



FACULTAD DE HUMANIDADES  
Grado en Lengua y Literatura Españolas  
Curso académico 2016-2017

Trabajo de Fin de Grado

# **Aproximación a los marcadores discursivos en el *output* oral de aprendices de ELE**

Autora: Rebeca Villapol Baltar  
Directora: Montserrat Recalde Fernández  
Lugo, 2017



FACULTAD DE HUMANIDADES  
Grado en Lengua y Literatura Españolas  
Curso académico 2016-2017

Trabajo de Fin de Grado

# Aproximación a los marcadores discursivos en el *output* oral de aprendices de ELE

Autora: Rebeca Villapol Baltar

Directora: Montserrat Recalde Fernández

Lugo, 2017

Fdo.: autora

A handwritten signature in blue ink, reading 'Rebeca Villapol', with a horizontal line underneath.

Fdo.: directora

A handwritten signature in blue ink, reading 'M. Recalde', with a horizontal line underneath.



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

## RESUMEN

Este trabajo académico estudia la presencia y el funcionamiento de ciertos marcadores discursivos del español en el *output* oral de aprendientes extranjeros. Para alcanzar este objetivo se ha entrevistado a tres mujeres y a tres hombres de entre 19 y 34 años que tienen un nivel intermedio y estudios universitarios. A partir de los datos obtenidos se observa qué marcadores son más utilizados por esos seis informantes, qué factores externos condicionan su empleo (como el sexo o la lengua materna) y en qué nivel se enseñan. También se contrasta el uso de algunos marcadores en el discurso de hablantes nativos y no nativos empleando corpus orales de español y datos analizados por otros estudios. Como conclusión, este estudio busca ser útil para la comunidad investigadora, facilitar la docencia de ELE, mostrar la relevancia de los marcadores discursivos y probar la utilidad de los corpus orales.

**PALABRAS CLAVE:** marcadores del discurso, Español como Lengua Extranjera, corpus orales, hablantes nativos y no nativos, nivel intermedio, interlengua, competencia comunicativa.

## ABSTRACT

This academic work studies the presence and the functioning of some discourse markers of the Spanish language in the oral *output* of foreign learners. In order to reach this objective, three 19 to 34 year-old women and men who have an intermediate level and university studies were interviewed. Based on the obtained data, we can observe which markers are the most used by those six informers, which external factors determine its usage (like gender or mother tongue) and in which linguistic level they are taught. Moreover, the use of some markers is compared within the discourse of native and non-native speakers using oral corpora of Spanish language and data which were analyzed in other studies. In conclusion, this study aims to be useful to the research community, to facilitate ELE's teaching, to show the relevance of discourse markers and to prove the usefulness of oral corpora.

**KEYWORDS:** discourse markers, Spanish as a Foreign Language, oral corpora, native and non-native speakers, intermediate level, interlanguage, communicative competence.

# ÍNDICE

<b>1. Introducción</b> .....	9
<b>2. Objetivos</b> .....	12
<b>3. Metodología</b> .....	13
3.1. Descripción de la muestra .....	13
3.2. Obtención de datos .....	14
3.3. Tratamiento de los datos, transcripción y anonimización .....	15
3.4. Identificación y cuantificación de los marcadores .....	18
<b>4. Marco teórico. Los marcadores del discurso</b> .....	19
4.1. Definición .....	19
4.2. Características y reconocimiento .....	22
4.3. El interés de los marcadores en la investigación lingüística .....	28
<b>5. Los marcadores en la enseñanza de ELE</b> .....	31
5.1. Las competencias pragmático-discursiva y sociolingüística en el MCERL .....	31
5.2. Los marcadores en el PCIC .....	33
5.2.1. Ampliación de las clases conocidas .....	33
5.2.2. Enseñanza de nuevos tipos y subtipos .....	34
<b>6. Análisis de datos y resultados</b> .....	34
6.1. Proceso de identificación .....	34
6.2. Marcadores identificados .....	38
6.3. Análisis cuantitativo .....	41
6.3.1. Distribución por frecuencia de uso .....	41
6.3.2. Distribución por sexo .....	43
6.3.3. Distribución por lengua materna .....	44
6.3.4. Distribución por aprendiente .....	45
6.4. Comparación con los marcadores del PCIC .....	47
<b>7. El uso de <i>como</i> y <i>no/¿no?</i> por aprendientes de ELE</b> .....	54

7.1. <i>Como</i> .....	55
7.1.1. De modalidad epistémica: atenuador .....	55
7.1.2. Metadiscursivo: topicalizador .....	57
7.2. <i>No/¿No?</i> .....	57
7.2.1. Operador argumentativo: reforzador argumentativo .....	58
7.2.2. Reformulador: rectificativo o recapitulativo .....	58
7.2.3. De modalidad deóntica: marca de alianza .....	59
7.2.4. De modalidad epistémica: atenuador .....	59
7.2.5. Enfocador de la alteridad: busca aprobación, acuerdo, atención .....	60
7.2.6. Metadiscursivo: topicalizador .....	61
7.3. Otros marcadores .....	61
<b>8. Conclusiones</b> .....	62
<b>Referencias</b> .....	65
<b>Anexo 1. Formularios de consentimiento</b> .....	69
<b>Anexo 2. Información sobre los informantes</b> .....	75
<b>Anexo 3. Información sobre el evento de habla</b> .....	81
<b>Anexo 4. Casos identificados de <i>como</i> y <i>no/¿no?</i></b> .....	87
<b>1. <i>Como</i></b> .....	87
<b>2. <i>No/¿No?</i></b> .....	93

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Informantes .....	14
<b>Tabla 2.</b> Marcas de la transcripción .....	16
<b>Tabla 3.</b> Etiquetas .....	16
<b>Tabla 4.</b> Otros signos .....	17
<b>Tabla 5.</b> Clasificación de los marcadores .....	40
<b>Tabla 6.</b> Frecuencias por millón de palabras .....	42
<b>Tabla 7.</b> Frecuencias por millón de palabras .....	43
<b>Tabla 8.</b> Frecuencias absolutas de los marcadores más usados por sexo .....	44
<b>Tabla 9.</b> Frecuencias de <i>como</i> y de <i>no/¿no?</i> .....	55
<b>Tabla 10.</b> Funciones pragmáticas de algunos marcadores .....	61

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Fragmento transcrito con ELAN .....	16
<b>Figura 2.</b> Marcadores sobreexpresados .....	41
<b>Figura 3.</b> Marcadores más frecuentes .....	42
<b>Figura 4.</b> Distribución por sexo .....	43
<b>Figura 5.</b> Distribución por lengua nativa .....	45
<b>Figura 6.</b> Distribución por aprendiente .....	46
<b>Figura 7.</b> Marcadores de nivel B por lengua nativa .....	47
<b>Figura 8.</b> Marcadores de B2 por nivel comunicativo .....	48
<b>Figura 9.</b> Marcadores de B2 en la interlengua de las informantes de B2 .....	49
<b>Figura 10.</b> Marcadores de B2 por lengua nativa .....	49
<b>Figura 11.</b> Marcadores de nivel A por nivel comunicativo .....	50
<b>Figura 12.</b> Marcadores de los niveles A y B por nivel comunicativo .....	51
<b>Figura 13.</b> Marcadores de nivel A por lengua nativa .....	51
<b>Figura 14.</b> Marcadores de nivel C por nivel comunicativo .....	52
<b>Figura 15.</b> Marcadores de nivel C por lengua nativa .....	53
<b>Figura 16.</b> Marcadores de nivel C por informantes .....	53
<b>Figura 17.</b> Distribución de <i>como</i> por lengua nativa .....	57

## 1. INTRODUCCIÓN\*

Han sido muchas las razones por las que he elegido para la redacción del TFG un tema como los marcadores discursivos en la producción oral de los aprendientes de ELE. Entre ellas figuran mi interés por los estudios lingüísticos en general y por la enseñanza del español como lengua extranjera y la lingüística aplicada en particular.

Asimismo, esta temática permite realizar un estudio interdisciplinar que combine conocimientos adquiridos en distintas disciplinas académicas, como Análisis del discurso, Enseñanza del español como lengua extranjera, Lingüística, Pragmática, Sintaxis o Morfología. Por otra parte, al trabajar con lengua oral he podido poner en práctica las nociones aprendidas en Análisis del Discurso sobre el trabajo de campo y el tratamiento de datos orales y utilizar los recursos informáticos necesarios para la transcripción.

Finalmente, este trabajo me permitirá profundizar en el conocimiento de unidades discursivas que han sido poco tratadas en clase, pero que han cobrado interés en la investigación lingüística (Portolés, 1999; Campillos Llanos, 2014). De hecho, han sido estudiadas tanto en el discurso de hablantes nativos como en el de aprendientes de lenguas extranjeras, tanto en el modo oral como en el escrito y tanto desde una perspectiva contrastiva como no contrastiva. Así lo demuestran los estudios de Buchstaller (2001), Cortés y Camacho (2005), Müller (2005), Campillos Llanos (2014), Stenström (2014) o Ciarra Tejada (2016).

El interés de este tema de estudio para la enseñanza de lenguas extranjeras es patente en la actualidad. Müller (2005) y Martín Peris (1998) coinciden en que los marcadores del discurso merecen mayor atención de la que han tenido.

Estas unidades están pidiendo urgentemente no sólo una descripción y explicación de sus diferentes valores semántico/pragmáticos [...], sino sobre todo una aplicación a la didáctica que sea a la vez clara y efectiva, tanto para profesores como para alumnos (Martín Peris, 1998: 17).

Esta necesidad se explica debido a los intentos de equiparar el enfoque conversacional (que persigue el uso adecuado de la lengua en la realidad comunicativa) al enfoque gramatical (que prioriza el estudio y la comprensión de la lengua como sistema). Desde hace varias décadas se está intentando potenciar las dimensiones social, pragmática y contextual

\* Quiero expresar mi agradecimiento a los estudiantes extranjeros que han accedido a ser entrevistados y a Manuel Fernández Méndez, profesor de ELE en el Centro de Lenguas Modernas, quien me ha ayudado a encontrar a una parte de los informantes. Sin su ayuda este proyecto no habría sido posible.

de la lengua, en las cuales desempeñan un papel esencial esas unidades discursivas (Martín Peris, 1998).

Los marcadores ayudan a interpretar lo implícito en el discurso (lo que el emisor quiere decir sin decirlo) dentro de un contexto determinado, pero también a realizar actos de habla (informar, pedir, comprometerse, etc.) conforme a las pautas culturales que determinan lo adecuado social y comunicativamente. Por tanto, su buen uso puede ser indicio de que los aprendientes son competentes en la lengua extranjera y están preparados para mantener una interacción fluida y sin malentendidos<sup>1</sup>. Precisamente, Cortés y Camacho (2005), Müller (2005) y Escandel Vidal (2010) opinan que el desarrollo de la competencia pragmática por parte de los aprendientes es esencial para el éxito de la comunicación.

La información previa patentiza que es necesario que el profesor de ELE enseñe cómo se configura el discurso. Para demostrarlo, Portolés (1999) argumenta que no es suficiente que el receptor utilice su sentido común para inferir el valor de los marcadores. Debe aprender cómo se utilizan, porque a veces la sustitución de uno por otro en un mismo contexto no implica agramaticalidad, pero sí un mensaje distinto. Algunos marcadores solo se diferencian, por ejemplo, en que no tienen la misma fuerza argumentativa.

Por otra parte, los marcadores discursivos cumplen los requisitos que Martín Peris (1998) señala para contenidos didácticos útiles: actualidad (se utilizan en el presente), descripción (reflejan el modo en que los hablantes nativos usan la lengua), frecuencia (aparecen regularmente en el discurso nativo), relevancia comunicativa (permiten el proceso inferencial) e información para el destinatario (son fenómenos diferentes a los que contiene una gramática descriptiva o normativa).

Este estudio puede resultar útil para la comunidad científica por diversos factores. Para empezar, contiene un corpus oral que permite acercarse al habla oral de jóvenes de distintas nacionalidades, conocer diversos metadatos (p. ej., la primera lengua de los informantes, su nivel de ELE u otra información contextual), obtener datos para el estudio de fenómenos lingüísticos como la interlengua<sup>2</sup>, las estrategias de cortesía o la competencia comunicativa, analizar otro tipo de estructuras o unidades desde diferentes perspectivas (pragmáticas,

<sup>1</sup> Desde mi punto de vista, los marcadores del discurso (*es que, la verdad, mira, pero...*) pueden ser una herramienta útil para realizar, por ejemplo, el acto de disculparse cuando está en riesgo la relación social. Escandel (2010) afirma que los extranjeros deben aprender que en un caso así no basta con que se utilice una fórmula rutinaria (*disculpe o lo siento*), porque se espera un intercambio comunicativo complejo. La persona ha de disculparse, reconocer su responsabilidad, dar una explicación y prometer reparar y enmendar su error.

<sup>2</sup> Según Martín Peris, la *interlengua* es "la gramática interiorizada de una L2 que en cada momento tiene el hablante extranjero que la aprende" (1998: 18). Para más información, véase §6.3.4.

discursivas, gramaticales, fonéticas, léxicas, etc.) y comparar algunos marcadores articulados por aprendientes con los utilizados por hablantes nativos y con los propuestos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

La adopción de perspectivas contrastivas en estudios futuros sobre ELE puede ser provechosa, ya que el conocimiento de recursos lingüísticos muy utilizados por los hablantes nativos puede ayudar a los extranjeros a alcanzar sus metas (distintas en función de la persona): integrarse en la sociedad de acogida, conocer otra cultura, realizar negocios con otro país, etc.

Por otra parte, este corpus está casi listo para futuras investigaciones sobre el mismo tema u otros relacionados, porque las entrevistas han sido transcritas en su totalidad y el audio está alineado con ELAN, un programa de tratamiento de datos orales. Aunque tiene carencias, como la ausencia de informantes que puedan agruparse en varias franjas etarias o cuotas proporcionales por lenguas nativas (es decir, la selección de tres mujeres con lenguas maternas distintas y otros tantos hombres con las mismas lenguas maternas), cabe la posibilidad de que sea completado en el futuro para equilibrar la muestra.

Finalmente, los datos aportados por este trabajo pueden ser útiles para otras líneas de investigación centradas en el estudio de marcadores particulares que no serán tratados al ser un TFG con un enfoque más general. Algunos de ellos pueden ser los fáticos no léxicos, cuya elevada frecuencia de uso exigiría un estudio especializado, o ciertos marcadores que han sido descuidados o poco tratados en los manuales y diccionarios: *a ver, digamos, nada...*

Los contenidos del trabajo se desarrollarán como sigue. En el §2 explicaré cuáles son los objetivos de esta investigación; en el §3 detallaré cómo he creado un corpus oral de hablantes no nativos y qué decisiones he tomado para el tratamiento de los datos; en el §4 explicitaré qué son los marcadores, cuáles son sus propiedades características y cómo se pueden identificar y, además, expondré algunos de los hallazgos extraídos por varios estudios; en el §5 presentaré la situación de los marcadores dentro de las competencias del MCERL (Consejo de Europa, 2002) y del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) para los niveles intermedios; en el §6 explicaré el proceso de identificación en mi corpus, clasificaré los casos documentados de forma genérica, analizaré su frecuencia de uso, compararé los resultados con algunos corpus de español nativo y verificaré a qué nivel pertenecen los hallados por mí en el PCIC; en el §7 analizaré las principales funciones pragmáticas de *como* y de *no/¿no?*; y, finalmente, en el §8 expondré las conclusiones.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es llevar a cabo una aproximación cuantitativa y cualitativa al uso de los marcadores discursivos en una muestra de aprendientes de ELE de nivel intermedio y observar su relación con ciertas variables como el sexo, la lengua nativa o el nivel de ELE. Para lograrlo he creado un corpus oral de 21.929 palabras que contiene 4 horas de entrevistas semidirigidas a tres hombres y a tres mujeres estudiantes de ELE. Todos ellos tienen entre 19 y 34 años, han acreditado un B1 o un B2 y están en España por cuestiones formativas o laborales. De hecho, cinco de ellos están participando en el Programa Erasmus. Solo una de las jóvenes está trabajando en Galicia.

A partir de la muestra obtenida pretendo: comprobar si los marcadores propuestos por el Instituto Cervantes (2007) para ese nivel coinciden con los que aparecen en el habla de mis informantes y también si ciertas unidades discursivas que ya han sido identificadas en el español oral de población joven nativa son empleadas en la misma proporción por los hablantes no nativos entrevistados. Esto permitirá advertir de posibles errores o dificultades en la programación de la enseñanza con vistas a mejorarla y reflexionar sobre el funcionamiento de marcadores inexistentes o poco estudiados en los manuales de ELE. Para ello acudiré al corpus de español oral ESLORA y a estudios que trabajan con él (como los de Rodríguez Lage, 2015, y Portela Pereira, 2016).

Dado el objetivo general y de primera aproximación de este estudio, ha sido imposible contrastar las frecuencias de uso de todos los marcadores documentados con las correspondientes a hispanohablantes, puesto que sería necesario descartar aquellos casos de los corpus de español nativo donde la unidad en cuestión (v. gr. *bueno*) no es marcador discursivo. Consecuentemente, me he visto obligada a restringir el análisis contrastivo a unas cuantas unidades que han sido identificadas por otros trabajos de investigación, como *en plan* (Rodríguez Lage, 2015) o *¿sabes?* (Portela Pereira, 2016), que solo pueden ser marcadores (como *además*, *por ejemplo* o *pues*) o que en ESLORA funcionan mayoritariamente como tales (*o sea*, *vale*, *es decir*...).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Descripción de la muestra

Siguiendo a Labov (1983 [1972]), he elaborado un corpus oral de ELE adoptando una perspectiva sociolingüística, porque me interesa ver en qué medida varía el discurso de los aprendientes en función de cuatro variables: sexo, lengua materna, nivel de ELE y hablante.

Antes de realizar las entrevistas he tenido que pensar qué usuarios eran apropiados para mi investigación. He determinado trabajar con cuotas iguales de hombres y de mujeres (tres de cada grupo) para observar si el sexo de los informantes condiciona las frecuencias de uso de los marcadores.

En un principio, mi intención también era conseguir cuotas proporcionales por lenguas nativas, pero esto ha sido imposible debido a las dificultades iniciales para encontrar a extranjeros dispuestos a participar en el proyecto. El hallazgo de los informantes no habría sido posible sin la ayuda del profesor de ELE del CLM de Lugo y de otros contactos personales.

Existen dos razones por las que he acotado la selección de los informantes al grupo de edad 19-34 y al nivel de estudios universitarios: la mayor facilidad que me suscita el ámbito universitario (donde yo me muevo) para encontrar a ese tipo de usuarios y la posibilidad de contrastar los resultados extraídos de mis entrevistas semidirigidas con los que ofrece ESLORA. Este corpus de español oral (creado por el Grupo de Gramática del Español de la Universidad de Santiago de Compostela) permite comparar el uso de expresiones lingüísticas por parte de tres hombres y de tres mujeres gallegos de distintos grupos de edades (19-34, 35-54, >54) y niveles de estudios (medios o universitarios).

He buscado individuos con un nivel intermedio de ELE porque es el nivel mínimo que la USC exige a los alumnos extranjeros para que puedan cursar asignaturas y porque, de acuerdo con el Consejo de Europa (2002), los aprendientes que tienen acreditado dicho nivel ya están capacitados o comienzan a estarlo para comunicarse usando marcadores<sup>3</sup>.

Los informantes seleccionados son tres hombres y tres mujeres de distintas nacionalidades, de entre 19 y 34 años y con estudios universitarios, cuyo nivel de ELE se corresponde con el intermedio. A continuación se puede ver una tabla con información sobre los seis jóvenes distribuida según las variables citadas arriba.

---

<sup>3</sup> En esta cuestión profundizaré más adelante. Véase: §5.

TABLA 1. *Informantes*

	País de origen	Lengua materna	Edad	Nivel de ELE
~Andreia	Portugal	Portugués	28	B1
~Giulia	Italia	Italiano	20	B2
~Joanna	Inglaterra	Inglés	21	B2
~Luís Paulo	Brasil	Portugués	22	B1
~Marcus	Brasil	Portugués	22	B1
~Neil	Inglaterra	Inglés	20	B1

### 3.2. Obtención de datos

Antes de la grabación, los informantes y la entrevistadora firmamos un documento por el cual ellos daban su consentimiento para ser grabados de forma secreta, para transcribir su discurso y para que el trabajo resultante pudiera ser leído por la comunidad científica y yo me comprometía a preservar su anonimato y a respetar lo acordado<sup>4</sup>. Estos formularios son esenciales en el proceso de anonimización, que será definido más adelante (al final de §3.3).

Dado que el día de la entrevista era mi primer toma de contacto con los informantes, me cité con ellos en cafeterías para propiciar un ambiente más informal. También traté de conseguir mayor espontaneidad ocultando a los informantes el verdadero objeto de estudio de mi investigación lingüística: les comuniqué que estaba interesada en estudiar las diferencias culturales que advierten los estudiantes extranjeros entre su país y España.

La propuesta de este tema de conversación fue útil para provocar el habla de los aprendientes de ELE y para conseguir que su discurso fuera argumentativo, pues la conversación giró principalmente en torno a su perspectiva personal sobre el clima, la comida, la mentalidad de los nativos, el paisaje, el sistema universitario... Ahora bien, también se abordaron temas que aparentemente tenían mayor interés para el entrevistado, como por ejemplo sus estudios, sus gustos, su trabajo, sus viajes, etc.

Como cabía esperar, se presentaron diversas complicaciones durante la recogida de los datos y su posterior tratamiento. La falta de confianza entre la entrevistadora y los informantes provocó la llamada paradoja del observador<sup>5</sup>, advertida por Labov (1983 [1972]).

<sup>4</sup> Después de crear el corpus oral me he puesto en contacto de nuevo con los informantes para preguntarles si aprueban que los datos recogidos se utilicen en futuras investigaciones.

<sup>5</sup> La *paradoja del observador* consiste en que el investigador pretende observar el habla espontánea mediante la observación directa tal como el informante la utiliza cuando no está siendo observado.

Muestra de ello es, por ejemplo, el uso asimétrico de *usted* por parte de ~Marcus, que serviría para marcar distancia conmigo (una persona desconocida para él) o respeto (existen diferencias culturales en las estrategias de cortesía).

Otro ejemplo es la mayor preocupación por el modo de expresarse, que pudo favorecer la adopción de un registro más culto. Los aprendientes estaban sometidos a una gran tensión durante la conversación, porque estaban hablando con una hablante nativa, hecho destacado también por Aijmer (2004) en su estudio y que en este trabajo se visibiliza en la gran inseguridad de uno de los informantes al hablar español.

Por otra parte, mi inexperiencia en la obtención de datos orales obstaculizó la labor. Intenté crear un ambiente más distendido participando mucho en la conversación, pero esto perjudicó mi objetivo, porque redujo las muestras de los informantes y originó solapamientos.

### **3.3. Tratamiento de los datos, transcripción y anonimización**

Para contrarrestar la prolijidad de mis intervenciones y la brevedad de algunos parlamentos de los informantes he hecho cortes en los audios mediante el programa MP3 Cutter Free y ampliado la duración que había establecido para los fragmentos sonoros que iban a ser transcritos. En total, las grabaciones han durado entre 38 y 57 minutos. Mi intención inicial era transcribir unos 15-20 minutos (igual que hicieron Aijmer, 2004, y Campillos Llanos, 2014, para crear sus corpus de aprendientes), pero finalmente me he visto obligada a seleccionar aproximadamente 40. He prescindido fundamentalmente de algún fragmento que carece de interés para la investigación, como aquellos en los que abuso del turno de palabra para responder a una pregunta u otros en los que la entrevista se ve interrumpida. Por tanto, los cortes han sido una herramienta útil para lograr la precisión temporal deseada en los archivos sonoros.

El siguiente paso ha sido eliminar el ruido de fondo de las grabaciones con ayuda de Audacity y convertir su formato (mp3 por defecto en la grabadora de mi móvil) a WAV para que fuera posible la transcripción mediante ELAN. Para ello he utilizado un conversor en línea (localizable en: <http://audio.online-convert.com/es/convertir-a-mp3>).

A continuación he transcrito de forma manual las muestras orales por medio de ELAN (versión 4.9.4), un programa informático que permite la alineación automática del sonido con texto codificado en formato XML.

FIGURA 1. *Fragmento transcrito con ELAN*



El método elegido es el que sigue el corpus ESLORA, explicado por Vázquez Rozas (2014). En síntesis, he optado por la transcripción casi plana (caracterizada por seguir las convenciones ortográficas básicas, aunque omite ciertos signos de puntuación) con algunas marcas especiales, como las siguientes:

TABLA 2. *Marcas de la transcripción*

Marcas	Significado
Una barra oblicua / o dos //	Pausas breve y larga
Signo igual =	Alargamiento de un sonido
Guion -	Palabras cortadas
Un paréntesis () o dos (())	Transcripciones dudosa e ininteligible
Mayúsculas	Énfasis

Además, he incluido otras informaciones de naturaleza lingüística, paraverbal y contextual entre etiquetas <>.

TABLA 3. *Etiquetas*

Etiquetas	Significado
<#>	Chasquido
<silencio>	Silencio
<@> </@>	Risas
<comentario=pronunciación con yeísmo> </comentario=pronunciación con yeísmo>	Comentario sobre la pronunciación
<pt> </pt>	Comentario sobre la lengua usada

A mayores, me he tomado la licencia de utilizar dos signos que están ausentes en el

corpus ESLORA para marcar información contextual y el sentido del tonema final del enunciado: {} y ↑ o ↓.

TABLA 4. *Otros signos*

Otros signos	Significado
{}	Información contextual
↑ o ↓	Curva entonativa ascendente o descendente

Tanto las llaves como las flechas ascendente y descendente (estas últimas aparecen en Val.Es.Co) son signos pertinentes en mi investigación, porque transmiten información decisiva para la correcta interpretación de una unidad lingüística como marcador y de sus funciones pragmáticas.

He decidido incluir cualquier forma ajena al estándar, porque en un corpus de ELE puede revelar información sobre el hablante (procedencia, influencia de su lengua materna, problemas al expresarse en español, estado de su interlengua...). He aquí algunos ejemplos: las contracciones *pa'* y *tamos* (usadas por ~Andreia y comunes a los nativos) y el vocablo inexistente en español *campaña* (presente en la interlengua de ~Neil, posiblemente por influencia del francés, para hacer referencia al campo).

Entre los obstáculos principales que he encontrado durante la transcripción señalaré el ruido de fondo, inevitable en las cafeterías donde he quedado con los informantes para propiciar un ambiente más informal. Otro problema puntual han sido las dificultades de los aprendientes para expresarse. Esto me ha obligado a escuchar algunas porciones de las grabaciones más de dos veces para poder comprenderlas.

Debido a las restricciones impuestas sobre la extensión de los TFG, no podré incluir las transcripciones completas. Incluso su introducción en los apéndices convertiría este estudio, que pretende ser una aproximación a los marcadores del discurso, en un texto difícilmente manejable. Consecuentemente, las transcripciones que aparecerán en el cuerpo del trabajo y en los anexos son incompletas, pero se ha procurado que sean suficientemente extensas para ilustrar las explicaciones pertinentes y para analizar la función pragmática de los marcadores en su contexto. Se pueden consultar todos los casos de marcadores identificados en el corpus en el CD-ROM incorporado al final del trabajo.

Por último, he elegido para los informantes nombres ficticios que son fácilmente

asociables a cada uno de ellos por su semejanza fónica, silábica y ortográfica con el nombre real (completo o acortado), por su origen y por el sexo que llevan implícito. Aparecen encabezados por una virgulilla (~). De este modo he respetado una serie de requisitos bioéticos que exige cualquier trabajo con datos humanos, como la confidencialidad y el anonimato.

Me he inspirado en un artículo de Rock (2001) sobre la anonimización de los datos lingüísticos. Esa estudiosa explica que la anonimización no solo consiste en alterar o cambiar los nombres propios de los informantes y de terceras personas o partes (como instituciones u organizaciones) que son mencionados durante la grabación de forma efectiva, sino también otros detalles personales (direcciones, números de teléfono, fecha de nacimiento...) e informaciones (la profesión, p. ej.) que puedan delatar su identidad y luego atentar contra su integridad<sup>6</sup>.

### **3.4. Identificación y cuantificación de los marcadores**

En cuanto al método escogido para identificar los marcadores del discurso, he procedido a la lectura detallada de las transcripciones completas y seleccionado las expresiones lingüísticas que podrían cumplir esta función de acuerdo con la caracterización realizada por diversos manuales y recursos especializados, principalmente Martín Zorraquino y Portolés (1999). Las unidades que han respondido positivamente a las pruebas señaladas por estos autores han sido clasificadas en algún subtipo de marcadores dependiendo de la intención comunicativa con la que se hayan empleado, independientemente de que no las haya encontrado caracterizadas como marcadores.

Para la cuantificación he convertido el documento que contiene las transcripciones completas a PDF, he buscado cada unidad pragmática usando CTRL+F, he contado el número de veces que aparece (descartando, naturalmente, aquellos casos donde un mismo significante no funciona como marcador) y he introducido en un archivo Excel los datos correspondientes a la totalidad de marcadores utilizados por cada hablante y al conjunto de casos registrados en el corpus de un mismo marcador.

Además de las frecuencias absolutas, también he calculado las frecuencias relativas para el análisis cuantitativo. Como esta tarea exige conocer el número total de palabras que

---

<sup>6</sup> La complejidad del proceso es considerable, dado que ha de hacerse sin descontextualizar las muestras, sin elegir nombres ficticios ambiguos y respetando los deseos de los informantes. Esto explica por qué los datos anonimizados varían en función de los objetivos de cada estudio (Rock, 2001).

conforman el corpus, he borrado mis intervenciones de las entrevistas exportadas de ELAN a OpenOffice y he suprimido ciertos símbolos de la transcripción para que el mismo programa no los contabilizara como palabras ortográficas.

## 4. MARCO TEÓRICO. LOS MARCADORES DEL DISCURSO

### 4.1. Definición

La existencia de los marcadores no ha pasado inadvertida en la tradición lingüística hispánica. Diversos lingüistas —entre ellos Bello (1984 [1847]), Gili Gaya (1989 [1943]) y Alcina y Blecua (1982 [1975])— han advertido directa o indirectamente que algunas unidades invariables no presentan un contenido referencial en determinados contextos, sino un significado de procesamiento que depende de factores como la expresividad o el énfasis. Esto significa que su finalidad no es representar la realidad (es decir, contribuir a las condiciones de verdad de una proposición), sino darle pistas al receptor para que, con ayuda del contexto<sup>7</sup>, sea capaz de interpretar qué quiere decir el hablante con su mensaje (lo dicho), es decir, cuál es su intención comunicativa (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Portolés, 2001).

En el capítulo L de su gramática, Andrés Bello (1984 [1847]) aprecia que los adverbios, las preposiciones y las conjunciones pueden cambiar de una clase a otra y, en consecuencia, variar su sintaxis y su significado. De *antes*, por ejemplo, dice que es un adverbio de tiempo que se convierte en conjunción correctiva cuando rectifica una idea precedente y de *luego* (adverbio de tiempo en sus orígenes también) que pasa a ser una conjunción cuando anticipa una consecuencia. Ya en el siglo XIX prevé que el conocimiento de estos elementos puede facilitar el aprendizaje de otras lenguas, donde tienen equivalentes.

Otro autor de la gramática tradicional que se percató de la existencia de las unidades discursivas abordadas es Gili Gaya (1989 [1943]), quien se sirve del vocablo *enlaces extraoracionales*. Según él, hay unidades lingüísticas (conjunciones, locuciones conjuntivas, interjecciones y frases exclamativas) propias de los discursos oral o escrito y de los registros formal o informal que exceden los límites de la Sintaxis, porque "están desposeídas de su

---

<sup>7</sup> Entiendo el *contexto* de forma amplia, como un marco físico, discursivo y mental formado por el conjunto de factores en el que transcurre la situación comunicativa, por el discurso previo (ya sea oral o escrito) y por la historia y las creencias culturales. Dichos factores permiten hablar de tres tipos de contexto: el contexto de situación, el co-texto y el contexto de cultura.

significado y función normales" (1989 [1943]: 326) y "expresan transiciones o conexiones mentales que van más allá de la oración" (1989 [1943]: 326). Además, tienen una entonación propia y aparecen marcadas por pausas. Aunque en su explicación se centra en la propiedad de la cohesión (afirma que favorecen la "continuidad del discurso y a la vez la transición a otro miembro del mismo", 1989: 326), también deja implícito que los marcadores dependen de la intención comunicativa del hablante cuando aclara que pertenecen al ámbito del discurso, el cual obedece a "leyes psicológicas" (1989 [1943]: 325).

En su gramática (§§ 7.3.6, 8.5 y 8.6), Alcina y Blecua (1982 [1975]) señalan la existencia de elementos periféricos que exceden los límites de la oración, que pertenecen a distintas categorías gramaticales y que, por su función semántica, pueden comentar, precisar o contrastar el contenido de toda la oración u ordenar y relacionar una oración con las demás del discurso. Equivaldrían a los marcadores los comentarios oracionales (como *ciertamente*), los vocativos, las amplificaciones (*además de, en cuanto a, etc.*), los ordenadores del discurso (*en consecuencia, pues, luego...*) y las oraciones de comienzo (*mire usted, fíjese*). Además, precisan que algunos de esos elementos se caracterizan por su libertad posicional, por su entonación y/o por su ubicación entre pausas.

A pesar de estos y de otros intentos por acercarse al comportamiento de los marcadores del discurso, estas unidades no recibirán verdadera atención hasta el desarrollo de la Lingüística del Texto, de la Gramática del discurso y de la Pragmática. Será en la década de 1970 cuando se amplíe el objeto de estudio al texto y se aprecie la importancia que desempeñan la intención comunicativa del hablante y el contexto en la correcta interpretación de los mensajes (Portolés, 2001). Como señalan Martín Zorraquino y Portolés, "la comunicación no constituye únicamente un proceso de codificación y descodificación de enunciados, sino también, y muy principalmente, una labor de inferencia" (1999: 4057).

Martín Zorraquino y Portolés proponen una definición sencilla y asequible que aúna las características principales de los marcadores del discurso:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional —son, pues, elementos marginales— y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (1999: 4057).

Citando de nuevo a los mismos estudiosos, "los marcadores son un medio de la lengua

para facilitar la articulación entre lo dicho y el contexto" (1999: 4079). Además, debe tenerse presente que su significado de procesamiento está a veces estrechamente relacionado con el significado conceptual de las unidades originarias (Portolés, 2001; Müller, 2005; Cifuentes Honrubia, 2007). A diferencia de otros autores, Cortés y Camacho (2005) sostienen que hay marcadores con un alto grado de contenido semántico (como *en primer lugar*), marcadores totalmente desemantizados (p. ej. *mmm*) y marcadores en grados intermedios de desemantización<sup>8</sup> (*mire*).

Debe precisarse, asimismo, que estos elementos discursivos son multifuncionales, como hacen Gili Gaya (1989 [1943]), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Aijmer (2004), Cortés y Camacho (2005), Fraser (2005), Müller (2005), Cifuentes Honrubia (2007), Stenström (2014), Ciarra Tejada (2016) y Domínguez García (2016). Como pueden aparecer en múltiples contextos, suelen tener distintas funciones pragmáticas y, en ocasiones, alguna de ellas puede coincidir con la de otro marcador (Cortés y Camacho, 2005). Por tanto, se está superando la asociación de los marcadores con un valor esencial, la cohesión, latente en las obras de Gili Gaya (1989 [1943]) y de Fraser (2005), por ejemplo. El propio Portolés (1999) resalta la importancia de que el profesor de ELE conozca la multifuncionalidad de los marcadores para que los alumnos no incurran en ese error.

Entre las diferentes funciones pragmáticas de los marcadores, Müller presenta las siguientes:

- to initiate discourse,
- to mark a boundary in discourse (shift/partial shift in topic),
- to preface a response or a reaction,
- to serve as a filler or delaying tactic,
- to aid the speaker in holding the floor,
- to effect an interaction or sharing between speaker and hearer,
- to bracket the discourse either cataphorically or anaphorically,
- to mark either foregrounded or backgrounded information (2005: 9).

Por otro lado, es relevante señalar que el término *marcador del discurso* es una macrocategoría que agrupa a distintas clases de palabras (Alcina y Blecua, 1982 [1975]; Cortés y Camacho, 2005; Fraser, 2005; Müller, 2005; Cifuentes Honrubia, 2007). Véase con ejemplos de mi corpus: adjetivos (*claro, bueno*), sustantivos (*hombre, ¿verdad?*), adverbios

---

<sup>8</sup> La *desemantización*, *gramaticalización*, *sedimentación discursiva* o *discursivización* tiene lugar cuando una unidad lingüística experimenta una reducción de su valor semántico en mayor o menor grado para asumir un valor discursivo (Cortés y Camacho, 2005).

(*después, entonces*), conjunciones (*como, pero*), locuciones conjuntivas (*así que*), verbos (*creo, ¿sabes?*), frases (*la verdad, en realidad*), cláusulas (*es que, eso es*), etc.

Como han advertido Cortés y Camacho (2005) y Cifuentes Honrubia (2007), en la lingüística hispánica existe una terminología muy dispar para referirse a estos elementos lingüísticos: *conectores, marcadores textuales, operadores pragmáticos, organizadores de la conversación, partículas discursivas, expletivos, marcadores del discurso* (término empleado en este estudio por ser el más popular según Müller, 2005), entre otros. En la lingüística anglosajona se conocen como *connectives, fillers, gambits, discourse particles, pragmatic markers, discourse markers*, etc. (Cortés y Camacho, 2005).<sup>9</sup>

## 4.2. Características y reconocimiento

Los marcadores del discurso poseen ciertas propiedades distintivas, las cuales pueden agruparse en: a) fónicas, b) morfológicas, c) sintácticas, d) distribucionales y e) semántico-pragmáticas y discursivas. De ellas me he servido para poder identificar las apariciones de los marcadores en el corpus recopilado, especialmente en aquellos casos en los que estas unidades no habían sido identificadas por trabajos previos o esta función estaba desempeñada por clases de palabras multifuncionales que no siempre tienen significado de procesamiento (v.gr. *bueno*).

Seguidamente sintetizaré las características más importantes de los marcadores del discurso. Utilizaré como ejemplos unidades localizadas en mi corpus, preferentemente aquellas que desempeñen funciones sintácticas además de pragmáticas.

### a) Propiedades fónicas: entonación especial

Como explica Cifuentes Honrubia (2007), los marcadores discursivos pueden ser átonos (p. ej. *pues*) o tónicos (p. ej. *incluso*). Muchos autores señalan que, cuando tienen acento prosódico, es habitual que vayan limitados por una entonación propia, seguidos por una pausa y, a veces, también antecidos (véanse Alcina y Blecua, 1982 [1975]; Gili Gaya, 1989 [1943]; Martín Zorraquino y Portolés (1999); Fraser (2005); el propio Cifuentes Honrubia, 2007, o Ciarra Tejada, 2016).

---

<sup>9</sup> Para ampliar esta información, consúltese los anexos A y B del estudio de Cortés y Camacho (2005).

(1) ~Luís Paulo ... sí en Brasil empieza todo por las ocho / y *bueno* / el almuerzo es como por las doce / o algo así ...

Martín Zorraquino y Portolés (1999) especifican más: dicha curva melódica no es enfática. Sin embargo, esto no parece ser siempre así. Ciertos marcadores, como los fáticos no léxicos y los de alteridad, pueden pronunciarse enfáticamente.

Müller (2005) precisa que no hay acuerdo en si los marcadores cumplen o no estas propiedades fónicas. Una excepción es *pues*, que no tiene acento propio ni se destaca mediante pausa (Martín Zorraquino y Portolés, 1999).

### **b) Propiedades morfológicas: invariabilidad**

No tienen capacidad de flexión (Gili Gaya, 1989 [1943]; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Cifuentes Honrubia, 2007; Ciarra Tejada, 2016). Ahora bien, su grado de gramaticalización es distinto, porque las unidades lingüísticas no pierden su significado conceptual en ciertos contextos para especializarse en otro u otros de procesamiento repentinamente ni tampoco al mismo tiempo (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Müller, 2005; Cifuentes Honrubia, 2007; Stenström, 2014).

Así pues, los cambios lingüísticos necesitan tiempo; por eso no resulta extraño que en la actualidad se estén descubriendo nuevos marcadores. En sendos TFG presentados en la USC, Rodríguez Lage (2015) y Portela Pereira (2016) han descubierto que una expresión lingüística como *en plan* y una forma predicativa como *¿sabes?* han adquirido valores discursivos recientemente. Los datos extraídos de ESLORA les han permitido precisar que son más utilizados por las mujeres, predominantemente entre las más jóvenes (19-34 años).

El marcador *¿sabes?* admite ser flexionado cuando el hablante quiere apelar al oyente u oyentes de forma informal (remite a *tú* o a *vosotros*) o cortés (*usted/ustedes*). Ahora bien, no admite otros tiempos (2a) o modos verbales (2b) diferentes del presente y del indicativo, ni tampoco otras personas gramaticales (2c).

(2) ~Luís Paulo a. \*es que {pescar} es muy aburrido / *¿sabrás?*  
b. \*es que {pescar} es muy aburrido / *¿sepas?*  
c. \*es que {pescar} es muy aburrido / *¿sabemos?*

Cuando la forma *¿saben?* no tiene significado de procesamiento, sino referencial, la

interpretación del mensaje cambia totalmente.

(2) ~Luís Paulo d. es que {pescar} es muy aburrido / ¿saben?

Si ~Luís Paulo se dirigiese a varias personas mediante la fórmula de cortesía *ustedes* para que se pusieran en su lugar, entonces ¿saben? actuaría como marcador. Si, por lo contrario, su intención fuese confirmar que varias personas ajenas a la conversación han aprendido a pescar, sería una simple forma predicativa.

**c) Propiedades sintácticas: imposibilidad de recibir especificadores y complementos, de coordinarse entre sí y de negación**

Por lo general, los marcadores no pueden recibir especificadores ni complementos (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Cifuentes Honrubia, 2007). Sin embargo, hay variantes que se han originado a partir de la fijación de un marcador originario y de un especificador o de un complemento. Martín Zorraquino y Portolés (1999) traen a colación los casos *con todo*, *aun con todo*, *con todo* y *con eso*. Asimismo, hay marcadores que reciben complementos introducidos por las conjunciones *de*, *que* u otras.

(3) ~Marcus ... *además de= de= de* la de las personas gallegas que conozco  
en el día a día y en el cotidiano  
Rebeca ... sí  
~Marcus a=h / hay también / la=s asociacio- asociaciones ga- ga- de  
Galicia

(4) ~Giulia también puedo buscar material {para mi tesis} con la profesora  
de aquí  
Rebeca tam[bién ]  
~Giulia [o sea] que me puedes aconsejar algunos libros

(5) ~Luís Paulo *es que* / ellos {los mexicanos} hablan muy rápido ...

No es posible que las unidades abordadas se coordinen entre sí (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Cifuentes Honrubia, 2007), pero pueden aparecer yuxtapuestas (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Ciarra Tejada, 2016).

- (6) ~Giulia
- a. pero solo {quiero adoptar un animal de la Protectora de Lugo} en= // en mi permanencia por / o sea por ejemplo // <#> e=hm lo que están solos en la calle
  - b. \*pero solo {quiero adoptar un animal de la Protectora de Lugo} en= // en mi permanencia por / o sea y por ejemplo // <#> e=hm lo que están solos en la calle

Tampoco pueden ser negadas (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Cifuentes Honrubia, 2007). Para ejemplificar esta peculiaridad modificaré un caso de mi corpus (7a) negando varias partes del discurso (las cuales aparecerán subrayadas).

- (7) ~Andreia
- a. yo *de hecho* hace tres años engordé muchísimo
  - b. Yo, *de hecho*, hace tres años no engordé muchísimo, sino que adelgacé.
  - c. No fui yo, *de hecho*, quien hace tres años engordó muchísimo, sino mi prima.
  - d. \*Yo, no *de hecho*, hace tres años engordé muchísimo.

#### d) Propiedades distribucionales: movilidad

Los marcadores discursivos presentan mayor movilidad que las unidades que carecen de funciones pragmáticas. Pueden figurar en el principio (8a), en el medio (8b) o en el final (8c) de su miembro discursivo (Alcina y Blecua, 1982 [1975]; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Aijmer, 2004; Müller, 2005; Cifuentes Honrubia, 2007; Stenström, 2014; Ciarra Tejada, 2016).

- (8) ~Neil
- a. *entonces* / ¿sabes lo que digo? como tartas
  - b. a=hm / frío y= ha habido sol / y bueno / y me me dije < cita > vale *entonces* / me llevo mi chaqueta < / cita > / ...
  - c. ... sí sí {el clima en Valencia es diferente} / y / bueno fui en / abril *entonces*

Si bien lo anterior es cierto, no significa que su posición distribucional no tenga limitaciones. Por ejemplo, no pueden localizarse entre un núcleo y sus adyacentes especificativos (Martín Zorraquino y Portolés, 1999), como en (9b).

- (9) ~Marcus
- a. ((oye)) *mira* / yo vivo= con cuatro personas con yo con más tres personas en mi piso

b. \*((oye)) / yo vivo= con cuatro *mira* personas con yo con más tres personas en mi piso

En cuanto a las conjunciones, como *pero*, siempre preceden a la unidad sintáctica que introducen (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Cifuentes Honrubia, 2007).

**e) Propiedades semántico-pragmáticas y discursivas: significado de procesamiento, imposibilidad de ser focalizados y posible autonomía en el turno de palabra**

Como se ha repetido en distintas ocasiones, los marcadores ostentan un significado de procesamiento (término acuñado por Diane Blakemore, 1992) porque son elementos extraoracionales. Aunque Gili Gaya (1989 [1943]) no habla específicamente de ese tipo de contenido, se puede extraer de su obra que ciertos factores expresivos (y, por tanto, pragmáticos) van a condicionar los valores de los marcadores. Alcina y Blecua (1982 [1975]) son conscientes de que exceden los límites de la oración, pero les atribuyen una función semántica.

Tanto Gili Gaya (1989 [1943]) como Martín Zorraquino y Portolés (1999), Aijmer (2004), Fraser (2005), Müller (2005), Cifuentes Honrubia (2007), Stenström (2014) y Ciarra Tejada (2016) defienden que los marcadores no integran la estructura semántica del enunciado. Esto justifica por qué su supresión no conlleva la agramaticalidad del miembro discursivo donde se encuentran. Contrástense los ejemplos 10a y 10b para verificar esta información.

- (10) ~Luís Paulo a. y {el trabajo de investigación que tenía que presentar} era una cosa muy muy rígida / ¿no? / ¿sabes? y= / y bueno <#> ocurrió algunos atrasos en= / el proyecto / hubo algunos / a=h equipajes de laboratorio estaban *como*= / <#> no estaban buenos *entonces* / fue *como* / todo no estás <pt> bem </pt>
- b. y {el trabajo de investigación que tenía que presentar} era una cosa muy muy rígida / Ø / Ø y= / y Ø <#> ocurrió algunos atrasos en= / el proyecto / hubo algunos / a=h equipajes de laboratorio estaban Ø / <#> no estaban buenos Ø / fue Ø / todo no estás <pt> bem </pt>

El hecho de que los marcadores no conformen el ámbito oracional también impide que

puedan ser destacados por medio de perífrasis de relativo (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Cifuentes Honrubia, 2007). Prueba de ello son las siguientes muestras de mi corpus, donde ~Joanna echa mano del marcador de modalidad epistémica *creo*, que equivale a *probablemente*<sup>10</sup>:

- (11) ~Joanna      a. sí las familias / los eh domingos ehm caminando en las  
                          calles en la plaza {de Lugo} ahí / sí / eso es lo que me gusta  
                          más *yo creo*  
                          b. \*sí las familias / los eh domingos ehm caminando en las  
                          calles en la plaza {de Lugo} ahí / sí / eso es lo que me gusta  
                          más es lo que *yo creo*

Este marcador característico del habla coloquial puede omitirse sin que la estructura clausal se resienta, puede cambiar de posición y, si bien podría ponerse en primera persona de plural, sería imposible en otro tiempo verbal.

Para reconocer los marcadores también puede ser útil fijarse en si la unidad observada puede aparecer sola en un turno de palabra, ya que algunos presentan esta posibilidad (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Cifuentes Honrubia, 2007).

- (12) a. Rebeca      ... si algún día quieres quedar / o no sé / me / te apetece  
                          preguntarme alguna duda / tú háblame y yo estoy disponible  
                          [¿vale?]  
                          ~Giulia      [ya     ]  
(13) Rebeca      ... pero {el gallego} se entiende bien eh  
                          ~Andreia      *bueno bueno*

Algunos de estos elementos son más propios de un registro o de otro, porque —como señalan Gili Gaya (1989 [1943]), Müller (2005), Briz, Pons y Portolés (2008), Ciarra Tejada (2016) y Domínguez García (2016)— dependen del contexto extraoracional. En mi corpus, por ejemplo, los marcadores *así es* y *claro* tienen el mismo valor pragmático (son de modalidad epistémica y, por tanto, refuerzan una aserción), pero se diferencian en que el primero está asociado con el registro formal y el segundo con el informal (Briz, Pons y Portolés, 2008). Confróntese esta información con ejemplos reales:

---

<sup>10</sup> Concretamente, es un atenuante aproximador. La hablante se distancia de la verdad de lo dicho.

- (14) ~Joanna      {la clase} es como en la facultad de Humanidades en la  
avenida de Madrid / *así es / así es / ...*
- (15) ~Marcus      sí me interesa {ampliar el periodo de Erasmus} / *claro / por  
supuesto / ...*

Es importante que los aprendientes de ELE sepan adecuar su habla a la situación comunicativa (sobre todo cuando comienzan a tener un dominio aceptable de la lengua meta), porque esta habilidad es puesta en práctica por los hablantes nativos diariamente. A veces incluso van acompañados de gestos faciales y/o corporales (Ciarra Tejada, 2016).

Además de las variantes diafásicas, existen también otras variantes de marcadores, como informa Ciarra Tejada (2016): diatópicas (en función del espacio geográfico donde se utilizan), diacrónicas (en función de la época) y diastráticas (en función del sociolecto).

En resumen, un método apropiado para justificar si una expresión lingüística funciona como marcador discursivo consiste en observar cuántas propiedades de estas unidades cumple. Cuantas más características reúna un marcador, más prototípico será. También es conveniente aplicar el principio de la conmutación. De acuerdo con Martín Zorraquino y Portolés (1999), no solo conviene confirmar que se puede sustituir por otro en un mismo contexto, sino también descubrir el contexto en el que dos supuestos sinónimos no son intercambiables porque el resultado es agramatical o difícilmente comprensible.

### 4.3. El interés de los marcadores en la investigación lingüística

En este apartado se resumirán las aportaciones principales de seis estudios sobre los marcadores en la enseñanza de lenguas extranjeras y en lenguas nativas.

➤ Aijmer (2004) ha entrevistado a estudiantes suecos de inglés avanzado para comparar sus muestras con un corpus de inglés nativo: the London-Lund Corpus of Spoken English. Descubre que los hablantes no nativos utilizan generalmente los mismos marcadores que los nativos, pero con diferente frecuencia de uso y valores pragmáticos debido a que están sometidos a mayor tensión. Ejemplifica este hecho mediante casos como *I think, I guess* o *sort of*. Mientras los aprendientes suecos suelen emplear estos *hedges* (atenuadores) para expresar inseguridad o imprecisión, los anglófonos lo hacen más bien para salvaguardar la imagen social y contribuir a la cortesía. Además, los extranjeros tienden a sobreutilizar o infrautilizar ciertos recursos discursivos, así como a emplear más *clustering* (combinación de

dos o más marcadores) y *collocations* (combinación de palabras que forman un marcador).

➤ Müller (2005), por su parte, contrasta el uso de los marcadores en el discurso de hablantes nativos y no nativos de inglés (los primeros americanos y los segundos alemanes). Para ello usa una sección del Giessen-Long Beach Chaplin Corpus (GLBCC) y centra su atención en *so*, *well*, *you know* y *like*. Constata que los aprendientes también emplean esos mismos marcadores, pero divergen de los angloparlantes en las funciones pragmáticas que les dan y en las frecuencias de uso. Por un lado, hay valores que ignoran (*you know* como introductor de citas) o que están restringidos a ellos (*well* como introductor de una conclusión). Por otro, *so*, *you know* y *like* tienen frecuencias más elevadas en el discurso de los nativos. Solo *well* es más representativo del habla de los aprendientes.

Asimismo, Müller (2005) patentiza que ciertos factores extralingüísticos (como el sexo, la edad, la relación entre los participantes, el papel comunicativo, el contacto con nativos o los libros didácticos) influyen en el uso que hacen los extranjeros de los marcadores del discurso. Por ejemplo, las mujeres alemanas emplean más a menudo las funciones interaccionales de *so* que los hombres, los informantes más jóvenes usan mayor variedad de funciones pragmáticas y los aprendientes que se conocen entre sí o que han estado en el extranjero echan mano de más marcadores.

➤ El objetivo de Stenström (2014) es mostrar cómo los adolescentes españoles e ingleses utilizan los marcadores a través del Corpus oral de Lenguaje Adolescente de Madrid (COLAm) y de The Bergen Corpus of London Teenage Language (COLT). Para ello revisa los valores de los más frecuentes. Su investigación revela tres cuestiones: 1) el marcador más versátil en el discurso oral de los jóvenes ingleses es *okay*, el cual tiene cinco equivalentes en español: *vale*, *anda*, *vamos*, *vaya* y *venga*; 2) los españoles utilizan más marcadores de contacto (*eh*, *oye*, *mira*) y vocativos (*tío/a*) que los ingleses para crear mayor proximidad con el interlocutor; y 3) quienes utilizan más marcadores en español son chicas de clase media de entre 14 y 15 años y en inglés chicos de clase alta de entre 14 y 19 años.

➤ Campillos Llanos (2014) estudia el conocimiento pragmático-discursivo del español por parte de extranjeros de los niveles A2 y B1 que son universitarios, pertenecen al grupo de edad 19-26 y tienen lenguas maternas diversas. Para ello crea un corpus oral y compara los datos con los pertenecientes a cuatro hablantes nativos. Finalmente, concluye: 1) el número de marcadores aumenta con el nivel; 2) la frecuencia de uso es menor en el discurso de los extranjeros que en el de los hispanohablantes; 3) los aprendientes tienden a

sobreutilizar marcadores; 4) el dominio de la cohesión discursiva parece depender más de la interlengua que de la lengua materna (aunque el grupo chino manifiesta una cohesión más pobre); 5) los errores pragmático-discursivos más frecuentes en su corpus incumben a la coherencia y la cohesión discursivas (uso innecesario o incorrecto de marcadores, omisión, repetición...); y 6) la asociación de los malentendidos y de los errores de comprensión con los alumnos chinos revela sus mayores dificultades.

➤ Domínguez García (2016), por su parte, propone una lista de los marcadores más frecuentes en el español de España para el plan curricular de ELE. Los clasifica según su tipología y según el tipo de discurso y de registro donde aparecen mayoritariamente valiéndose de dos corpus conversaciones (Val.Es.Co y Corpus de Habla Culta de Salamanca) y de uno de discursos escritos (corpus de Cartas al Director del diario *El País*). En síntesis, confirma que los marcadores conversacionales (y, concretamente, los enfocadores de la alteridad) predominan en el registro coloquial, que los marcadores evidenciales son propios del registro formal (especialmente del discurso escrito), que los estructuradores de la información dominan la escritura, que los ordenadores de cierre *en fin* y *al final* y el “apertor” *primero* han de asociarse con el registro oral coloquial y que ciertos marcadores (como el digresor *por cierto*) no están marcados por ningún registro.

➤ Por último, Ciarra Tejada (2016) contrasta el corpus de español oral Val.Es.Co y el Corpus conversacional de español lengua extranjera (COCELA) para hacer una nueva propuesta didáctica sobre los marcadores que se base en las formas y en las funciones más frecuentes en las conversaciones de los nativos y en las carencias y dificultades de los extranjeros de nivel intermedio y superior. En su clasificación de los marcadores conversacionales distingue varios tipos y subtipos en relación al desarrollo estructural de la conversación, en relación al oyente y las emociones y, en último lugar, en relación al tema y contenido. Entre sus observaciones sobresalen las siguientes: 1) la frecuencia de uso y la variedad de marcadores es mayor por parte de hablantes nativos tanto en el canal escrito como en el oral; 2) los aprendientes tienden a utilizar dichos elementos con menor precisión y a seleccionar aquellos que son más parecidos a los de su lengua materna; 3) los extranjeros utilizan mucho menos las funciones de evidencia, ejemplificación, reformulación, inicio y comprobación; 4) ciertos marcadores son característicos de hablantes nativos (el “aceptador” *bien*) y no nativos (*de acuerdo*, propio del registro formal).

## 5. LOS MARCADORES EN LA ENSEÑANZA DE ELE

### 5.1. Las competencias pragmático-discursiva y sociolingüística en el MCERL

El concepto de *competencia comunicativa* procede de Dell Hymes, quien la define como "the most general term for the capabilities of a person. [...] Competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*" (1972: 282).

A raíz de lo anterior parece pertinente aclarar que no es lo mismo *saber algo* que *saber hacer algo*. Una cosa es comprender e interpretar un determinado fenómeno lingüístico y otra muy distinta tener la habilidad de utilizarlo. Por tanto, hay que distinguir —como hacen Martín Peris (1998) y el Consejo de Europa (2002)— entre el *saber declarativo* y el *saber procedimental* o, si se prefiere, entre *conocimiento* y *control*. Precisamente, se dice que una persona es competente cuando es capaz de revelar parte de sus conocimientos lingüísticos poniéndolos en práctica.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras hay tres términos ingleses estrechamente relacionados con los precedentes: *input*, *intake* y *output*. El *input* se define como la lengua (oral o escrita) a la que el aprendiente está expuesto en su día a día; el *intake* es la información lingüística sobre la lengua extranjera que ha procesado total o parcialmente y el *output* designa la lengua que el aprendiente es capaz de producir a partir del *intake* (Tavakoli, 2012). En definitiva, la competencia comunicativa de un hablante no nativo se mide en función de su *intake* y de su *output*.

El concepto de Dell Hymes (1972) ha sido adaptado por Canale y Swain (1980) a la Lingüística aplicada a las lenguas extranjeras. Diferencian tres tipos: gramatical (abarca el conocimiento de la morfología, la sintaxis, la ortografía, la fonética y el lexicón), sociolingüística (tiene que ver con el conocimiento de las reglas socioculturales y discursivas del uso de una lengua) y estratégica (relacionada con la capacidad de utilizar recursos para solventar problemas comunicativos).

En mi estudio adoptaré esta propuesta, pero introduciré ciertos matices basándome en el Consejo de Europa (2002): distinguiré entre competencia sociolingüística y competencia pragmático-discursiva y añadiré la competencia intercultural (llamada *competencia plurilingüe y pluricultural* por el Consejo de Europa, 2002), que consiste en la habilidad del aprendiente para cambiar de lengua y para manejarse en la cultura extranjera.

En vista de que el conocimiento de los marcadores varía de un estudiante a otro en

función de sus competencias pragmático-discursiva y sociolingüística, es relevante que el profesor de ELE siga unas directrices coherentes para su enseñanza en el aula. Un manual de consulta obligada es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), utilizado para homologar la enseñanza de lenguas en la Unión Europea. En mi trabajo será una pieza fundamental, puesto que me permitirá evaluar si los aprendientes entrevistados han desarrollado las capacidades pragmático-discursivas y sociolingüísticas que se presuponen propias del nivel intermedio.

El MCERL determina que los alumnos de B1 y de B2 ya tienen cierta flexibilidad para cambiar de registro, se expresan oralmente con fluidez, son capaces de iniciar, mantener y finalizar su turno de palabra y pueden crear discursos coherentes y cohesionados. Los marcadores tienen un papel importante en la consecución de estas propiedades discursivas. Como cabe suponer, entre el nivel intermedio bajo y el alto hay, naturalmente, diferencias.

Según el MCERL, el aprendiente que ha alcanzado el B1 ha comenzado a adaptar su lenguaje a situaciones menos habituales, realiza distintas funciones lingüísticas (convencer, preguntar, opinar...) en un registro neutro, respeta las normas de cortesía<sup>11</sup>, se expresa con bastante facilidad (aunque incurre en pausas para planificar lo que va a decir) y no necesita ayuda para reformular su discurso<sup>12</sup>, ofrece información con razonable precisión<sup>13</sup>, comunica ideas principales mediante información sencilla y práctica, sabe utilizar el turno de palabra en conversaciones sobre temas cotidianos y personales<sup>14</sup> y utiliza elementos lingüísticos breves y fáciles (pero muy diversos) para construir secuencias cohesionadas y lineales<sup>15</sup>.

En un nivel B2 el hablante es todavía más competente: no tiene problemas para ajustar su registro a cualquier contexto (incluso si hay cambios de dirección, estilo y énfasis en la conversación) ni para seguir las normas de cortesía<sup>11</sup>, interviene en debates en los que se habla con rapidez<sup>16</sup> y de forma coloquial (aunque a veces le cuesta seguirlos), se comunica con notable fluidez y espontaneidad (las pausas largas son poco frecuentes en su discurso), aporta información detallada y fiable, conoce recursos para mantener su turno de palabra mientras elabora su discurso (como frases hechas)<sup>17</sup> y conecta sus ideas de forma clara

---

<sup>11</sup> A este fin coadyuvan los mitigadores (*como, no*), los enfocadores de alteridad (*¿sabes? ¿entiende?*), etc.

<sup>12</sup> Para esta función intervienen los reformuladores: *o sea, es decir...*

<sup>13</sup> Los operadores argumentativos son herramientas provechosas: *en realidad, por ejemplo*, etc.

<sup>14</sup> Para ello puede servirse de marcadores conversacionales, como *la verdad* o *vale*.

<sup>15</sup> Esto es: marcadores en general y estructuradores de la información (*por otra parte, después*) y conectores (*además, en cambio*) en particular.

<sup>16</sup> Para esto son útiles los conectores contraargumentativos (p. ej: *en cambio* o *pero*).

<sup>17</sup> Aquí también pueden intervenir los marcadores metadiscursivos.

mediante múltiples mecanismos de cohesión.<sup>13</sup>

## 5.2. Los marcadores en el PCIC

Según la información anterior, los informantes de mi corpus ya deberían ser capaces de utilizar diversidad de marcadores para cohesionar su discurso. Ahora expondré los marcadores que el Instituto Cervantes (2007) atribuye a cada nivel de competencia en el PCIC. Las clases correspondientes a los niveles B1 y B2 deben ser programadas para ampliar el inventario de marcadores que el extranjero ya ha aprendido y para enseñar nuevos tipos y subtipos.

### 5.2.1. Ampliación de las clases conocidas

En la ejemplificación de este subapartado incluiré primero dos marcadores adscritos al nivel B1 y luego dos de B2. Los conectores novedosos que se enseñan en ambos niveles intermedios son agrupados por el Instituto Cervantes (2007) en cuatro grupos:

- a) Aditivos: *además, sobre todo, asimismo, no solo... sino también.*
- b) Consecutivos: *así que, por lo tanto, en consecuencia, de modo/forma/manera que.*
- c) Justificativos: *como, es que, puesto que, ya que.*
- d) Contraargumentativos: *aunque, sin embargo, a pesar de, no obstante.*

También aparecen nuevos estructuradores de la información en el programa. Entre los seleccionados se pueden señalar:

- a) De inicio: *en primer lugar, por un lado, para empezar, primeramente.*
- b) De continuidad: *en segundo lugar, por otra parte, por su parte, de otro lado.*
- c) De cierre: *en conclusión, para terminar, para finalizar, bueno.*

Por otra parte, los alumnos han de aprender más operadores discursivos:

- a) Focalizadores: *en cuanto a, casi, respecto a, incluso.*
- b) De concreción o especificación: *en concreto, en particular, en especial, concretamente.*

### 5.2.2. Enseñanza de nuevos tipos y subtipos

En los niveles intermedios también se presentan otros tipos y subtipos de marcadores que hasta ese momento no habían sido enseñados. Es el caso de los reformuladores, que comienzan a enseñarse en la clase de B1:

- a) Explicativos: *o sea* y *es decir*.
- b) El recapitulativo *en resumen*.

La nómina es ampliada en el nivel B2 con:

- a) el explicativo *en otras palabras*,
- b) los recapitulativos *para resumir*, *en conclusión*, *en fin*, *en definitiva* y *total*,
- c) el rectificativo *mejor dicho*,
- d) los marcadores de distancia *de todas formas* y *en cualquier caso*,
- e) los digresores *por cierto* y *en relación con* (entre otros).

Los comentadores (*pues*) completan la subclase de los conectores, que están dentro de los estructuradores de la información. No aparecen en el programa educativo hasta el nivel B1, así como los operadores discursivos de refuerzo argumentativo (*claro* y *claramente* en Hispanoamérica) y los controladores del contacto que proceden de verbos de percepción (*¿sabes?*, *¿ves?*, *¿entiendes?* y sus variantes voseantes).

## 6. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

### 6.1. Proceso de identificación

Con el fin de identificar y de contabilizar los marcadores verbalizados por los seis informantes me he valido principalmente de los procedimientos desarrollados en §4.2 y de las informaciones brindadas por Briz, Pons y Portolés (2008)<sup>18</sup>. Durante esta labor he encontrado distintos obstáculos que han imposibilitado despejar ciertas dudas acerca de la naturaleza discursiva o no discursiva de los elementos. Me refiero a la ausencia de algunos marcadores en los manuales y diccionarios, al estudio incompleto de muchos de ellos en el ámbito

---

<sup>18</sup> En línea: <[www.dpde.es](http://www.dpde.es)>.

hispánico, a la influencia de la lengua materna en la interlengua del aprendiente y a las dificultades comunicativas de los jóvenes entrevistados.

Una de las causas de que algunos marcadores no estén recogidos en obras de referencia es que las unidades lingüísticas pueden gramaticalizarse rápidamente y, al final, originar nuevos elementos discursivos. Otra posible razón es la mayor representación de los estudios basados en la lengua escrita y literaria. El estudio de Martín Zorraquino y Portolés (1999) es muy completo y exhaustivo, pero emplea mayoritariamente ejemplos escritos y literarios, lo que dificulta su uso para caracterizar marcadores propios del discurso oral encontrados entre mis informantes, como *es que* o *digamos*.

Por otra parte, diversos trabajos sobre otras lenguas (como el inglés) han descubierto el valor pragmático-discursivo de partículas cuyos equivalentes en español no figuran en los estudios de referencia. Es el caso de *nothing*, *I think* y *like* que Aijmer (2004) añade a los marcadores del inglés, pero cuyos equivalentes (*nada*, *creo* y *como*) no constan en las listas de Martín Zorraquino y Portolés (1999) ni en la de Briz, Pons y Portolés (2008). Para resolver estos casos, he decidido aplicar las pruebas de reconocimiento y considerar como marcadores unidades de este tipo en ciertos contextos.

Un factor que puede determinar la selección de los marcadores por parte del aprendiente de ELE es el influjo de la lengua materna o de otras lenguas. Precisamente, en mi corpus he reparado en palabras (*mismo*) y expresiones (*cosas así*, *y todo eso/esto*, *y todo lo demás*) que podrían ser meros calcos. Mis sospechas están fundamentadas en los datos observados. No parece coincidencia que *mismo* integre el discurso de dos lusófonos (ha sido registrado 7 veces en el habla de ~Andreia y 1 en el de ~Marcus), puesto que en portugués existe *mesmo* como operador de refuerzo argumentativo. De hecho, ~Andreia articula esta forma en una ocasión:

(16) ~Andreia ... creo que {Galicia} es bastante idéntico al norte= {de Portugal} / <pt> *mesmo* </pt> a nivel de alimentación / sí que es distinto pero tampoco= <#> / también utilizamos mucha carne= mucha= muchas cosas frescas

La unidad *mismo* ha sido incluida junto con la variante *mesmo* en mi corpus, porque me he asegurado de que, a pesar de ser un calco, tiene valor discursivo. Al igual que *incluso* y que *aún*, es un operador argumentativo: focaliza un miembro del discurso menos esperable que otro expreso o sobreentendido.

- (17) ~Joanna *aún*<sup>19</sup> los colombianos no entienden todo de lo que dicen {los mexicanos} porque / hay muchas palabras que ellos no entienden

La sobreexpresión de calcos puede estar relacionada con la semejanza entre la lengua materna y la lengua meta y con la menor fluidez del aprendiente. De hecho, me consta que a ~Andreia le cuesta cambiar del portugués al español, porque ella misma lo ha confesado. El condicionamiento de la primera lengua es mayor en su interlengua que en la de otros informantes. Echa mano de bastantes lusismos (*foi, língua, maiores, falar...*), lo que me hace pensar que su fluidez oral se debe a la semejanza entre el español y el portugués. ~Marcus, por su parte, no ha demostrado tener problemas a la hora de comunicar lo que quiere. No obstante, es el único que emplea *y todo lo demás* (6 casos documentados). Aijmer (2004) considera expresiones análogas como *and all that* o *and all sort of* partículas discursivas. Sin embargo, en una lengua más flexiva como el español no parece adecuado concederle tal condición a las respectivas traducciones, porque admiten cuantificadores (*y casi todo lo demás*) y desempeñan una función sintáctica que cambia al colocarlas en otra posición.

He seguido el mismo criterio para excluir *cosas así* y *y todo eso/esto* de mi lista de marcadores, cuyos equivalentes ingleses (*and all that, and all sort of, and things like that* y *and stuff like that*) han sido admitidos en el estudio de Aijmer (2004). ~Joanna sobreutiliza *cosas así*, expresión encontrada 7 veces en sus intervenciones. Es posible que esté haciendo una traducción literal del inglés, su lengua materna. ~Neil, por su parte, repite *y todo eso/esto* en 8 ocasiones. Podría haber detrás otra razón añadida: tiene menor fluidez oral que los otros estudiantes entrevistados (a pesar de haber acreditado el B1 como la mayoría); por eso a veces es difícil entender lo que quiere comunicar.

A continuación indicaré qué características de los marcadores discursivos no cumple *cosas así* para justificar su descarte. Para ello usaré un fragmento de la entrevista de ~Joanna:

- (18) ~Joanna a. la profesora es muy agradable ... traduce palabras en castellano para nosotros y *cosas así* ...

---

<sup>19</sup> El uso pragmático de *aún* recuerda a la forma gallega *aínda* (*por riba*). En mi corpus aparece tanto con el valor descrito (sinónimo de *incluso* o de *ni siquiera*) como con otro enfático (compartido por *encima*). Ahora bien, este último uso (ejemplificado a continuación) resulta extraño en español.

{~Luís Paulo me habla de lo insoportable que es el calor en su ciudad, donde hay cuarenta grados}

Rebeca ... [ @ ] ya / una locura

~Luís Paulo ... [ imagina cincuenta grados ] no y *aún* México es muy seco / ¿sabes? agh

Es prescindible para el contenido referencial de la unidad sintáctica (18b) y no es invariable (18c), pues concuerda con la unidad a la que hace referencia. Eso sí, es necesario anteponer un determinante que indique el número singular.

- (18) ~Joanna    b. la profesora es muy agradable y ... traduce palabras en castellano para nosotros  $\emptyset$   
c. la profesora es muy agradable y ... traduce alguna palabra en castellano para nosotros y *alguna cosa así* ...

Además, *cosas así* admite modificadores (18d), puede coordinarse con otros marcadores (18e, 18f), admite negación (18g) y la unidad sintáctica que la integra desempeña otra función al ser focalizada (18h).

- (18) ~Joanna    d. la profesora es muy agradable ... traduce palabras en castellano para nosotros y *muchas cosas así / pequeñas cosas así / cositas así* ...  
e. la profesora es muy agradable ... traduce palabras en castellano para nosotros *por ejemplo* y *cosas así* ...  
f. la profesora es muy agradable ... traduce palabras en castellano para nosotros *¿no?* y *cosas así* ...  
g. La profesora es muy agradable, pero no traduce textos *ni cosas así*, sino palabras.  
h. Textos y *cosas así* fue lo que tradujo la profesora.

A la hora de cuantificar también prescindiré de aquellas apariciones en las que es difícil comprender lo expresado por el hablante.

En cambio, he decidido interpretar *no sé* como una unidad discursiva. Si bien al principio esta unidad me ha resultado dudosa, comparto la postura de Aijmer (2004), quien incluye dicha expresión en su lista de marcadores. Lo cierto es que reúne un número importante de requisitos cuando es marcador de modalidad epistémica y, en consecuencia, manifiesta duda: recibe una entonación descendente y aparece frecuentemente entre pausas (19a), es invariable (19b), no puede recibir modificadores (19c) ni complementos (19d), presenta libertad distribucional (19e) y no puede ser focalizado (19f).

- (19) ~Joanna    a. ... / sí creo que {mi ciudad y Lugo tienen} / *no sé*↓ / eh casi / la misma cantidad de tiendas y / *cosas así*  
b. \*... / sí creo que {mi ciudad y Lugo tienen} / *no sabré* / eh

casi / la misma cantidad de tiendas y / cosas así  
c. ... / sí creo que {mi ciudad y Lugo tienen} / *no sé mucho* / eh  
casi / la misma cantidad de tiendas y / cosas así  
d. ... / sí creo que {mi ciudad y Lugo tienen} / *no sé de eso* / eh  
casi / la misma cantidad de tiendas y / cosas así  
e. ... / sí creo que {mi ciudad y Lugo tienen} eh casi / la misma  
cantidad de tiendas y / cosas así / *no sé*  
f. Lo que *no sé* es si mi ciudad y Lugo tienen la misma  
cantidad de tiendas<sup>20</sup>.

## 6.2. Marcadores identificados

En total he identificado 46 marcadores en mi corpus, los cuales pueden agruparse en distintos tipos dependiendo del autor que se siga.

Cortés y Camacho (2005) proponen dos grupos a partir de la función discursiva predominante: los marcadores de interacción, que son típicos de la oralidad y guían las inferencias en función de las relaciones socioafectivas entre hablantes (atenuación, inseguridad, duda...), y los marcadores textuales, que articulan los textos (sean orales o escritos) dándoles cohesión y coherencia. Brinton (1996), en cambio, habla de una tríada: marcadores con funciones subjetivas (expresan la actitud del hablante sobre lo dicho), marcadores con funciones interactivas (sirven para adoptar la perspectiva del oyente al evaluar el significado proposicional) y marcadores con funciones textuales (contribuyen a la coherencia y cohesión textuales).

La clasificación que yo propongo se inspira en la de Martín Zorraquino y Portolés (1999), quienes distinguen cinco tipos:

1. Estructuradores de la información: organizan la información en el discurso introduciendo un nuevo comentario (comentadores), señalando el puesto que ocupa cada miembro de un mismo comentario (ordenadores) o incorporando un comentario lateral (digresores).

2. Conectores: vinculan un miembro discursivo con otro precedente, ya sea porque tienen la misma orientación (aditivos), porque uno es el consecuente y otro el antecedente (consecutivos) o porque la conclusión que se infiere del primero es opuesta a la esperable (contraargumentativos).

3. Reformuladores: sirven para matizar lo que se ha dicho en el miembro anterior dando

---

<sup>20</sup> En este caso pierde su función de marcador y se convierte en una cláusula integrada.

una explicación (explicativos), haciendo una corrección (rectificativos), restándole pertinencia (de distanciamiento) o introduciendo una recapitulación o conclusión (recapitulativos).

4. Operadores argumentativos: condicionan las posibilidades argumentativas de su miembro sin relacionarlo con otro anterior. Pueden reforzar como argumento el miembro en el que se incluyen (de refuerzo argumentativo) o mostrarlo como una concreción o un ejemplo (de concreción).

5. Conversacionales: son propios de una situación comunicativa particular, la conversación.

A diferencia de los autores susodichos, no hablaré de los marcadores conversacionales como una clase propia. Me he percatado de que algunas unidades discursivas agrupadas en ella no siempre pertenecen estrictamente al ámbito conversacional. Elementos como *la verdad* pueden figurar tanto en textos orales (véase el ejemplo 20, obtenido de ESLORA) como en textos escritos caracterizados por un alto grado de subjetividad (en 21 aparece un fragmento de un periódico extraído del CREA).

(20) SCOM\_M13\_008\_hab1 ... yo me lo pasé muy bien *la verdad* <pausa/>

(21) *La Vanguardia* (1995): "[...] Y los Windsor, *la verdad*, no saben hacer nada. [...]"  
Xavi Ayen

Por lo tanto, en mi lista aparecerán los marcadores de modalidad epistémica, los de modalidad deóntica, los enfocadores de la alteridad y los metadiscursivos (subtipos de los marcadores conversacionales en Martín Zorraquino y Portolés, 1999) al mismo nivel que los estructuradores de la información, los conectores, los reformuladores y los operadores argumentativos. Seguidamente pormenorizaré en qué consisten dichos grupos.

a) Marcadores de modalidad epistémica: indican el grado de certeza, de evidencia, etc., atribuida al miembro con el que se vinculan.

b) Marcadores de modalidad deóntica: indican las actitudes volitivas del hablante hacia el miembro en el que se encuentran.

c) Enfocadores de la alteridad: apelan a la atención del receptor.

d) Marcadores metadiscursivos: estructuran la conversación. Sirven, por ejemplo, para

alternar o mantener el turno de palabra.

Esta es la tipología que he establecido para clasificar los marcadores documentados en mi corpus. Suelen utilizarse con distintas funciones pragmáticas, pero por razones de espacio solo me fijaré en las principales para adscribirlos a alguna clase y subclase. He subrayado los que no han sido incluidos por Martín Zorraquino y Portolés (1999) y les he puesto delante una almohadilla (#) cuando en mi corpus tienen otro valor distinto al asignado en el mismo manual.

TABLA 5. *Clasificación de los marcadores*

<b>1. Estructuradores de la información</b>	1.1. Comentadores	<i>Pues</i>
	1.2. Ordenadores	<i>Al final, después, por otra parte</i>
	1.3. Digresores	
<b>2. Conectores</b>	2.1. Aditivos	<i>Además, aparte</i>
	2.2. Consecutivos	<i>Así <u>que</u>, entonces, #luego, pues</i>
	2.3. Contraargumentativos	<i>En cambio, <u>pero</u><sup>21</sup></i>
<b>3. Reformuladores</b>	3.1. Explicativos	<i>A ver, <u>en plan</u>, es decir, es <u>que</u>, o sea</i>
	3.2. Rectificativos	<i>#Bueno, <u>no</u></i>
	3.3. De distanciamiento	<i>De todas formas</i>
	3.4. Recapitulativos	<i>Al final, <u>así que</u>, bueno, <u>no</u>, y <u>eso</u></i>
<b>4. Operadores argumentativos</b>	4.1. De refuerzo argumentativo	<i><u>Aún</u>, de hecho, en realidad, #incluso, <u>mismo</u>, <u>no (sí)</u>, y <u>todo</u></i>
	4.2. De concreción	<i>Por ejemplo</i>
<b>5. De modalidad epistémica</b>		<i>Así es, a ver, claro, <u>como</u>, <u>creo</u>, <u>digamos</u>, <u>en plan</u>, #eso es, <u>igual</u>, <u>la verdad</u>, <u>no</u>, <u>no sé</u>, por supuesto, <u>¿sabes?</u>, #sí</i>
<b>6. De modalidad deóntica</b>		<i>Bueno, <u>no</u>, vale</i>

<sup>21</sup> Esta unidad es incluida en la nómina de marcadores de Portolés (2001).

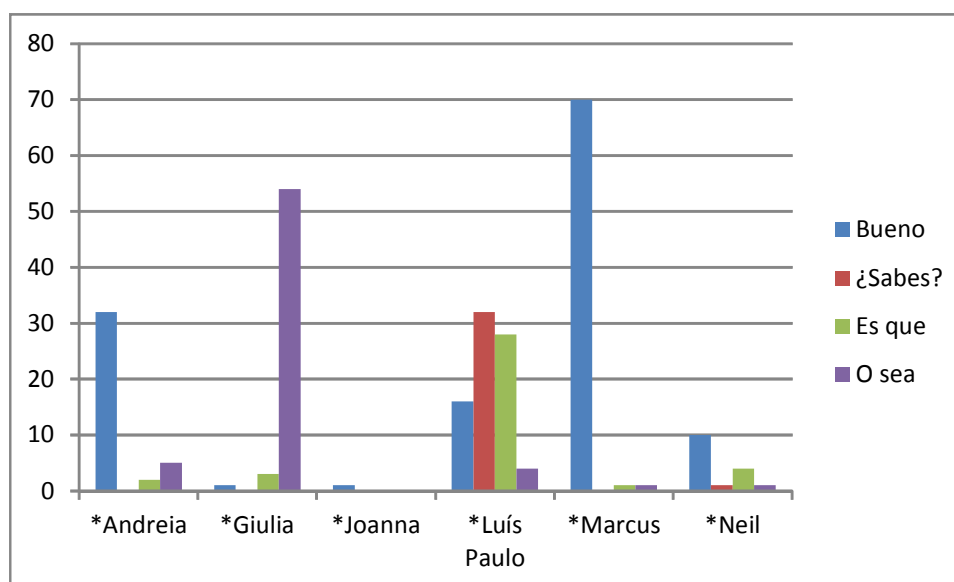
<b>7. Enfocadores de la alteridad</b>	<i>¿Entiende?, hombre, mira, ¿no?, ¿sabes?, ¿verdad?</i>
<b>8. Metadiscursivos</b>	<i>Bueno, como, es que, nada, ¿sabes?, sí, ya, ¿no?</i>

### 6.3. Análisis cuantitativo

#### 6.3.1. Distribución por frecuencia de uso

El primer paso del análisis cuantitativo ha sido contabilizar el número de veces que cada marcador ha sido articulado durante las entrevistas. Mis observaciones me han permitido concluir que este corpus oral de ELE compila una amplia cantidad y variedad de tipos. Ahora bien, la mayoría de los marcadores advertidos son poco utilizados y los que tienen frecuencias de uso elevadas están sobrerrepresentados en algún informante. En particular, *bueno* es típico en la interlengua de ~Marcus (70 casos), *¿sabes?* (32) y *es que* (28) en la de ~Luís Paulo y *o sea* en la de ~Giulia (54). Por tanto, mi análisis confirma esta observación de Aijmer (2004) y de Campillos Llanos (2014).

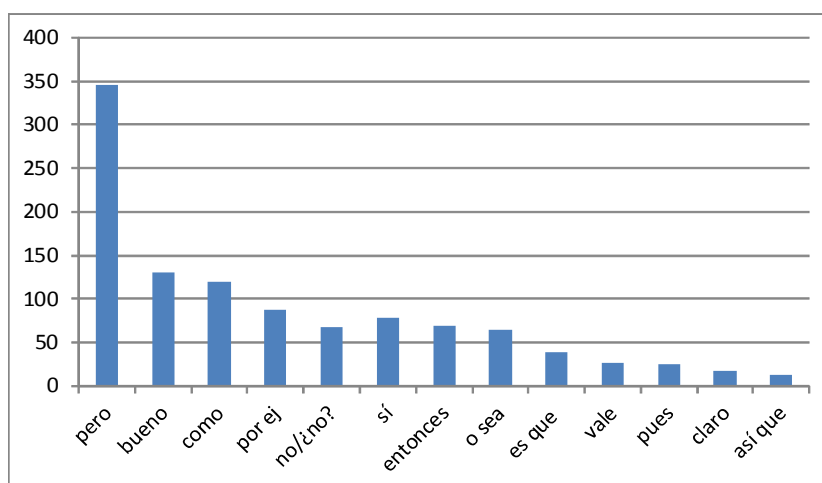
FIGURA 2. *Marcadores sobreexpresados*



Acto seguido se incluyen en una gráfica los marcadores más frecuentes. La lista se compone de trece unidades cuya frecuencia absoluta es superior a 10. Siguiendo un orden

descendente, está encabezada por *pero*, *bueno* y *como* y cerrada por *pues*, *claro* y *así que*.

FIGURA 3. *Marcadores más frecuentes*



Para comprobar si la frecuencia de los marcadores difiere entre hablantes nativos y no nativos, se han contrastado las frecuencias de 10 marcadores con las del corpus ESLORA y los TFG de Rodríguez Lage (2015) y Portela Pereira (2016). Estos son los comentarios del examen:

- Los marcadores discursivos son mucho más utilizados por los nativos, como concluyen Aijmer (2004), Müller (2005) y Campillos Llanos (2014).

TABLA 6. *Frecuencias por millón de palabras*

	Corpus ESLORA	Corpus de ELE
<i>¿Sabes?</i>	12928	1505
<i>Pues</i>	6730	1140
<i>O sea</i>	5417	2964
<i>En plan</i>	1930	91
<i>Es decir</i>	1135	91
<i>Además</i>	535	456
<i>En cambio</i>	81	46

- Los aprendientes utilizan marcadores propios de la juventud nativa, pero la

frecuencia de uso es bastante inferior.

➤ Solo 3 marcadores de los 10 casos comparados predominan en el *output* oral de los aprendientes.

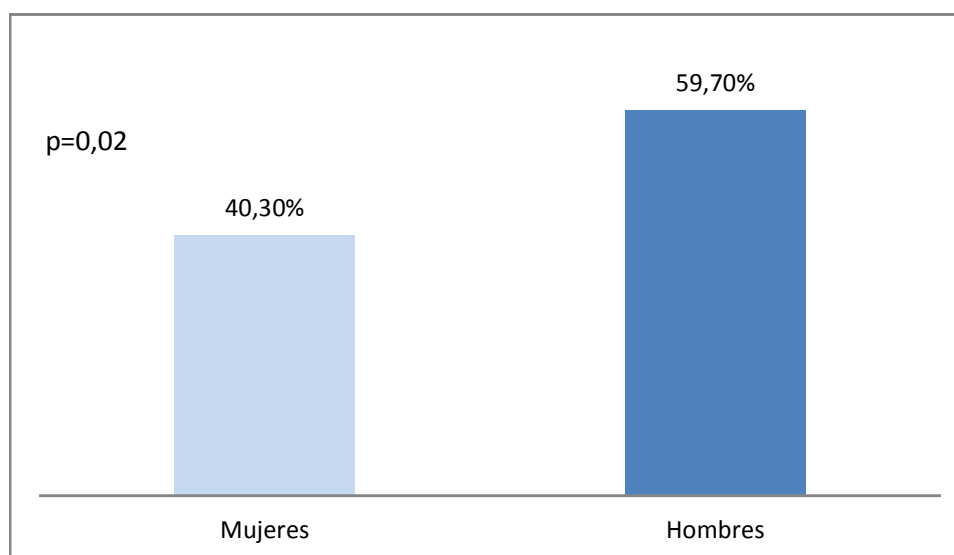
TABLA 7. Frecuencias por millón de palabras

	Corpus de ELE	Corpus ESLORA
<i>Vale</i>	1186	714
<i>Por ejemplo</i>	4013	827
<i>Así que</i>	547	97

### 6.3.2. Distribución por sexo

Los datos apuntan a que el sexo de los informantes condiciona las frecuencias de uso de los marcadores. A esta misma conclusión llegan Müller (2005) y Stenström (2014). Según los resultados, los hombres entrevistados utilizan más unidades discursivas que las mujeres. Mientras los primeros han proferido el 59,7% de los casos documentados (741 en las 21.929 palabras del corpus), las segundas el 40,3% (499/21.929).

FIGURA 4. Distribución por sexo



Para constatar que existe una relación estadísticamente significativa entre el número de marcadores y el sexo, he calculado el valor p para un margen de confianza del 95%. Como  $p = 0,02$ , la hipótesis de que estas diferencias se deben al azar debe ser descartada. Asimismo,

la prueba estadística del  $\chi^2$ <sup>22</sup> refleja un  $\chi^2$  de prueba = 7,1 frente a un valor crítico  $\chi^2 = 0,1$ . Dado que el primer valor es superior al segundo, se debe concluir que la relación entre la variable sexo y la distribución de marcadores es estadísticamente significativa, es decir, no se debe al azar.

Esta relación se repite en el caso de las frecuencias de los 10 marcadores más usados: *o sea* (sobreespresado por una de las mujeres), *como*, *bueno* (recurrente en la interlengua de uno de los hombres), *entonces* o *es que*.

TABLA 8. Frecuencias absolutas de los marcadores más usados por sexo

	<i>O sea</i>	<i>Como</i>	<i>Bueno</i>	<i>Entonces</i>	<i>Es que</i>
<b>Hombres</b>	6	94	96	55	33
<b>Mujeres</b>	59	25	34	14	5

La prueba del  $\chi^2$  da como resultado  $p = 0,001$  (es decir, sólo hay una probabilidad entre mil de que la relación sea debida al azar) y un  $\chi^2 = 151,6$  (valor crítico = 5,2).

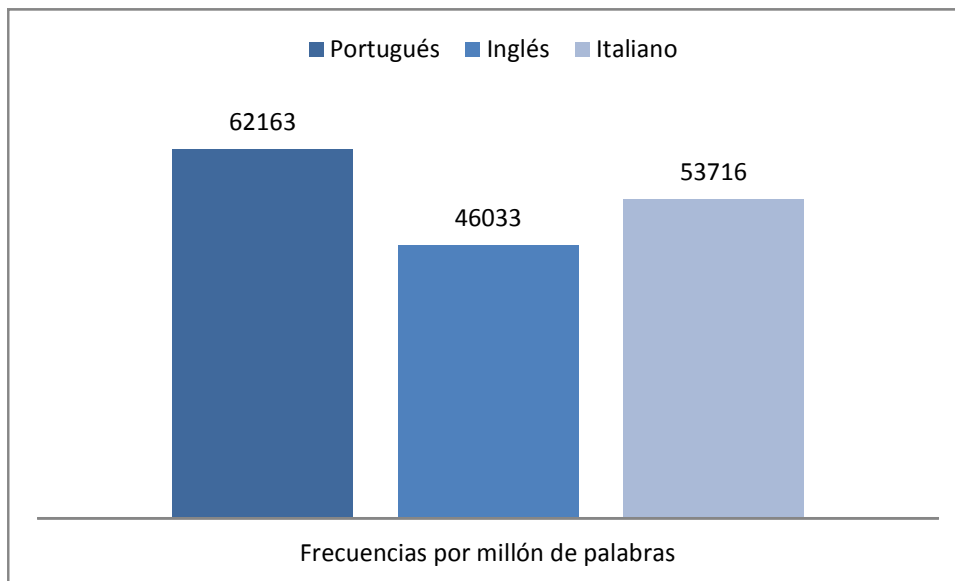
### 6.3.3. Distribución por lengua materna

Para analizar el hipotético influjo de la primera lengua del aprendiente en el empleo de marcadores, he calculado las frecuencias relativas de cada grupo lingüístico tomando como referencia el millón de palabras. Si no normalizara las frecuencias, podría pensarse erróneamente que la informante italiana usa menos marcadores que los demás informantes; pero esto no sería real, dado que al ser el total de palabras inferior al de los demás grupos, es esperable que el total de marcadores sea también inferior. Para poder realizar la comparación sin sesgo alguno se requiere normalizar las frecuencias. Los resultados ponen de relieve que la lengua materna es una variable que puede influir en el uso de las unidades estudiadas. Es en el *output* oral de hablantes nativos de portugués donde se registra un número mayor, luego en el de italianos y, finalmente, en el de ingleses.

---

<sup>22</sup> Compara las frecuencias observadas (O) con las frecuencias esperadas (E). Si el valor  $\chi^2$  de la prueba es superior al crítico, indica que las diferencias entre frecuencias esperadas y observadas en el uso de marcadores no se deben al azar, sino a la variable de control (MacRae, 1995). La probabilidad de error es el 0,05%.

FIGURA 5. *Distribución por lengua nativa*



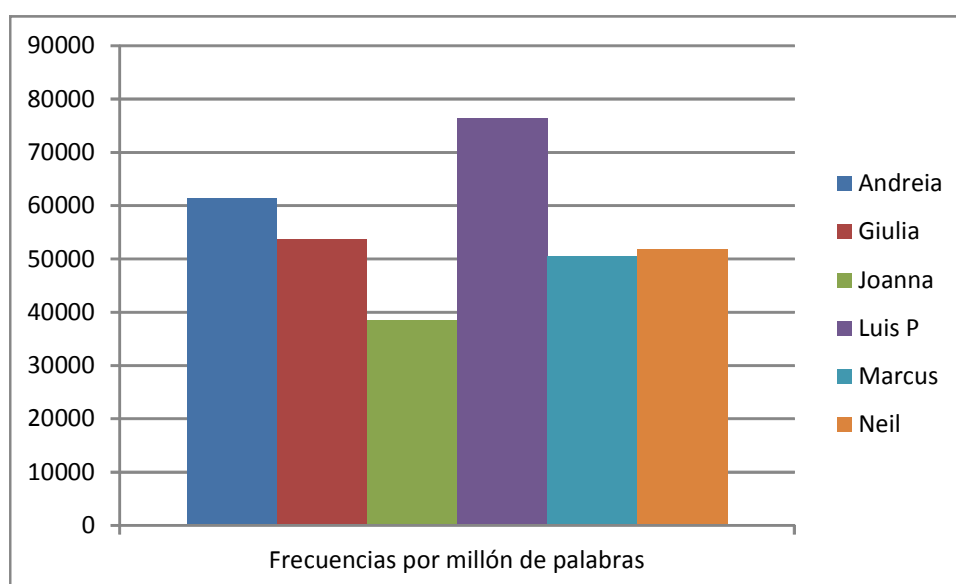
En consecuencia, como ya se ha dicho antes, los aprendientes cuya lengua nativa es similar al español tienen mayor facilidad para asimilar y producir marcadores de esa lengua extranjera durante el aprendizaje. No debe olvidarse que el portugués (lengua iberorrománica) y el italiano (lengua románica) guardan mayor similitud con el español que el inglés (lengua germánica), porque también proceden del latín. Campillos Llanos (2014) sugiere la lengua materna como causa de las dificultades que tienen los alumnos chinos.

La distribución de los marcadores más frecuentes por lengua nativa confirma la hipótesis inicial. El valor  $p$  (0) y el  $\chi^2$  de la prueba ( $488,8 > 13,8$  del valor crítico) evidencian que nueve de los trece marcadores están estadísticamente relacionados con los aprendientes lusófonos. *Bueno, por ejemplo y es que* son prototípicos de los hablantes nativos de portugués, *o sea* de los italianos y *vale* de los angloparlantes.

#### **6.3.4. Distribución por aprendiente**

La siguiente gráfica representa la distribución de los marcadores en la interlengua de cada informante.

FIGURA 6. *Distribución por aprendientes*



Desvela que, además de la lengua materna, del sexo y del nivel comunicativo, hay factores individuales relacionados con el mundo vivencial del aprendiente que propician diferencias en la competencia pragmático-discursiva de cada individuo<sup>23</sup>. De hecho, el uso de marcadores difiere considerablemente entre aprendientes de ELE con lenguas nativas y/o niveles idénticos. Compárese las frecuencias relativas de dos hablantes lusófonos, ~Luís Paulo (76.345/millón) y ~Marcus (50.606/millón), o los valores numéricos adscritos a dos jóvenes con B1, ~Andreia (61.369/millón) y ~Neil (51.753/millón).

Sobresalen factores individuales como el aprendizaje fuera del aula (Martín Peris, 1998; Müller, 2005; Ciarra Tejada, 2016), el contacto asiduo con nativos (Müller, 2005), los incentivos personales para el aprendizaje o la interlengua. Este último es priorizado por Campillos Llanos (2014) frente a la lengua nativa.

Siguiendo a Baralo (2005), el concepto de *interlengua* es utilizado por primera vez por Selinker para definir el sistema lingüístico que el hablante no nativo crea durante el proceso de aprendizaje mediante reglas, elementos e intuiciones que pertenecen a la L1 (hay una transferencia con la lengua materna), a las LE (lenguas extranjeras) que está aprendiendo o a ninguna de las ellas. Es idiosincrático (diferente para cada aprendiente) y variable (evoluciona conforme aumenta la competencia comunicativa, aunque experimenta fases de estancamiento debido a la fosilización de errores).

<sup>23</sup> Obsérvese el anexo 2.

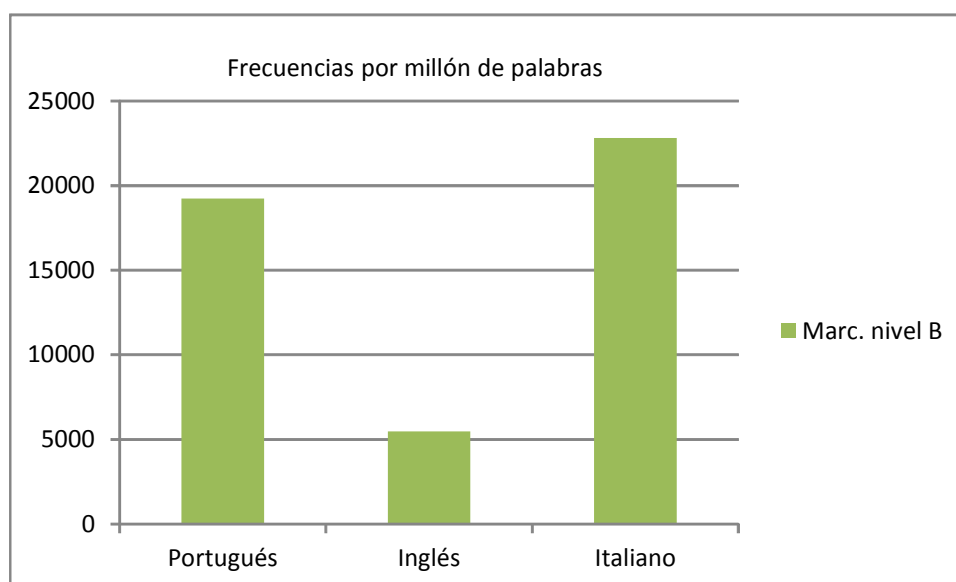
#### 6.4. Comparación con los marcadores del PCIC

Casi la mitad de los marcadores documentados (22) coincide con los que el Instituto Cervantes (2007) estima que el aprendiente debe haber aprendido tras cursar el nivel básico y el intermedio de ELE. Por un lado están *entonces, pero, luego, después, por ejemplo, ¿no?* y *mira*, que son planificados para los niveles A1 y A2, y, por otro, se encuentran *además, así que, es que, en cambio, de todas formas, por otra parte, bueno, pues, o sea, es decir, incluso, claro, por supuesto, ¿sabes?* y *¿entiende?*, pensados para el B1 y el B2. Esto patentiza que, en líneas generales, los informantes se expresan mediante marcadores adecuados a su nivel.

Algunos de los elementos discursivos precedentes se incluyen en los tipos y subtipos que comienzan a enseñarse en el programa didáctico del nivel B1. Hay dos reformuladores explicativos (*o sea, es decir*) y uno de distancia (*de todas formas*), un conector comentador (*pues*), un operador discursivo de refuerzo argumentativo (*claro*) y dos verbos de percepción que actúan como controladores del contacto (*¿sabes?, ¿entiende?*).

Para comprobar si los marcadores de nivel intermedio son más utilizados por algún grupo de informantes en particular, he contrastado los datos colocándolos en un gráfico. He advertido que hay diferencias de uso en función de la lengua materna de los informantes.

FIGURA 7. *Marcadores del nivel B por lengua nativa*

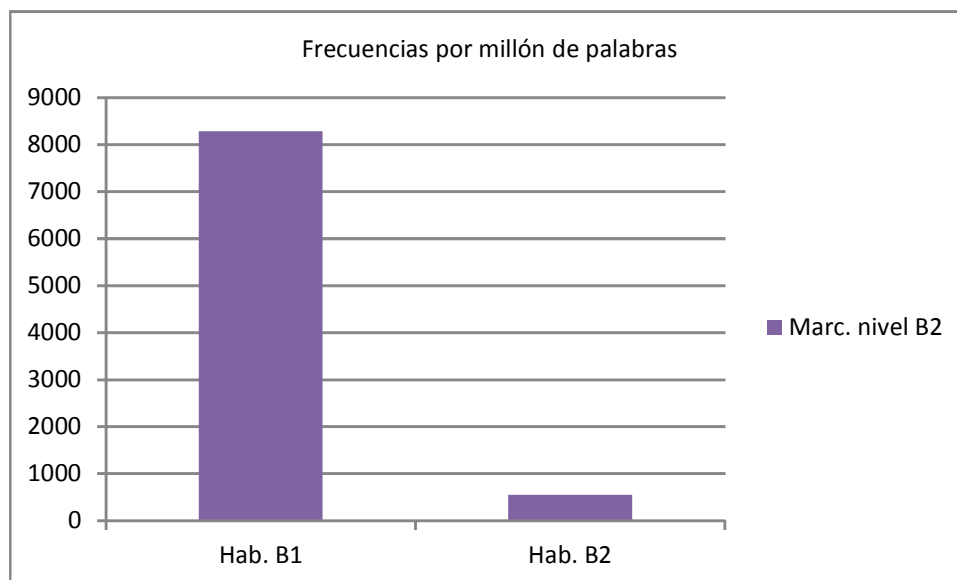


La mayor frecuencia de uso está relacionada con el italiano y, a continuación, con el portugués. En efecto, se estima que la italiana utilizaría 22.811 marcadores en un millón de

palabras y los lusófonos una cifra próxima: 19.234. El bajo índice que se calcula para el habla de los anglosajones (5.472) confirma también la conclusión extraída en §6.3.3: cuanto menor proximidad lingüística haya entre el idioma materno y el idioma meta, menor será el empleo de marcadores. Ahora bien, los resultados son solo orientativos, porque cuatro de las unidades propuestas para los niveles intermedios son sobreutilizadas por hablantes cuyas lenguas nativas son, precisamente, el italiano o el portugués: *o sea*, *¿sabes?*, *es que* y *bueno*.

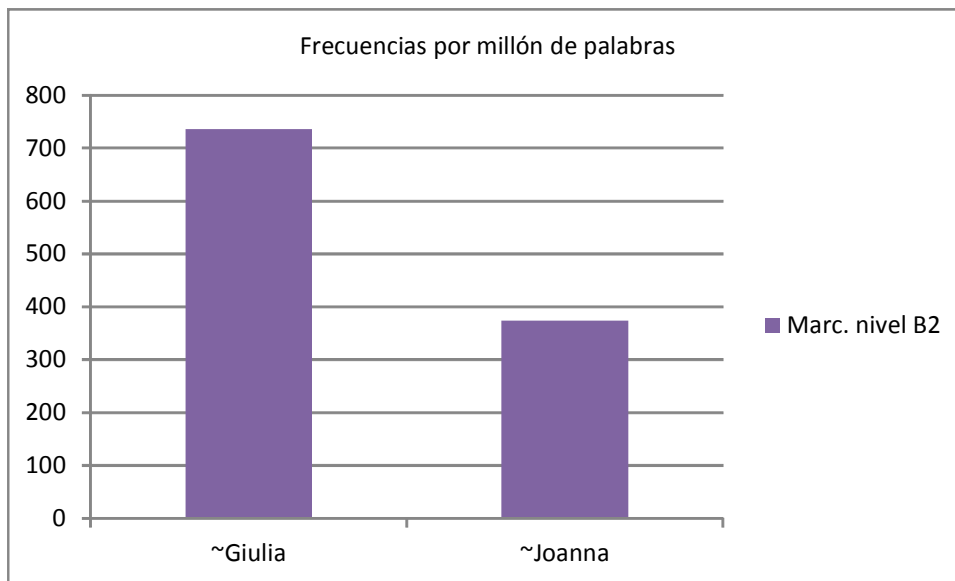
A continuación se indagará si esos marcadores del nivel intermedio se ajustan con el nivel específico de los seis informantes extranjeros (B1 o B2). Para ello bastará ver con qué frecuencia aparecen esas unidades pragmáticas recomendadas para el B2 (*en cambio*, *de todas formas*, *bueno*, *incluso* y *por supuesto*) en su discurso.

FIGURA 8. *Marcadores de B2 por nivel comunicativo*



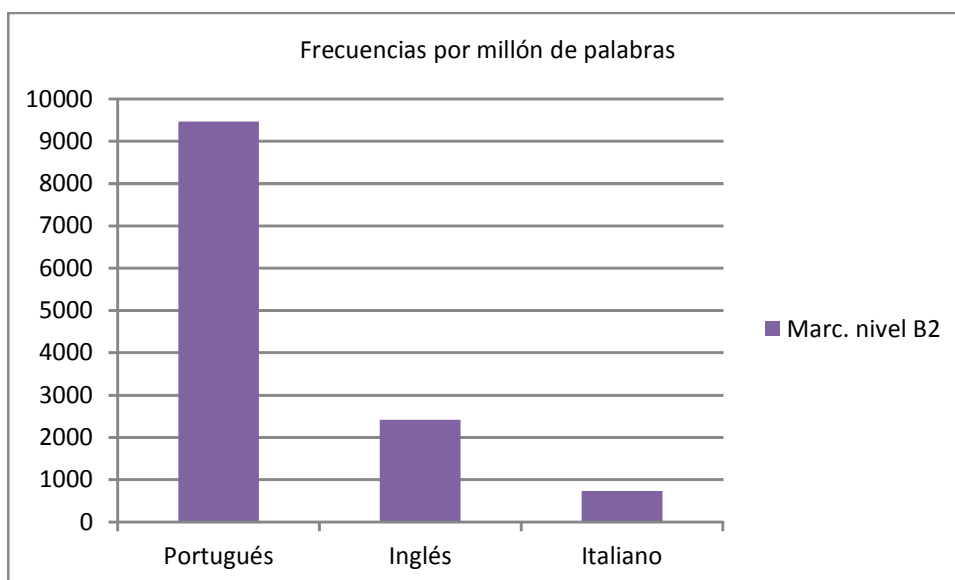
Curiosamente, las frecuencias más bajas pertenecen a los hablantes de B2: ~Giulia y ~Joanna. Esto deja a la luz que estas aprendientes no profieren marcadores de su nivel. Como conclusión, su competencia discursiva no está tan desarrollada como cabría esperar. Puesto que la lengua nativa de ambas informantes es diferente, se observará si dicha variable promueve diferencias de uso decisivas en las interlenguas de ~Giulia y de ~Joanna.

FIGURA 9. Marcadores de B2 en la interlengua de las informantes de B2



La italiana utiliza una cantidad de marcadores superior a la inglesa. Mientras a la primera le corresponden 736 por millón de palabras, a la segunda solo 374. Sin embargo, no parece que tal margen se deba en su caso concreto a la lengua nativa, sino más bien al mundo vivencial de cada joven, porque la figura 10 refleja que el índice de aparición de los marcadores del nivel intermedio alto es mayor en el grupo de inglés que en el de italiano.

FIGURA 10. Marcadores de B2 por lengua nativa



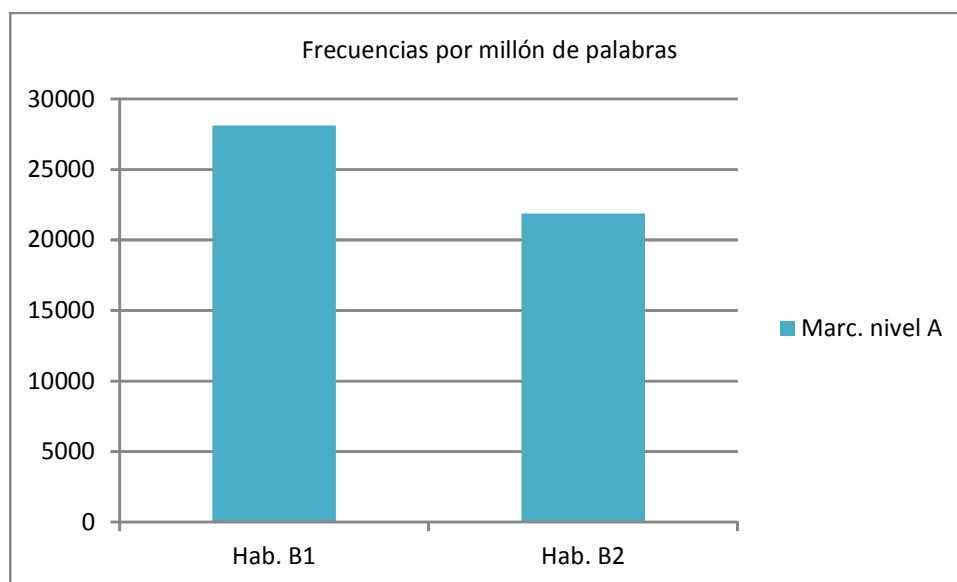
Una vez más se constata que los marcadores son empleados con más asiduidad por

hablantes nativos de portugués (9.463 por millón de palabras), pero hay una diferencia con respecto a la figura 7 (como ya se ha anticipado): los marcadores característicos del B2 son más recurrentes en el discurso de los aprendientes anglófonos (2.414/millón) que en el de la italiana (736/millón).

A mayores, los entrevistados usan marcadores del nivel básico y del nivel avanzado. Ahora bien, el número de marcadores de nivel intermedio que coinciden en mi corpus de aprendientes con el PCIC es mucho mayor. Hay 7 unidades discursivas del nivel A (cuya frecuencia de aparición es 26.586/millón), 15 del nivel B (15.778/millón) y 3 del nivel C (319/millón).

En primer lugar, véanse los datos que atañen a la cuantificación de los marcadores enseñados en las clases de nivel A.

FIGURA 11. *Marcadores de nivel A por nivel comunicativo*

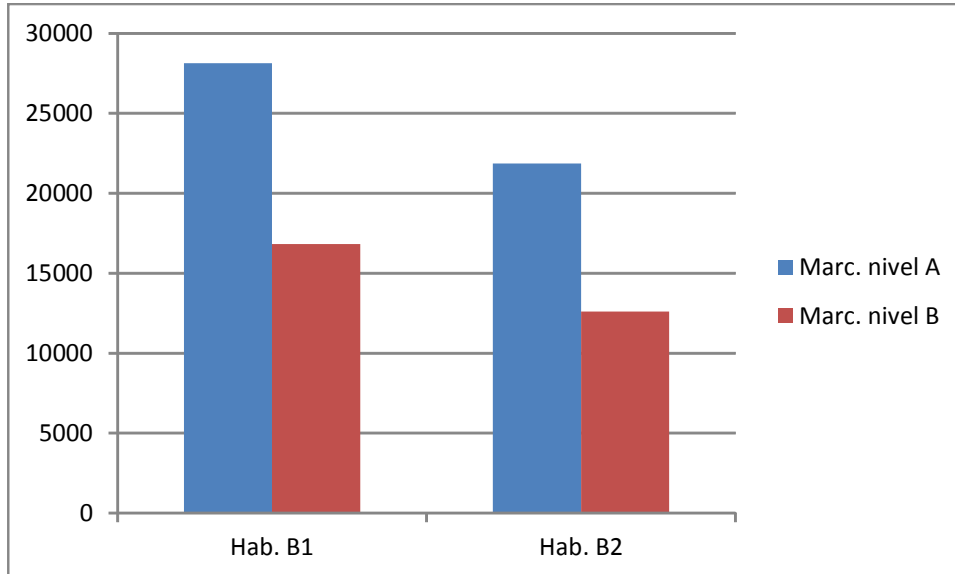


Los aprendientes con un B1 han asimilado los marcadores del nivel básico de forma más eficaz que los que tienen un B2. Confróntense sus valores numéricos: 28.124/millón vs. 21.872/millón. Este resultado se confirma con independencia de que la lengua nativa sea más o menos parecida al español: mientras ~Joanna tiene un 87,5% de marcadores de nivel A y un 12,5% de nivel B, ~Neil cuenta con un 72,41% de nivel A y un 24,14% de nivel B (el 3,45% restante atañe a los elementos de nivel C).

Hay, no obstante, una coincidencia entre los informantes del nivel B1 y los del B2:

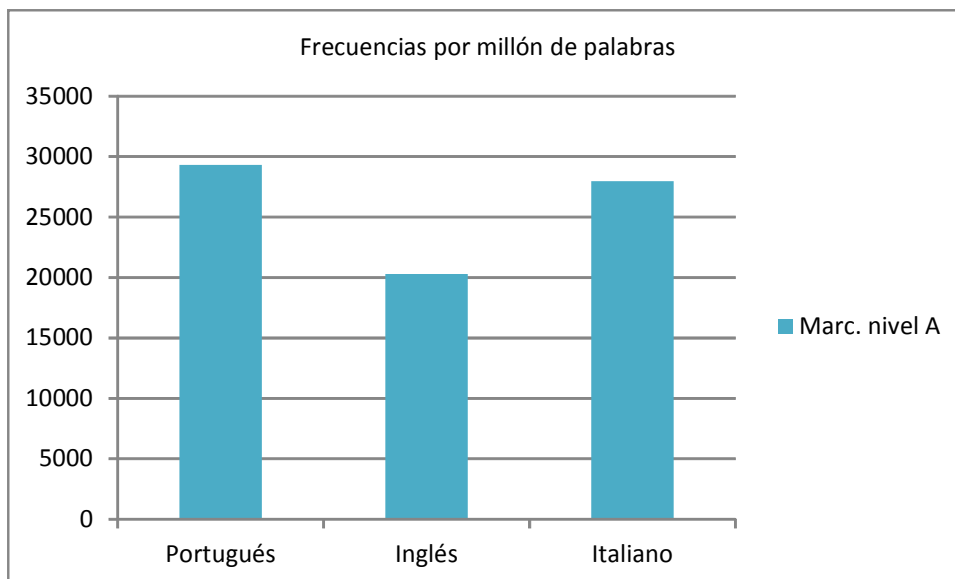
todos utilizan muchos más marcadores del nivel básico que del intermedio por millón de palabras.

FIGURA 12. *Marcadores de los niveles A y B por nivel comunicativo*



Los aprendientes suplen sus carencias relativas a la competencia discursiva mediante unidades discursivas del nivel inferior. A continuación se verificará si hay diferencias en función de la lengua materna.

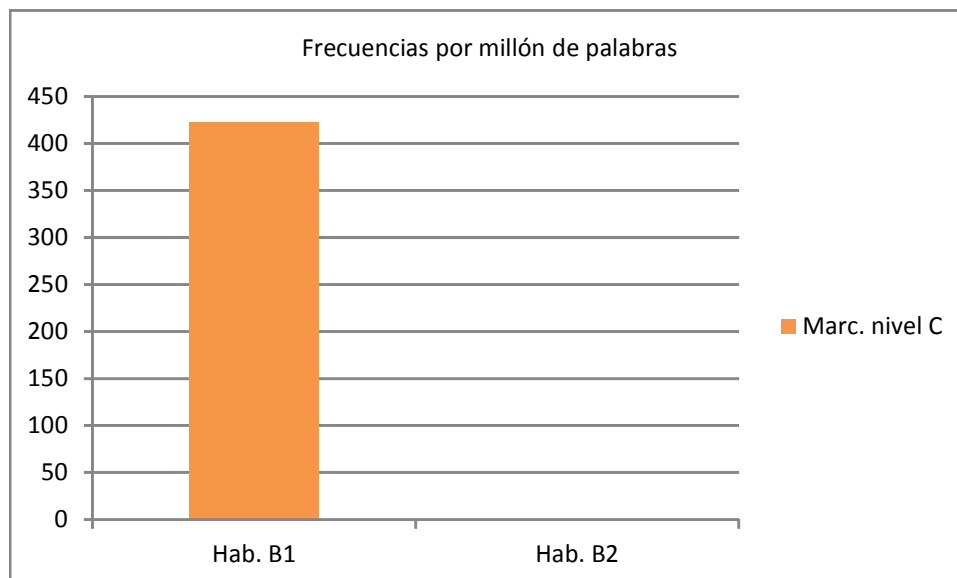
FIGURA 13. *Marcadores de nivel A por lengua nativa*



Las muestras ponen de manifiesto que la presencia de marcadores del nivel básico también es más usual en el *output* oral de los lusófonos (29.312/millón). Estos datos parecen razonables si recordamos que los tres tienen un B1. La frecuencia de uso de la italiana está próxima: 27.962/millón. En cuanto a los ingleses, siguen estando al final de la cola (20.280/millón).

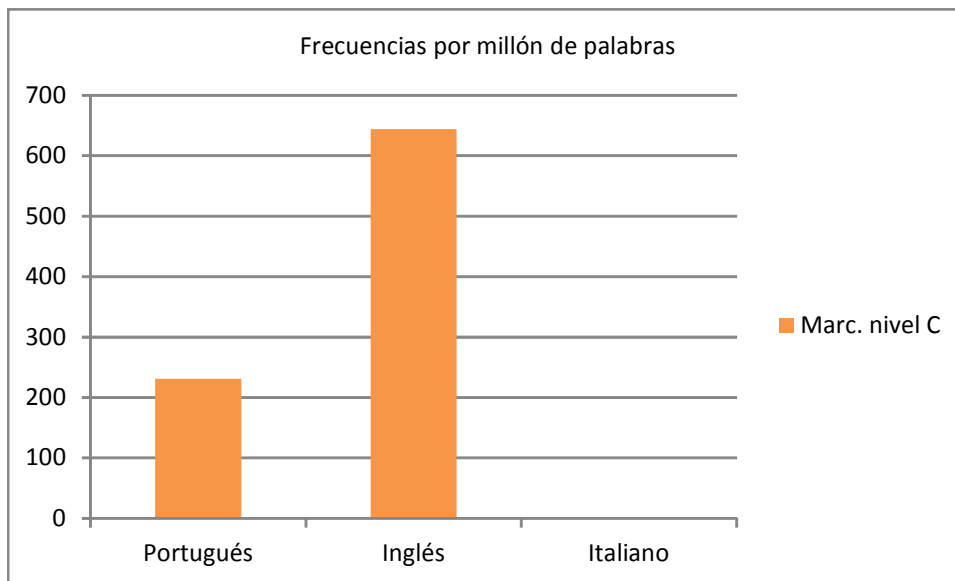
Por lo que respecta al nivel C, solo he encontrado en el PCIC tres marcadores idénticos a los que forman mi corpus: *de hecho*, *en realidad* y *la verdad*. Todos pertenecen a un C1. Acto seguido se ha examinado si hay alguna conexión entre la variable nivel comunicativo y la elección de esas unidades discursivas.

FIGURA 14. *Marcadores de nivel C por nivel comunicativo*



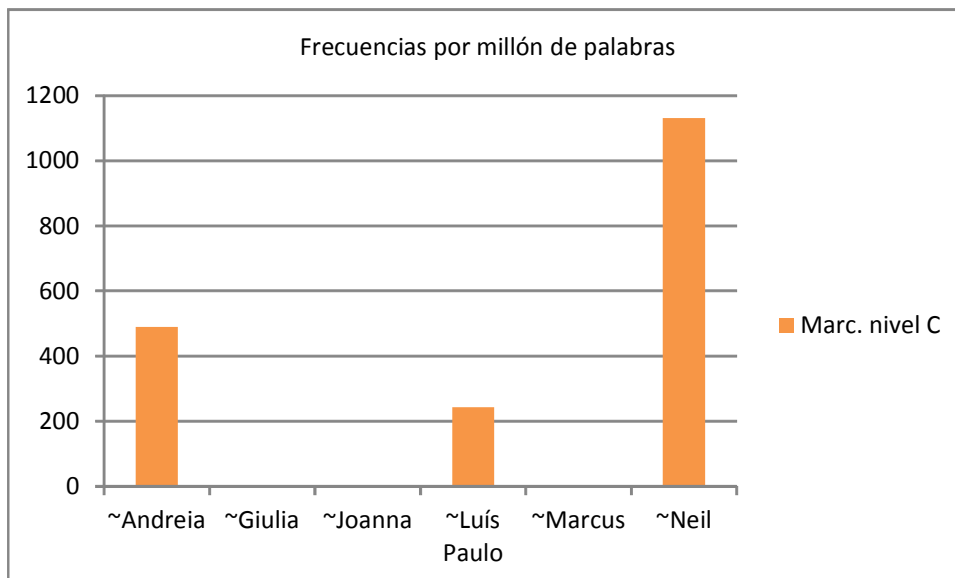
Los cálculos revelan que son los hablantes no nativos del nivel intermedio bajo (423/millón vs. 0/millón) quienes tienden a seleccionar marcadores del C1 para comunicarse. Por otra parte, la figura 15 atribuye un mayor uso de los marcadores del nivel avanzado a los anglosajones.

FIGURA 15. *Marcadores del nivel C por lengua nativa*



Al observar esta gráfica, deben tenerse en consideración dos cuestiones: el minúsculo número de casos registrados en el corpus de los marcadores de nivel avanzado (solo 7) y el influjo de las condiciones personales de cada informante. Por esta razón, se ha investigado si algún aprendiente específico utiliza más unidades discursivas del nivel C en la figura 16.

FIGURA 16. *Marcadores del nivel C por informantes*



El mayor empleo por parte de ~Neil es inesperado, dado que este aprendiente tiene menos fluidez oral que los demás a juicio de las pausas que hace y de las mayores

dificultades de comprensión que entraña su entrevista. Pudo ser promovido por la equivalencia entre las unidades que selecciona (*de hecho* y *en realidad*) y marcadores de su lengua, el inglés (*in fact* y *actually*). Lo mismo podría decirse para ~Andreia y ~Luís Paulo. En el portugués hay traducciones para muchas unidades discursivas: *de hecho* se dice *de fato*, *en realidad* es *na realidade* y *la verdad* se usa con la misma función que *para falar verdade* (Briz, Pons y Portolés, 2008).

En resumen, las observaciones previas permiten concluir lo siguiente:

➤ En el corpus de ELE predominan los marcadores de los niveles básico e intermedio del PCIC.

➤ Los únicos informantes que no recurren a todos los marcadores propios de su nivel son ~Giulia y ~Joanna, quienes han alcanzado el B2. Esto podría estar relacionado con dos factores: 1) los conocimientos lingüísticos que conforman el *input* tardan un tiempo en integrar el *intake* y, consecuentemente, en aparecer en el *output* del aprendiente; y 2) la mutabilidad de la interlengua justifica que en cada etapa del aprendizaje se produzcan retrocesos antes de avanzar en la competencia (Martín Peris, 1998).

➤ Cuanto mayor es la semejanza de la lengua materna con la lengua objeto, mayor es el dominio de los marcadores discursivos. En líneas generales, los lusófonos son quienes utilizan más, luego la italiana y, finalmente, los ingleses. Pese a que los primeros pertenecen al nivel B1 y articulan menos marcadores del nivel B en general que la italiana, en su discurso se documentan más unidades de los niveles B2 y C y un número equiparable del nivel A.

➤ Contra todo pronóstico, el aprendiente que articula la mayoría de los marcadores del nivel C es anglosajón y revela menor fluidez que el resto.

## 7. EL USO DE *COMO* Y *NO/¿NO?* POR APRENDIENTES DE ELE

He decidido aproximarme al funcionamiento discursivo de dos marcadores muy frecuentes en el corpus confeccionado —*como* y *no/¿no?*— ejemplificando algunos de sus valores principales con fragmentos de las transcripciones. Es posible consultar todos los casos en el anexo 4.

TABLA 9. Frecuencias de “*como*” y “*no/¿no?*”

Marcador	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
<i>Como</i>	119/ 21.929	5427/millón
<i>No/¿no?</i>	68/21.929	3101/millón

Las razones que motivan su estudio en este apartado son que ninguno ha sido identificado por Martín Zorraquino y Portolés (1999), uno de los manuales de referencia, y en que solo algunos usos de *no/¿no?* figuran en la nómina del DPDE.

### 7.1. *Como*

Esta unidad discursiva suele funcionar en el *output* oral de los aprendientes como marcador de modalidad epistémica o como marcador metadiscursivo. Es incluido en el ensayo de Aijmer (2004) y estudiado en el ámbito anglófono por Müller (2005) y por Buchstaller (2001), quien concluye que en América es típico del discurso oral-coloquial de los adolescentes y de los adultos jóvenes.

#### 7.1.1. De modalidad epistémica: atenuador

En ciertos contextos, *como* es un atenuante (*hedge*), esto es, una herramienta de cortesía que sirve para expresar imprecisión o duda y de este modo proteger la imagen positiva del hablante. Siguiendo la clasificación de Buchstaller (2001) para los usos de *like*, funciona como aproximador (*approximative*): el hablante hace una aproximación de la realidad para evitar dar una afirmación rotunda y proteger su imagen social al no responsabilizarse de la veracidad de lo dicho. Véanse algunos ejemplos:

- (22) ~Giulia      ... / y allí hay una= / sí / *como* un palacio / *como* un palacio  
 (23) ~Luís Paulo entonces por ejemplo en mi universidad tiene *como* estudiantes de Ingeniería Civil *como* / mil doscientos alumnos  
 (24) ~Andreia    {los portugueses} son *como* más abiertos

En los casos anteriores, *como* es un *epistemic hedge*, valor mayoritario en el corpus.

*Like* signals the listener not to take the utterance too literally and to be aware of the discrepancy between what speakers have in mind and what they actually utter (Buchstaller, 2001: 23).

En (22) indica al receptor que el edificio al que se refiere el informante no es exactamente un palacio, pero sí parecido. Es equivalente al marcador inglés *kind of* (*una especie de* o *tipo* en español). Por otro lado, en (23) advierte de que la información expresada no está confirmada (~Luís Paulo desconoce el número exacto de alumnos) y en (24) de que se trata de una suposición (~Andreia da su opinión).

En español, *como* comparte otra función con *like* en inglés: es *quotative complementizer* cuando introduce discurso referido (Buchstaller, 2001).

(25) Luís Paulo ... es como tener algunas personas que / algunos Erasmus que hablan / *como* <cita> ¡ay y ellos dan la clase en gallego! ¡pero no comprendemos gallego! </cita>

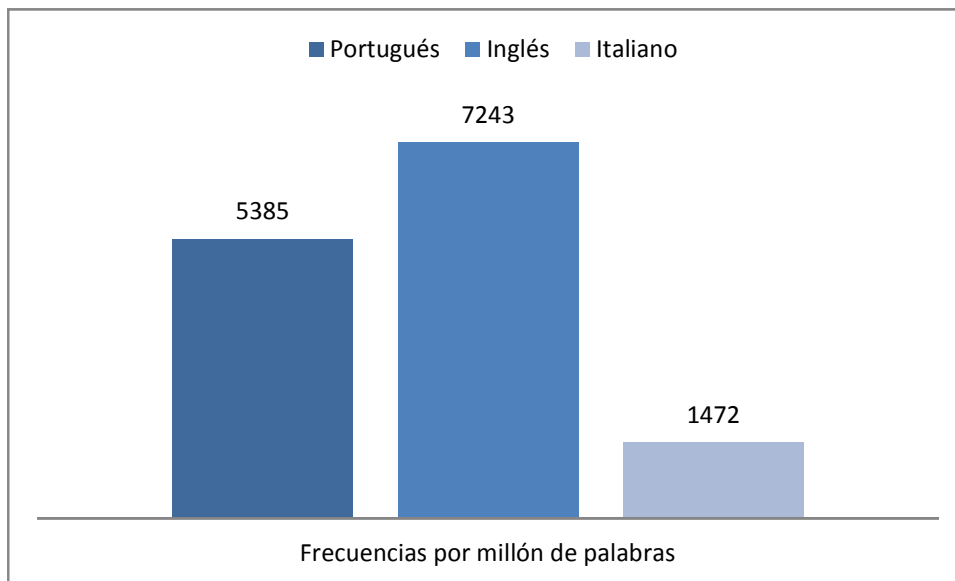
En (25) ~Luís Paulo indica que las palabras de algunos estudiantes extranjeros fueron aproximadamente esas cuando le contaron que tenían dificultades para entender las clases en gallego.

La cita también puede ser un sonido o un elemento paratextual (Buchstaller, 2001). En (26) el interlocutor tiene que ser capaz de inferir que a ~Luís Paulo le da asco el pulpo a partir del marcador *como*, del fático *ugh* y del co-texto (no incluido).

(26) Rebeca <@> te da asco </@> {el pulpo} [@ ]  
 ~Luís Paulo [sí es *como*] <cita> ugh </cita>

Buchstaller afirma que *like* también se ha gramaticalizado recientemente en otras lenguas: "There thus seems to be cross-linguistic evidence for a functional correspondence between the functions of this marker" (2001: 26). El uso de *como* por los aprendientes parece ser un calco de la lengua materna.

FIGURA 17. Distribución de “*como*” por lengua nativa



Los resultados reflejan que hay una estrecha relación entre *como* y dos lenguas nativas: el inglés y el portugués. Al calcular las frecuencias relativas por informante, he observado que dicho marcador predomina en el discurso de tres hablantes de las mismas lenguas: el lusófono ~Luís Paulo (14.300/millón) y los angloparlantes ~Joanna (6.350/millón) y ~Neil (7.919/millón). Esta observación corrobora mi hipótesis inicial, pero debe recordarse que la interlengua también tiene una influencia decisiva. De hecho, hay diferencias notables de uso entre los lusófonos: en el discurso de ~Luís Paulo *como* aparece 14.300 veces por cada millón de palabras, en el de ~Marcus 1.464 y en el de ~Andreia 978.

### 7.1.2. Metadiscursivo: topicalizador

El marcador estudiado también puede introducir un nuevo tópico. En (27) ~Joanna menciona que le gusta la tortilla española y, a continuación, comienza a desarrollar otra idea: las tapas y su inexistencia en Inglaterra.

(27) ~Joanna      a=h tortilla / me gusta mucho tortilla sí / sí / y me gusta /  
*como* / las las tapas también en Inglaterra / no hay comida con  
 las bebidas entonces me gusta la idea en general de / algo a  
 comer

## 7.2. No/¿no?

Considero *no* y *¿no?* como dos variantes de un mismo marcador diferenciadas por la

entonación, el cual sobresale en las entrevistas por su multifuncionalidad: actúa como operador argumentativo, como reformulador, como marcador de modalidad deóntica, como marcador de modalidad epistémica, como enfocador de la alteridad, como metadiscursivo, etc. Briz Pons y Portolés (2008) consideran que es oral conversacional y típico del registro informal.

### 7.2.1. Operador argumentativo: reforzador argumentativo

En la modalidad asertiva este marcador discursivo suele utilizarse para reforzar un argumento. En el siguiente fragmento equivale a *pese a todo* y precede a un contraargumentativo. ~Andreia recalca que le gustan los pueblos de la costa de Lugo (cuyos nombres no recuerda).

- (28) Rebeca ... no son nombres muy típicos y para] acordarte de todos es  
 súper difi[cil ]  
 ~Andreia ... [sí sí sí ]  
 [no pero] me gusta igual {la costa de Lugo} / no=

### 7.2.2. Reformulador: rectificativo o recapitulativo

#### a) Reformulador rectificativo

No se puede utilizar para corregir el discurso articulado previamente (Briz, Pons y Portolés, 2008), como hace ~Luís Paulo al aclarar que no solo a su padre le gusta pescar, sino a toda su familia.

- (29) ~Luís Paulo en Brasil / a él {a mi padre} le encanta pescar / y= a mis  
 hermanos también / no / a mi familia

Obsérvese que esa unidad lingüística no funcionaría como marcador si no estuviese seguida por una pausa, porque en ese caso la negación incidiría sobre *a mi familia*.

#### b) Reformulador recapitulativo

El ejemplo (30) revela que a veces *no* es un preámbulo a una conclusión coorientada con un argumento precedente. En particular, ~Andreia acepta lo que le he dicho (lo importante es que ella no haya resultado herida en el accidente de coche) e introduce con ese



tampoco le gusta su dialecto). Obsérvese que se profiere con una curva entonativa ascendente cuando tiene este valor, a diferencia del caso visto con anterioridad.

- (33) ~Giulia o sea que no me tampo- / o sea que tampoco me gusta mi dialecto eh  
 Rebeca ya / y de / no tranquila [si ]  
 ~Giulia [no ] no no no↑  
 Rebeca no me parece mal que lo digas / de verdad / o [sea / te] pregunto [y para que contestes sin-]  
 ~Giulia [no no↑ ]  
 [es que / pare ]ce / y no me gusta también mi mi dialecto / no no no / yo no hablo el dialecto

### 7.2.5. Enfocador de alteridad: busca aprobación, acuerdo, atención...

Cuando *no* tiene modalidad interrogativa funciona como enfocador de la alteridad. El informante puede apelar a la atención del interlocutor por diversos motivos:

#### a) Para conseguir aprobación

En (34) ~Neil espera que yo le confirme si dos días de la próxima semana son festivos, porque en Inglaterra no se festejan de igual manera (hay clase igualmente, p. ej.). Por tanto, espera por mi parte una respuesta afirmativa o negativa.

- (34) ~Neil ahm / y tenemos / estas / la semana que viene ¿no? que hay {días festivos}

#### b) Para buscar acuerdo

En (35) ~Luís Paulo emplea ¿no? para constatar que estoy de acuerdo con él en que tiene que ser insoportable vivir en lugares donde hace mucho calor (más de cuarenta grados), como México. Nótese que, al ser articulado justo después de que yo diga *ya*, pretende incidir en ese acuerdo.

- (35) Rebeca ... ¿puedes vivir [así? @@ ]  
 <@> ya </@> / es [una ] locura  
 ~Luís Paulo [<@> no creo </@> ¿cómo vives? cincuenta  
 grados] [¿no?] ...

### c) Para introducir información nueva

Al igual que *¿sabes?* (Portela Pereira, 2016), es posible emplear *¿no?* para introducir información nueva como si fuera un saber común. En (36) la intervención de ~Neil aclara el discurso previo: los estudiantes ingleses tienen dificultades en las clases de Galicia porque la presentación PowerPoint de la profesora está en gallego, idioma que desconocen. Da por supuesto que yo sé que las clases se imparten en dicha lengua, pero esto no siempre sucede.

- (36) ~Neil            está en / gallego *¿no?* en / la presentación  
Rebeca            sí  
~Neil            y / {mis compañeras inglesas y yo} escuchamos gallego pero /  
                      queremos escribir en castellano porque es lo que {conocemos}

### 7.2.6. Metadiscursivo: topicalizador

En ocasiones, *¿no?* propicia un cambio de tópico. Antes de esta intervención de ~Giulia estábamos hablando sobre el proceso de elección de un tutor para realizar el TFG. Sin embargo, a partir del *¿no?* el tema de conversación cambia al método que ella podría seguir para realizar su tesis sobre el aprendizaje de la lengua extranjera por niños.

- (37) Rebeca            ... una vez que nos lo asignaron // tuvimos que ir a hablar con  
                      ellos {los tutores} // para= delimitar el tema  
~Giulia            pero por ejemplo *¿no?* // <#> yo que quiero hacer es- este  
                      trabajo con los niños {sobre su aprendizaje de la lengua  
                      extranjera}  
Rebeca            sí  
~Giulia            tengo que basarme // en en- / entrevistas en datos yo creo  
                      porque no puedo saber cómo un niño hace

### 7.3. Otros marcadores

Además de los anteriores, introduzco en una tabla ciertos valores de marcadores encontrados en mi corpus de ELE pero no identificados por Martín Zorraquino y Portolés (1999) para justificar por qué los he incluido en la clasificación de §6.2.

TABLA 10. *Funciones pragmáticas de algunos marcadores*

<b>a) <i>A ver</i></b>	1. De modalidad epistémica: manifiesta duda. 2. Reformulador: explicativo.
<b>b) <i>Digamos</i></b>	1. Modalidad epistémica: modalizador de punto de vista.

<b>c) <i>En plan</i></b>	1. De modalidad epistémica: aproximador (introdutor de una cita directa). 2. Reformulador: explicativo.
<b>d) <i>Es que</i></b>	1. Metadiscursivo: topicalizador (introduce un nuevo tópico). 2. Reformulador: explicativo (da una justificación).
<b>e) <i>Igual</i></b>	1. De modalidad epistémica: manifiesta probabilidad; el hablante no quiere aseverar para proteger su imagen.
<b>f) <i>Nada</i></b>	1. Metadiscursivo: topicalizador (introduce un nuevo tópico).
<b>g) <i>¿Sabes?</i><sup>25</sup></b>	1. Enfocador de alteridad: apela a la empatía del oyente, busca acuerdo con el interlocutor, hace una referencia al saber común, supervisa la comprensión de lo dicho, etc. 2. Metadiscursivo: administra el turno de palabra, p. ej.
<b>h) <i>¿Verdad?</i></b>	1. Enfocador de alteridad: busca la aprobación del interlocutor o acuerdo con él.

## 8. CONCLUSIONES

Esta investigación ha posibilitado una aproximación al uso y al funcionamiento de los marcadores en el *output* oral de hablantes no nativos, un tema que ha cobrado gran interés en la Lingüística Aplicada. Los resultados analizados a partir de la muestra realizada permiten extraer conclusiones que pueden ser útiles tanto para la comunidad científica como para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera.

En total se han identificado 46 marcadores en las entrevistas realizadas a tres mujeres y a tres hombres de entre 19 y 34 años y con un nivel intermedio de ELE. Son muy variados (hay estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos, marcadores de modalidad epistémica, marcadores de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad y marcadores metadiscursivos) y algunos de ellos pueden clasificarse en distintas clases debido a su multifuncionalidad (como *a ver*, que puede ser de modalidad epistémica, reformulador explicativo, etc.). Los más frecuentes son *pero*, *bueno*, *como*, *por ejemplo*, *no/¿no?*, *sí*, *entonces*, *o sea*, *es que*, *vale*, *pues*, *claro* y *así que*, cuya frecuencia absoluta es superior a 10.

Se ha observado que los marcadores descubiertos son propios de la juventud nativa, pero por lo general tienen una frecuencia de uso bastante menor (v. gr., *en plan*, *es decir* o *además*) en el discurso de los aprendientes, como ha revelado la comparación de los datos

<sup>25</sup> Ha sido estudiado por Portela Pereira (2016).

extraídos del corpus de ELE y de ESLORA. Además, unos pocos son sobreexpresados por ciertos informantes (*bueno* es común en la interlengua de ~Marcus, *¿sabes?* y *es que* en la de ~Luís Paulo y *o sea* en la de ~Giulia) y otros cuantos abundan en el habla no nativa (como *vale*, *por ejemplo* o *así que*).

El análisis cuantitativo también constata que ciertas variables extralingüísticas —el sexo, la lengua nativa, el nivel de competencia y la interlengua— condicionan el índice de aparición de los marcadores en el habla de los aprendientes.

Por un lado, los hombres entrevistados utilizan frecuentemente más marcadores que las mujeres. Sería interesante investigar en el futuro si este hecho se cumple en el discurso de los nativos, porque Rodríguez Lage (2015) y Portela Pereira (2016) han descubierto que ciertos marcadores conversacionales (*en plan* y *¿sabes?*) son característicos del habla juvenil y, generalmente, femenina de hispanohablantes de Galicia. En cambio, *¿sabes?* es sobreutilizado por uno de los lusófonos.

También se ha advertido un índice de aparición mayor cuando existe proximidad lingüística entre la primera lengua y la extranjera. En efecto, los hablantes lusófonos y la italiana tienen más facilidad para expresarse con unidades discursivas que los anglosajones. Algunos marcadores son típicos de cada grupo lingüístico: *bueno*, *por ejemplo* y *es que* en el de portugués, *o sea* en el de italiano y *vale* en el de inglés.

En cuanto al nivel de competencia, se ha verificado con ayuda del PCIC que los informantes se sirven mayoritariamente de marcadores del nivel básico y, en segundo lugar, de su mismo nivel (el intermedio). Solo la italiana y la inglesa no recurren a todos los marcadores que se presupone deberían conocer teniendo un B2 de ELE. De hecho, los aprendientes con un B1 usan los marcadores del nivel intermedio alto mucho más. Sorprendentemente, es el aprendiente que tiene menor fluidez y una lengua nativa más diferente al español quien echa mano de marcadores propuestos para el nivel C en más ocasiones.

La observación anterior y otras realizadas a lo largo del trabajo me han hecho formular una hipótesis que ha sido confirmada: el mundo vivencial y personal del aprendiente también desempeña un papel crucial en su desarrollo de la interlengua y de la competencia pragmático-discursiva. Explica, por ejemplo, por qué hay diferencias en el uso de los marcadores por parte de hablantes con la misma lengua materna y con el mismo nivel (como ~Luís Paulo y ~Marcus).

Por último, en el análisis cualitativo se ha expuesto que la unidad discursiva *no/¿no?* desempeña más funciones pragmáticas de las que el DPDE le asigna (reformulador recapitulativo, enfocador de la alteridad, topicalizador, etc.) y que en español *como* es marcador en algunos contextos (actúa fundamentalmente como atenuador y como topicalizador en el corpus de ELE). A través de este último apartado se ponen de manifiesto dos realidades que han sido desarrolladas en otras partes del trabajo. La primera es que algunas unidades lingüísticas se discursivizan con el tiempo y la segunda que ciertos marcadores han sido descuidados o poco tratados en los manuales y en los diccionarios publicados en el ámbito investigador hispánico.

## REFERENCIAS

### 1. Corpus

ESLORA: *Corpus para el estudio del español oral* <<http://galvan.usc.es/eslora>>, versión 1.0 de noviembre de 2016, ISSN:1988-1541.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>>.

### 2. Bibliografía

AIJMER, Karin (2004): “Pragmatic markers in spoken interlanguage”. *Nordic Journal of English Studies* (vol. 3). N° 1: 173-190. <[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/536/1/art\\_NJES.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/536/1/art_NJES.pdf)>.

ALCINA FRANCH, Juan y BLECUA, José María (1982 [1975]): *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

BARALO OTTONELLO, Marta (2005): “La interlengua del hablante no nativo”. En Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (eds.) (2005): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) – lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: Sociedad General Española de Librería. 369-389.

BELLO, Andrés (1984 [1847]): “Capítulo L. Observaciones sobre el uso de algunos adverbios, preposiciones y conjunciones”. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF. 347-363.

BLAKEMORE, Diane (1992): *Understanding utterances. An introduction to Pragmatics*. Oxford: Blackwell.

BRINTON, L. J. (1996): *Pragmatic markers in English: grammaticalization and discourse functions*. Berlín: Mouton de Gruyter.

BRIZ, Antonio, PONS, Salvador y PORTOLÉS, José (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. <[www.dpde.es](http://www.dpde.es)>.

BUCHSTALLER, Isabelle. (2001). “An Alternative View of *Like*: Its Grammaticalisation in Conversational American English and Beyond”. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*. N° 11: 21-41. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463673.pdf>>.

- CAMPILLOS LLANOS, Leonardo (2014): “Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. Nº 58: 23-59.
- CANALE, Michael y SWAIN, Merrill (1980): “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*. Nº 1: 1-47. <[https://www.researchgate.net/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing](https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing)>.
- CIARRA TEJADA, Alazne (2016): *Marcadores discursivos conversacionales: análisis de uso en corpus orales y aplicación didáctica en español como LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- CIFUENTES HONRUBIA, José Luis (2007): *Marcadores discursivos*. Madrid: Liceus.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes y MEC. <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>.
- CORTÉS, Luis y CAMACHO, M<sup>a</sup> Matilde (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: Arco/Libros.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Noemí (2016): “Bueno, pues, es que, en fin...: ¿Qué marcadores discursivos enseñar?” *Revista signos: estudios de lingüística*. Nº 90: 3-24.
- ESCANDEL VIDAL, M. Victoria (2010): “La Pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras”. En *La Pragmática en la enseñanza*. Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”: Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”. 5-17.
- FRASER, Bruce (2005): “Towards a theory of discourse markers”. En K. Fischer (ed.) (2005): *Approaches to Discourse Particles* (vol I). Studies in Pragmatics: Elsevier Press. 189-204.
- GILI GAYA, Samuel (1989 [1943]): “Capítulo XXIV. Enlaces extraoracionales”. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox. 325-331.
- HYMES, Dell (1972): *On Communicative Competence*. En J.B. Pride & J. Holmes (eds.) (1972): *Sociolinguistics. Selected readings*. Baltimore, USA: Penguin Books. 269-293.

- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular)>.
- LABOV, William (1983 [1972]): *Modelos sociolingüísticos*. José Miguel Marinas Herreras (trad.). Madrid: Cátedra.
- MACRAE, Sandy (1995): *Modelos y métodos para las ciencias del comportamiento*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1998): “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”. *Carabela*. Nº 43: 5-32.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y PORTOLÉS, José (1999): “Los marcadores del discurso”. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3). Madrid: Espasa Calpe. 4051-4213.
- MÜLLER, Simone (2005): *Discourse markers in native and non-native English discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- PORTELA PEREIRA, Álvaro (2016): *El funcionamiento discursivo de “¿sabes?” en entrevistas semidirigidas y conversaciones*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela. <<http://hdl.handle.net/10347/15312>>.
- PORTOLÉS LÁZARO, José (1999): “Algunos marcadores sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE”. *Carabela*. Nº 46: 63-74.
- PORTOLÉS, José (2001): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- ROCK, Frances (2001): “Policy and Practice in the Anonymisation of Linguistic Data”. *International Journal of Corpus Linguistics* (vol. 6). Nº 1: 1-26.
- RODRÍGUEZ LAGE, Laura (2015): *Marcador conversacional “en plan” en el habla actual de Galicia*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela. <<http://hdl.handle.net/10347/13890>>.
- STENSTRÖM, Anna-Brita (2014): *Teenage talk: from general characteristics to the use of pragmatic markers in a contrastive perspective*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- TAVAKOLI, Hossein (2012): *A Dictionary of Language Acquisition*. Tehran: Rahnama Press.

VÁZQUEZ ROZAS, Victoria (2014): “ESLORA: Diseño, codificación y explotación de un corpus oral de español de Galicia”. *II Workshop de Procesamiento Automatizado de Texto y Corpus* (WOPATEC-2014). Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <[https://gramatica.usc.es/~vvazq/pdf\\_public/corpus\\_eslora\\_pres.pdf](https://gramatica.usc.es/~vvazq/pdf_public/corpus_eslora_pres.pdf)>.

## ANEXO 1. FORMULARIOS DE CONSENTIMIENTO



### FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Yo, ~ANDREIA, declaro el día 15 de NOVIEMBRE de 2016 lo siguiente:

- I. Participo en este trabajo de fin de grado voluntariamente.
- II. Doy mi consentimiento para ser grabado de forma secreta después de haber firmado este formulario.
- III. Entiendo que se me revelará en qué momento he sido grabado.
- IV. Soy consciente de que tengo el derecho de escuchar, editar y/o suprimir cualquier fragmento de la grabación, así como la grabación en su totalidad si lo considero oportuno.
- V. Doy mi consentimiento para que se realice una transcripción de los datos orales.
- VI. Entiendo que se ocultará mi identidad para preservar mi anonimato.
- VII. Acepto que dicho trabajo sea leído por personas de la comunidad científica interesadas en investigar la enseñanza de ELE.
- VIII. He sido informado con antelación de los objetivos de este proyecto.

Firmado:

[Firma]

Yo, REBECA VILLAPOL BALTAR, como responsable de este trabajo de fin de grado, me comprometo a cumplir las condiciones expresadas en este formulario el día 15 de NOVIEMBRE de 2016.

Firmado:

[Firma]

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Yo, GIULIA, declaro el día 26 de OCTUBRE de 2016 lo siguiente:

- I. Participo en este trabajo de fin de grado voluntariamente.
- II. Doy mi consentimiento para ser grabado de forma secreta después de haber firmado este formulario.
- III. Entiendo que se me revelará en qué momento he sido grabado.
- IV. Soy consciente de que tengo el derecho de escuchar, editar y/o suprimir cualquier fragmento de la grabación, así como la grabación en su totalidad si lo considero oportuno.
- V. Doy mi consentimiento para que se realice una transcripción de los datos orales.
- VI. Entiendo que se ocultará mi identidad para preservar mi anonimato.
- VII. Acepto que dicho trabajo sea leído por personas de la comunidad científica interesadas en investigar la enseñanza de ELE.
- VIII. He sido informado con antelación de los objetivos de este proyecto.

Firmado:

Yo, REBECA VILLAPOL BALTAR, como responsable de este trabajo de fin de grado, me comprometo a cumplir las condiciones expresadas en este formulario el día 26 de OCTUBRE de 2016.

Firmado:

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Yo, ~JOANNA, declaro el día 16 de NOVIEMBRE de 2016 lo siguiente:

- I. Participo en este trabajo de fin de grado voluntariamente.
- II. Doy mi consentimiento para ser grabado de forma secreta después de haber firmado este formulario.
- III. Entiendo que se me revelará en qué momento he sido grabado.
- IV. Soy consciente de que tengo el derecho de escuchar, editar y/o suprimir cualquier fragmento de la grabación, así como la grabación en su totalidad si lo considero oportuno.
- V. Doy mi consentimiento para que se realice una transcripción de los datos orales.
- VI. Entiendo que se ocultará mi identidad para preservar mi anonimato.
- VII. Acepto que dicho trabajo sea leído por personas de la comunidad científica interesadas en investigar la enseñanza de ELE.
- VIII. He sido informado con antelación de los objetivos de este proyecto.

Firmado:

\_\_\_\_\_

Yo, REBECA VILLAPOL BALTAR, como responsable de este trabajo de fin de grado, me comprometo a cumplir las condiciones expresadas en este formulario el día 16 de NOVIEMBRE de 2016.

Firmado:

Rebeca Villapol



## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Yo, LUÍS PAULO, declaro el día 21 de NOVIEMBRE de 2016 lo siguiente:

- I. Participo en este trabajo de fin de grado voluntariamente.
- II. Doy mi consentimiento para ser grabado de forma secreta después de haber firmado este formulario.
- III. Entiendo que se me revelará en qué momento he sido grabado.
- IV. Soy consciente de que tengo el derecho de escuchar, editar y/o suprimir cualquier fragmento de la grabación, así como la grabación en su totalidad si lo considero oportuno.
- V. Doy mi consentimiento para que se realice una transcripción de los datos orales.
- VI. Entiendo que se ocultará mi identidad para preservar mi anonimato.
- VII. Acepto que dicho trabajo sea leído por personas de la comunidad científica interesadas en investigar la enseñanza de ELE.
- VIII. He sido informado con antelación de los objetivos de este proyecto.

Firmado:

\_\_\_\_\_

Yo, REBECA VILLAPOL BALTAR, como responsable de este trabajo de fin de grado, me comprometo a cumplir las condiciones expresadas en este formulario el día 21 de NOVIEMBRE de 2016.

Firmado:

Rebeca Villapol  
\_\_\_\_\_

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Yo, MARCUS, declaro el día 25 de NOVIEMBRE de 2016 lo siguiente:

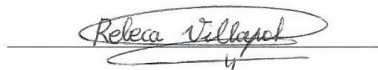
- I. Participo en este trabajo de fin de grado voluntariamente.
- II. Doy mi consentimiento para ser grabado de forma secreta después de haber firmado este formulario.
- III. Entiendo que se me revelará en qué momento he sido grabado.
- IV. Soy consciente de que tengo el derecho de escuchar, editar y/o suprimir cualquier fragmento de la grabación, así como la grabación en su totalidad si lo considero oportuno.
- V. Doy mi consentimiento para que se realice una transcripción de los datos orales.
- VI. Entiendo que se ocultará mi identidad para preservar mi anonimato.
- VII. Acepto que dicho trabajo sea leído por personas de la comunidad científica interesadas en investigar la enseñanza de ELE.
- VIII. He sido informado con antelación de los objetivos de este proyecto.

Firmado:



Yo, REBECA VILLAPOL BALTAR, como responsable de este trabajo de fin de grado, me comprometo a cumplir las condiciones expresadas en este formulario el día 25 de NOVIEMBRE de 2016.

Firmado:



## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Yo, ~NEIL, declaro el día 29 de Noviembre de 2016 lo siguiente:

- I. Participo en este trabajo de fin de grado voluntariamente.
- II. Doy mi consentimiento para ser grabado de forma secreta después de haber firmado este formulario.
- III. Entiendo que se me revelará en qué momento he sido grabado.
- IV. Soy consciente de que tengo el derecho de escuchar, editar y/o suprimir cualquier fragmento de la grabación, así como la grabación en su totalidad si lo considero oportuno.
- V. Doy mi consentimiento para que se realice una transcripción de los datos orales.
- VI. Entiendo que se ocultará mi identidad para preservar mi anonimato.
- VII. Acepto que dicho trabajo sea leído por personas de la comunidad científica interesadas en investigar la enseñanza de ELE.
- VIII. He sido informado con antelación de los objetivos de este proyecto.

Firmado:

\_\_\_\_\_

Yo, REBECA VILLAPOL BALTAR, como responsable de este trabajo de fin de grado, me comprometo a cumplir las condiciones expresadas en este formulario el día 29 de NOVIEMBRE de 2016.

Firmado:

Rebeca Villapol Baltar  
4

## ANEXO 2. INFORMACIÓN SOBRE LOS INFORMANTES

### EL APRENDIZ DE ELE

Nombre	[REDACTED]
Nombre ficticio	~ ANDREIA
Sexo	MUJER
Edad	28
Lugar de origen	País PORTUGAL Ciudad [REDACTED]
Primera lengua	PORTUGUÉS
Segunda lengua	NO
Nivel de ELE	B1
¿Cuánto tiempo ha estudiado ELE?	2 meses
¿Por qué estudia ELE?	Por cuestiones profesionales y académicas
Otras lenguas extranjeras	Lengua extranjera Inglés Nivel B2 ¿Cuánto tiempo ha estudiado esa lengua? 5 años (en el extranjero)
Ocupación	Supervisora en Geriátrico
Comentarios	- EL AÑO ANTERIOR ESTUVO HACIENDO PRÁCTICAS PROFESIONALES EN ESPAÑOL. - USA MUCHOS TÉRMINOS PORTUGUESES - TIENE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.

EL APRENDIZ DE ELE

Nombre	
Nombre ficticio	~ GIULIA
Sexo	MUJER
Edad	CASI 21 AÑOS (30/11/1995)
Lugar de origen	País ITALIA Ciudad
Primera lengua	ITALIANO
Segunda lengua	NO
Nivel de ELE	B2
¿Cuánto tiempo ha estudiado ELE?	4 AÑOS
¿Por qué estudia ELE?	LE GUSTAN LAS LENGUAS Y ESTUDIA UN GRADO RELACIONADO
Otras lenguas extranjeras	Lengua extranjera INGLÉS/FRANCÉS Nivel B2 / B1 ¿Cuánto tiempo ha estudiado esa lengua? 16 AÑOS / 6 AÑOS
Ocupación	ESTUDIANTE UNIVERSITARIA DE LENGUAS Y CULTURAS MODERNAS
Comentarios	PARA LA EMPRESA Y EL TURISMO

EL APRENDIZ DE ELE

Nombre	[REDACTED]
Nombre ficticio	~ JOANNA
Sexo	MUJER
Edad	21
Lugar de origen	País INGLATERRA Ciudad [REDACTED]
Primera lengua	INGLÉS
Segunda lengua	NO
Nivel de ELE	B2
¿Cuánto tiempo ha estudiado ELE?	15 AÑOS
¿Por qué estudia ELE?	LE GUSTAN LA CULTURA ESPAÑOLA Y EL IDIOMA. LE PARECE ÚTIL HABLAR ESPAÑOL.
Otras lenguas extranjeras	Lengua extranjera FRANCÉS Nivel B2 ¿Cuánto tiempo ha estudiado esa lengua? 8 AÑOS
Ocupación	ESTUDIANTE UNIVERSITARIA DE LENGUAS MODERNAS.
Comentarios	

EL APRENDIZ DE ELE

Nombre	[REDACTED]
Nombre ficticio	~ LUIS PAULO
Sexo	HOMBRE
Edad	22
Lugar de origen	País BRASIL Ciudad [REDACTED]
Primera lengua	PORTUGUÉS
Segunda lengua	NO
Nivel de ELE	B1 (ESTUDIANTE DE B2 EN EL CLM)
¿Cuánto tiempo ha estudiado ELE?	4 MESES
¿Por qué estudia ELE?	TIENE ASCENDENCIA ESPAÑOLA. LE GUSTA EL ACENTO
Otras lenguas extranjeras	Lengua extranjera NO Nivel NO ¿Cuánto tiempo ha estudiado esa lengua? NO
Ocupación	ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE INGENIERÍA CIVIL
Comentarios	COMIENZA A ESTUDIAR ESPAÑOL EN 2014 A TRAVÉS DE INTERNET DURANTE UN PERIODO DE TIEMPO MUY BREVE. LUEGO INTERRUMPE EL APRENDIZAJE Y LO RETOMA CUANDO VIAJA A ESPAÑA COMO ESTUDIANTE ERASMUS (4 MESES ATRÁS).

### EL APRENDIZ DE ELE

Nombre	[REDACTED]
Nombre ficticio	~ MARCUS
Sexo	HOMBRE
Edad	22
Lugar de origen	País BRASIL Ciudad [REDACTED]
Primera lengua	PORTUGUÉS
Segunda lengua	NO
Nivel de ELE	B1
¿Cuánto tiempo ha estudiado ELE?	7 MESES
¿Por qué estudia ELE?	INTERÉS POR CULTURAS DIFERENTES Y POR OTRAS LENGUAS QUE NO SEAN EL INGLÉS
Otras lenguas extranjeras	Lengua extranjera INGLÉS Nivel B1 ¿Cuánto tiempo ha estudiado esa lengua? DESDE LOS 8 AÑOS HASTA LOS 14.
Ocupación	ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE INGENIERIA DE AGRONEGOCIOS.
Comentarios	COMIENZA A ESTUDIAR ESPAÑOL CON 10 AÑOS, PERO - COMO EL APRENDIZAJE SE VIÓ INTERRUMPIDO - CONSIDERA QUE HA COMENZADO A ESTUDIARLO HACE 7 MESES.

### EL APRENDIZ DE ELE

Nombre	NEIL
Nombre ficticio	~ NEIL
Sexo	HOMBRE
Edad	20
Lugar de origen	País INGLATERRA Ciudad
Primera lengua	INGLÉS
Segunda lengua	NO
Nivel de ELE	B1
¿Cuánto tiempo ha estudiado ELE?	6 AÑOS
¿Por qué estudia ELE?	INTERESES LINGÜÍSTICOS
Otras lenguas extranjeras	Lengua extranjera FRANCÉS Nivel B2 ¿Cuánto tiempo ha estudiado esa lengua? 10 AÑOS
Ocupación	ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE LENGUAS MODERNAS
Comentarios	REALIZA BASTANTES PAUSAS CUANDO HABLA Y A VECES ES DIFÍCIL COMPRENDER LO QUE QUIERE DECIR.

### ANEXO 3. INFORMACIÓN SOBRE EL EVENTO DE HABLA

#### EL EVENTO DE HABLA (ENTREVISTA A ANDREIA)

Fecha	15/11/2016
Hora	18:00 - 19:00
Lugar	País ESPAÑA Ciudad LUGO ¿Rural? SÍ
Duración del evento	50-60 MINUTOS
Duración de la grabación	46:21
Lengua empleada	ESPAÑOL (INFLUENCIA DEL PORTUGUÉS)
Entorno de la grabación	Tipo de vecindario CALLE. CAMPUS UNIVERSITARIO Tipo de edificio FACULTAD DE HUMANIDADES Tipo de habitación CAFETERIA
Elección de los hablantes	ES ESTUDIANTE DE ELE EN EL CLM. ASISTE A LA CLASE DE B2.
Atuendo de los participantes	INFORMAL
Audiencia (Sexo, edad, procedencia, educación)	NO
Tipo de evento	CONVERSACIÓN CARA A CARA. CHARLA INFORMAL.
Descripción del evento	LA INVESTIGADORA Y LA INFORMANTE QUEDAN PARA GRABAR UNA ENTREVISTA SECRETA Y ANÓNIMA
Causa del evento	REALIZACIÓN DE UN TFG
Comentarios	

#### LA GRABACIÓN

Identificación	2016-11-15_17'57'46' - Andreia
Formato	MP3
Grabadora	Tipo APLICACIÓN DE MÓVIL: "GRABADORA DE VOZ AVANZADA" Situación ENCIMA DE LA MESA ¿Está oculta? NO

### EL EVENTO DE HABLA (ENTREVISTA A ~GIULIA)

Fecha	26/10/2016
Hora	18:00 - 19:00
Lugar	País ESPAÑA Ciudad LUGO ¿Rural? SÍ
Duración del evento	1 HORA APROXIMADAMENTE
Duración de la grabación	51:40
Lengua empleada	ESPAÑOL
Entorno de la grabación	Tipo de vecindario AVENIDA. RESIDENCIAL Tipo de edificio BLOQUE DE APARTAMENTOS Tipo de habitación CAFETERIA
Elección de los hablantes	TIENE UN NIVEL INTERMEDIO DE ELE: B2.
Atuendo de los participantes	INFORMAL
Audiencia (Sexo, edad, procedencia, educación)	SÍ (UNA CAMARERA).
Tipo de evento	CONVERSACIÓN CARA A CARA. CHARLA INFORMAL.
Descripción del evento	LA INVESTIGADORA Y LA INFORMANTE QUEDAN PARA REALIZAR UNA ENTREVISTA SECRETA Y ANÓNIMA GRABADA
Causa del evento	REALIZACIÓN DE UN TFG.
Comentarios	EMPLEA EL ITALIANO PARA EXPRESAR UNA PALABRA ("STERELIZZATI").

### LA GRABACIÓN

Identificación	2006-10-26_18'02'36' - Giulia
Formato	MP3
Grabadora	Tipo APLICACIÓN DE MÓVIL: "GRABADORA DE VOZ AVANZADA". Situación ENCIMA DE LA MESA. ¿Está oculta? NO.

### EL EVENTO DE HABLA (ENTREVISTA A ~JOANNA)

Fecha	16/11/2016
Hora	14:30 - 15:30
Lugar	País ESPAÑA Ciudad LUGO ¿Rural? SÍ
Duración del evento	1 HORA APROXIMADAMENTE
Duración de la grabación	38:22
Lengua empleada	ESPAÑOL
Entorno de la grabación	Tipo de vecindario AVENIDA RESIDENCIAL Tipo de edificio BLOQUE DE APARTAMENTOS Tipo de habitación CAFETERIA
Elección de los hablantes	TIENE UN NIVEL INTERMEDIO DE ELE: B2
Atuendo de los participantes	INFORMAL
Audiencia (Sexo, edad, procedencia, educación)	NO
Tipo de evento	CONVERSACIÓN CARA A CARA. CHARLA INFORMAL.
Descripción del evento	LA INVESTIGADORA Y LA INFORMANTE QUEDAN PARA REALIZAR UNA ENTREVISTA SECRETA Y ANÓNIMA QUE SERÁ GRABADA
Causa del evento	REALIZACIÓN DE UN TFG
Comentarios	

### LA GRABACIÓN

Identificación	2016-11-16_14'39'08' - Joanna
Formato	MP3
Grabadora	Tipo APLICACIÓN DE MÓVIL: "GRABADORA DE VOZ AVANZADA" Situación ENCIMA DE LA MESA ¿Está oculta? NO

EL EVENTO DE HABLA (ENTREVISTA A ~LUÍS PAULO)

Fecha	21/11/2016
Hora	9:00 - 10:00
Lugar	País ESPAÑA Ciudad LUGO ¿Rural? SI
Duración del evento	1 HORA
Duración de la grabación	47:08
Lengua empleada	ESPAÑOL
Entorno de la grabación	Tipo de vecindario CALLE. CAMPUS UNIVERSITARIO Tipo de edificio FACULTAD DE HUMANIDADES Tipo de habitación CAFETERIA
Elección de los hablantes	APRENDIZ DE ELE. TIENE UN NIVEL INTERMEDIO. TIENE UN B1 Y ESTÁ EN CLASE DE B2 EN EL CLM
Atuendo de los participantes	INFORMAL
Audiencia (Sexo, edad, procedencia, educación)	NO
Tipo de evento	CONVERSACIÓN CARA A CARA. CHARLA INFORMAL.
Descripción del evento	LA INVESTIGADORA Y EL INFORMANTE QUEDAN PARA HACER UNA ENTREVISTA SECRETA Y ANÓNIMA QUE SERÁ GRABADA
Causa del evento	REALIZACIÓN DE UN TFG
Comentarios	GRAN ESPONTANEIDAD.

LA GRABACIÓN

Identificación	2016-11-21_09'10'05' - Luís Paulo
Formato	MP3
Grabadora	Tipo APLICACIÓN DE MÓVIL: "GRABADORA DE VOZ AVANZADA" Situación ENCIMA DE LA MESA ¿Está oculta? NO

EL EVENTO DE HABLA (ENTREVISTA A ~MARCUS)

Fecha	25/11/2016
Hora	17:30 - 18:30 APROXIMADAMENTE
Lugar	País ESPAÑA Ciudad LUGO ¿Rural? SÍ
Duración del evento	1 HORA APROXIMADAMENTE
Duración de la grabación	57:13
Lengua empleada	ESPAÑOL
Entorno de la grabación	Tipo de vecindario CALLE. CAMPUS UNIVERSITARIO Tipo de edificio FACULTAD DE HUMANIDADES Tipo de habitación CAFETERIA
Elección de los hablantes	APRENDIZ DE ELE. TIENE UN NIVEL B1 Y ESTÁ EN LA CLASE DE B2 DEL CLM.
Atuendo de los participantes	INFORMAL
Audiencia (Sexo, edad, procedencia, educación)	NO
Tipo de evento	CONVERSACIÓN CARA A CARA. CHARLA INFORMAL
Descripción del evento	LA INVESTIGADORA Y EL INFORMANTE QUEDAN PARA HACER UNA ENTREVISTA SECRETA Y ANÓNIMA QUE SERÁ GRABADA
Causa del evento	REALIZACIÓN DE UN TFG
Comentarios	- EL HABLANTE ES MUY ESPONTÁNEO. - COMIENZA LA ENTREVISTA TRATÁNDOME DE USTED. - ES CONSCIENTE DE QUE ESTÁ SIENDO GRABADO (POR EJEMPLO, ME AVISA ANTES DE IR A PEDIR OTRO CAFÉ PARA LA GRABACIÓN QUE PARE LA GRABACIÓN).
Identificación	2016-11-25_17'26'29' - Marcus
Formato	MP3
Grabadora	Tipo APLICACIÓN DE MÓVIL: "GRABADORA DE VOZ AVANZADA" Situación ENCIMA DE LA MESA ¿Está oculta? NO

### EL EVENTO DE HABLA (ENTREVISTA A NEIL)

Fecha	29/11/2016
Hora	18:00 - 19:00 APROXIMADAMENTE
Lugar	País ESPAÑA Ciudad LUGO ¿Rural? SÍ
Duración del evento	1 HORA APROXIMADAMENTE
Duración de la grabación	51:25
Lengua empleada	ESPAÑOL
Entorno de la grabación	Tipo de vecindario CALLE. CAMPUS UNIVERSITARIO Tipo de edificio FACULTAD DE HUMANIDADES Tipo de habitación CAFETERIA
Elección de los hablantes	ESTÁ APRENDIENDO ELE. TIENE UN NIVEL INTERMEDIO (B1)
Atuendo de los participantes	INFORMAL
Audiencia (Sexo, edad, procedencia, educación)	SÍ (CAMARERO)
Tipo de evento	CONVERSACIÓN CARA A CARA CHARLA INFORMAL
Descripción del evento	LA INVESTIGADORA Y EL INFORMANTE QUEDAN PARA HACER UNA ENTREVISTA SECRETA Y ANÓNIMA QUE SERÁ GRABADA
Causa del evento	REALIZACIÓN DE UN TFG
Comentarios	

### LA GRABACIÓN

Identificación	2016-11-29_18'07'35' - Neil
Formato	MP3
Grabadora	Tipo APLICACIÓN DE MÓVIL: "GRABADORA DE VOZ AVANZADA" Situación ENCIMA DE LA MESA ¿Está oculta? NO

## ANEXO 4. CASOS IDENTIFICADOS DE *COMO* Y *NO/¿NO?*

### 1. *Como*

Caso	Informante	Contexto
1	~Andreia	~Andreia ... / {el vino de Oporto} es más <b>como</b> digestivo después que= / <#> pa beber durante una comida por ejemplo
2	~Andreia	~Andreia yo prefiro esto {la organización de los geriátricos en España} / es <b>como</b> de grupo / que es <pt> iso </pt> / a nivel técnico hay mucha más respuesta
3	~Andreia	~Andreia yo / estaba en una ciudad y= / la otra / la Virgem de ((Lusitania)) que es <b>como</b> si fuera para Orense o=
4	~Andreia	~Andreia en el sur {los portugueses} son <b>como</b> más abiertos
5	~Giulia	~Giulia o sea que / me parece raro {que seamos tan pocos en clase} / pero al mismo tiempo me gusta porque / es <b>como</b> si= // voy a hacer repeticiones <sup>26</sup> / individuales / o sea que es más seguido
6, 7, 8	~Giulia	~Giulia y= / hay una parada / que es la primera parada de Ramón Ferreiro / [y allí] hay una= / sí / <b>como</b> un palacio / <b>como</b> un pa[lacio] [sí ] Rebeca [ah ] / ah ~Giulia <b>como</b> un palacio y
9	~Joanna	~Joanna pero {por culpa del autobús mis compañeros españoles} pierden <b>como</b> / una media hora de clase / <@> cada semana </@>
10	~Joanna	~Joanna sí sí porque vivo en el sur de Inglaterra en una ciudad pero nuestra universidad está en el norte / <b>como</b> tres horas al norte ...
11	~Joanna	~Joanna a=h tortilla / me gusta mucho tortilla sí / sí / y me gusta / <b>como</b> / las las tapas también en Inglaterra / no hay comida con las bebidas entonces me gusta la idea en general de / algo a comer
12	~Joanna	~Joanna {mi clase de ahora} es <b>como</b> en la facultad de Humanidades en la avenida de Madrid
13	~Joanna	~Joanna sí {mi padre} es un administrativo / él me ayuda mucho / yo ehm @ / le llamo le llamé toda la semana <b>como</b> <cita> papá= / ¿cómo se dice esto? </cita> / sí es / sí es muy @ muy útil
14	~Joanna	~Joanna ... / él nos dio ehm / <b>como</b> una exposición <sup>27</sup> de / estas pa- ehm palabras en las de páginas o minutos o cosas así
15, 16	~Joanna	~Joanna ... en Inglaterra hay / <b>como</b> ehm <#> / clases expositivas ahm sí / bueno hay <b>como</b> = ochenta personas noventa personas y el profesor / habla habla habla y no hay preguntas / ...
17	~Joanna	~Joanna ... / creo que la relación entre el profesor y los estudiantes es muy preferente aquí / también es mucho [más] informal [¿sí?] sí= [cierto] [como] / si / los Rebeca ~Joanna

<sup>26</sup> ~Giulia se refiere a *clases particulares*.

<sup>27</sup> Habla de un trabajo escrito que tiene que entregar. Me explica que tiene que ocupar un número determinado de páginas.

			ehm / estudiantes discuten con el profesor / no son de acuerdo no
18	~Joanna	~Joanna	sí / ehm <#> en Inglaterra es más <b>como</b> el profesor / pregunta algo y los estudiantes ehm / respon-
19	~Joanna	~Joanna	pero aquí es <b>como</b> / los estudiantes / ehm / suben preguntas o dicen / no estoy de acuerdo con / lo que dice / es muy interesante
20	~Joanna	~Joanna	... / las clases en Humanidades son <b>como</b> / una clase es / tres personas / ...
21	~Joanna	~Joanna	sí= / sí me parece que / la mayoría de personas estudian Veterinaria / aquí / cuando hablamos en con los Erasmus es <b>como</b> < cita> ah ¿qué estudias? </ cita> < cita> Veterinaria </ cita> < cita> Veterinaria </ cita> @
22	~Joanna	Rebeca ~Joanna	... / {en Lugo} a lo mejor nieva un poquito pero no llega a cubrir el suelo a=h sí / < tono=bajo> <b>como</b> </ tono=bajo> ((esquíás <sup>28</sup> )) mejor con las colinas / es muy peligroso
23, 24, 25	~Joanna	Rebeca ~Joanna Rebeca ~Joanna Rebeca ~Joanna	hoy de hecho yo salí de casa / iba por la avenida de Madrid caminando para la facultad / y no veía <@> nada </@> {por culpa de la niebla} sí= ¡madre! [< tono=bajo> sí <b>como</b> </ tono=bajo>] [nada ] sí <b>como</b> / es <b>como</b> / muy atmosférico
26, 27, 28	~Luís Paulo	~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo	a=h yo llegué {a Lugo} <b>como</b> = veintidós o veintitrés de agosto ah el veintidós de agosto ya sí / <b>como</b> dos meses y algo / incluso casi tres ¿por qué tan pronto? ¿para acostumbrarte? sí llegué <b>como</b> dos semanas antes de de las clases
29, 30	~Luís Paulo	~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo	... tengo que pagar <b>como</b> un mes / [a ]delantado {cuando llegué al piso de Lugo} [sí] ah vale entonces / por ejemplo / yo salgo {del piso} yo / pierdo <b>como</b> doscientos euros entonces
31 <sup>29</sup>	~Luís Paulo	~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo	o ella {mi compañera de piso brasileña} salir {del piso} y venir alguien {a vivir conmigo en su lugar} / para= <#> / practicar un poco más en castellano / pero nadie va a querer cambiar @ ya a=h / porque bueno ya / es <b>como</b> / casi diciembre / y nuestro piso es / hasta ahora es lo más caro que yo conozco
32	~Luís Paulo	~Luís Paulo	es que / ellos {los mexicanos} hablan muy rápido / y= <pt> ás </pt> veces <b>como</b> / muy ((enlazado))
33, 34	~Luís Paulo	Rebeca ~Luís Paulo	{los mexicanos} tienen muchas <@> expresio[nes típicas </@> / y cambian mucho] [sí / es <b>como</b> si yo empezara] / sí es <b>como</b> si yo empiezo a hablar en jergas de Brasil ...
35	~Luís Paulo	~Luís Paulo	si hablas normalmente {tu dialecto del portugués} es <b>como</b> / sí comprendes normal {aunque procedas de otra zona de Brasil}

<sup>28</sup> Quiere decir que el coche patina porque el suelo está resbaladizo.

<sup>29</sup> ~Luís Paulo me cuenta que la única persona brasileña que conocía antes de hacer el Erasmus es una compañera de clase con la que está compartiendo piso. Les gustaría convivir con estudiantes Erasmus de otras nacionalidades para practicar más español; por eso están pensando en que uno de ellos se mude a otro piso y el otro se quede con nuevos compañeros.

36	~Luís Paulo	~Luís Paulo	a=h {los brasileños de Río de Janeiro} sí hablan más <b>como</b> / informal / sí / es un poco más / algunas ex- expresiones ...
37	~Luís Paulo	~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo	... y sí / de Argentina se no[ta la diferencia ] [sí / se nota mu ]cho el acento como <pronunciación=yeísmo> llegar <pronunciación= yeísmo> / no es llegar es <b>como</b> / <pronunciación=yeísmo> llegar </pronunciación=yeísmo>
38	~Luís Paulo	~Luís Paulo	y {los españoles} tienen unos {chasquidos al hablar} <pt> case </pt> <b>como</b> una cosa MUY ((fuerzosa)) / ¿sabes?
39	~Luís Paulo	~Luís Paulo	sí y y <pt> isto </pt> {utilizar chasquidos al hablar} es <b>como</b> / contagioso / ¿sabes?
40	~Luís Paulo	~Luís Paulo	y hasta en portugués {hago ahora chasquidos} / o sea es <b>como</b> hablo con mi padre y yo <cita> ah joder estoy hablando <#> así <#> / con <#> </cita>
41	~Luís Paulo	~Luís Paulo	sí / es como tener algunas personas que / algunos Erasmus que hablan / <b>como</b> <cita> ¡ay y ellos dan la clase en gallego! ¡pero no comprendemos gallego! </cita>
42	~Luís Paulo	~Luís Paulo	sí / {mi futuro} está <b>como</b> todo abierto / aún no lo sé en dónde voy / no sé para dónde me voy
43	~Luís Paulo	~Luís Paulo	mis amigos de Brasil terminan ahora {la carrera} / o sea están <b>como</b> presentando sus trabajos fin de grados
44	~Luís Paulo	~Luís Paulo	... unos Erasmus mexicanos que / uno viven así <b>como</b> cincuenta grados
45, 46	~Luís Paulo	~Luís Paulo	... / y bueno <#> ocurrió algunos atrasos en= / el proyecto / hubo algunos / a=h equipajes de laboratorio estaban <b>como</b> = / <#> no estaban buenos entonces / fue <b>como</b> / todo no estás <pt> bem </pt>
47	~Luís Paulo	~Luís Paulo	por ejemplo / tengo tengo tengo que hacer en el último año <b>como</b> cien horas {de clase} / cada semestre
48	~Luís Paulo	~Luís Paulo	... y= viernes ((menos)) {alumnos en clase} / estás <b>como</b> / diez
49	~Luís Paulo	~Luís Paulo	m= <#> es difícil porque por ejemplo así que yo hago solo <b>como</b> cuatro asignaturas
50	~Luís Paulo	~Luís Paulo	entonces / si compar- si comparar los ellos {los profesores lucenses} con los buenos {de Brasil} / sí / están <b>como</b> / casi lo mismo
51	~Luís Paulo	~Luís Paulo	y es / aún más {alumnado en mi carrera} ahora que Ingeniería es más <b>como</b> una carrera muy / atractiva en Brasil / ...
52	~Luís Paulo	~Luís Paulo	entonces por ejemplo en mi universidad {en Brasil} tiene como estudiantes de Ingeniería Civil <b>como</b> / mil doscientos alumnos
53, 54, 55	~Luís Paulo	~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo	entonces / {en Brasil} no tiene <b>como</b> un profesor que dar <b>como</b> una sala con / cincuenta personas / y= dar atención a todos los cuales ¿sabes? ya= <b>como</b> / más atención / ...
56	~Luís Paulo	~Luís Paulo	entonces aquí ella {~Joanna} hace {estudia} <b>como</b> / geografía o historia o alguna cosa así
57, 58, 59, 60, 61, 62	~Luís Paulo	~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo Rebeca	me han / me ha dicho que / su examen {el que hace un profesor de Lugo} / es / <b>como</b> / MUY DIFÍCIL / y yo <cita> ah qué mierda </cita> ¿sabes? @[ @ ] [y tengo <b>como</b> ] / ay <b>como</b> un poco de miedo / y [aquí / es] distinto / después en Brasil tienes <b>como</b> dos exámenes [ @ ] sí

		~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo	es <b>como</b> <#> / es un semestre pero / en realidad somos <pt> são </pt> solo cuatro meses de clases ya / sí o sea que a- aquí también / no cambia / entonces es <b>como</b> / dos eh un ((milestre)) / tienes una prueba
63	~Luís Paulo	~Luís Paulo	si no logras ese seis {la nota mínima para probar} / tienes la segunda oportunidad / que tú también tienes recuperación en junio / en Brasil no / ya es <b>como</b> en la otra semana
64 <sup>30</sup>	~Luís Paulo	~Luís Paulo	... / mis a- mis alumnos que yo daba clase / eh estaban sacando <b>como</b> diez / nueve / y yo así <comentario=cara de sorpresa>
65	~Luís Paulo	~Luís Paulo	yo logré {aprobar} pero <b>como</b> / con seis {la nota mínima}
66 <sup>30</sup>	~Luís Paulo	~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo	@ {mi amigo y yo} siempre siempre estudiamos y y estamos muy bien en la asignatura @ hacemos el examen es <b>como</b> / cinco / seis / ¡¿qué pasa?!
67	~Luís Paulo	~Luís Paulo	... en Brasil Carrefour a=h por los domingos está {abierto} <b>como</b> / también a las ocho
68	~Luís Paulo	~Luís Paulo	y= {la tienda de ropa donde yo trabajé} tenía <b>como</b> = / ocho nueve personales {dependientes} / ...
69	~Luís Paulo	~Luís Paulo	... sí en Brasil empieza {a abrir} todo por las ocho / y bueno / el almuerzo es <b>como</b> por las doce / o algo así ...
70, 71	~Luís Paulo	~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo	{en una zona de Brasil hicieron una ciudad} para lo- para los trabajadores y / y ahora es <b>como</b> una= / un un distrito ah vale entonces tiene <b>como</b> [= ] tres millones {de habitantes} entonces [entiendo ] [sí] [al]guna cosa así / sí en Brasil esto es un / esto es un poblado / por ejemplo
72	~Luís Paulo	~Luís Paulo	Pacaembú tiene <b>como</b> = trece o quince mil habitantes
73	~Luís Paulo	~Luís Paulo	sí= por ejemplo don- donde= yo estudio / que es / donde me quedo ahora / que es (()) / tiene <b>como</b> doscientas cuarenta mil personas
74	~Luís Paulo	~Luís Paulo	y por la tarde {el supermercado en Brasil} cierra / estes que son más pequeños cierran / <b>como</b> por las doce / ...
75	~Luís Paulo	~Luís Paulo	pues eh un euro es <b>como</b> cuatro reales
76	~Luís Paulo	~Luís Paulo	ar=gh no sé / es <b>como</b> / {el pulpo} me parece muy asco ¿sabes? muy / no lo sé
77, 78	~Luís Paulo	Rebeca ~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo	@@ ¿pero {el pulpo} no lo probaste ni siquiera? / no [te atreviste @@ ] ya la textura es lo que no [le suele gus]tar a los extranjeros [no= es que su textura es una cosa <b>como</b> ] [s= ] u=gh <@> te da asco </@> [@ ] [sí es <b>como</b> ] <cita> ugh </cita>
79	~Luís Paulo	~Luís Paulo	sí yo veo {el pulpo} y yo <b>como</b> <cita> a=gh </cita> / es una cosa muy extrema / no es una cosa que me / que me llame la atención ¿sabes? no
80	~Luís Paulo	~Luís Paulo	{en Brasil, lejos de la costa, el pulpo} es un poco má- es <b>como</b> / es un poco

<sup>30</sup> ~Luís Paulo estudia mucho para los exámenes, pero en muchas ocasiones no los aprueba por no fijarse. No puede creer que sus alumnos de clases particulares hayan sacando mejores notas que él en las mismas pruebas.

			más caro <pt> isto </pt> / como / a=h salmón
81, 82	~Luís Paulo	Rebeca  ~Luís Paulo	ya eso {la pesca} yo creo que o te gusta y estás muy acostumbrado desde peque[ñito o no hay manera] [sí= no= ] / es <b>como</b> te / no sé / y te quedas <b>como</b> <comentario=gesto>
83	~Luís Paulo	~Luís Paulo	{en Brasil la comida más básica} es <b>como</b> arroz / frijol
84	~Luís Paulo	~Luís Paulo	sí <pt> demais </pt> {el plato típico brasileño} es <b>como</b> ensalada como / lechuga y tomate
85	~Marcus	~Marcus	... en la semana anterior / la semana pasada / estaba <b>como</b> = / la {temperatura} mínima diez grados y el máximo veintidós {en Lugo}
86	~Marcus	~Marcus	... cuando regresé por las dos {la temperatura} estaba <b>como</b> = diez {grados} ...
87	~Marcus	~Marcus	salí {de Brasil} estábamos en invierno / y está <b>como</b> = / treinta treinta y cin- / treinta y cinco grados / e=l normal {la temperatura normal}
88, 89	~Marcus	~Marcus	e=h yo creo que {al ser bilingüe tu noción de la lengua} tiene más importancia de= / cómo / puede / no es / hacer una semilla pero= es <b>como</b> = expandir / es <b>como</b> hacer una publicidad de= / de la lengua
90	~Marcus	~Marcus	... / {la biblioteca de mi universidad, en Brasil,} tenía una sección / solo de libros {de Galicia} / fue=- <b>como</b> si fuera= toda esta todas estas mesas
91	~Marcus	~Marcus	... {los mosaicos del centro comercial de Lugo} son mosaicos e=h no ciertos / <b>como</b> <pt> se </pt> / no son= mosaicos históricos que tienen
92 93	~Neil	~Neil	a=hm // porque leí un ((curso)) de= / de la muralla y todo el centro // pero me gustó // fuera y / cuando // llegué fue <b>como</b> <silencio> <cita> ah vale es Lugo y la muralla y los / bares y todo eso </cita> <silencio> y= estaba pensando <b>como</b> <silencio> <cita> ¿y qué más? </cita> ...
94 <sup>31</sup>	~Neil	~Neil	y desde aquí pue=- puedes ver la campaña y todo lo / a=hm / incluso más largo hay aquí // <b>como</b> / hubiera más que expla- expla- explanada
95	~Neil	~Neil	porque tengo amigos que= / que fueron a / <b>como</b> / a= / a Barcelona / Tenerife
96 <sup>32</sup>	~Neil	~Neil Rebeca ~Neil	... mientras nosotros in- ingleses somos <b>como</b> @ ... <@> ya </@> / [@ ] [pen]sando lo que decir porque / sí / escribe / porque está en / gallego ¿no? en / la presentación {de la profesora}
97 <sup>32</sup>	~Neil	~Neil	sí {en clase} es <b>como</b> tienes que saberte / de gallego y de castellano y
98	~Neil	~Neil	no aquí {en las clases universitarias de España} es un nivel {de francés} parecido al / al de Inglaterra / a=hm / y es más / <b>como</b> / m lo encuentro muy difícil a hablar a=h francés en clases de / español
99 <sup>32</sup>	~Neil	~Neil	es que tarda mucho mucho tiempo mucha esfuerzo <b>como</b> / a=hm hacerlo {traducir del inglés a otra lengua y viceversa}
100	~Neil	~Neil	eso {el horario de ELE en Inglaterra} solo indica <b>como</b> dos horas par semana

<sup>31</sup> ~Neil quiere decir que desde donde él vive en Lugo puede ver el campo e incluso más lejos. Según él, parece como si el paisaje fuese una explanada.

<sup>32</sup> ~Neil habla de las dificultades que tienen él y sus compañeras inglesas para comunicarse en español y para comprender gallego.

101 <sup>33</sup> , 102, 103, 104, 105	~Neil	~Neil  Rebeca ~Neil Rebeca  ~Neil  Rebeca ~Neil  Rebeca ~Neil	lo que he notado es que / lo que he notado es que / los profesores los profesores siempre suelen / llegar a clase <b>como</b> veinte quince minutos aquí en [España / ah] [antes / an ]tes de= de= / del tiempo que ordena / horario [(()) ] [ah sí an]tes de que empiece la cla[se quieres decir] [sí y y ] sentamo <b>como</b> fuera de la clase / digamos <b>como</b> / ahm / sí / ¿sí sabes en Inglaterra? / a=hm / las doce / a=hm / si hubiera llegado / ya sí y= <b>como</b> quince minutos después / <b>como</b> = suele abrir la profesora una una / ahm entonces por una clase de como una hora y media sí solo= / solo tenemos una hora porque
106 <sup>33</sup>	~Neil	~Neil	... pero antes de clase / <b>como</b> / esperamos a la profesora / y= {los profesores de España} hacen cuando llego / <b>como</b> <cita> bueno chicos / entramos </cita> / ...
107, 108 <sup>33</sup>	~Neil	~Neil  Rebeca ~Neil	@ y= y= {mi compañero español} llegó <b>como</b> quince minutos antes / del / antes [del {final de la clase} <@> sí </@> ] [ya / de la ] clase @[ @ ] [en total <b>como</b> / ((treinta)) minu]tos antes de de / de que empiece sí
109 <sup>33</sup>	~Neil	~Neil	sí / {en España} es un ambiente más / <#> / es <b>como</b> = estás aquí {en la universidad estudiando} porque / quieres / hacerlo
110, 111	~Neil	~Neil  Rebeca ~Neil Rebeca ~Neil	es decir porque= {en Inglaterra} / tenemos / ahm dividimos nuestras clases ((menos en dos)) sí entre dos entre= / clases expositivas / que son interacti- interactivas sí interactivas / y clases <b>como</b> = / interactivas <b>como</b> / un profe hablando
112	~Neil	~Neil	... porque= en esta {clase de Inglaterra: la interactiva} es la que solo / e=h somos <b>como</b> diez como estudiantes / ...
113	~Neil	~Neil  ~Rebeca ~Neil	... prefería esa {la clase expositiva} no más porque / tengo miedo de hablar y todo esto [o sea <b>como</b> ] [sí ] pero me doy cuenta / te da cuenta de que= la clase / es más len- lenta y más
114 <sup>34</sup>	~Neil	~Neil	{mi compañera inglesa} nunca responde a las pre- a las preguntas {que el profesor español hace en clase} y <b>como</b> / y me da vergüenza un poquito porque= / estamos aquí para representar y y / como Inglaterra y la ciudad ...
115, 116	~Neil	~Neil Rebeca ~Neil	porque para mí / ahm hablo e- en Inglaterra tengo miedo de / hablar y tal ya <b>como</b> = y <b>como</b> dar mis= opi- mis propias opiniones
117	~Neil	~Neil	ah {los minutos de la exposición oral que tengo que hacer en España} son poquitos <b>como</b> cinco diez minutos / ...

<sup>33</sup> Esta parte de la entrevista es poco comprensible. De acuerdo con el conjunto, ~Neil se refiere a que en España los alumnos tardan en entrar en clase aunque el profesor ya esté dentro. Esta es una diferencia con respecto a Inglaterra.

<sup>34</sup> ~Neil cree que una de sus compañeras inglesas debería participar más en clase durante su estancia en España para no dejar en evidencia a su universidad, a la cual representan por el mero hecho de estar en otro país.

118	~Neil	~Neil	... / y= / cuando ~Jairo / a=hm tuvo hizo esa exposición / a=hm <#> la profe- la profesora estaba <b>como</b> / corrigiendo / <#> a=hm
119	~Neil	~Neil Rebeca ~Neil Rebeca ~Neil	empiezas a pensar que / que si= {la profesora española} lo hace {escribe tantas correcciones} a mí {durante mi exposición oral} e=hm ya= <b>como</b> voy a= bueno no pasa [nada ] [fallar] voy a fracasar @

## 2. No/¿no?

Caso	Informante	Contexto	
1 <sup>35</sup>	~Andreia	Rebeca ~Andreia	sí / bueno / <#> yo / debo confesar que no entiendo de vinos pero [@] sí [@] <b>no</b> bueno es que
2	~Andreia	Rebeca ~Andreia	... / [o sea ] {tus amigos de Galicia} son todos es[pañoles / gallegos] ... [sí sí / sí <b>no</b> = ] / sí en general
3	~Andreia	Rebeca ~Andreia	{yo estudié} que / si eres bilingüe / en dos lenguas muy parecidas / que tiene= mucho mérito porque tienes que estar i[dentificando la lengua] [sí sí / <b>no</b> / yo muchas ] veces creo que= creo palabras nuevas y mis amigos se ríen conmigo porque yo no sé si estoy hablando <@> en portugués </@> o en español pero
4	~Andreia	Rebeca ~Andreia	... no son nombres muy típicos {lo que tienen los pueblos costeros de Lugo} y para] acordarte de todos es súper difícil [ ] ... [sí sí sí ] [ <b>no</b> pero] me gusta igual {la costa de Lugo} / no=
5	~Andreia	~Andreia Rebeca ~Andreia	... pero por ejemplo {el español} sirve para la ciudad ¿ <b>no</b> ? y sí que ... que es más difícil las ciudades ya están un poco má=s delimitadas así que / para= desenvolver {el español}
6	~Andreia	Rebeca ~Andreia	claro porque si no caminando sí que está le[jos] {el Centro de Lenguas Modernas} [ <b>no</b> ] / es demasiado @
7	~Andreia	Rebeca ~Andreia	... hay más ambiente en Lu[go] {que en los pueblos circundantes} / aun]que sea por lo menos para ir a tomar [algo= [sí sí sí ] [ <b>no</b> / sí / aunque sea ] tomar algo <gl> desp[os] </gl> de trabajar / para mí ya= ya es genial
8 <sup>36</sup>	~Andreia	Rebeca ~Andreia Rebeca	y después si {las personas del geriátrico} te lo agradecen [bien y si no pues] tú sabes que cumplis[te ] {con tu trabajo} [bien y si= / claro] [sí sí] y ya es[tá ]

<sup>35</sup> Previamente, ~Andreia me ha dicho que el vino de Oporto no es el que más le gusta.

<sup>36</sup> ~Andreia trabaja como supervisora en un geriátrico de Galicia.

		~Andreia	[no] pero= es muy gratificante
9	~Andreia	Rebeca ~Andreia	¿es distinta {la forma de trabajar en los geriátricos de España y en los de Portugal}? no / mismo la forma en como nos organizamos / es distinta no es cultural
10	~Andreia	Rebeca ~Andreia	... y tardas como veinte minutos en llegar {al Centro de Lenguas Modernas} me dijiste / está cerca enton[ces] [no] / es cerca sí
11, 12	~Andreia	Rebeca ~Andreia	a mí no me pasó nunca {atropellar a un ciervo} pero porque / saqué el carnet de conducir hace poco / pero como me pase me da [un infarto @ / le puede pasar a cualquiera ] [ no no sí sí / es <pt> ao </pt> revés / a mí fue la primera vez ] que me= / ni un gato ni una paloma ni nada / [<pt> foi </pt>] un <pt> cervo </pt> por la primera vez
13	~Andreia	Rebeca ~Andreia	ya sí / si no te pasó nada a ti {al haber atropellado al ciervo} [que era lo importante ] [sí / bien / no / bien ] / y él {el ciervo} también porque al <pt> pouco= </pt> / se fui
14	~Andreia	~Andreia	yo creo que {la opinión positiva hacia el programa Erasmus} es general no / no conozco a nadie que== / no sí {es positiva}
15, 16	~Andreia	Rebeca ~Andreia Rebeca ~Andreia	{a mis amigas italianas} las veías que eran capaces de comunicarse en español / que eran capaces de arreglar problemas en el piso / que eran no / eso es muy bueno capaces de / no sé / de hacer la vida diaria [ir a una cafete]ría y pedir y y / yo las veía y me quedaba como / no sé / sorprendida [sí sí sí ] no / es / {el Erasmus} es una buena experiencia / porque es <pt> iso </pt> / tienes que= zafarte tú sola
17	~Andreia	Rebeca ~Andreia	exacto / sin ayuda de [papá] ni de mamá / {durante el Erasmus estás} tú solo @ <@> in[tentando ayudar]te de gente nueva </@> [sí sí ] [no / es eso ] sí
18	~Andreia	Rebeca ~Andreia	intento hacer {de comer} / y entonces la tortilla es bastante fácil [aun]que lleva tiempo [sí ] no a mí me me gusta mucho / sí sí a mí también
19 <sup>37</sup>	~Andreia	Rebeca ~Andreia	claro es que Portugal es más más parecido tal [vez] sobre todo Gali- [a Galicia] [sí ] [no ] y= ] mismo= / {en Inglaterra} es todo desde dentro
20 <sup>37</sup>	~Andreia	Rebeca ~Andreia	... y por ejemplo a la hora de mostrar cariño / no sé de dar un abrazo [de dar un beso ] / eso es igual {en Inglaterra} [ no / eso es igual] {por lo que he visto en los geriátricos donde he trabajado} ...
21	~Andreia	Rebeca ~Andreia	está bien {que llegues a Portugal en solo dos horas y media} [sí ] [no] / está bien
22	~Giulia	Rebeca	... además aquí {los autobuses} a veces se retrasan / ... / <#> es el problema

<sup>37</sup> El tema de la conversación es las diferencias entre Inglaterra y Portugal. ~Andreia ha hecho prácticas laborales en Reino Unido.

		~Giulia	de ser un pueblo // pero bueno <b>no</b> / me gusta porque es u= una ciudad muy tranquila
23	~Giulia	Rebeca  ~Giulia	@ / es llamativo / yo hablo en gallego @ / [pero bueno / no me] parece mal que lo / o sea que [pienses eso] {que no te gusta el acento italiano porque se parece a tu dialecto}  [bueno / sí ] [ <b>no</b> / soy sin]cera
24 <sup>38</sup> , 25, 26, 27, 28, 29	~Giulia	~Giulia Rebeca ~Giulia Rebeca  ~Giulia	o sea que no me tampo- / o sea que tampoco me gusta mi dialecto eh ya / y de / no tranquila [si ] [ <b>no</b> ] <b>no no no</b> ↑ no me parece mal que lo digas / de verdad / o [sea / te ] pregunto [y para que contestes sin-] [ <b>no no</b> ↑ ] [es que / pare ]ce / y no me gusta también mi mi dialecto / no no no / yo no hablo el dialecto
30, 31	~Giulia	~Giulia  Rebeca  ~Giulia Rebeca  ~Giulia	y {mis compañeras de piso mexicanas} hablan hasta ta=rd[e= se ] rien / el problema es que= tengo las paredes que son muy finas y se o- y se oye [todo ] [hacen ruido] [escuchas ] todo / ya / entiendo / pero bueno / supongo que si hablas con ellas <#> [ <b>no</b> / sí ] [en una épo]ca en la que tengas muchas cosas que hacer que no tendrán problema en <b>no</b> / sí / la otra= el otr- el otra noche envié un mensaje / porque no quería levantarme en pijama
32 <sup>39</sup>	~Giulia	~Giulia  Rebeca  ~Giulia	pero por ejemplo <b>¿no?</b> // <#> yo que quiero hacer es- este trabajo con los niños {sobre su aprendizaje de la lengua extranjera} sí tengo que basarme // en en- / entrevistas en datos yo creo porque no puedo saber cómo un niño hace
33	~Joanna	~Joanna  Rebeca  ~Joanna	sí creo que {en mi ciudad hay} / no sé / eh casi / la misma cantidad de tiendas y / cosas así {que en Lugo} sí <b>no</b> sí / creo que hay menos ehm pren- ¿prensa? <sup>40</sup> ¿sí?
34	~Joanna	Rebeca ~Joanna	... queriendo decir que en Lugo que se come bien ... ... <b>no</b> sí sí aquí es muy bueno {se come bien}
35, 36	~Joanna	Rebeca ~Joanna	sí {al comer pulpo parece} como si comie[ras chicle] a lo mejor no sé / ... ... [@@ ] sí / <b>no no</b> / me gusta
37	~Luís Paulo	Rebeca ~Luís Paulo	es normal {que no te cambies de piso si vas a perder el dinero de la fianza} <b>no</b> / el piso es bueno / <b>no</b> pero el piso está muy bueno
38	~Luís Paulo	Rebeca  ~Luís Paulo	[no / {tu piso } es es bastante ] grande / [en] Lugo son los pisos bastante gran[des] en general ... [no / {mi piso} es es grande ] [sí ] [sí ] ... <b>no</b> sí / no / no quito / la la cuestión es está bien ...

<sup>38</sup> Anteriormente, ~Giulia me ha dicho que no le gusta el gallego porque el acento le recuerda a su dialecto.

<sup>39</sup> En el discurso previo le he respondido a ~Giulia cómo he elegido a la tutora de mi TFG.

<sup>40</sup> ~Joanna quiere decir *prisa*.

39	~Luís Paulo	~Luís Paulo	sí es que no lo sé si (()) / quiero ser profesor o= <#> actuar / actua- actuar <b>¿no?</b>
40	~Luís Paulo	~Luís Paulo	sí {el grado de} Veterinaria es muy largo aquí <b>¿no?</b>
41 <sup>41</sup>	~Luís Paulo	Rebeca ~Luís Paulo	... ¿puedes vivir [así? @@ ] <@> ya </@> / es [una ] locura [<@> no creo </@> ¿cómo vives? cincuenta grados ] [ <b>¿no?</b> ] ...
42	~Luís Paulo	Rebeca ~Luís Paulo	@ o sea que estás contento en Lugo <b>no</b> / perfecto
43 <sup>42</sup>	~Luís Paulo	~Luís Paulo	y {la presentación de ese trabajo de investigación} era una cosa muy muy rígida / <b>¿no?</b> ...
44	~Luís Paulo	~Luís Paulo	y una chica también que ha= estaba / y hecho / ha hecho Ingeniería aquí en Lugo también / me ha dicho <cita> <b>no</b> / {en el campus de Lugo} estás muy bien estás muy bien </cita>
45	~Luís Paulo	Rebeca ~Luís Paulo	[@ ] bueno eso es que eres un buen [profeso=r] [sí== ] / <b>no</b> ¡qué miedo! {que mis alumnos aprueben y yo haya suspendido los mismos exámenes}
46	~Luís Paulo	Rebeca ~Luís Paulo	m / bueno / cuestión de fijarse más {en los exámenes} no / <@> no te [preocupes {por suspender} </@> ] [ <b>no</b> ¡qué mierda {suspender habiendo estudiado}!] ...
47 <sup>30</sup>	~Luís Paulo	Rebeca ~Luís Paulo	lo importante es que lo sabes hacer {los ejercicios} / el pro[ble]ma es que / en las cualificaciones no se muestra [tanto ] pero [ <b>no</b> = sí] ... [sí ]
48	~Luís Paulo	~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo	es demasiado gracioso <pt> isto </pt> {suspender exámenes para los que he estudiado por no fijarme} @[@ ] [ <b>no</b> es que yo soy muy] de- des- muy despistado
49	~Luís Paulo	~Luís Paulo	en Brasil / a él {a mi padre} le encanta pescar / y= a mis hermanos también / <b>no</b> / a mi familia
50	~Luís Paulo	Rebeca ~Luís Paulo	¿y te gus[ta?] {la tortilla} [ <b>no</b> ] / esta es buena
51	~Luís Paulo	~Luís Paulo	esta {la paella} también lleva pescado <b>¿no?</b>
52	~Luís Paulo	~Luís Paulo Rebeca ~Luís Paulo	@ / no aquí {es típico} el <pt> polbo </pt> / s= @ pulpe <b>¿no?</b>
53	~Marcus	Rebeca ~Marcus	bueno está bien aún a[sí / por lo menos no pagas la] universidad {si renuevas el Erasmus} [sí / <b>no</b> / está bien ] sí==
54	~Marcus	~Marcus Rebeca ~Marcus	ah sí sí / y estuvo y estuve en Magosto también enton[ces] [sí ] <b>no</b> / está bien

<sup>41</sup> ~Luís Paulo cree que vivir en México tiene que ser insoportable debido a las altas temperaturas que se alcanzan allí.

<sup>42</sup> ~Luís Paulo me cuenta por qué no ha podido preparar el nivel B2 de ELE: estaba haciendo un trabajo de investigación.

55	~Marcus	Rebeca ~Marcus	pero {la Queimada} es una fiesta boni[ta] [sí] / <b>no</b> / se divierte ...
56	~Marcus	~Marcus	... estoy hablando que / imagínate / yo soy alemán y tú eres un= / <b>no</b> sí cualquier nacionalidad ...
57	~Marcus	Rebeca ~Marcus Rebeca ~Marcus	sí / {háblame} de cómo tú digamos te enteraste un poco de de= / de esta situación de bilingüismo {en Galicia} [a=h] [y= ] de que el gallego es una lengua más minoritaria y de que hay estos complejos a=h sí / <b>no</b> esto= esto solo pasó por incre- increíble que parezca / solo pasó aquí en España
58	~Marcus	Rebeca ~Marcus	... seguramente {esa edición de <i>El Quijote</i> que cogiste prestada en la biblioteca} estuviera [en] español del Ba- del si[glo] diecisiete y sería difícil [sí ] [sí ] estaba / <b>no</b> esto esto / esto pasó / ...
59 <sup>43</sup>	~Neil	~Neil Rebeca ~Neil	está en / gallego ¿ <b>no?</b> en / la presentación sí y / {mis compañeras inglesas y yo} escuchamos gallego pero / queremos escribir en castellano porque es lo que {conocemos}
60	~Neil	~Neil	@@ que a veces es lo que pienso porque / <cita> <b>no</b> / soy Erasmus nadie= / a nadie le importa= </cita> {si hago mal la exposición oral}
61 <sup>44</sup> , 62, 63, 64, 65, 66	~Neil	Rebeca ~Neil	bueno / yo me morí de vergüenza eh [cu- cuando le fui a hablar {a ~Joanna para preguntarle si accedía a ser entrevistada} <@>] sincera[men]te </@> @ solo [que= ] [ @ <b>no no no no no</b> ] [ @ ] [ <b>no</b> / me ] gusta esta mentalidad
67	~Neil	~Neil	{la presencia del pulpo es desagradable} pero= pero / oh <b>no</b> / me / me gustó
68	~Neil	~Neil	ahm / y tenemos / estas / la semana que viene ¿ <b>no?</b> que hay {días festivos}

<sup>43</sup> ~Neil habla sobre la dificultad que supone para él tener clase en gallego.

<sup>44</sup> A ~Neil le gusta que los españoles seamos abiertos y que hablemos con gente aunque no la conozcamos.