESTERO MANCERA, Ana María; MOLINA MARTOS, Isabel y PAREDES GARCÍA, Florentino (2012): *La lengua hablada en Madrid. Corpus PRESEEA-MADRID (distrito de Salamanca), Volumen I. Hablantes de Instrucción Superior*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- CESTERO MANCERA, Ana María, PAREDES GARCÍA, Florentino y MOLINA MARTOS, Isabel (2015): "El estudio sociolingüístico de Madrid", Ana María Cestero Mancera, Florentino Paredes García e Isabel Molina Martos, *Patrones sociolingüísticos de Madrid*, Berna: Peter Lang, pp. 17-62.
- CESTERO MANCERA, Ana María, PAREDES GARCÍA, Florentino y MOLINA MARTOS, Isabel (2017): "Presentación", Ana María Cestero Mancera, Florentino Paredes García e Isabel Molina Martos, *Investigaciones actuales en lingüística. vol. V: sobre variación geolectal y sociolingüística*, Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 9-17.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de

- Información y Publicaciones / Anaya (Traducción al español del Instituto Cervantes). [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 2/08/2019].
- CORTÉS, Luis y CAMACHO, M.^a Matilde (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*, Madrid: Arco/Libros.
- CUEVA LOBELLE, Alberto (s.f.): "Estado de la cuestión sobre los marcadores del discurso del español", Colombia: Universidad de Colombia.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2011): *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros (Nivel C1)*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2012): *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros (Nivel A1)*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2012): *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros (Nivel C2)*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2013): *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros (Nivel A2)*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2014): *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros (Nivel B1)*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2015): *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros (Nivel B2)*, Madrid: Edinumen.
- ESCANDELL VIDAL, M.^a Victoria (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Editorial Antrophos.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009): "Introducción", Catalina Fuentes Rodríguez, *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros, pp. 9-22.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco/Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla: Ediciones Alfar.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1996): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid: Arco/Libros.
- GARCÍA MOUTON, Pilar y MOLINA MARTOS, Isabel (2017): "Atlas Dialectal de Madrid (aDiM). Primeros resultados", Ana María Cestero Mancera, Florentino Paredes García e Isabel Molina Martos, *Investigaciones actuales en lingüística. vol. V: sobre variación geolectal y sociolingüística*, Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 130-144.
- GILI GAYA, Samuel (1961): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Bibliograf.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca nueva. [En línea] Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consulta: 2/08/2019].
- INE (2017): *Población por comunidades y ciudades autónomas y tamaño de los municipios*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. [En línea]. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2915> [Consulta: 15/05/2018].

- LLOPIS CARDONA, Ana (2014): *Aproximación funcional a los marcadores discursivos. Análisis y aplicación lexicográfica*: Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LÓPEZ QUERO, Salvador (2016): "Estrategias conversacionales de venga como marcador deóntico en el discurso oral", Antonio Miguel Bañón Hernández, María del Mar Espejo Muriel, Bárbara Herrero Muñoz-Cobo y Juan Luis López Cruces (eds.), *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez*, Almería: Editorial Universidad de Almería, pp. 389-407.
- LOUREDA LAMAS, Óscar. y Acín Villa, Esperanza. (coords.) (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco/Libros.
- MARCHANTE CHUECA, Pilar (2004): "Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica", Revista *RedELE*, 2. [En línea]. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista2/index.shtml> [Consulta: 13/06/2019].
- MARCHANTE CHUECA, Pilar (2008): *Practica tu español. Marcadores del discurso*, Madrid: SGEL.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y PORTOLÉS LÁZARO, José (1999): "Los marcadores del discurso", Violeta Demonte y Ignacio Bosque (coords.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 3. Entre la oración y el discurso. Morfología*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4214.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (2004): "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE", *Actas XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, pp. 53-70.
- MARTÍNEZ CABALLERO, Inés (2016): "Usos y funciones del marcador *vale* en el habla de Alcalá de Henares", trabajo final inédito de la asignatura *Sociolingüística* del Grado en Estudios Hispánicos de la Universidad de Alcalá.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2003): *Construcción e interpretación de discursos y enunciados: Los marcadores*, Madrid: Edinumen.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid: Arco/Libros, S.L.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2011): "Los conectores discursivos (entre los otros marcadores discursivos y los otros conectores)", *Linred: Lingüística en la Red*, n. 9 (2011-2012). [En línea]. Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_30102011.pdf [Consultado: 20/06/2019].
- MOLINA MARTOS, Isabel; PAREDES GARCÍA, Florentino y CESTERO MANCERA, Ana María (2014): *La lengua hablada en Madrid. Corpus PRESEEA-MADRID (distrito de Salamanca), Volumen II. Hablantes de Instrucción Media*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2001): "El corpus ACUAH. Análisis de los clíticos pleonásticos", Manuel Alvar Ezquerro, *Lingüística con corpus. Catorce aplicaciones sobre el español*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 352-370.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; CESTERO MANCERA, Ana María; MOLINA MARTOS, Isabel y PAREDES GARCÍA, Florentino (2002): *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ. I. Hablantes de instrucción alta*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; CESTERO MANCERA, Ana María; MOLINA MARTOS, Isabel y PAREDES GARCÍA, Florentino (2005b): *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ. II. Hablantes de instrucción media*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO; CESTERO MANCERA, Ana María; MOLINA MARTOS, Isabel y PAREDES GARCÍA, Florentino (2007), *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ. III. Hablantes de instrucción primaria*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- NOGUEIRA DA SILVA, Antonio Messias (2007): "La importancia de los marcadores discursivos en la enseñanza de ELE"; *Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, pp. 393-399. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/41_nogueira.pdf [Consulta: 13/07/2019].
- NOGUEIRA DA SILVA, Antonio Messias (2010): "La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos"; *redELE: revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, n.º 19. [En línea]. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20263> [Consultado: 14/07/2019].
- NOGUEIRA DA SILVA, Antonio Messias (2012): "Los marcadores del discurso y su introducción en los manuales de ELE"; Francisco José Rodríguez Muñoz (ed.), *Los marcadores del discurso en español y en chino mandarín*, Almería: Universidad de Almería, (= *Philologica Urcitana. Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, vol. 7, septiembre 2012, ISSN: 1989-6778), pp. 75-79.
- PAREDES GARCÍA, Florentino (2006): "Dialectología y sociolingüística en Madrid"; Ana María Cestero Mancera, Isabel Molina Martos, Florentino Paredes García (eds.), *Estudios sociolingüísticos de España y América*, Madrid: Arco/Libros, pp. 221-231.
- ORTEGA OLIVARES, Jenaro (1986): «Aproximación al mecanismo de la conversación: Apéndices "justificativos"», *Verba* (13), pp. 269-290.
- PAREDES GARCÍA, Florentino; CESTERO MANCERA, Ana María y MOLINA MARTOS, Isabel (2015): *La lengua hablada en Madrid. Corpus PRESEEA-MADRID (distrito de Salamanca), Volumen III. Hablantes de Instrucción Baja*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- PELÁEZ SANTAMARÍA, Salvador; ESTEBA RAMOS, Diana; ZAYAS LÓPEZ, Purificación (2012): *Método de español 2*, Madrid: Anaya ELE.
- PELÁEZ SANTAMARÍA, Salvador; ESTEBA RAMOS, Diana; ZAYAS LÓPEZ, Purificación; MIRANDA PAREDES, Francisca (2014): *Método de español 4*, Madrid: Anaya ELE.
- PITKOWSKI, Elena; VÁSQUEZ GAMARRA, Javier (2009): "El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE"; *TINKUY*, n.º11.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2019): *Corpus Val.Es.Co 2.1*. [En línea]. Disponible en: www.valesco.es/corpus [Consulta: 20/09/2019].
- PORTOLÉS LÁZARO, José (1993): "La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español"; *Verba* (20), pp. 141-170.
- PORTOLÉS LÁZARO, José (2001): *Marcadores del discurso* (2ª ed.), Barcelona: Ariel.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2017): *VALE, Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). [En línea]. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=bHhdVQk|bHhmzcU|bHjoyrZ> [Consulta: 23/06/2019].

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2017). *valer*. En *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). [En línea]. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=bIEq7WY|bllqpWq> [Consulta: 23/06/2019].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2017). *venir*. En *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). [En línea]. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=bXkUiz2> [Consulta: 23/06/2019].
- ROBLES ÁVILA, Sara; CÁRDENAS BERNAL, Francisca; HIERRO MONTOSA, Antonio (2012): *Método de español 1*, Madrid: Anaya ELE.
- ROBLES ÁVILA, Sara; CÁRDENAS BERNAL, Francisca; HIERRO MONTOSA, Antonio (2013): *Método de español 3*, Madrid: Anaya ELE.
- ROBLES ÁVILA, Sara; CÁRDENAS BERNAL, Francisca; HIERRO MONTOSA, Antonio; MIRANDA PAREDES, Francisca (2017): *Método de español 5*, Madrid: Anaya ELE.
- SANTOS RÍO, Luis (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- SPERBER, Dan y WILSON, Deirdre (1986): *Relevance: Communication and Cognition*, Cambridge: Harvard University Press.
- TORRE TORRE, Aroa M.^a (2016): "Una propuesta didáctica para la enseñanza de los marcadores discursivos *venga*, *vamos* y *anda* en la clase de ELE", *redELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, n.º 28. [En línea]. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/redELE-n-28-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/21627> [Consulta: 18/07/2019].
- TORRE TORRE, Aroa M.^a (2017): "Tratamiento de los marcadores discursivos en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC", *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n.º 25.
- TORRE TORRE, Aroa M.^a (2018): *De la teoría a la práctica: la enseñanza de los marcadores conversacionales en ELE*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Escuela Internacional de Doctorado. Programa de Doctorado en Filología: estudios lingüísticos y literarios. [En línea]. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Filologia-Amtorre/TORRE_TORRE_AroaMaria_Tesis.pdf [Consulta: 18/07/2019].

E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

Estudio sociopragmático de las partículas discursivas *vale* y *¡venga!* para su aplicación en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)

En este trabajo, se analizan los distintos usos y las diferentes funciones de *vale* y *¡venga!* en el habla de la Comunidad de Madrid, así como su situación en el ámbito de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Así, se investiga la incidencia de factores sociopragmáticos en el empleo de las partículas en registro coloquial, con objeto de conocer si existen patrones de comportamiento sujetos a variabilidad. Para ello, se trabaja con el corpus ACUAH2, recogido entre 2007 y 2016, que consta de 115 conversaciones y, por tanto, ofrece la posibilidad de analizar estas partículas en un contexto coloquial real; comparamos, después, los resultados con lo que acontece en registro medio de lengua, en el corpus de entrevistas semidirigidas de PRESEEA-Madrid (Cestero Mancera y Moreno Fernández 2008). Posteriormente, se revisan documentos de referencia en la enseñanza de lenguas, así como materiales y manuales de ELE para elaborar una propuesta didáctica a partir de los resultados de la investigación y de la revisión del ámbito ELE.

