



Universidad
de Alcalá

**LA ENSEÑANZA DE LOS FENÓMENOS
PRAGMAGRAMATICALES EN ELE:
LOS CASOS DE *BUENO Y HOMBRE***

DIRIGIDO POR MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

María Nogales Yáñez

Alcalá de Henares, a 10 de septiembre de 2019

Agradecimientos

Agradezco a todos los profesores de este máster y de mi carrera que me han aportado tanto, personal y profesionalmente.

A mis amigos, por escuchar mis reflexiones acerca de las fascinantes cuestiones que aguarda la lengua.

A mi familia, por proporcionarme en todo momento su apoyo más incondicional.

Y, en especial, agradezco a Manuel Martí sus profundas palabras, sus acertados consejos, la forma en la que me ha transmitido una fracción de sus conocimientos siempre a través de la pasión y su filosofía de ir más allá de lo aparente, pues “*on ne voit bien qu’avec le coeur, l’essentiel est invisible pour les yeux*” como sabiamente nos enseñó Antoine de Saint-Exupéry.

Sin él, su cercanía y filosofía, mi primer contacto con la pragmagramática, como él la bautizó, no hubiera sido tan gratificante.

A todos ellos,

GRACIAS

On ne voit bien qu'avec le coeur.
L'essentiel est invisible pour les yeux.

Antoine de Saint-Exupéry

Resumen

Este trabajo persigue señalar la importancia de los marcadores discursivos en la enseñanza de ELE, desde la evidencia de que están presentes en todo tipo de textos y son muy influyentes en la interpretación de estos. Por ello, hay que hacer conscientes a los estudiantes y, sobre todo, a los profesores de la necesidad que tienen las personas que quieren integrarse en una nueva lengua (y, así, en una cultura), de conocer el funcionamiento de estas partículas que forman parte del idioma y de la sociedad. Como muestra, se ha trabajado con dos de ellas --*bueno* y *hombre*--, muy comunes en las situaciones cotidianas e informales, casi imprescindibles, pues, en el día a día de un aprendiente que quiera tener contacto con las gentes y el panorama español.

ÍNDICE

Introducción.....	9
1. Tema	13
2. Motivos y justificación del tema.....	21
2.1 Su interés en ELE	21
3. Objetivos.....	23
4. Estructura.....	24
4. 1. El nivel pragmagramatical	24
4.1.1. Definición	24
4.1.2. Las capas de los enunciados	28
4.1.3. Losl significados conceptual y procedimental.....	32
5. Operadores pragmáticos y marcadores conversacionales	37
6. Propuesta didáctica	44
6.1. Secuencia didáctica.....	46
Conclusiones.....	57
7. Referencias bibliográficas	62
8. Anexos	66

Introducción

En la inmensa mayoría de las ocasiones, la situación comunicativa es crucial a la hora de comprender el contenido significativo de las formas o estructuras que se escogen. Hay ciertos fenómenos que se le escapan a la gramática y tienen que explicarse mediante otro sistema o, al menos, adoptar una visión conjunta entre este y otro. Este otro sistema que podría complementar a la gramática es la pragmática, más variable y menos convencional.

El término pragmática procede del latín *pragmaticus*, la cual a su vez proviene del griego *πραγματικός*. Si se descompone “pragma” por un lado, significa “hecho” o “acción”, mientras que “ticus” es “relativo a”. La pragmática es, por lo tanto, aquello relacionado con los hechos, o adaptándolo al ámbito del lenguaje, lo que está relacionado con el contexto, encargado de dar significado a los enunciados. El contexto debe entenderse como conjunto de factores extralingüísticos (personales, culturales, etc.) que pueden influir en el proceso de comunicación otorgando sentido a los enunciados. Así, se puede afirmar que la pragmática estudia el lenguaje en uso y es dependiente del contexto. Por eso, es importante que ambas vayan de la mano cuando se enseñan contenidos que están sometidos a presiones externas como la situación en la que se dan o la relación entre los participantes. La pragmática, por su parte, intenta dar respuestas a las cuestiones más controvertidas que se escapan del plano estrictamente gramatical, solventando los problemas, en especial, las ambigüedades que se producen en los intercambios conversacionales. Por ejemplo, la gramática puede responder a cuestiones tales como la concordancia entre el sujeto y el verbo, mientras que la pragmática lo haría ante las implicaturas que encierran ciertas construcciones. No obstante, este fenómeno también se podría explicar a través de la pragmática, pues la concordancia entre sujeto y verbo está relacionada con la percepción del hablante. Esto es, el primer enunciado fue elaborado por un periódico, aunque también pudo optar por la segunda opción ¿por qué no lo hizo? ¿Sería la segunda agramatical?

1. Casi un centenar de personas sin hogar *vive* en las calles de la capital¹
2. Casi un centenar de personas sin hogar *viven* en las calles de la capital

¹ Ejemplo del periódico *La Providencia* de Sara Sarmiento (13.06.2019 | 21:20)

Ambas opciones son posibles, como indica la gramática académica, lo que lleva a pensar el motivo por el que los hablantes emplean ambas formas.

De esta cuestión se encarga la pragmática, que ha concluido que se debe a la percepción del hablante. Si este percibe como núcleo el nombre cuantificativo, la concordancia será en singular; si, por el contrario, el hablante lo percibe como un cuantificador, como un determinante, entonces, la concordancia será en plural con el nombre que lleva delante la preposición, pues lo interpreta como núcleo. Con lo cual, se puede establecer que la doble concordancia es correcta cuando el cuantificativo va con un artículo indefinido que no lo diferencia de los demás.

Por esta razón, hay que adoptar un punto de vista pragmático para comprender en su integridad ciertos fenómenos gramaticales. Esta interdependencia, permite, por un lado, atender al proceso de descodificación mediante la relación entre significantes y significados y, por otro, asociar a ese proceso meramente lingüístico el conocimiento extralingüístico que posee el hablante. Esta unión conducirá a la interpretación de la fuerza ilocutiva del acto de habla que se esté realizando teniendo en cuenta la situación comunicativa, el medio y la distancia social entre los interlocutores. La razón de este proceso tan complejo es que cuando se dice algo, el significado no tiene porqué encontrarse explícitamente en las palabras empleadas, sino que se puede manifestar mucho más de lo enunciado literalmente e incluso otra cosa totalmente diferente de la aparente.

Los hablantes no realizan simplemente la descodificación del enunciado, entendido este como la expresión mínima de una comunicación completa, es decir, el enunciado, constituido por una palabra o un conjunto de ellas con o sin estructura oracional que porta sentido completo de acuerdo a la situación espacial y temporal en la que se produce, como establece el Centro Virtual Cervantes es “siempre una manifestación, concreta y real, de la actividad verbal”, necesitan inferirlo mediante el procesamiento de los elementos que aparecen en este teniendo en cuenta los factores extralingüísticos que influyen en su realización para poder interpretarlo adecuadamente. Este proceso de inferencia da lugar a un contenido implícito, que nos permite conocer el significado real que el hablante quiere transmitir de forma implícita y que no aparece en el contenido proposicional. Esto deben sistematizarlo los aprendientes de una lengua cuando la aprenden. Dicha implicatura está relacionada “con la negociación que se lleva a cabo, con las relaciones interpersonales, con el otro, con la regulación social de la

conversación [...] todo lo cual aparece vinculado al uso de la lengua en una situación de comunicación y, por supuesto, a los usuarios de la misma dentro de una cultura determinada” (Briz, 2002, p. 10). Esto hace referencia a la gran importancia que tienen tanto el contexto como las convenciones culturales en el que se emite el mensaje, además de otros aspectos prosódicos y no verbales, que son determinantes en su correcta interpretación.

La interacción verbal resulta un proceso muy complejo, pues no todo depende de la gramática y el léxico, sino que va más allá. De hecho, como se apuntaba anteriormente, en muchas ocasiones existe una distancia considerable entre lo que se dice explícitamente y lo que de verdad se quiere expresar (significado metafórico). La forma lingüística no necesariamente tiene que estar relacionada con la función, como la gramática tradicional defiende. Por ejemplo, cuando se quiere pedir un favor, no es necesario utilizar una fórmula interrogativa que es más amenazadora para el hablante, ya que se pueden emplear estrategias comunicativas que encubren este acto para conseguir tal fin.

1. ¿Me podrías dejar los apuntes de gramática del martes?
2. El martes tuve que ir al médico y no pude venir a clase, ¿disteis algo importante? Creo que dijo Manuel que iba a explicar el subjuntivo y no quería perderme la explicación... Encima dijo que caería de seguro en el examen. Te pregunto a ti porque como tú siempre lo pillas todo, listilla.

Si se analizan estos enunciados, el ejemplo 1 se corresponde con un acto de habla directo que no es tan frecuente en español como el 2. En el acto de habla indirecto, el hablante no pretende informar a la otra persona de lo que hizo el martes, más bien quiere conseguir que le preste los apuntes que cogió. Para lograr ese fin, “adorna” el lenguaje, envolviendo su intención con un arsenal de recursos lingüísticos. Esto se debe a que el acto de habla, en este caso la petición, es una amenaza hacia la imagen del otro, pues se empuja al otro a realizar una tarea sin contar con su voluntad y esperando una aceptación (“Vale, te los dejo”), que sería la “respuesta prioritaria” siguiendo la terminología de Brown y Levinson. Sin embargo, el interlocutor podría rechazar dicha petición mediante una respuesta no prioritaria (“Buf Javi, los apuntes del subjuntivo que vimos en gramática el otro día los completé con artículos y libros que leí por mi cuenta y son desastrosos, no me enteré de lo que explicó Manuel en clase. Yo que tú le pediría una tutoría porque es complicado o si quieres te envío el enlace de una página en la que lo explican bastante bien, te será útil”).

Por ello, ante un acto conflictivo como ocurre en este ejemplo, el hablante tendría que suavizar su petición mediante mecanismos o estrategias tales como apreciativos (*listilla*), reparadores (*tuve que ir al médico*) y actos de habla indirectos.

1. Tema

La pragmagramática surge de la necesidad que tienen los hablantes de ir más allá, de reflexionar sobre problemas filosóficos y sentimentales, de transmitir lo que sienten, lo que desean y la forma en la que lo hacen.

La lengua es un reflejo del cambio que se ha producido en la sociedad y en la psicología de las personas. Desde que nos levantamos, la mente está enfrascada en muchísimas reflexiones. El ser humano actual vive dentro de sí, desde lo que los psicólogos llaman el *self*. Lo que más le importa es lo que le sucede a él, la realidad es determinada por cómo percibe las cosas en su interior. El hombre antiguo, por el contrario, era un hombre que vivía hacia fuera y su mundo era muy sencillo, salvo excepciones, en él no había cabida para los problemas filosóficos y sentimentales. Para él no tenía sentido preguntarse cómo se sentía, ni, desde luego, preguntarse por ello. No se paraban a pensar, porque casi todas las energías se las llevaba la supervivencia de él y los suyos.

Se ha empezado con esta reflexión porque la gramática *nuclear* o *estricta* se centra en los contenidos más objetivos de los enunciados y principios generales, mientras que la pragmagramática da forma a los contenidos subjetivos. Es importante diferenciar entre ambos dominios para comprender que uno no puede trabajar sin el otro, que tienen que unirse para poder entender el funcionamiento de la lengua.

Por un lado, el dominio gramatical entendido en su sentido estricto hace referencia al sistema convencional que empareja sonidos y significados creando unidades superiores a partir de la combinación de las piezas léxicas (Martí, 2011). De este modo, los significados no se ven afectados por factores del contexto, sino que son estables y están codificados en sus correspondientes formas lingüísticas. Así, por ejemplo, *lápiz* va a significar “utensilio para escribir o dibujar formado por un cilindro o prisma de madera con una barra de grafito en su interior” (RAE, 2018) independientemente del contexto en el que se encuentre. Además, poseen un significado objetivo que aparece en el diccionario sin ningún matiz subjetivo. La gramática estricta o tradicional tiene como unidad fundamental la oración, entendida como la “unidad sintáctica que se corresponde con la estructura gramatical constituida básicamente por un sujeto y un predicado” (Gómez Torrego, 2000). En la oración, no importa si la estructura tiene sentido completo o no,

simplemente si está formulada de forma correcta con su sujeto, predicado y correspondientes concordancias.

1. El bibliotecario entregó el libro de “El Alcalde de Zalamea” al muchacho

Por otro lado, se encuentra el dominio pragmático, que cuenta con una serie de elementos contextuales, como la relación entre los participantes, las intenciones, la situación en la que se produce el acto, las normas culturales y sociales, etc. Este dominio, como afirma Leonetti (2008), se encarga de estudiar

la capacidad humana de combinar el conocimiento tácito de la gramática con información contextual de varios tipos, tomadas de la situación de habla, del contexto lingüístico previo o del conocimiento del mundo de los hablantes; es esta capacidad la que nos permite adaptar de forma óptima nuestro comportamiento lingüístico a nuestros objetivos e intereses.

Los significados pragmáticos o *sentidos*, siguiendo a Coseriu (1994), por consiguiente, se asocian a los significados ocasionales en términos de Levinson (2004). Estos están relacionados con el empleo de las normas sociales y culturales del ámbito verbal, la adecuación de los enunciados a las diferentes situaciones y el cálculo de las implicaturas que contienen dichos enunciados.

Entre gramática y pragmática se sitúa el dominio pragmatogramatical que estudia la gramática en su uso comunicativo, es decir, estableciendo una relación entre la gramática y los factores de corte pragmático como el contexto, las intenciones y las relaciones entre los interlocutores. Dentro de él, se encuentran ciertas categorías gramaticales como los marcadores discursivos, las perífrasis verbales y demás construcciones idiomáticas que mantienen un núcleo estable funcionando como una unidad. Asimismo, la pragmatogramática estudia la posición en la que se sitúan estas construcciones -explicado en el apartado de “*las capas de los enunciados*”-. Su unidad es el enunciado o la construcción, como ocurre en el dominio anterior. La construcción se entiende como la unidad gramatical que tiene función propia, pudiendo ser un fraseologismo, locución, palabra, etc. Además, tienen un “significado presumible” (Levinson, 2004), es decir, son significados permanentes que dependen del contexto.

2. *A lo mejor* me voy a Fuengirola unos días con mis tíos

3. Siempre tienes que aspirar *a lo mejor* en todos los aspectos de tu vida

La pragmatogramática trata de dar respuesta a aquellos fenómenos que no se pueden explicar simplemente a través de la gramática porque no se limitan al contenido

proposicional, sino que son dependientes del contexto en el que se producen. Por tanto, está relacionada con la descripción funcional y el uso comunicativo que hacen los hablantes, cuestionando la estabilidad de la gramática estricta defendida a lo largo de la historia.

Esta unión que forman se puede aplicar a esta cita de Ruiz Campillo (2007): “la unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado son inseparables”. No hay que separar gramática y pragmática negando que existe entre ellas un vínculo estrecho y que son dependientes la una de la otra, pues así se ha demostrado en los estudios sobre pragmatografía.

En gramática, por tanto, los conceptos no están fijados, las unidades no son estables y experimentan un cambio, también conocido como proceso de subjetivización. Gracias a este proceso se pueden entender las intenciones de los interlocutores, la relación de los participantes, las implicaturas que se crean que en algunos casos se van generalizando pudiendo llegar a convencionalizarse como ocurre con las fórmulas.

4. ¡Ya está bien!

Este enunciado cambia de significado dependiendo de la situación en la que aparezca. No es lo mismo que sea emitido por un profesor a un alumno, donde, normalmente, adquiere el valor literal, compuesto por la suma de todas sus partes. Imagina que el alumno le ha enseñado una práctica corregida y le dice el profesor esto, el alumno interpreta que está correcto. Si, en vez de un profesor, lo dice una madre a su hija cuando esta está haciendo algo que no es adecuado, la niña lo entenderá como una orden para dejar de hacer lo que está haciendo.

La subjetivización es un fenómeno que se produce por el cambio en la sociedad, lo que afecta a las personas y, consecuentemente, a la lengua. No solo a la gramática y pragmática, también al léxico. Graciela Reyes (1990) lo plasma de forma muy acertada:

Los significados tienden a subjetivarse: pasan de ser descripciones externas a ser descripciones internas, en las cuales se manifiesta el punto de vista (opinión, percepción, actitud) del hablante. De acuerdo con esta dirección de cambio, los significados más tardíos configuran un mundo constituido no solo por objetos y por estados de cosas, sino por valores y por relaciones lingüísticas creadas por el lenguaje mismo en el proceso de codificar los contenidos de conciencia (p. 99).

Este proceso de subjetivización tiene como fin el empleo óptimo de la lengua y señala dos causas principales, la expresividad y la eficiencia (Martí, 2008). La primera es

la encargada de resolver las nuevas necesidades que surgen y los problemas de homonimia, mientras que la segunda satisface necesidades comunicativas específicas, relacionadas con los interlocutores en el acto comunicativo. Ambas contienen una gran carga afectiva, siendo la expresividad la más evidente por su vínculo con lo subjetivo.

También contribuyen al uso económico de la lengua, ya que conllevan un esfuerzo menor al no tener que explicitar todo lo que se quiere decir, pues usando un marcador se transmiten muchas más informaciones que la meramente explícita.

5. *Franco*, no sé si creer lo que me contó José Ángel.

El marcador indica que el hablante está expresando su opinión abiertamente y sin reticencias. Además, se puede indicar que ha sopesado los hechos y su criterio está basado en una previa reflexión profunda y meditada.

La gramática permite hacer elecciones sobre su uso dependiendo de lo que se quiera decir, por ello, se pueden usar diversas formas o la misma para indicar distintas funciones, o la misma función se puede realizar a través de varias formas, sin embargo, cada una posee un cierto matiz que provoca en el interlocutor una reacción diferente. Por ello, la construcción e interpretación de los mensajes no solo depende del código lingüístico que el hablante emplee, sino también de factores como el contexto y las normas culturales. Este hecho refuerza el vínculo existente entre gramática y pragmática.

6. Estoy agobiadísima con los exámenes, y *encima*, me mandan un trabajo de investigación.

7. No va nunca a clase, *encima* tiene los dos puntos de asistencia.

En el ejemplo 3, *encima* no solo introduce un miembro que refuerza el argumento defendido en el discurso anterior, sino que también puede presentar un miembro que rompe con las expectativas que conducía el discurso previo (4). Es decir, la misma forma está cumpliendo funciones diferentes.

También ocurre el caso contrario, que dos formas diferentes cumplan la misma función. Cada una expresa un matiz diferente, con lo cual el hablante realiza un proceso interno de selección automática por el cual elige la mejor opción entre un conjunto de alternativas. Dicho proceso de selección automática que realiza un nativo inconscientemente resulta complicado para un aprendiz de la lengua ya que necesita

conocer los motivos que llevan al hablante a la elección de una forma sobre otra cumpliendo la misma función.

8. *Hasta* Elena supo hacer ese ejercicio.

9. Ese ejercicio fue sencillo *incluso* para Elena.

En el ejemplo 5, *hasta* indica un miembro inesperado, esto es, si Elena, a la que probablemente no se le den muy bien esos ejercicios, pudo hacerlo, no sería muy difícil. Lo mismo sucede en el 6, donde *incluso* indica que Elena tiene dificultades para hacer esa clase de ejercicios. El matiz reside en el foco, ya que en la primera Elena es la parte que le interesa resaltar al hablante, mientras que en la segunda quiere destacar el grado de dificultad del ejercicio.

El repetido aserto de “no es lo que dices, sino cómo lo dices”, título del libro de autoayuda de M. Parker, se aplica a este ámbito de la pragmagramática, pues todos los hablantes estamos continuamente eligiendo formas y construcciones según con nuestra intención para conseguir el fin que deseamos, ya sea para ser más corteses, parecer más desagradables o maleducados, etc. La cuestión es que los aprendientes de español como lengua extranjera, a partir de ahora ELE, deben ser conscientes de este hecho tan frecuente en el uso de la lengua. No solo se les debe enseñar las diversas formas de las que disponen para realizar una función -rechazar una propuesta, por ejemplo-, sino cómo y en qué momentos se pueden emplear dependiendo de sus intenciones y de la situación en la que se encuentren.

Por lo tanto, la gramática no debe enseñarse como un sistema cerrado de reglas con un arsenal de excepciones que tienen que ser memorizadas, sino más bien como una herramienta para construir e interpretar los enunciados teniendo en cuenta varios puntos. Uno de ellos está relacionado con el contexto o la situación. Las estructuras gramaticales se deben enseñar en contextos delimitados, esto es, no se debe enseñar de forma aislada sino en un contexto cerrado en el que se controlen todas las variables como la intención del hablante, la relación entre los interlocutores y la cultura. Estos factores modifican el sentido habitual de las estructuras gramaticales, por eso, es importante localizarlas, analizarlas y, posteriormente, explicarlas en uso. Véase este ejemplo:

Imagina que es verano, Pablo y Miguel están en casa sin aire acondicionado ni piscina, entonces Pablo dice a Miguel “*al igual* me apunto a natación la segunda quincena de agosto”. En este caso, la expresión *al igual* indica un alto grado de posibilidad, pues

por el contexto se puede deducir que a Pablo le apetece ir a la piscina. Sin embargo, piensa en esta otra situación: ellos están hablando de que natación es a las nueve de la mañana los lunes y jueves del mes de agosto y coincide con las fiestas de los pueblos de alrededor. Entonces Pablo emite el mismo enunciado (“*al igual* me apunto a natación la segunda quincena de agosto”). Miguel sabría que Pablo quiere decir que *ni de broma* se apuntaría a natación en agosto. Como se puede observar, ambos enunciados coinciden en la forma, lo que cambia es la situación en la que se producen. Esto nos lleva a pensar que hay ciertas unidades que dependiendo del contexto o la situación en la que se encuentren van a funcionar de una manera u otra.

Además, el marcador anterior, posiblemente no sea familiar para ciertas generaciones pasadas, pues, según mi experiencia, se emplea con mayor asiduidad en los grupos adolescentes del sur peninsular, con lo cual no está recogido aún en el diccionario de partículas discursivas de español, a partir de ahora DPDE. Esto se ha producido por la evolución de la lengua, las necesidades que surgen en la sociedad y que el lenguaje trata de suplir.

Este dominio que reúne gramática y pragmática engloba unas unidades conocidas como *marcadores discursivos* o *partículas discursivas*, gracias a las cuales se puede analizar las emociones que hay en un discurso. Los marcadores tienen que ver con la importancia que tiene la subjetividad en la vida de las personas, lo que llevaría a pensar que el incremento en el número de marcadores esté íntimamente ligado a este cambio social. El conjunto de marcadores del discurso está constituido por una amplia variedad de categorías gramaticales tales como: sustantivos, adjetivos, conjunciones, preposiciones, interjecciones, verbos, locuciones, sintagmas, etc. encargadas de construir textos. Estos sirven de enlace para guiar al interlocutor en el discurso y poder hacer una interpretación adecuada del mensaje. Son unidades lingüísticas invariables que se pueden distinguir por su carácter subjetivo intrínseco a la circunstancia en la que aparecen. De acuerdo con Martín Zorraquino y Portolés, los marcadores discursivos son:

unidades lingüísticas invariables, [que] no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y [que] 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, 1999, p. 63).

Por consiguiente, los marcadores discursivos facilitan la interpretación del mensaje por parte del interlocutor, con lo cual, van más allá de lo que pueden parecer explícitamente. Es más, no solo guían las inferencias del discurso (Portolés, 1998, pp. 25-26), sino que sirven de enlace para introducir informaciones relacionadas con la actividad discursiva. Por ejemplo, gracias a la partícula *hasta* se puede inferir que el hablante no se esperaba que Manuel le hubiera ofrecido ir a la fiesta. Aquí el marcador cumple la doble función de introducir la información y de guiar la inferencia.

10. *Hasta* Manuel me dijo que fuera a la fiesta.

Esta idea de que son elementos que guían las inferencias se encuentra plasmada en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006-2007), a partir de ahora PCIC, que señala como esencial dicho rasgo distintivo de los marcadores. Complementando al ejemplo anterior, este enunciado “es cercano, *pero* es del norte” indica un cambio de dirección a partir del uso de la partícula *pero*, así si el adjetivo cercano se considera positivo, lo que viene tras la conjunción tendrá una carga negativa. No obstante, si el *ser cercano* se considera, por el contexto, algo negativo, lo que introduce la conjunción será positivo. Por ello, su función discursiva será muy relevante a la hora de descifrar el significado.

Sin embargo, parece complicado establecer límites entre las diferentes clases ya que no son unidades rígidas, sino que son dependientes del contexto, encargado de clasificar la unidad como marcador u otra clase de palabra (adjetivo, preposición, interjección, etc.). Por ejemplo, en los siguientes enunciados se pueden observar diferencias con respecto a *bueno* y *hombre*:

11. *Bueno*, ¿qué es lo que te pasó al final?

12. Hace un día *bueno* para ir a la playa.

13. *Hombre*, está claro que vamos a ir a esa fiesta.

14. El *hombre* cerró la puerta antes de salir.

En el primer ejemplo, *bueno* es un marcador conversacional que indica un cambio en el sentido de la conversación y sugiere al interlocutor que concrete ese hecho que le interesa. Mientras que, en el segundo ejemplo, *bueno* es un adjetivo que complementa a *día* y tiene la función dentro de la oración de señalar cómo está el tiempo. En el tercero, se puede interpretar *hombre*, como otro marcador que apela al interlocutor. Este no debe confundirse con el sustantivo del cuarto enunciado que se corresponde con una persona de sexo masculino, al parecer, anónima para el hablante.

Desde el punto de vista de la gramática, estos elementos no están bien definidos, esto es porque hay aspectos de los marcadores relativos a la forma morfológica (¿son variables o invariables?), a la posición sintáctica (¿son periféricos/externos/incidentales o están integrados en la oración?), al perfil fonológico (¿presentan independencia entonativa o continuidad?) y al valor léxico o conceptual (¿mantienen un núcleo conceptual o se desemmatizan?) a los que no se les había dado una respuesta concluyente (Llorente Arcocha, 1996, pp. 275-287). Los estudios que se están llevando a cabo han logrado responder algunas de estas cuestiones como por ejemplo los que están relacionados con el posicionamiento de estas partículas en el estudio de Catalina Fuentes (2013) acerca de los parentéticos y la periferia del enunciado.

2. Motivos y justificación del tema

2.1 Su interés en ELE

El proceso de enseñanza y aprendizaje de estas formas es mucho más complejo de lo que a priori puede parecer. Pues, como se describe a lo largo de este trabajo, son demasiadas partículas que tienen funciones modificadoras, no son unidades fijas, sino que son susceptibles al contexto y a la situación. Por ello, resulta prácticamente imposible dividir las en compartimentos estancos, pues no están bien definidas y son polivalentes. Asimismo, la selección establecida no es rígida y cerrada. Algunos lingüistas defienden que todas deberían ser consideradas marcadores, mientras otros afirman lo contrario. Esta disconformidad se vincula principalmente con el tipo de significado que poseen, conceptual y procedimental.

Además, destaca el hecho de que estas unidades tan importantes del discurso en español, especialmente en las interacciones orales y escritas, no estén presentes en las aulas. Esto podría estar sujeto a que los marcadores se encuentran a mitad de camino entre lo gramatical y lo pragmático, siendo este último ámbito menos tratado en ELE. El foco de la enseñanza se orienta a la gramática estricta, lo que hace que los aprendientes no estén del todo preparados para enfrentarse a la realidad fuera del aula, para comprender y usar la lengua de forma apropiada en contextos de inmersión especialmente.

Este estudio de los marcadores hace que los aprendientes sean competentes en una lengua y en su cultura, ya que existe una estrecha vinculación entre ellos. Competentes, porque sus discursos van a ser interpretados correctamente, más fluidos y parecidos a los de los propios nativos, lo que facilitará su integración en la comunidad española, pues los nativos son más tolerantes con los errores gramaticales que con los fallos de tipo pragmático. Esto se debe a que la pragmática está asociada a la cortesía o educación, lo que significa que cometer un fallo pragmático es violar alguno de los principios sociales como el respeto o la distancia con el otro.

Este fenómeno es de gran relevancia y fundamental enseñarlo, pues no es lo mismo:

1. *Difícilmente* hablará en la conferencia
2. En la conferencia habló *difícilmente*

En el primer ejemplo, *difícilmente* se podría interpretar de dos maneras: la primera está vinculada con la capacidad física de la persona, a la cual le resultará complicado el hecho de hablar, ya sea porque se ha quedado sin voz debido a un resfriado, porque los compañeros no le cederán el turno o por otra causa relacionada con la facultad de hablar; la segunda es que esa persona no podrá asistir a la conferencia y, por ende, no podrá participar. En el segundo ejemplo, solo hay una opción, que coincide con la primera de las explicadas en el primero.

Si se atiende simplemente al significado que presentan las formas no se puede conocer el motivo, se necesita el contexto, en el que interviene el comportamiento pragmático y las propiedades sintácticas tales como la colocación y la estructura del enunciado.

En relación con la secuencia didáctica, se han planificado dos lecciones, dos días consecutivos, ya que las actividades que comprenden son progresivas y algunas están interrelacionadas. Esto podría modificarse, incluso en un curso de ELE no tendría por qué realizarlo de este modo, pues considero que es igualmente eficaz ir explicándolos a lo largo de las sesiones, dedicándoles una parte de la clase y, posiblemente, no los introduciría en todas ellas, sino en algunas pues hay demasiadas cuestiones de la lengua que abordar. Se ha hecho de esta forma porque este trabajo se centra en la enseñanza-aprendizaje de este contenido pragmatogramatical y fundamentalmente se hace énfasis en ello.

3. Objetivos

- Analizar el campo de la pragmagramática, indagando en el plano pragmagramatical, más concretamente de la situación de los operadores pragmáticos y marcadores conversacionales
- Analizar las funciones potenciales de los marcadores *bueno* y *hombre* y sus posibles fórmulas conversacionales
- Proponer una solución a la enseñanza de estas partículas tan relevantes en el mundo hispano mediante una secuencia de actividades de los marcadores *bueno* y *hombre*
- Diseñar una secuencia didáctica enfocada a la enseñanza-aprendizaje de estos marcadores mediante el uso de *realia*, vídeos, películas de *Campeones* y *Ocho apellidos vascos*, etc.

4. Estructura

La organización del TFM va a ser la siguiente:

En primer lugar, se define el nivel pragmagramatical, proporcionando un análisis de las capas que forman los enunciados, en el que se explicarán las características que comparten estas categorías pragmagramaticales y la importancia de los rasgos suprasegmentales. Además, se explica el tipo de significado que presentan estas partículas -conceptual y procedimental-, basándose en críticas de varios lingüistas.

En segundo lugar, se introduce la propuesta didáctica con su secuencia explicada detalladamente. Esta consta de dos lecciones que tienen actividades que trabajan con los guiones y la temática de dos películas españolas, *Campeones* y *Ocho apellidos vascos*. Además, todo el material con el que se trabaja en las sesiones es real, recogido de conversaciones entre nativos y seleccionadas específicamente.

Tras ella, se exponen las conclusiones extraídas de la investigación y las referencias bibliográficas que se han utilizado para la elaboración de este trabajo.

Finalmente, en los anexos se localiza el material que se ha elaborado, las fichas, las imágenes y los vídeos creados para la realización de varias actividades.

4. 1. El nivel pragmagramatical

4.1.1. Definición

La introducción de la pragmática, el análisis de la conversación y los corpus han instaurado la necesidad de revisar los conceptos fundamentales con lo que operaba la lingüística en el campo de la sintaxis; conceptos tradicionales que no abarcaban las unidades o construcciones de la pragmagramática.

La gramática no se limita a la oración, sino que va más allá. Más allá de lo escrito, de la palabra, de la gramática estricta o pura, que consideraba como exponente máximo la oración.

No se puede obviar el hecho de que hay más estructuras que desempeñan una función dentro del enunciado, a las que la gramática tradicional no puede poner etiquetas ya que no dispone de ellas. Por este motivo, es necesario acudir a la pragmática. Antes se

consideraba que estas construcciones o partículas no requerían un proceso de análisis formal y se dejaban al servicio de la pragmática sin asignarles una función específica, no obstante, estas también deben ser analizadas para su consecuente sistematización. Este tipo de construcciones tiene una forma propiamente sintáctica, como cualquier otro complemento verbal y desarrolla funciones como lo hacen otros complementos del verbo. Esto permite ampliar la visión de la gramática, que no se limita a la oración, sino que abarca el discurso y trabaja en el plano de la interacción.

La visión que tienen algunos lingüistas sobre la oposición entre gramática y pragmática se ha desestabilizado, ya que no se pueden considerar opuestas estas dos disciplinas que se complementan. Aquellos que defienden que la gramática tiene como marco la oración y la pragmática el discurso, no son capaces de percibir la gramática discursiva o pragmatogramática. Esta es susceptible al contexto en el que aparece, por lo que deben ser tenidos en cuenta los factores extralingüísticos que proporciona el entorno comunicativo.

1. *A decir verdad*, María nunca quiso alejarse de él.

Las categorías pragmatogramaticales comparten varias características comunes. Como describe Martí Sánchez (2011) se pueden diferenciar hasta ocho aspectos, entre los que destacan:

a. El rasgo intersubjetivo presente en los actos comunicativos entre los interlocutores. Por ejemplo, en la posposición del determinante demostrativo que muestra cierto tono despectivo.

2. El chico *ese*, ¿quién se ha creído?

b. El carácter implícito de este tipo de construcciones que indica cómo tiene que ser interpretado el enunciado. Si empieza con un operador determinado ya se sobreentiende el sentido que tiene el enunciado.

3. *En verdad*, llevas razón, no tengo que preocuparme tanto por eso.

Cuando se emplea *en el fondo* o *en verdad* es porque lo que había defendido anteriormente era equivocado, lo admite y, en vez de reconocerlo explícitamente, emplea

el operador para camuflarlo. También podría empezar con *es que* una respuesta justificativa del tipo *es que mañana tengo clase de conducir, quedamos otro día*.

- c. La función cohesiva de contenidos tanto explícitos como implícitos que hace que estas categorías sean dependientes del contexto en el que se producen. El *que* citativo o evidencial es un ejemplo de ello que potencia al enunciado e indica que ha sido repetido literalmente con la añadidura de esta partícula.

4. *Que* no Juan, que no voy a ir a casa de tu hermana.

- d. Estas unidades no son obligatorias, son opcionales. La concordancia de sujeto y predicado (*los niños jugaban al fútbol en el parque*) o el género y número del adjetivo y el sustantivo (*el pintalabios rojo*) es necesario que sigan ciertas reglas para su construcción, sin embargo, no es obligatorio que aparezca un operador en un enunciado.

5. + ¿Qué tal el abuelo?

– Bueno, no se queja; [*al menos,*] puede caminar.

- e. Las unidades no están completamente convencionalizadas, ya que como se ha citado anteriormente, en este dominio se encuentran los *significados presumibles* de Levinson, que crean ciertas implicaturas dependiendo del contexto, siendo este esencial para cancelarlas o activarlas. Así, *vamos* puede funcionar como la primera persona del plural del presente del verbo *ir* (*vamos al cine todos los miércoles*), o como un operador enunciativo que enfatiza las conclusiones, implicaturas o inferencias de lo dicho.

6. No hizo un partido demasiado bueno, *vamos*, fue desastroso, *a decir verdad*.

- f. Los significados que albergan son procedimentales, debido al proceso de cambio que están experimentando, esto las convierte en herramientas imprescindibles para guiar las inferencias y crear implicaturas en el discurso. No obstante, no todas ellas han perdido su significado conceptual o convencional como los ordenadores (*por una parte, en primer lugar, etc.*) o conectores consecutivos (*por*

consiguiente, por ello, etc.). Además, también se puede ver este significado literal en las perífrasis, pues manteniendo su esencia. Por este motivo, muchos se oponen a reconocerlas como perífrasis y establecen que únicamente son construcciones que poseen un “verbo soporte o ligero” (Martí, 2019). En el ejemplo, *querer* mantiene su significado y, con él, su independencia, ya que lo que le sigue es interpretado como un complemento directo.

7. *Quiero decirte algo, papá.*

- g. No poseen una estructuración bien definida. Los paradigmas relativos a la gramática estricta están mejor organizados. Después de muchos años de estudio, los especialistas no se han conseguido poner de acuerdo para clasificar de forma rígida estas unidades. Este es uno de los motivos que dificulta su enseñanza en ELE.

Se puede concluir que, en gramática, los conceptos no están fijados y experimentan cambios. De hecho, los puntos a, e y f indican que estas unidades no son estables y están experimentando un proceso de cambio, de subjetivización al servicio del hablante y de la sociedad, como se ha mencionado anteriormente.

Estos marcadores son más abundantes en la lengua oral y tienen funciones supraoracionales, es decir, no operan en el nivel oracional (descodificación del significado conceptual), sino en el del enunciado (interpretación del sentido).

Por esta razón, es fundamental prestar especial atención a la entonación y establecer una relación entre esta y la sintaxis, ya que estas partículas presentan una dependencia de los elementos prosódicos (ritmo, pausas, entonación, melodía, etc.).

8. *¿Qué tal el día en Mérida? Bueno, no ha estado mal*

9. *¿Qué tal el día en Mérida? Bueeeeno, no ha estado mal*

Las marcadas pausas entonativas son el reflejo de la posición independiente que tienen estas unidades dentro del enunciado en el que se encuentran. Como explica Martín Zorraquino (1998, p. 34), un aspecto problemático que dificulta la descripción gramatical de las partículas discursivas “es el relativo a la matización que estas admiten por medio

de las propiedades fónicas (el acento, la calidad silábica y la entonación, sobre todo)”. Así, la polifuncionalidad de los marcadores podría explicarse recurriendo a la prosodia. No obstante, existen dificultades con respecto a este aspecto fonológico, por ejemplo, no se puede asegurar que estas unidades sean tónicas o átonas, si presentan independencia entonativa o continuidad (Lorente Arcocha, 1996, pp. 286-287).

Se van a analizar las diferentes capas de las que consta un enunciado y se hará especial énfasis en la que se sitúan los marcadores del discurso. Se ha definido antes que los marcadores son unidades pequeñas que integran una categoría pragmática; por lo general, son palabras, especialmente locuciones, es decir, combinaciones de palabras, que han experimentado un cambio en su forma, en su sentido y en su uso. De esta forma, es posible que causen confusión a los extranjeros pues tienen que saber diferenciar cuándo se trata, por ejemplo, de un simple adverbio o de un marcador.

10. Voy a ir al médico *ahora*, después te llamo para ver qué me ha dicho.

11. No importa que faltes a clase esta semana, *ahora*, que atente a las consecuencias.

Mientras que en el primer ejemplo *ahora* es un adverbio de tiempo, que indica el momento en el que se va a realizar la acción, la segunda es un marcador que introduce una advertencia o incluso una amenaza.

Es por esta razón que han de analizarse bien las capas de las que consta un enunciado para saber cuándo una unidad funciona como marcador.

4.1.2. Las capas de los enunciados

Posiblemente la posición discursiva que ocupan en el enunciado está íntimamente ligada a la función que desempeñan. Estas partículas pueden cumplir funciones dentro del enunciado, pero también, fuera, conectando enunciados independientes.

En los enunciados más completos, en los que todo este conjunto de informaciones se halla debidamente distribuida en diferentes constituyentes, es posible distinguir las siguientes capas, estratos o niveles (Dik 1997 [1989], cap. 17; Fuentes, 2007, pp. 15-18).

En primer lugar, los enunciados poseen una parte que es objetiva donde se localiza la información fundamental, el núcleo, representado por el suceso o situación del que se

habla. Este es el que se considera estrictamente oración, entendida como la unidad sintáctica fundamental y caracterizada por la relación predicativa.

Seguidamente, se encuentran los constituyentes que conforman la periferia oracional, donde se ubican los complementos circunstanciales más externos y complementos incidentales, que aportan informaciones secundarias en relación con diversos componentes del núcleo oracional.

1. Javier, *ganador de la liga masculina de baloncesto*, se lesionó en el penúltimo partido.

Estas dos primeras capas conforman la dimensión más objetiva del enunciado, donde se representa la situación o suceso. Es su nivel proposicional, que está enriquecido con las explicaturas del nivel inferior, donde se define la verdad o falsedad de un enunciado (Fuentes, 2013, pp.15-36).

A continuación, fuera de ella y dentro de la subjetividad y modalidad oracionales, es posible distinguir los constituyentes que suministran ciertas informaciones acerca de la actitud del hablante, el acto que realiza y su relación con el oyente. Esta es la capa en la que se localizan los adverbiales y los operadores pragmáticos, que son aquellos adverbios sometidos a un proceso de pragmatización y representan un subtipo de los marcadores discursivos.

2. Si quieres puedes independizarte este mes, *ahora bien*, ya sabes todo lo que eso conlleva.
3. *Encima*, tenemos que prepararles la comida.
4. *Igual*, me acerco a tu casa esta noche.

Los dos constituyentes siguientes apuntan ya al hecho de que los enunciados son las unidades mínimas que forman parte de unidades superiores (Gutierrez Ordoñez, 2018, pp. 10-11), por lo que deben proporcionar informaciones que faciliten su relación con ellos. Estas formas indican el grado de subjetividad, implicando al hablante en lo que se dice. La posición parentética en la que se sitúan puede incluir aparte de marcadores adverbiales, estructuras semifijadas. Estas construcciones se sitúan, principalmente, en posición parentética.

5. *Y lo que es más importante*, puede ayudar a la investigación a encontrar tratamientos efectivos para la enfermedad.

Así, esta posición marginal engloba todas estas unidades que hacen referencia a la subjetividad, conocidas como parentéticos (Fuentes, 1998, p. 68). Estos afectan a la naturaleza del enunciado introduciendo “comentarios, argumentos, añadidos, explicaciones o justificaciones” y además conforman una curva entonativa descendente que indica la conformidad del hablante con el enunciado (Fuentes, 1998). De este modo, en los enunciados pueden aparecer unos constituyentes que informan específicamente del asunto del que va a hablarse, más concretamente del tópico o tema extraoracional, que a su vez conforman otros enunciados. Estos poseen funciones macroestructurales pues

6. *En cuanto a Juan*, solo te digo que mañana tiene una reunión muy importante.
7. *De eso* no quiero ni hablar.

Para facilitar la tarea de enlazar el enunciado con lo anterior, de un modo que recuerda a los conectores de las oraciones compuestas, están los conectores discursivos:

8. El favorito de esta semana es Sergio Romero. *A propósito*, la semana que viene tenéis que llamar y votar para que los concursantes se queden.
9. No está mal. *Es más*, está francamente bien.

Seguramente, la capa más externa y marginal es la conformada por los constituyentes que remiten al destinatario y que recuerdan la condición comunicativa de los enunciados. Aquí entrarían los marcadores conversacionales, el tercer gran subtipo de los marcadores discursivos, y los vocativos:

10. *Hombre*, cuánto tiempo sin verlos, ¿dónde han pasado estos cinco últimos años?

Por tanto, es lógico afirmar que los marcadores no se colocan aleatoriamente en los enunciados, sino que más bien están sujetos a unas reglas internas que rigen su posición acorde con la función que cumplan. Es cierto que algunos marcadores sí que tienen un grado alto de flexibilidad dentro del enunciado, como es el caso de *entonces*, que puede posicionarse en cualquier parte.

11. *Entonces* podemos ir delante.
12. Podemos ir delante, *entonces*.
13. Podemos, *entonces*, ir delante.

Existen multitud de casos en los que el enunciado en el que se encuentra el marcador está tan convencionalizado que funciona como construcciones idiomáticas, es decir, combinaciones de palabras que presentan cierto grado de fijación a nivel tanto estructural como léxico. No todas ellas presentan el mismo grado de fijación, hay algunas (*comment clauses*) que están en camino de convertirse en operadores discursivos como explica Fuentes Rodríguez.

14. *Como te iba diciendo*, creo que María se va a ir a Londres a trabajar.
15. *Como te iba explicando*, sospecho que Sergio está poniéndole los cuernos a Patricia.

Así, el enunciado parentético muestra un comentario o pinceladas que recuerdan al hablante, a su intencionalidad o a las “instrucciones de procesamiento” para saber cómo ha de ser interpretada esa información (Fuentes, 2003).

Estas palabras y construcciones si aparecen escritas suelen presentarse en entornos apartados del resto de la oración mediante algún signo de puntuación, frecuentemente comas, por eso son fácilmente reconocibles. En el discurso oral, poseen un contorno melódico propio fuertemente delimitado por pausas que permite distinguirlo del resto de elementos que introduce. Dicha marginalidad también está marcada por la curva melódica, lo que indica que es algo añadido.

Además, estos marcadores pueden funcionar como muletillas, es decir, como palabras o expresiones que se repiten mucho de forma innecesaria, especialmente en la lengua oral. Se usan para mantener el interés del interlocutor (*esto*), llamar su atención (*mira*), controlar el turno de palabra (*escucha*), mostrar acuerdo o desacuerdo (*bueno*), finalizar el discurso (*en fin*), ganar tiempo en él (*pues*), invitar a una reflexión (*imagínate*), buscar complicidad con el interlocutor (*¿entiendes?*), etc. Este tipo de coletillas (*tags*) son inconscientes y automáticas, de hecho, muchos hablantes no saben cuál es la suya ni cuándo la usa.

Este fenómeno de automaticidad e inconsciencia denota cierta dificultad en la enseñanza, pues ni los propios hablantes controlan cuando producen ciertas muletillas. No obstante, el empleo de estas se encuentra en la lengua coloquial hablada, en un contexto informal, distendido y familiar.

Por lo tanto, los constituyentes extraoracionales forman parte de la estructura de los enunciados, pero no cumplen una función exclusivamente gramatical, sino pragmático-discursiva.

4.1.3. Los significados conceptual y procedimental

En las primeras investigaciones que se hicieron, el significado que se pensaba que mantenían era el significado conceptual, que representa el concepto o la información cognitiva contenida en la forma lingüística. No obstante, los estudios posteriores han demostrado que esto no ocurre con todos los marcadores pues, aunque algunos mantienen ese residuo conceptual, tienen un valor procedimental. Estos son principalmente los conectores discursivos consecutivos, que introducen un efecto o la causa (*en consecuencia, por ello, por esa razón*); los ordenadores, que agrupan los enunciados del texto en distintos bloques (*en primer lugar, por último, finalmente, etc.*); los reformuladores, que sirven para explicar de nuevo una formulación previa (*esto es, es decir, etc.*); los digresores, que introducen comentarios que se desvían del asunto principal (*a lo que iba, dicho esto, a propósito, por cierto, etc.*) y las perífrasis, que mantienen su significado literal; *tengo que pasear al perro* donde *tener* parece no haber perdido su significado.

1. No llegué a la clase de gramática; *por lo tanto*, no pude entregarle el trabajo a Manuel.
2. Belén, *por lo menos*, la llamó y se lo contó.

En el primer ejemplo, el conector consecutivo introduce una consecuencia lógica que sucede inevitablemente, no ha llegado a clase, con lo cual no ha visto al profesor y no ha podido entregarle el trabajo. En el segundo ejemplo, el operador pragmático *por lo menos* indica que Belén que, dentro de su error, tuvo el detalle de llamar a su amiga y contárselo para intentar solucionarlo.

Las categorías que se encuentran en el nivel pragmatogramatical tienen una naturaleza conceptual-procedimental, pues, como se aprecia en los ejemplos anteriores, algunas mantienen su esencia, es decir, parte de su significado convencional (significado conceptual), mientras que otras lo pierden completamente (significado procedimental).

Mediante esta concepción procedimental de las unidades pragmatogramaticales es posible guiar las inferencias de los hablantes, sin embargo, muchos de ellos no las generan de manera habitual como por ejemplo *finalmente*.

3. *Finalmente* tendré que ir a esa reunión.

Además, estos signos en las explicaturas de nivel inferior se encargan de la asignación de referentes, la desambiguación y el enriquecimiento léxico; mientras que en las de nivel superior, sirven para manifestar las intenciones comunicativas y las actitudes del hablante, restringiendo las posibilidades ilocutivas del enunciado a las que han dado lugar. Este es el caso de los operadores pragmáticos, del orden de palabras, de la entonación y de otros mecanismos relacionados.

Con respecto al significado de estas unidades, no hay acuerdo entre los autores. Durante las últimas décadas, los estudios sobre marcadores discursivos han asignado a estos un significado procedimental o de procesamiento. Este término proviene de la teoría de la Relevancia (1986), cuyos autores, Sperber y Wilson, se apoyaron en las contribuciones de Grice que estudió la formación de las implicaturas y el papel de los marcadores en la creación de estas. Basándose en estos estudios, elaboraron una teoría cognitiva que define los marcadores como expresiones lingüísticas que codifican la información procedimental, es decir, sirven de guías de las inferencias ya que poseen un corte esencialmente pragmático y son dependientes del contexto, lo que permite interpretar e inferir las implicaturas que surgen de estas formas lingüísticas.

Algunos lingüistas como Fraser (2003) defiende que los MD poseen un significado procedimental pero que existen algunos que contienen “restos” de significado conceptual como por ejemplo *en cambio* o *a diferencia de*. No obstante, declara que la interpretación de un marcador es el resultado de una negociación con el contexto -entendido este en un ámbito general-, habiendo una adecuación entre marcador y contexto, es decir, el primero presenta varias posibles interpretaciones y, al mismo tiempo, el contexto “enriquece los matices que el marcador alcanza contingentemente” (Fraser y Malamud-Makowski 1996, p. 864), por lo que la partícula se amolda a la intención comunicativa del hablante. Hace

referencia a los diferentes valores semánticos que pueden adquirir estas partículas en la conversación y que nacen del vínculo entre su significado conceptual o propio y los factores contextuales. Asimismo, Lenk (1996) defiende que los marcadores no aportan contenido proposicional al enunciado, pero su valor pragmático y el etimológico está en cierto modo relacionado. Por su parte, Van Dijk (1979) pensaba que había ciertos conectores que podían emplearse con un uso “semántico” y otros con un uso “pragmático” y que estos últimos no perdían su significado conceptual, pero que no era suficiente para interpretar el conector. Otros como Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998) señalan que estos que contienen restos de significado conceptual no están dentro de la categoría de marcadores, aun tomando ciertos valores propios de ella. Por ejemplo, *francamente* es un adverbio que mantiene su significado conceptual, pero como tiene una función incidental estaría dentro del grupo de marcadores. Por lo tanto, tampoco establecen un límite en la selección de estas unidades.

De partida, los marcadores no son palabras que representan la realidad como lo hace el léxico, pues sirven principalmente para conectar el discurso y proporcionar instrucciones que permitan interpretar el sentido de los enunciados. Es cierto que cuando funcionan conforme a su categoría gramatical (adverbios, adjetivos, etc.), estas unidades poseen un valor semántico que pierden cuando lo hacen como marcadores, pues experimentan un proceso de pragmaticalización o subjetivización. Estas conclusiones esclarecen que esta categoría es relativamente novedosa y que aún no está constituida firmemente, pues necesita unos principios estructurales más sistematizados para “tratar de encontrar una lógica en su sistema de funcionamiento” como sugiere Matte Bon (2007).

La verdad es que muchas de estas formas siguen manteniendo parte de su contenido conceptual, aunque sean signos procedimentales puesto que dependen de un contexto en el que son clave para la interpretación de los mensajes. Por ejemplo, podrían destacarse los conectores consecutivos (*por eso, en consecuencia, etc.*), los ordenadores de la información (*por un lado, en segundo lugar, etc.*) o los reformuladores (*en conclusión, en suma, etc.*) que permiten entender el significado gracias a ese residuo de significado conceptual y a la convencionalización de estas formas.

Algunos marcadores conversacionales parecen estar vinculados más con signos conceptuales debido a su carácter explícito que hace que la descodificación no requiera un proceso de interpretación propio de estas partículas. Además, estos suelen presentarse aislados, sin introducir ningún miembro.

4. A: ¿Vendrás al festival de Málaga?

B: *Por supuesto.*

Además, el significado de las unidades que esta categoría pragmatogramatical contiene, es presumible según la terminología levinsoniana; esto quiere decir que son los primeros que acuden a la mente cuando se emiten ciertas construcciones, pero que son cancelables a su vez. Aquí se podrían encontrar las fórmulas rutinarias (*es para hoy* → “date prisa”), las construcciones idiomáticas (*Si ‘saber’ X, Y* → muestra de arrepentimiento o lamento por algún suceso que no conocía y si lo hubiera conocido habría cambiado el modo de actuar. Por ejemplo: *si lo llego a saber, me saco el chubasquero.*). También existen operadores que se colocan al principio del enunciado e indican cómo se ha de interpretar.

Estos significados presumibles están relacionados con las máximas que forman el “Principio de Cooperación” (*Cooperative Principle*) de Grice. Dicho principio establece que cada intercambio conversacional sigue ciertas reglas con el fin de realizar un intercambio satisfactorio, en el que cada participante debe adecuar “su contribución conversacional, en el estadio que tenga lugar, a los requisitos que marque el propósito o la dirección del intercambio que sostenga” (Grice, 1975, p. 516). Se ha de pensar que todos los hablantes son cooperativos y siguen las máximas conversacionales, estas son cuatro fundamentalmente: de cantidad (da tanta información como sea precisa, ni más ni menos), de calidad (no digas nada que creas que es falso, solo lo que sea verdadero), de relevancia (sé relevante) y de modo o manera (expón de manera clara y ordenada, sin ambigüedad ni oscuridad en la expresión).

De este modo, el significado procedimental que tienen estas partículas guía las inferencias para la correcta interpretación del mensaje.

La pragmatogramática engloba aquellos significados que están convencionalizados, tanto los de las fórmulas y las construcciones idiomáticas, como los que son ocasionales. No obstante, no existirá una categoría pragmatogramatical si su significado no está completamente convencionalizado para contar con un significado presumible, aunque sea en un contexto determinado. Se trataría de una categoría pragmática pues estaría sujeto a la lógica conversacional (Martí, 2011). Por ejemplo, si se encuentra en un despacho y le

dice al encargado “*hace bastante calor aquí*” no espera que corrobore dicha afirmación y se queje también, sino que encienda el aire acondicionado.

5. Operadores pragmáticos y marcadores conversacionales

Las tres clases de marcadores (conectores, operadores y marcadores conversacionales) no constituyen compartimentos estanco, aunque cada clase esté especializada en una función específica. Los conectores enlazan los enunciados, los operadores modifican y los marcadores conectan los turnos de habla; no obstante, al ser dependientes del contexto no se puede establecer una categoría rigurosa como las gramaticales. La Teoría de la relevancia establece que los marcadores son elementos que permiten al interlocutor orientar la interpretación del mensaje y, además, inferir las intenciones del hablante, incluyendo sus criterios, valores propios de la sociedad y de la cultura a la que pertenece (Fuentes, 2010, pp. 734-735).

Por un lado, los operadores son elementos fijados y provienen de adverbios o construcciones sintácticas fijadas que afectan a la macroestructura, la modalidad, la estructuración de la información o argumentación y al acto comunicativo (Fuentes, 2003). Algunos tienen origen en la interjección y mediante un proceso de gramaticalización han adquirido un valor interjetivo (*bien, hombre, bueno, etc.*) y, por tanto, la misma autonomía sintáctica que posee una interjección (Portolés, 2001, p.67). Los operadores pragmáticos se encuentran dentro del nivel superior, ya que manifiestan las intenciones comunicativas y la actitud del hablante, esto es, lo subjetivo. En este campo son fundamentales la posición sintáctica y los elementos del nivel suprasegmental que determinan la función de una unidad.

Por otro lado, los marcadores conversacionales están relacionados con el acto discursivo, el intercambio de información y, consecuentemente, la interacción. Están vinculados con la función expresiva y apelativa, que tienen que ver con la manifestación de las emociones y el intento de dirigirse a otro. En muchas ocasiones sirven para unir información implícita, ya que en la conversación se crean implicaturas tanto de los mensajes explícitos como de los implícitos.

Resulta curioso que muchos marcadores discursivos, sobre todo, en la conversación funcionan como costumbres, una de las cosas más difíciles de controlar. Se está acostumbrado a usarlos y cuesta mucho trabajo renunciar a su empleo.

En este trabajo se van a tratar dos de ellos: *bueno* y *hombre*. Para ello, se han de mencionar las funciones discursivas y las instrucciones de uso e interpretación que

adquieren dependiendo del contexto para que sea más sencilla su comprensión. Estas funciones residen en el DPDE y el Diccionario de conectores y operadores del español.

En primer lugar, el marcador *bueno* puede desempeñar las siguientes funciones:

Disposición de la intervención:

1. Iniciar y mantener el turno de habla
 - *Bueno*, como te iba contando, creo que Marcos le está preparando un viaje sorpresa a María
2. Iniciar la despedida
 - *Bueno*, ya quedaremos y nos pondremos al día, guapa. Adiós

Estructuración de la conversación:

1. Mostrar acuerdo
 - ¿De verdad que no hay fresas en el mercado? Pues debería porque ahí hay de todos los tipos de frutas
 - *Bueno* debería haber, pero creo que no es la época todavía
2. Mostrar desacuerdo (pronunciación enfática)
 - Va y nos dice que no sale porque está malo y cogió, y se fue con esa
 - *Bueno* Jesús, no tienes que ponerte así, es una tontería
3. Cambiar de tema
 - ¿Con Laura qué tal? ¿Solucionasteis ese malentendido?
 - *Bueno*, ¿tú con Óscar qué?
4. Rectificar o autocorregir
 - Mañana tengo que ir a la autoescuela a las ocho y media de la mañana.
 - Bueno*, a las nueve.

Se utiliza en el registro informal de la lengua. Su uso es predominantemente oral, pero también se puede encontrar en manifestaciones escritas informales.

En cuanto al marcador *hombre*, también cuenta con una serie de funciones entre las que cabe destacar:

Disposición de la intervención:

1. Iniciar el turno de habla: como intervención de inicio en enunciados independientes, expresa sorpresa y alegría
 - *Hombre*, pero ¿tú qué haces por aquí? Cuánto tiempo sin verte

Estructuración de la conversación:

1. Apelar: a ambos sexos

- *Tengo que ir a comprar un vestido para la boda de mi prima, iré a Don Benito... no sé si llevar el coche o no*
 - *Hombre*, creo que está a una media hora de aquí en coche aproximadamente
2. Mostrar acuerdo
- Voy a incluir en mis desayunos frutos secos cinco días a la semana porque me ha dicho el médico que tengo el hierro bajo
 - *Hombre*, los frutos secos contienen mucho hierro, especialmente los pistachos y las nueces
3. Mostrar desacuerdo
- ¿Pretendes que prepare yo toda la comida para la fiesta?
 - ¡*Hombre!*
4. Reformular o reafirmar
- El mes pasado Cate se compró un coche de segunda mano y ahora dice que no va bien el motor, que hace ruidos extraños
 - Es que no sé porqué se lo compra de segunda mano...
 - *Hombre* se lo compra de segunda mano porque no todos pueden gastarse 25000 euros en un coche nuevo
5. Animar, tranquilizar, insistir
- *Hombre*, no llores más, ya verás como todo pasa y se queda en una anéctoda más
6. Expresar sorpresa, decepción, molestia o lamento
- ¡*Hombre!* Ya era hora de que vinieras

Además, estas partículas pueden agruparse con otras y constituir fórmulas conversacionales que portan un matiz de significado diferente. Por un lado, con *bueno* se pueden encontrar:

1. *Pero bueno*: introduce un miembro del discurso que contrasta con lo anterior. Se aplica tanto para introducir enunciados positivos como negativos, siendo el primero el más frecuente como, por ejemplo, una consolación o un resultado favorable.
 - Me he pasado todo el año trabajando, *pero bueno* ahora puedo permitirme unas buenas vacaciones
 - No he ensuciado nada, *pero bueno* tendré que fregar igualmente

2. *Pues bueno*: denota cierta inseguridad en el hablante (a). A veces, puede indicar un acuerdo con el interlocutor (b). Otras, también, marca una distancia con el mensaje previo (c).
- (a) ¿Qué tal te salió el examen?
 - *Pues bueno*, creo que no tan bien como esperaba
 - (b) Podríamos ir a la playa esta semana
 - *Pues bueno*, no estaría mal
 - (c) Elena no se ha pasado mucho por aquí últimamente
 - *Pues bueno*, déjala que haga lo que quiera
3. *Bueno, bueno*: la duplicación de la partícula *bueno* se puede emplear para varios usos. Para saber de cuál se trata, se ha de tener en cuenta el factor prosódico, en este caso, principalmente, la entonación. Si se hace un alargamiento de la vocal e, asciende la primera sílaba y se mantiene la segunda marca un tono de desacuerdo (a). Si, por el contrario, se alarga y se asciende en la vocal o marca un tono de sorpresa (b). Además, simplemente con la entonación ya se podría saber el matiz, sin necesidad de que la partícula aparezca duplicada.
- ¿Sabes qué? Me he echado un novio
 - (a) *Bueno bueno*, eso de novio...
 - (b) *Bueno bueno*, ¿no me digas?
4. *Ah, bueno*: rectificar o autocorregir la formulación anterior, después de que el interlocutor haya expresado su opinión, mostrando así su acuerdo.
- María le dijo a Luis que necesitaba unas clases de física porque no estaba preparada para el examen. Yo también le pediré ayuda porque no me he enterado del último tema
 - No te preocupes, ese tema dijo Fernando que no entraría en el examen
 - *Ah bueno*, entonces paso, no voy a estudiar más
5. *Bueno, ¿qué?*: cambiar de tema o concluir uno que estaba derivando en otros.

- El sábado podríamos ir al cine, aunque tengo que cuidar de mis primos pequeños, pero quizás podría dejarlos con mi tita Conchi
- ¿Cuántos años tienen ya? Deben ser de la edad de los míos
- Tienen seis años
- Uy, ahora son unos diablos que no pueden estar quietos
- Como lo sabes... *Bueno, ¿qué? ¿vamos al cine?*

Mientras que con *hombre* se distinguen las siguientes:

1. *Vamos, hombre/ venga, hombre/ anda, hombre*: muestra incredulidad hacia lo que dice el interlocutor. También se emplean en las peticiones mitigando el acto cuando se quiere insistir, probablemente, tras un rechazo previo (b).
 - (a) Si no tienes el DNI, no puedes entrar
 - ¡*Venga, hombre!* No me digas que no puedo pasar
 - (b) ¿Podrías tender la lavadora? Acaba de terminar
 - Justo tengo que salir ya que llego tarde a las prácticas
 - *Anda hombre*, que solo te llevará un par de minutillos
2. *¡Pero, hombre!*: introduce un reproche, regañina o crítica.
 - Ayer fui al examen de Ana sin haberme leído ni dos veces los apuntes
 - ¡*Pero, hombre!* ¿Cómo se te ocurre presentarte sin estudiar?
3. *Vaya, hombre*: muestra una sorpresa desagradable o decepción.
 - Mi hermano se cayó por las escaleras y lleva en el hospital tres semanas
 - ¡*Vaya, hombre!* No me digas eso...
4. *(No,) hombre, (no)*: rechazo mitigado.
 - Tengo que devolverte el dinero de la cena del sábado, creo que fueron 15 euros
 - No, hombre, no; eso lo guardas para tomar algo otro día
5. *(Sí,) hombre, (sí)*: acuerdo intensificado como muestra de ánimo hacia el otro.
 - No sé si debería buscar trabajo en el extranjero, estoy muy bien en Madrid, pero me apetece perfeccionar el inglés y conocer otra cultura
 - Sí, hombre, sí. Haces bien en irte y recorrer mundo. Aprenderás muchísimo, ya verás.

6. *Hombre, claro (que sí)/ por supuesto*: refuerza el acuerdo con lo expresado por el interlocutor.

- He trabajado muy duro para conseguir ese trabajo, no he descansado ni los fines de semana y ahora toca esperar a ver si me lo dan...
- *Hombre, claro que sí*, te lo van a dar, nadie se merece ese puesto más que tú

Estas fórmulas a veces pueden aparecer de manera independiente, constituyendo un turno de palabra ya que portan significado por ellas mismas, sobre todo los marcadores conversacionales. Otras veces, funcionan como enlace de los diferentes turnos y ayudan a interpretar la naturaleza de estos.

- Lo mejor para el dolor de cabeza es un ibuprofeno, te alivia enseguida.
- *Bueno*

De acuerdo con la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999), el marcador conversacional *bueno* presenta mayor independencia fónica que otros marcadores (p. 263), con la entonación apropiada puede llegar a expresar desaprobación; mientras que *hombre*, posee una gran versatilidad y refuerza la imagen positiva del hablante. Dos de sus valores son atenuar la disconformidad y ofrecer réplicas alegres o festivas (Martí, 2008). Véase el siguiente ejemplo:

- Ya estás otra vez tirado sin hacer nada
 - *Buenooooo*, siempre estás igual...
- La semana que viene es la fiesta de despedida, tenemos que celebrarlo por todo lo alto.
 - *Hombre*, verás la que se va a liar

En el grupo de los marcadores conversacionales es donde se localiza el mayor número de marcadores con carácter prosódicos determinantes. Algunas peculiaridades prosódicas de estos marcadores de acuerdo con los estudios sobre marcadores del discurso en español (p.72-73, 342-346) son:

- Por un lado, *bueno* con tonema de cadencia ascendente en la sílaba tónica seguido de cierto descenso señala acuerdo con el interlocutor con respecto a una

proposición previa. Sin embargo, para mostrar desacuerdo el tonema sería de suspensión, poniendo mayor énfasis en el marcador que en resto del enunciado y descendiendo el tono a medida que avanza. Frecuentemente se realiza mediante la repetición de la partícula (*bueno, bueno*).

- Por otro lado, la realización melódica de *hombre* depende de su posición en el miembro del discurso en el que aparece. Por ejemplo, cuando aparece en posición inicial expresando un sentimiento positivo como alegría o sorpresa ante un comentario inesperado pero amable, su tono es más marcado sobre la primera sílaba y descendente después.

El marcador *hombre* ha adquirido una inmovilización del morfema que originariamente poseía, este marcador puede dirigirse hasta a un destinatario femenino y plural (Martí, 2008, p.25).

- *Hombre*, Herminia, no digas esas cosas de la Jacinta que como te escuche...
- *Hombre*, que bien estáis hoy.

Este último enunciado podría ser reproducido por una persona de cualquier sexo e ir destinado a un grupo de mujeres que está tomando café en un restaurante, por ejemplo.

Un empleo interesante de *hombre*, no como marcador conversacional, sino como operador, “Juan, el *hombre*, llegó tarde” comunica cierta lástima hacia Juan; mientras que “Juan, el *tío*, llegó tarde” es despectivo.

Un marcador influye en la interpretación de todo el mensaje y va frecuentemente entre comas. Se puede ver la diferencia que existe entre “*hombre*” y “*tío*” aunque cumplan la misma función apelativa. El empleo de la segunda partícula es más habitual encontrarla en los adolescentes, como un tipo de “muletilla”. Además, suele introducir enunciados de carácter negativo como un lamento o una queja: “*Tío*, tenía que haber ido al cine con vosotros”. No obstante, hoy en día se ha extrapolado a todos los tipos de mensajes en el público adolescente sin esa connotación despectiva. Además, cuando se emplea es porque hay una relación estrecha de confianza con el interlocutor.

- *Tía*, María, ¿no sabes qué me ha pasado hoy?

6. Propuesta didáctica

En este apartado se va a proponer una secuencia didáctica para trabajar las unidades que se han analizado en el apartado anterior, esto es, con los marcadores *hombre* y *bueno*. Está pensada para llevarse a cabo dos días consecutivos ya que las actividades que comprenden son progresivas y algunas están interrelacionadas.

Esta secuencia va dirigida a aprendientes que tengan un nivel intermedio-alto B2/C1, pues en este nivel, de acuerdo con el MCER, ya han adquirido y pueden poner en práctica ciertas estrategias y habilidades que les facilitarán el empleo de estos marcadores de forma significativa y no aleatoria. Asimismo, el contenido con el que se va a trabajar, las actividades diseñadas y las dinámicas están pensadas para un grupo no muy abundante de estudiantes mayores de edad, sin importar la nacionalidad, pues normalmente los grupos son mixtos y el criterio de agrupación se hace por nivel. La mayoría de edad se debe a que las películas que han sido seleccionadas tratan temas relacionados con las relaciones, el deporte, el amor, la actitud, el respeto, etc. y contienen un lenguaje más adecuado para este público.

Los objetivos didácticos están relacionados con que el alumno al terminar la secuencia pueda:

- Utilizar ambas partículas en su producción oral y escrita de la manera más natural posible
- Explicar los usos y las funciones más relevantes de estas unidades
- Incorporar en su repertorio lingüístico aquellos usos que considere más útiles para hacer más efectivos sus intercambios comunicativos
- Acercarse y adaptarse a la cultura española
- Aprovecharse de las estrategias y mecanismos pragmáticos para adecuarse a las diferentes situaciones
- Descodificar el significado y, por tanto, la intención de los hablantes cuando emplean estas partículas

Debido a que los marcadores *bueno* y *hombre* se usan mayormente en situaciones orales informales, las actividades estarán orientadas principalmente a vídeos y extractos

de película en las que dos o más personas interactúan. En este tipo de actividades es más sencillo descodificar la intención del hablante ya que se tienen en cuenta elementos prosódicos tales como la entonación, el ritmo, la acentuación y la pausa. Además, también es muy frecuente su uso en redes sociales en las que existe el intercambio de información como *Whatsapp*. De esta fuente, de las películas y de situaciones de la vida real se extraerá parte del material para crear las actividades.

Se han tenido en cuenta las estrategias de aprendizaje y tipos de actividades que sugiere el MCER para este nivel B2/C1 en el diseño de los ejercicios. Estas estrategias de expresión, comprensión e interacción son las siguientes:

Estrategias de expresión

- Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente
- Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura
- Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos y toma nota de los errores más frecuentes y controla el conscientemente discurso en esas ocasiones

Estrategias de comprensión

- Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas: escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales y comprobar la comprensión utilizando claves contextuales

Estrategias de interacción

- Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de los turnos de palabras
- Inicia el discurso, toma la palabra adecuadamente, y termina la conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia
- Utiliza frases típicas para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que va a decir
- Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión

- Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a que otras personas intervengan, etc.

Las actividades audiovisuales se apoyan en el *script* para realizar un mejor análisis de las intervenciones. De acuerdo con el MCER, el alumno debe ser capaz de comprender “textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica”, e identificar “detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas”.

Por otra parte, estas actividades buscan que el aprendiente mejore su competencia pragmática-discursiva, coincidiendo con el MCER en que alumno debe adaptar “lo que se dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor”, y adoptar “un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias” ajustándose “a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen en la comunicación”, y variando “la formulación de lo que se quiere decir”.

6.1. Secuencia didáctica

PRIMERA SESIÓN CAMPEONES	TIEMPO 2 horas		SEGUNDA SESIÓN OCHO APELLIDOS VASCOS
Cine español (fase de sensibilización)	10 min	10 min	Conversaciones de <i>Whatsapp</i> (fase de focalización)
Fragmentos de <i>Campeones</i> (fase de reconocimiento)	35 min	30 min	Fragmentos de <i>Ocho apellidos vascos</i> (fase de focalización)
Entrevista al director (fase de focalización)	10 min	-	-
Correo interno (fase de puesta en práctica)	15 min	25 min	Representa la escena (fase de puesta en práctica)
DESCANSO (5 MINS)			
Siameses (fase de puesta en práctica)	8 min	15 min	Tú turno: sé tú el guionista (fase de puesta en práctica)

Vídeos (fase de puesta en práctica)	20 min	-	-
Teléfono escacharrado (fase de puesta en práctica)	12 min	20 min	Roles (fase de puesta en práctica)
Grupo de <i>Whatsapp</i> (fase de puesta en práctica)	5 min	15 min	Análisis de grabaciones (fase de reflexión)

PRIMERA SESIÓN

1. Cine español

Agrupamiento: Clase abierta

Procedimiento: El profesor introducirá la clase preguntando por el “cine español” (qué les parece, si conocen a algún actor, qué películas han visto, etc.). El profesor irá introduciendo los marcadores en las respuestas a cada estudiante, ya sea para iniciar las cuestiones, cambiar de tema, mostrar acuerdo, desacuerdo o finalizar la tertulia. De este modo, ellos se irán dando cuenta inconscientemente de las funciones que estas partículas pueden cumplir



Material: Diapositiva de PowerPoint

Objetivo: Introducir el contenido de la sesión y los marcadores *bueno* y *hombre*

Dinámicas: Comunicación, participación

Tiempo: 10 minutos

Observación: Las películas de la diapositiva se han seleccionado siguiendo el criterio de las más llamativas dirigidas a un público adolescente, no porque sean las más reconocidas a nivel internacional

Destreza: Expresión oral

2. Fragmentos de *Campeones*

Agrupamiento: Clase abierta > pareja

Procedimiento: Antes de mostrar varios fragmentos de la película, tienen que hablar en parejas o tríos sobre el argumento, los personajes, los temas que se tratan en la película, etc. Una vez analizada, se van a reproducir un par de fragmentos de esta que contienen los marcadores con los que se va a trabajar. Después de cada fragmento que dura aproximadamente 3-6 minutos, deberán comentar qué es lo que ocurre en esa escena. El profesor les preguntará por el contenido temático en primer lugar y después por el lingüístico. Una vez que hayan preguntado dudas acerca de expresiones o vocabulario, se les repartirá el fragmento del texto en el que aparecen el marcador *bueno* y *hombre*. Se les pedirá que lean individualmente el diálogo y señalen aquellas palabras que sirven para establecer un contacto con el discurso anterior. Entonces, ellos podrán señalar varias como XXX. Se les pedirá que expliquen el motivo que lleva al hablante a seleccionar estas palabras. Seguidamente, el profesor les señalará el “*bueno*” y les pedirá que lo analicen, que intenten explicar la función o funciones que cumplen o que marquen que simplemente se trata de un adjetivo que indica la cualidad del adjetivo al que acompaña.

A continuación, veremos los vídeos de nuevo tras haber leído el *script* y haber explicado las posibles funciones. De este modo, se darán cuenta de que estas palabras sirven para anticiparse a ciertas respuestas de los interlocutores y saber sus intenciones. Eso sí, serán los alumnos los que tengan que deducirlo a través de las preguntas que se les haga

Material: Diccionario, vídeos y fotocopias con fragmentos del texto

Objetivo: Analizar el uso real de los marcadores *bueno* y *hombre* y hacerles conscientes de que su uso sirve para anticiparse a las respuestas

Dinámicas: Presentación, conocimiento y ejercitación

Tiempo: 35 minutos

Observación: Facilitar la actividad con el uso del diccionario. Como el profesor tendría que explicar ciertas expresiones y vocabulario, se ha incrementado el tiempo estimado

Destreza: Comprensión oral, comprensión escrita y expresión oral

3. Entrevista al director

Agrupamiento: Individual > pareja > clase abierta

Procedimiento: Tras analizar los marcadores y las conversaciones, los alumnos van a leer la entrevista que se le hizo al director Javier Fesser, en la que aparece el marcador *bueno* principalmente. Como ya lo han analizado anteriormente, van a ser conscientes de que cumple un valor. Por ello, se les pedirá que



una vez lo hayan leído de forma individual y hayan pensado la función que cumple lo comenten con el compañero y posteriormente, con el grupo en general

Material: Fotocopia de entrevista

Objetivo: Aplicar las funciones de los marcadores vistas previamente

Dinámicas: Ejercitación

Tiempo: 8 minutos

Destreza: Comprensión escrita

4. Correo interno

Agrupamiento: Clase abierta

Procedimiento: Cada alumno tiene su buzón personal con el que se ha trabajado anteriormente en clase. En esta ocasión, servirá para insertar las cartas que los alumnos van a recibir de sus compañeros. Cada alumno tiene que escribir dos cartas con un formato informal y meterla en el buzón de dos compañeros diferentes a su papel, es decir, si ellos son jugadores tendrán que enviarlas a los que sean entrenadores y viceversa. En ellas tienen que escribir al entrenador del equipo diciéndole que no pueden asistir al partido y para ello deberán inventar una excusa. El otro, que hace de entrenador, una vez que haya recibido sus cartas, deberá coger las que les han escrito y responderlas (dándoles una solución, un consejo, consolándolos, animándolos o rechazando la excusa) y devolverlas a sus destinatarios que las responderán si tienen tiempo

Material: Buzón, sobres, trozos de folios, balón de baloncesto

Objetivo: Practicar las funciones de los marcadores (expresar sorpresa, decepción, animar, tranquilizar, rectificar, mostrar acuerdo o desacuerdo, etc.)

Dinámicas: Ejercitación, creatividad, participación y distensión

Tiempo: 16 minutos

Observación: Para dividir la clase en entrenadores y jugadores, se va a realizar una dinámica de agrupación que consiste en encestar en una canasta que el profesor va a colocar en clase. Si encestan cogerán el *post-it* que elijan como es antes no sabrán qué función tendrá que hacer cada uno

Destreza: Expresión escrita y comprensión escrita

5. Siameses

Agrupamiento: Individual > clase abierta

Procedimiento: Se le va a pedir a cada estudiante que tiene que escribir una invitación en un trozo de papel; por ejemplo: ir a ver la última película de Marvel al cine, ir a un partido del Real Madrid, salir de fiesta el sábado, etc. Mientras ellos están haciendo eso el profesor repartirá un trozo de cartulina por estudiante naranja o azul. Si al estudiante le toca la naranja tendrá que aceptar la invitación, si, por el contrario, le toca la azul, deberá rechazarla. Cuando lo hayan escrito se colocarán todos de pie en círculo y tendrán que ir preguntando al compañero que elijan si le gustaría hacer ese plan y contestarán de acuerdo con el color que tengan

¿Te gustaría venir al cine el miércoles a ver la nueva peli de Iron Man?		
--	--	--

Material: papel, tarjetas azules y naranjas

Objetivo: Emplear en respuestas a invitaciones el marcador *bueno*, ya sea para aceptar o rechazar, y repasar el condicional

Dinámicas: Comunicación, ejercitación y creatividad

Tiempo: 8 minutos

Destreza: Expresión escrita y expresión oral

6. Vídeos

Agrupamiento: Individual > pareja

Procedimiento: En estos vídeos se muestran usos reales de estos marcadores. Se les pondrá en contexto, los vídeos son sobre dos amigas que quedan una tarde porque hace mucho tiempo que no se ven. Tienen que analizar las diferentes intervenciones y las funciones que cumplen los marcadores a lo largo de la conversación

Material: Vídeos y papel

Objetivo: Analizar las funciones de los marcadores

Dinámicas: Comunicación

Tiempo: 15 minutos

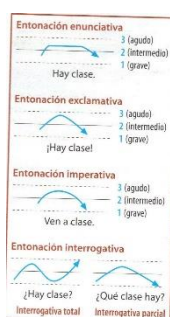
Observación: Se pueden poner varias veces por si no se han enterado

Destreza: Comprensión y expresión oral

7. Teléfono roto

Agrupamiento: Pareja

Procedimiento: Se reparten los “teléfonos”. De manera individual, tendrán que escuchar cuatro enunciados diferentes cada uno, apuntarlos y una vez lo hayan



hecho, para que les sea más fácil recordarlo, deberán representar la entonación de cada enunciado en el papel siguiendo el ejemplo que el profesor les va a mostrar previamente. Después, se pasarán la información mediante sus teléfonos escacharrados. Cada enunciado está relacionado con

uno del otro, con lo cual tienen que intentar unir cada par. Es fundamental interpretar bien la melodía ya que les dará pistas



Material: “Teléfonos”, auriculares, grabaciones y papel

Objetivo: Practicar los elementos prosódicos como la entonación, la pausa y el ritmo

Dinámicas: Comunicación, cooperación y ejercitación

Tiempo: 12 minutos

Destreza: Expresión y comprensión oral

8. Grupo de Whatsapp

Agrupamiento: Grupo cerrado

Procedimiento: Se van a crear grupos de *Whatsapp* en los que uno de los participantes va a proponer un problema que tenga de verdad, si no se le ocurre puede cogerlo de los que sugiere el profesor

GRUPO 1	Te has enamorado de alguien y se va a ir un año a vivir fuera. No sabes si declararte o dejarlo para cuando esa persona vuelva
GRUPO 2	Quieres decirle a tu pareja que no quieres seguir
GRUPO 3	Te quieres cambiar de carrera, pero no estás seguro de lo que te gusta realmente
GRUPO 4	Quieres hablarle a tu ex para decirle que lo echas de menos

Los demás participantes tienen que ir dándole consejos empleando estos marcadores, teniendo en cuenta las funciones que pueden cumplir. La actividad será corregida en clase el día siguiente y se premiará la más ingeniosa

Material: Móvil (*Whatsapp*)

Objetivo: Emplear los marcadores haciendo un uso correcto

Dinámicas: Ejercitación, comunicación y creatividad

Tiempo: No estimado

Observación: El profesor estará dentro de los grupos como supervisor para comprobar que todos participan

Destreza: Expresión y comprensión escrita y oral

SEGUNDA SESIÓN

1. Cotillea el *Whatsapp*

Agrupamiento: Clase abierta

Procedimiento: El profesor va a mostrar en el proyector las conversaciones de cada grupo analizando cada intervención. Cada uno leerá en voz alta su respuesta

e irán comentando entre todos si es correcta o hay algún fallo en el empleo del marcador

Material: Capturas de pantalla de la conversación de cada grupo

Objetivo: Examinar el uso que le dan a estos marcadores y corregir los fallos

Dinámicas: Análisis general

Tiempo: 15 minutos

Observación: Ellos no se darán cuenta de si suena natural o no el marcador con lo cual el profesor será principalmente el que comente cada intervención

2. Fragmentos de la película de *Ocho Apellidos Vascos*

Agrupamiento: Clase abierta > pareja

Procedimiento: Esta actividad sigue el formato su gemela en la primera sesión. Antes de mostrar varios fragmentos de la película, tienen que hablar en parejas o tríos sobre el argumento, los personajes, los temas que se tratan en la película, etc. Una vez analizada, se van a reproducir un par de fragmentos de esta que contienen los marcadores con los que se va a trabajar. Después de cada fragmento que dura aproximadamente 3-6 minutos, deberán comentar qué es lo que ocurre en esa escena. El profesor les preguntará por el contenido temático en primer lugar y después por el lingüístico. Una vez que hayan preguntado dudas acerca de expresiones o vocabulario, se les repartirán los fragmentos del texto correspondientes. Se les pedirá que lean individualmente el diálogo y señalen aquellas palabras que crean que indican ciertas intenciones del hablante y se les pedirá que las analicen e intenten explicar la función que cumplen. Seguidamente, se reproducirá el vídeo de nuevo tras haber leído el *script* y haber explicado las posibles funciones

Material: Diccionario, vídeos y fotocopias con fragmentos del texto

Objetivo: Analizar el uso de los marcadores *bueno* y *hombre*

Dinámicas: Presentación, conocimiento y ejercitación

Tiempo: 30 minutos

Observación: Facilitar la actividad con el uso del diccionario. Como el profesor tendría que explicar ciertas expresiones y vocabulario, se ha incrementado el tiempo estimado

Destreza: Comprensión oral, comprensión escrita y expresión oral

3. Casting de teatro

Agrupamiento: Grupo libre o individual

Procedimiento: Ellos seleccionarán la escena que más les guste pues cada uno tiene en el ordenador una serie de escenas para elegir. Deberán fijarse en el lenguaje no verbal. Se les introducirá el siguiente ejercicio a través de la pregunta “¿Habéis querido ser actores alguna vez?”, a partir de la cual, los estudiantes harán unos breves comentarios y el profesor introducirá la siguiente actividad diciéndoles que ahora es el momento de cumplir su sueño, pero deberán pasar primero el *casting* y después ciertas pruebas, si lo logran tendrán un diploma. Para ello, tienen que representar una escena de la película de *Ocho apellidos vascos* que tienen en el ordenador. Dispondrán de 15 minutos para prepararla. Una vez que todos los grupos la hayan ensayado, cada miembro del grupo será el jurado de otro



Material: Ordenador, vídeos y mobiliario del aula

Objetivo: Practicar los signos procedimentales y suprasegmentales (entonación, lenguaje no verbal, movimientos, etc.)

Dinámicas: Comunicación, desarrollo de habilidades, ejercitación, participación y cooperación

Tiempo: 30 minutos

Observación: Hay varias escenas para que cada uno elija una diferente. El profesor irá formando los jurados mientras ellos van preparando la escena para no perder tiempo

Destrezas: Comprensión y expresión oral

4. Escribe el guion

Agrupamiento: Pareja

Procedimiento: La segunda prueba para conseguir el tan ansiado diploma consiste en visualizar una serie de vídeos en los que tienen que emplear los

marcadores que están aprendiendo y decir porqué (si es porque cambia de tema, porque va a despedirse, porque está consolando al otro, etc.). Como en todos los vídeos aparecen dos personas, tendrán que elegir uno antes de verlo y después cada uno escribir lo que podría decir su personaje. Cuando lo hayan hecho lo compartirán con el resto de los compañeros, se reproducirá cada vídeo y ellos leerán lo que han escrito

Material: Ordenador, vídeos y papel

Objetivo: Asociar el lenguaje no verbal con las acciones y los marcadores

Dinámicas: Ejercitación, comunicación, desarrollo de habilidades, creatividad y cooperación

Tiempo: 15 minutos

Observación: Se les dará una tabla con las fórmulas conversacionales que tienen que incluir, al menos deberán insertar tres de las que aparecen a continuación. Además, podrán leer lo que han escrito sin necesidad de aprendérselo de memoria a medida que ven el vídeo

<p style="text-align: center;">Vamos hombre Anda hombre Hombre, claro ¡No, hombre no!</p>	<p style="text-align: center;">Pero bueno, Bueno, bueno ¡Estaría bueno! ¡Ah, bueno!</p>
---	---

Destrezas: Expresión escrita

5. Fase de interpretación

Agrupamiento: Tríos

Procedimiento: Se les reparten las tarjetas y ellos tienen que interpretar lo que le toque. Un alumno va a tener que presentar una situación metiéndose en el papel y el otro tendrá que reaccionar según lo que le corresponda. Se grabarán con el móvil para posteriormente analizar los gestos y respuestas

<p>Has suspendido un examen</p>	<p>Tranquilizar</p>	<p>Cambiar de tema</p>
<p>Quieres ir al cine</p>	<p>Rechazar</p>	<p>Aceptar</p>

Te hacen un regalo	Agradecer	Rechazar
Te cuentan algo malo	Decepción	Sorpresa
Te proponen un plan	Mostrar acuerdo	Mostrar desacuerdo

Material: Tarjetas y material extra

Objetivo: Practicar los conocimientos adquiridos con situaciones reales

Dinámicas: Comunicación, participación y cooperación

Tiempo: 20 minutos

Observación: Las instrucciones de las situaciones son breves para que el alumno tenga que incluir más argumentos y montar la historia. Para grabar cada uno se irá a una parte de la clase o en el pasillo

Destrezas: Expresión y comprensión oral

6. Análisis de grabaciones

Agrupamiento: Clase abierta

Procedimiento: Se proyectarán las grabaciones de todos los alumnos para analizar el empleo de estas partículas, teniendo en cuenta el lenguaje no verbal y los elementos prosódicos. Tras la reproducción de cada vídeo, serán elegidos varios alumnos para comentarlo

Material: Vídeos

Objetivo: Analizar y reflexionar acerca de las funciones y los marcadores

Dinámicas: Análisis general y comunicación

Tiempo: 15 minutos

Destrezas: Expresión y comprensión oral

Conclusiones

Resulta complicado a los propios nativos explicar lo que quieren expresar cuando emplean estas partículas, por lo que hacer que un extranjero no solo lo entienda, sino sea capaz de producirlas es todo un reto para los profesores de ELE que, en la mayoría de casos, deciden presentar algunas de ellas de forma esporádica en sus explicaciones como fenómenos anecdóticos, o incluso las eliminan de los contenidos. Una pregunta teórica relacionada con los marcadores discursivos podría suponerle un esfuerzo considerable al nativo, pues no es algo que haya aprendido de manera teórica sino que lo aplica inconscientemente y, por ello, necesita pararse a reflexionar. Por ejemplo, si se le pone ante estos dos enunciados pidiéndole que explique la diferencia, lo más probable es que tarde en dar una respuesta y no sea automática.

1. -No sé si ir al museo
+Hombre, *a lo mejor* te resulta útil
2. -Me estoy planteando ir al cine con Cris el miércoles, no sé qué hacer
+Yo que tú iría, *quizá* te sorprenda la película que quiere ver

En el primer caso, *a lo mejor* expresa la posibilidad de realización de un hecho posible, indicando una propuesta personal del hablante. Mientras que en el segundo, también *quizá* indica posibilidad, atenuando la aserción que introduce. Este segundo parece más enfático que el primero y así lo corrobora el Diccionario de conectores y operadores del español de Catalina Fuentes, por tanto, a veces, es cuestión de matices.

También podría estar vinculado con varios factores explicados a lo largo de este trabajo que desencadenan unos en otros. El que parece más evidente es el del significado que tienen estas partículas que no es un significado conceptual, sino procedimental; por ello, no se puede recurrir a una explicación que englobe una descripción estática, un concepto (esquema/dibujo) o al lenguaje no verbal. Además, no se pueden clasificar en un compartimento estanco y, por ende, explicarlas en conjunto, ni tampoco seleccionar las características de un grupo, pues cada una posee un matiz diferente que la hace única. Por ejemplo, *sin embargo* y *no obstante*. La primera expresa un contraste mayor que la segunda, aunque ambas se utilicen para indicar contraste. Si las explicamos sin proporcionar datos más explícitos simplificando excesivamente las explicaciones, los aprendientes se preguntarán porqué los hablantes emplean una y no otra, qué les lleva a

elegir esa y no aquella, cuál es el matiz de significado, etc. Es cierto que no son lingüistas y los datos teóricos no son imprescindibles. En efecto, no son necesarios y quizá puedan ser hasta contraproducentes en un estadio temprano del aprendizaje de la lengua; no obstante, son esenciales en uno intermedio-avanzado, especialmente, si se va a tener contacto con nativos, ya que el uso incorrecto de estos marcadores está íntimamente relacionado con cuestiones pragmáticas, que a la vista de un nativo son mucho más graves que un simple fallo gramatical. Dichas cuestiones pragmáticas se basan en la cortesía, los modales, el trato, el respeto y las relaciones con el otro.

Existen prejuicios que llevan a considerar que estas partículas solo se pueden aprender en un contexto de inmersión al estar en contacto con los nativos. Es lógico este pensamiento puesto que en los libros de texto y en las clases no son frecuentes encontrarlas. Consecuentemente, si los aprendientes no están expuestos a un *input* considerable, no se producirá una adquisición apropiada.

Como Martín Zorraquino y Portolés (2001, pp. 25-26) establecen en su definición, las inferencias de los marcadores son guiadas según sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas. Es decir, toda la información que porta un marcador viene regida por varios factores como la forma lingüística, la composición, el significado que de la palabra y el contexto en el que se da. Gracias a la unión de todos esos elementos, se extrae la deducción. Ambos autores coinciden al señalar que “los hablantes nos comunicamos presentando lo dicho como un estímulo que permite al oyente obtener por medio de inferencias lo que pretendemos comunicar” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, pp. 4057-4058). Estas propiedades ha de conocerlas el docente para poder hacerlas accesibles a los aprendientes a través de actividades que inviten a la reflexión del alumno, a la práctica y no a la simple traducción. No es necesario dedicarle una sesión entera al uso de una partícula, pero sí se debería tener el conocimiento y los materiales necesarios en el cajón para poder explicarla cuando aparezca y se necesite.

El profesor ante una pregunta como “¿cuál es la diferencia entre *al menos* y *por lo menos*?” tiene que dar una respuesta clara y concisa. Para ello, debe formarse de igual manera que lo ha hecho para explicar la diferencia entre el subjuntivo y el indicativo. En este caso, podría diferenciar ambos marcadores estableciendo que:

Al menos introduce un miembro del discurso positivo e implica que hay otros del mismo tipo, pero que no se han llegado a explicitar porque el hablante considera que ese es suficientemente positivo, pero menos positivo que la suma de todos los hechos. Por

ejemplo: “He hecho *al menos* el 70% del trabajo”, donde se indica que ya ha hecho bastante. Mientras que en “*por lo menos* he hecho el 70% del trabajo”, el marcador introduce un miembro que se presenta como positivo en una situación normalmente desfavorable, como una consolación, con lo cual es algo positivo dentro de lo negativo (DPDE, 2009-2010). Es decir, en el primer ejemplo, imagina que el que lo pronuncia lo hace en el mes de marzo, teniendo aún abril y mayo para terminarlo pues la entrega es el junio y ya lleva hecho más de la mitad del trabajo (gráficas, desarrollo del tema, ejercicios, etc.). Se muestra satisfecho con la situación. El segundo podría ser pronunciado en junio, cuando la entrega ha finalizado y no lo ha podido enviar completo, pero el 70% sí, con lo cual, dentro de lo malo, no es lo peor.

Esta explicación se basa en las definiciones que el DPDE proporciona. El profesor debe documentarse antes de explicarlas según su juicio, pues en la mayoría de las ocasiones, ni los nativos se han hecho estas preguntas anteriormente. Quizá incluso ni conozcan la respuesta, porque como se ha explicado, los usos son automáticos y es cuestión de matices lo que puede diferenciar un *por tanto* de un *por lo tanto*.

Además, uno de los problemas que encuentran los aprendientes es la frecuencia de uso. El extranjero, normalmente, o peca por el exceso de marcadores o peca por defecto, utiliza menos. Es de las cuestiones más difíciles de enseñar, porque depende de la naturalidad. Los marcadores discursivos aparecen en todo tipo de textos, pero son muy abundantes en las conversaciones porque son elementos que están relacionados con propiedades de la conversación. Hay marcadores discursivos que se emplean asociados a un tipo de gesto debido a la oralidad, a veces señalando, otras haciendo una mueca, etc. y estos solo tienen sentido cuando existe un diálogo.

En su enseñanza, se debería unir lo que es naturalmente sintáctico (distribución, posición, relación con otros elementos, movilidad dentro del enunciado) con otros aspectos como la entonación, los contextos en los que se emplean, los valores cohesivos o fórmulas, las restricciones semánticas que presentan, etc., además de proporcionar descripciones de los matices que adquieren en los diferentes contextos. También habría que dejar claro cuando se comporta como un conector (estableciendo relaciones entre dos enunciados) o como un operador (trabajando únicamente dentro de uno) (Fuentes, 2010, p.713).

A la hora de enseñar se ha de tener en cuenta la pirámide de las necesidades humanas, en la que se refleja que una de las principales es la comunicación. Si lo extrapolamos a las necesidades que puede tener un estudiante extranjero encontraríamos la de ser capaz de descodificar las emociones e intenciones del interlocutor. Esto dista de cultura a cultura, por eso es fundamental enseñarlo. Además, es evidente el hecho de que para conversar como un nativo, es necesario emplear marcadores discursivos, pues más allá de la falsa creencia de que sirven únicamente para construir textos, forman parte de la base de la comprensión humana. Los estudiantes necesitan manejar las herramientas de interpretación entre las cuales el manejo de los marcadores desempeña un papel fundamental, puesto que se encargan de organizar y guiar las inferencias dotándolo de coherencia (Ducrot, 2001; Grice, 1975; Sperber y Wilson, 1994).

“El hablante no tiene parcelas, habla como un ser total, integral, con todas sus emociones e intenciones de forma simultánea. El análisis debe ser, por lo tanto, multidimensional” (Fuentes Rodríguez, 2003). Las personas nos encargamos de moldear progresivamente las formas y utilizarlas según nos convengan, por eso, no se puede admitir que exista una correlación directa entre forma lingüística y función, lo que hace más complicado el aprendizaje de una lengua.

Este ámbito de la pragmatología es relativamente novedoso comparado con otros. Los avances tecnológicos y el desarrollo del conocimiento teórico están contribuyendo favorablemente a su desarrollo. En el plano prosódico se han desarrollado aplicaciones informáticas que determinan la frecuencia, intensidad y otros aspectos suprasegmentales de estas partículas discursivas, que pueden ayudarnos a la hora de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Hay estudios como el de Garrido Rodríguez (2000, p.694) que concluyen que, hasta ese momento, en los manuales de ELE, este tipo de unidades se centraban en la oración, no en el discurso; no se les ofrecía a los alumnos una explicación de ellas, y algunos más recientes a esa fecha proporcionaban una descripción bastante completa pero no lo hacían de forma sistemática y, a veces, de manera ambigua. Además, los que se solían incluir en los manuales eran los pertenecientes al campo de los estructuradores de la información y en definitiva los conectores, sin embargo, los operadores eran prácticamente nulos. En la actualidad, el panorama ha cambiado mucho. Los marcadores tienen una presencia mayor en los manuales de ELE, se suelen incluir en ejercicios de carácter escrito en los que parece que el alumno o, mismamente, el docente recurre a la

traducción, dejando de lado la autorreflexión que es lo que propiciaría el entendimiento y la consecuente adquisición de estas partículas.

Por suerte, cada vez hay más estudios sobre la importancia de la pragmagramática y, en especial, de los marcadores discursivos. Cada día los docentes son más conscientes de las necesidades que tienen sus alumnos y el papel tan relevante que poseen ellos en sus vidas. La educación avanza al igual que lo hace la sociedad y ambas parecen ir de la mano, caminando en una misma dirección y ajustándose la una a la otra. La verdad es que todos necesitamos a alguien para nacer, alimentarnos, crecer, formarnos y madurar. Todos necesitamos de la sociedad para sobrevivir, como dijo Aristóteles (384-322 a.C.) “el hombre es un ser social por naturaleza”. La educación necesita a la sociedad, pues en ella tiene lugar este proceso. Del mismo modo, la gramática necesita a la pragmática para que tenga sentido, para que sea real y valiosa en nuestras vidas. Para que algo sea útil tiene que servir para algo, y las lenguas están principalmente para comunicarnos. Por ello, para que la comunicación sea efectiva es necesario que la sociedad, el mundo, la pragmática esté presente en la gramática.

7. Referencias bibliográficas

- Acín Villa, E. y Loureda Lamas, O. (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 73-74, 93-181, 342-346). Madrid, España: Arco/Libros.
- Albelda Marco, M. (2005). *El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros*, (pp. 111-119). Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, España.
- Aschenberg, H. y Loureda Lamas, O. (2011). *Marcadores del discurso*. Madrid, España: Iberoamericana.
- Balibrea Cárceles, A. (2003). *La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través del textos publicitarios audiovisuales en clase de ELE*, (pp. 347-358). XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, España.
- Barrenechea, A. M. (1979). *Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en -mente y otros signos*, (pp. 177-192). Buenos Aires: Hachette.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and meaning* (pp. 89-148). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyero Rodríguez, M. J. (2019). *Aportación al estudio de los marcadores conversacionales que intervienen en el desarrollo del diálogo* (Doctorado). Salamanca, España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Briz y grupo VAL.ES.CO. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Briz, A., Pons, S. y Portolés, J. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)* [en línea]. Disponible en: <http://www.dpde.es>
- Demonte, V. y Fernández. O. (2009) El *que* citativo, otros *que* de la periferia oracional y la recomplementación. Disponible en: <http://www.lineas.cchs.csic.es/lycc/sites/lineas.cchs.csic.es.lycc/files/demonte-soriano-autour-de-que-2013.pdf>
- Fuentes Rodríguez, C. (2014). Los límites del enunciado. *Estudios de lingüística del español*, 35. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. pp. 143-167. Disponible en: <https://infoling.org/elies/35/pdfs-word/elies35-6.pdf>

- Fuentes Rodríguez, C. (2003). Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursiva. *Revista de filología hispánica (RILCE)*, 19 (1). pp. 61-85. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5357/1/Fuentes%2c%20Catalina.pdf>
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). Diccionario de conectores y operadores del español. Madrid, España: Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Cuadernos AISPI*, 2. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. pp. 15-36.
- Fuentes Rodríguez, C. (2013). Parentéticos, headging y sintaxis del enunciado. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 55. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. pp. 61-94.
- Fuentes Rodríguez, C. (2017). *Lingüística pragmática y análisis del discurso* (pp. 200-219). Madrid, España: Arco/Libros-La Muralla.
- Fuentes Rodríguez, C. (2017). Macrosintaxis y lingüística pragmática. *Círculo De Lingüística Aplicada A La Comunicación*, 71. Disponible en: 10.5209/clac.57301
- Gómez Torrego, L. (2000). *Gramática didáctica del español* (pp. 256-258). Madrid: SM.
- Holgado Lage, A. (2019). *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros con especial atención a los marcadores discursivos: el diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera* (Doctorado). Universidad de Salamanca.
- Jacob, D. y Ploog, K. (2013). *Autour de que* (pp. 48-69). Frankfurt am Main: P. Lang.
- Kaltenböck, G., Heine, B. y Kuteva, T. (2011). On thetical grammar. *Studies in language*, 35:4. pp. 848-893.
- Landone, E. (2011). *Los marcadores del discurso y cortesía verbal en español* (pp. 35-43, 94-102). Bern: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Llama Saíz, C. (2003). *La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión*, (pp. 694-707). XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, España.
- Llopis Cardona, A. (2014). *Aproximación funcional a los marcadores discursivos* (pp. 59-72). Frankfurt am Main: Lang.

- Longoria, A., Manso, L. y Fesser, J. (2018). *Campeones* [Película]. España: Morena Films.
- Martí Sánchez, M. (2005). Bases para una gramática emergente y situada. *Lingüística en la red*, 2. Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_27092004.pdf
- Martí Sánchez, M. (2008). Entre la gramática y la pragmática (sobre la pragmagramática). Madrid, España: Universidad de Alcalá. Disponible en: https://www.academia.edu/16065942/Entre_la_gram%C3%A1tica_y_la_pragm%C3%A1tica_sobre_la_pragmagram%C3%A1tica
- Martí Sánchez, M. (2008). La hipótesis de la subjetivización en la pragmaticalización/gramaticalización de los operadores pragmáticos. *Paremia*, 17. pp. 79-90.
- Martí Sánchez, M. (2009). *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco.
- Martínez Lázaro, E. (2014). *Ocho apellidos vascos* [Película]. España: Morena Films.
- Ordóñez Gutierrez, S. (2018). *Sobre la sintaxis de enunciados en el período*. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. Disponible en: http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/CLAC_periodo.pdf
- Portolés Lázaro, J. (2004). *El diccionario de partículas discursivas del español y las nuevas tecnologías*. España: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Rajić, J. (2013). Los conceptos de la Teoría de la relevancia y su aplicación al estudio de los marcadores discursivos. *Colindancias*, 4, pp. 351-362.
- Real Academia Española. Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual [en línea]. Disponible en: <http://www.rae.es>
- Wilson, D. y Sperber, D. (1993). Linguistic form and relevance (pp. 1-25). *Lingua*, 90.
Disponible en: 10.1016/0024-3841(93)90058-5

8. Anexos

Materiales primera sesión:

Fragmento de *Campeones*

Descripción de Juanma (00:41:28- 00:42:36)

Marco: Ey, ¿qué pasa?

Julio: Juanma trabaja en un centro de acogida de animales. ¡Le encantan! A cambio le dejan vivir allí.

Marco: Ah claro, por eso huele como huele.

Julio: No **hombre**, lo que pasa es que de pequeño estuvo a punto de ahogarse y, claro, le ha cogido tanto miedo al agua que ni se lava.

Marco: Yo le cogía de los pelos, Julio, y lo metía en la ducha directamente porque anda que...

Julio: No Marco no, no funciona así. Tiene que meterse el solito; su problema es el miedo, no el olor.

Marín: ¡Buenas tardes Julio!

Julio: ¡Buenas tardes Marín!

Marín: Buenas tardes entrenador y muchísimas gracias por todo.

Marco: A ti, Marín. Siempre.

Marín: **Pero bueno**, ¡esto es muy preocupante! El Vueling de las 19:45 Madrid-Roma va con retraso. Yo ya no sé, ¡esto es un caos aéreo!

Marco: ¿Y esto a ti también te parece normal, claro?

Julio: **Bueno**, otros se tiran días y días detrás de un matorral observando pájaros y, en vez de locos los llaman ornitólogos. Todo es relativo.

Marco: Claro, claro. Oye Julio, ¿y lo de Roman?

Julio: Lo de Roman es otra cosa.

En la tienda de Sonia (00:42:36- 00:43:16)

Antonio: Pídeme lo que quieras pero la caravana no te la pienso dar, no. No te pienso dejar la caravana. Los pintores se han molestado, pero es que yo la caravana la tengo como los chorros del oro: duerme en el garaje, le echo yo gasolina del 98 que es un

poquinino más cara, pero le viene muy bien al motor... No, no dejo yo la caravana ni a ella, ni a nadie.

Sonia: Pero ¿por qué no le dejas la caravana a tu hermana, Antonio?

Antonio: Pero ¿cómo le voy a dejar la caravana a mi hermana que me rasca las marchas, me changa el motor? La caravana la tengo yo como una pieza de colección, **hombre**.

Sonia: Pero si es un trozo de hierro con cuatro ruedas.

Antonio: Oiga, vamos a ver. Eso es como si yo le digo a usted que es un trozo de carne con dos patas. Aun siendo verdad, seguro que le molestaría.

Sonia: ¿A mí me la dejarías, Antonio?

Antonio: A usted sí se la dejaría porque sé que no me la va a pedir.

Reunión primer partido (00:43:16- 00:45:28)

Marco: A ver chicos, escuchadme un segundo. El sábado jugamos el primer partido oficial y lo hacemos en casa.

Jesús: ¿En casa de quién?

Marín: En la mía no, que es muy pequeña.

Marco: No, hombre, no. Lo hacemos aquí en nuestro pabellón, así que el sábado antes del partido, diré el equipo titular, pero tranquilos que vais a jugar todos.

Fabián: Pero solo podemos jugar cinco, entrenador.

Marco: Ya lo sé, pero iremos rotando. Saldrá uno que está jugando por otro que no lo haya hecho.

Sergio: ¿Y los otros?

Marco: ¿Cómo que los otros?

Sergio: ¿Si entra uno y sale otro? Solo jugarán seis.

Marco: No, jugaréis todos...

Fabián: Pero si solo pueden jugar cinco

Marco: **Bueno**, el sábado lo veremos, ¿vale?

Marín: Yo no sé si podré jugar de todas maneras, entrenador.

Marco: ¿Por qué no?

Marín: Por un dolor repentino en el cuello. Creo que tengo contracciones.

Marco: **Bueno**, pues tranquilo que de aquí al sábado no las tendrás.

Marín: Ya, pero ¿y si las tengo?

Marco: **Bueno**, pues si las tienes ya lo solucionaremos Marín.

Marín: Sí, si lo sé, pero no saberlo me da ansiedad.

Paquito: Ansiedad.

Fabián: Además, Roman ya no está.

Marco: No me lo recuerdes.

Fabián: Ah, perdón, perdón, perdón.

Marco: A ver, Julio me ha dicho que os dieron dos equipaciones: una azul y otra roja.

Pues el sábado tenéis que venir con la azul, ¿de acuerdo?

Sergio: La roja mola mucho más que la azul.

Marco: Ya, pero es que el otro equipo también va de rojo, y nuestra primera equipación es la azul, así que el sábado todos de azul.

Sergio: Ya, ¿y si viene mi novia a verme?

Jesús: Si es puta, ¿qué más le da?

Sergio: Es puta, pero le gusta el rojo.

Marco: **Bueno**, pues si viene tu novia a verte dirá: “Pero que guapo está mi Sergio de azul”.

Sergio: Esas cursiladas no las piensa mi novia; ella es más de hacer guarrerías.

Jesús: Mejor todos iguales, ¿no? Porque la roja mola más.

Marco: ¿Qué pasa que también viene tu novia a verte o cómo es la cosa?

Jesús: No, viene mi madre, pero si me pongo la azul no me va a reconocer.

Marco: Pues si viene tu madre también te reconocerá de azul, tú tranquilo.

Jesús: ¿Van a venir tus padres?

Fabián: Eso, dile a tus padres que vengan.

Marco: Eh, de azul, el sábado todos de azul.

Presentación de Collantes (1:00:00- 1:01:12)

<https://www.youtube.com/watch?v=HCHep-5JkQU>

Marco: **Bueno**, pues ya solo falta Collantes. Espero que Julio le haya explicado bien cómo llegar hasta aquí.

Fabián: El año pasado se entrenó con nosotros.

Jesús: La llamamos “Mosca Cojonera”.

Marco: Me dijo Julio que era muy grande, sí.

Sergio: Qué va, no es grande, si es muy pequeñaja.

Marco: ¿Cómo muy pequeñaja?

Fabián: ¡Collantes!

Todos: ¡Collantes, Collantes, Collantes etc. ...!

Collantes: Manda huevos quedar aquí que vivo a tomar por saco.

Marco: Buenos días, Collantes.

Collantes: Y tú, ¿quién coño eres?

Marco: ¡**Bueno** yo soy Marco, tu entrenador así que bienvenida al equipo!

Collantes: A mí no me tutees. A mí me dices usted o señorita.

Marco: **Ah bueno**, pues perdone usted, ¿y esto qué es?

Collantes: Es mi tabla, ¿qué pasa?

Marco: Pasa que vamos a jugar al baloncesto no a surfear.

Collantes: Vale, pero me gusta llevarla por si hay piscina en el hotel.

Marín - Yo traigo bolsas para el vómito que a veces me mareo en los autobuses.

Paco: ¡Berk!

Marco: ¿Qué hotel? ¿Qué hotel? Si nos vamos a Cuenca y volvemos en el mismo día...

Entrevista al director de *Campeones*

Javier Fesser: "Cada discapacidad es un mundo y hay diferentes grados"

Esta película intenta "normalizar" situaciones injustas de las que no siempre somos conscientes...

Hay cosas que pasan en nuestra sociedad causadas por desconocimiento, ignorancia o pereza. Una de las grandes injusticias provocadas por la ignorancia es el trato incorrecto que se le da a ciertas personas por miedo a lo que no es igual. Creo que esta película da pistas para comportarse con personas que son diferentes.

¿No te asustaba el reto de trabajar con un grupo compuesto en su mayoría por personas sin experiencia actoral previa?

Ese era uno de los puntos más atractivos que presentaba este proyecto: poder contar con personas con discapacidad intelectual que, además, no hubieran ido nunca a un rodaje. Contar con nueve actores así, que son protagonistas, tiene su dificultad. Mucho

más cuando hay escenas en las que participan todos juntos. Sin embargo, en ningún caso ha resultado más complicado por el hecho de que sean discapacitados. Al revés. Ha sido una ventaja ver su entusiasmo al sentir que era "su película". Alucino con cómo se han manejado en un rodaje.

¿Te extrañaría que alguien dudara si son o no realmente discapacitados quienes interpretan a los jugadores?

Bueno, ¡es que a mí me ha pasado! Cada discapacidad es un mundo y hay diferentes grados. Ha habido personas que he conocido a raíz de esto que nunca me hubiera imaginado que tenían una discapacidad.

¿Y qué te llevó a querer ponerte al frente de este proyecto?

Cuando David Marqués me comentó que había escrito un guion inspirado en un equipo de baloncesto real, me enamoré de sus personajes. Me parecían muy reales y hasta diría que me sentí identificado con ellos.

A pesar de que lo que cuentas es real, hay momentos en que parece un cuento...

Todo está basado en lo que alguien nos ha enseñado. Por eso, el humor está construido no solo en base a chistes o *gags*, sino alrededor de lo que les ha sucedido a personas en la vida real.

Tan real que, en los primeros minutos, se escuchan palabras como subnormal, intelectual discapacitado o maricón...

Si pretendes que la gente se identifique con Marco, el personaje de Javier Gutiérrez, viene bien que utilices *palabras que alguna vez hemos dicho en algún contexto sin darnos cuenta de sus connotaciones*. Es una forma de demostrar que, a veces, cuando piensas que los otros son distintos y raros, en realidad el raro eres tú al poner etiquetas y adjetivos que no significan nada.

Javier Gutiérrez aporta muchísima verdad...

...y no es una ninguna casualidad que nos lo estemos rifando muchos directores en España. Yo trabajé con él hace dos años en un cortometraje. Ya le hablé de este proyecto. Y debí hacerlo bien, porque se enamoró de *Campeones* y me dijo que no podría dejar de hacerla. Su colaboración ha sido fundamental. En lo profesional y también en lo personal.



En muchas películas deportivas, las escenas de partidos resultan aburridas. ¿Cómo decidiste rodarlas?

Lo pensé mucho y que conste que nunca creí que me fueran a plantear tantos problemas en el rodaje y en el montaje. Una vez hechas, soy el primero que se asombra de ver cómo es el cine, donde todo es un truco que parece de verdad. Yo tengo la suerte enorme de ser el mejor espectador de las cosas que hago. A veces, hay pudor con lo que uno hace, pero yo soy capaz de salir de la película y me convierto en espectador ¡Lo paso genial!

¿Qué te dijeron los chicos cuando vieron la película ya hecha?

La hemos visto juntos. Fue un momento importante y emocionante. Todos los rodajes son intensos, pero aquí se daban muchos componentes como no contar con mucha gente profesional. *Bueno*, el primer día, porque luego fueron muy profesionales.

Y has incluido un cierre muy especial...

Eso es un homenaje a ellos. La película está hecha desde la admiración y, con ello, es el reflejo de que ellos son los campeones.

Materiales segunda sesión:

Fragmentos de *Ocho Apellidos Vascos*

Amigos de Sevilla

El bar de Rafa está cerrado. Un hombre va poniendo las sillas, preparando el lugar para abrir. En la barra están Joaquín, Rafa y Curro, otro amigo y compañero de trabajo. Joaquín se altera mucho al ver que Curro quiere desparramar todas las cosas que están dentro del bolso de Amaia sobre la barra.

JOAQUÍN: Cuidado Currito, no vaya a haber un artefacto explosivo dentro.

CURRO: ¡Para ya! ¿Tú estás seguro de que este bolso es de una mujer? Porque aquí no hay ni pintalabios, ni rímel, ni nada.

JOAQUÍN: ¡Si las vascas no se maquillan!

RAFA: ¡Joaquín, que tú viste a la muchacha, que podía ser perfectamente Miss Euskadi!

JOAQUÍN: Miss Euskadi, eso allí no hay, no hay. Mira dile, díselo. Currito no te lo pierdas.

RAFA: Que...que quiero llevárselo.

CURRO: ¿A quién? ¿A la policía?

RAFA: ¡No, a ella!

CURRO: ¿Pero tú no me habías dicho que esa criatura estaba ya en su pueblo?

RAFA: Claro, por allí.

CURRO: Pero ¿tú estás majareta? ¡Si tú no has pasado nunca de Despeñaperros!

RAFA: Joder, es que...es que me he enamorado.

JOAQUÍN: ¡¿Como te vas a enamorar de una vasca, **criatura**?!

CURRO: ¡Tú no te has enamorado en tu vida!

RAFA: **Bueno** y, ¿¡vosotros que coño sabéis?! Yo, lo que sí que sé es que entre ella y yo había una historia que se ha quedado a medias.

JOAQUÍN: ¡A medias te has quedado tú! Mira Currito, coge esta agenda y borra nuestros datos, que seguro que ha puesto algo de nosotros ahí.

CURRO: Ey, lo que hay que hacer es coger aquí y mirar que teléfonos hay en el móvil antes de pegarte un viaje tan largo.

RAFA: ¡No, Curro no llames, **tío**, qué hay poca batería!

CURRO: Aita, aita, aita es algo... ¡Pedrito! Aita es algo en el lenguaje de ellos, ¿verdad?

PEDRO: **Hombre**, aita es padre. De padre y madre, es padre.

CURRO: ¡Pedro!

RAFA: **Tío**, que estoy esperando a ver si llama ella, que hay poca batería.

CURRO: Cállate, que está dando señal. Ha muerto.

RAFA: Joder, de verdad. ¡Qué me estáis ayudando tela los tres, eh! ¡Muchas gracias!

PEDRO: Mira ni se te ocurra ir en coche, yo hice la mili en Irún y me rayaron el coche cuatro o cinco veces. Eso a los vascos les encanta, vamos que es típico allí.

RAFA: No sé Pedro, yo creo que las cosas allí están bastante más tranquilas ahora, eh.

JOAQUÍN: ¡Míralo! ¡Otro que se cree lo de la tregua trampa!

CURRO: Los vascos no pueden vernos a los andaluces ni en pintura. Eso se lo enseñan allá en primero de sus ikastolas. Eso, y a hacer cócteles molotov.

JOAQUÍN: Dos días, Rafa. Tómate dos días y se te olvida, **hombre**.

RAFA: Eso es, eso es Joaquín son lo que necesito yo, dos días. Dos días es lo que me hace falta pa' traer a la muchacha aquí a Sevilla. A parte, la chavala no tiene culpa de ser vasca.

JOAQUÍN: ¿Lo vais a dejar irse? ¡Cogedlo! ¡Vosotros que estáis fuertes!

CURRO: Ey, yo conozco a esta criatura desde chico, y es incapaz de irse a las Vascongadas, incapaz.

Reencuentro de Rafa y Amaia

Estamos en Argoitia. El autobús ha dejado a Rafa en la calle principal. El andaluz saca el DNI de Amaia y se echa a caminar por el pueblo buscando el nombre de la calle donde vive la chica. Finalmente llega a una casa de dos pisos, sonrío y llama a la puerta.

RAFA: ¿Amaia?

AMAIA: Sí, pasa pasa, que estoy en la cocina.

RAFA: ¿Amaia? ¿Amaia, qué haces? ¡Que soy yo! Tienes que estar ahora... no digas nada, no digas nada. A ver, yo sé que es un poco una locura, pero que uno de los dos tenía que hacerlo, ¿no? ¿Qué te ha pasado en el pelo? **Bueno** da igual, ¿Qué? No te lo esperabas, ¿eh? **Bueno**, lo mismo sí, lo mismo sí te lo esperabas, porque lo nuestro no

fue un lío de una noche que hayamos podido tener... **bueno**, tú no porque eres vasca, pero quiero decir yo, pa' mí no ha sido un aquí te pillo, aquí te mato. Entiéndeme «aquí te pillo, aquí te mato» como una expresión, una manera de hablar. Y que cuando te digo que no me interrumpas era un poco al principio para ir cogiendo carrerilla, pero que si me interrumpes ahora tampoco pasa nada.

AMAIA: Un momento, ¿tú eras? Perdona, es que no me acuerdo de tu nombre.

RAFA: ¿Cómo? Que... Que guasa, mira vosotros los vascos pa' otras cosas sí, sois muy punteros, pero para el tema de las bromas, la verdad, que poca gracia tenéis. «Tú eras» dice la joya.

AMAIA: **Bueno**, el sevillano, hasta ahí sí.

RAFA: Ya, no me está gustando nada este rollito duro que tienes, de verdad, eh. A ver, me está gustando, me pone un poco, me pone muchísimo, a los dos nos está poniendo.

AMAIA: **Bueno**, habla por ti.

RAFA: Escucha, hablo en serio. Que he venido a buscarte.

AMAIA: ¿Pa' qué?

RAFA: ¿Cómo que pa' que? Que no tienes que seguir viviendo aquí en las Vascongadas, que yo te puedo sacar de aquí.

AMAIA: Pero, ¿qué? ¿Cómo en las Vascongadas?

RAFA: A Sevilla, los dos juntos ¡Coño! Además, allí te puedes peinar como una persona normal, nadie te dice nada.

AMAIA: ¡¿Perdona?! A ver, ¿qué quieres? ¿Que llame a la Ertzaintza o qué?

RAFA: **Hombre**, yo había pensado estar un ratito los dos solos al principio, pero que si llamas a una amiga tampoco pasa nada.

AMAIA: **Bueno**, venga ya está, se acabó la bromita, **tío** que no tengo tiempo pa' esto. ¡Venga! ¡Hala!

RAFA: Amaia, ¿cómo me voy a ir ahora?

AMAIA: ¡¿Qué quieres?!

RAFA: A parte, a parte otra cosita... estás muy rara, estás muy rara, **tía**. ¿Qué vienes de la vendimia o algo?

AMAIA: **Bueno**, ¿tú te has visto? ¡Venga! ¡Hala! Ya está. En serio, no seas pesado.

RAFA: A ver, que **tía**, que yo entiendo cómo estás, **tía**. Sí yo lo entiendo después de la amarga experiencia que has tenido con el Antxon, yo lo entiendo pero que no todos los tíos somos iguales.

AMAIA: ¡¿Como?! ¿Qué me has estado mirando el móvil?

RAFA: ¡¿Yo?! ¡No! Sí, **bueno** un poco, pero nada un salpicadito por encima.

AMAIA: Un salpicadito de hostias te voy a dar.

RAFA: Amaia, lo de Antxon hay que ver, eh. Hay que ver el pufo que te ha dejado el tío ese pa' la boda, es de tener muy poca vergüenza, muy poca educación.

AMAIA: Vale, ya está. Ya estoy harta, ¡hala!

RAFA: Amaia, como sigas así de borde me voy a pensar que no quieres nada conmigo, **baby**.

AMAIA: ¡¿Cómo que baby?! ¡Baby, tu puta madre!

RAFA: Venga, Amaia, dame un par de días. Yo entiendo que estés apabullada porque te has enamorado así de sopetón, pero joder dame un fin de semana y no vas a querer que me vaya de tu lado en tu vida.

Conversaciones de vídeos

+ *Bueno*, ¿y qué te parece Carlos?

- Creo que es un poco celoso, quizá deberías pensar si quieres estar con él

+ *Hombre*, un poco celoso sí es, sobre todo, cuando hablo con chicos que no conozco...

- No sé, no me convence, *tía*...

+ ¿Crees que debería hablar con él?

- Sí, porque no vas a estar perdiendo el tiempo, ni vas a hacérselo perder tampoco

+ *Hombre* Bela, ¡cuánto tiempo sin verte! ¿qué es de ti?

- *Bueeeeeeno* bueno, la desaparecida ¿qué tal te va? Yo he estado liada con el trabajo y la universidad. Me he pasado todos los días en Alcalá estos tres últimos meses, apenas he venido a Madrid.

+ *Anda hombre*, pero ¿ya has terminado el máster? Pensé que duraba dos años...

(alguna partícula más, que función tiene)

- *Hombre claro*, ya era hora. Ha sido un año intenso

+ *Bueno*, seguro que lo has sacado todo fenomenal

+ ¿Qué tal las vacaciones?

- Genial, nos fuimos a Málaga toda la familia y pasamos una semana increíble. Además, hizo un tiempo muy *bueno*, aunque un día se nubló.

+ *Pues bueno*, me alegro mucho. Ya me contarás qué hicisteis por allí con más calma que tengo que irme a casa a comer que llego tarde.

+ Podríamos ir al cine a ver la película de Aladdin, dicen que es buenísima
- *Hombre, claro que sí*, son bastante buenas las de Disney. Podemos ir el miércoles que es el día del espectador y es más barato
+ *Bueno*, si es más barato vamos ese día

+ *Venga hombre*, no estés mal si sabes que vas a aprobar. Solo necesitas estudiar un poquito más. (animar)
- *Bueno*, eso está por ver... (desacuerdo)

+ *Vamos hombre*, vente aquí, que estamos esperándote. (apelativo)
- ¿Aún no os habéis ido?
+ *No, hombre, no*; estamos en casa de José, date prisa (desacuerdo)

+ Ayer quedé con Marcos y me estuvo contando que ha vuelto con Ana. *Bueno*, que van a intentar volver porque no estaba muy convencido de ello. (autocorrección)
- *Hombre* es normal, después de lo que le hizo... (decepción)

Diploma

