



## Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2

Laura Acosta-Ortega & Carmen López Ferrero

To cite this article: Laura Acosta-Ortega & Carmen López Ferrero (2022) Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2, Journal of Spanish Language Teaching, 9:1, 81-96, DOI: [10.1080/23247797.2022.2051847](https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2051847)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2051847>



© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group



Published online: 06 Apr 2022.



Submit your article to this journal [↗](#)



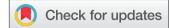
Article views: 1529



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



# Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2

Laura Acosta-Ortega <sup>a</sup> y Carmen López Ferrero <sup>b</sup>

<sup>a</sup>Faculty of Medieval and Modern Languages, University of Oxford, Oxford, UK; <sup>b</sup>Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain

## RESUMEN

Cada tipo de interacción oral requiere una gestión diferenciada de los turnos de habla y también el uso de unidades distintas de la lengua. Esta variedad discursiva y lingüística se practica en la clase de español como lengua extranjera (LE/L2) para su aprendizaje, pero no se sabe de forma fehaciente con qué resultados. Esta investigación es pionera al comparar tres tipos de actividades de interacción oral en el aula de español LE/L2 (*relatos, discusiones y negociaciones*) con el objetivo de conocer cómo inician los estudiantes su turno de habla cuando participan en ellas. Se analizan cualitativa y cuantitativamente 24 interacciones. Los resultados muestran que los exponentes pragmático-discursivos de inicio de turno constituyen un repertorio básico usado con funciones variadas según el tipo de interacción oral practicada en el aula. Se concluye que es necesario ampliar el repertorio de estos recursos para adecuarlos al nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

## ABSTRACT

Each type of spoken interaction requires different turn-taking strategies and the use of different language resources. Although there is a variety in the spoken discourses practised for learning purposes in the Spanish as a second language (LE/L2) classroom, it is not known the differences in the interactions produced by the students. This research is innovative in comparing three types of spoken interaction activities in the Spanish as LE/L2 classroom (*describing experience, informal discussions and goal-oriented cooperations*) to observe how students initiate their turn when they participate in them. Twenty-four interactions are analysed qualitatively and quantitatively. The results show that the pragmatic-discursive turn initiation exponents are constituted by a basic repertoire, used with varied functions according to the type of spoken interaction practised in the classroom. The findings indicate the necessity to expand the repertoire of exponents to adapt them to the students' level of linguistic competence.

## ARTICLE HISTORY

Received 20 January 2021  
Accepted 20 March 2022

## PALABRAS CLAVE

Interacción oral; géneros discursivos orales; turnos de habla; exponentes pragmático-discursivos; marcadores del discurso; español como lengua extranjera

## KEYWORDS

Spoken interaction; oral discourse genres; turn-taking; pragmatic-discursive exponents; discourse marker; Spanish Language Teaching (SLT)

## 1. Introducción

La gestión de turnos en la interacción oral es un mecanismo discursivo que varía, entre otros factores, de una lengua a otra (González Condom 2004) y de un género a otro (cfr., para el español los trabajos de Cortés y Bañón 1997a, 1997b; Briz 2000; Camacho 2007; López Ferrero y Martín Peris 2013). Este es un tema que en el caso del español se ha investigado principalmente desde la óptica de las unidades

**CONTACT** Laura Acosta-Ortega  [laura.acosta-ortega@mod-langs.ox.ac.uk](mailto:laura.acosta-ortega@mod-langs.ox.ac.uk)

© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

del discurso oral propias de la conversación informal espontánea (Tusón 1995; Grupo Val.Es.Co. 2014, por ejemplo) y sus características lingüísticas. Sin embargo, se trata de un fenómeno inexplorado en relación con la alternancia de turnos en interacciones orales correspondientes a distintas actividades comunicativas en la enseñanza-aprendizaje del español y de otras L2.

Así, en este artículo nos proponemos analizar si distintos tipos de interacciones orales condicionan el uso de formas lingüísticas diferenciadas en el inicio de turno. Para ello nos centramos en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda (en adelante LE/L2) con el fin de profundizar en el conocimiento de los exponentes lingüísticos que emplean los estudiantes en el aula para iniciar su turno en las distintas actividades de interacción oral y determinar la función pragmático-discursiva con la que usan estos recursos. El objetivo de este estudio, por lo tanto, es doble: por un lado, adopta un enfoque descriptivo, para identificar con qué función y con qué formas señalan los participantes de las actividades comunicativas analizadas el inicio de turno; y, por otro, aplicado, para identificar áreas de posible mejora en la competencia discursiva oral en español LE/L2. Esta es la primera investigación, hasta donde llega nuestro conocimiento, que se centra desde el punto de vista empírico en el análisis de la gestión de los turnos conversacionales a partir de distintas actividades de interacción oral de aprendices de español LE/L2. Con este objetivo, se compara la adaptabilidad de los aprendices de español LE/L2 en tres géneros discursivos: *relatos*, *discusiones* y *negociaciones*.

El *turno conversacional* o *turno de habla*, como unidad interactiva y social, es responsable de la progresión conversacional. Frente a los denominados *turnos de apoyo* (Cestero 2005) o *intervenciones de paso* (Grupo Val.Es.Co. 2014), los *turnos de habla* son unidades conversacionales delimitadas no solo por el cambio de hablante, sino también por su aportación comunicativa en la interacción. Así pues, los *turnos de habla* son reconocidos y aceptados por el resto de participantes en la comunicación, contribuyendo a la construcción conjunta del discurso.

En las conversaciones orales espontáneas, la alternancia de turnos no está predeterminada, tampoco los papeles que desempeñan los interlocutores ni la duración de sus turnos (Grupo Val.Es.Co. 2014). No obstante, en géneros como el debate o la entrevista (Cortés y Bañón 1997b) existe un moderador que gestiona los turnos. Son necesarios estudios que expliquen cómo se lleva a cabo dicha gestión en distintas actividades de interacción oral en el aula de español LE/L2 (Muñoz-Basols y Gironzetti 2019). Aunque no pueden establecerse relaciones biunívocas entre formas lingüísticas y funciones pragmáticas, ni tampoco entre los exponentes pragmático-discursivos y las actividades orales en que se usan, sí que pueden identificarse tendencias de uso que permitan establecer correspondencias. El presente estudio combina, por este motivo, un análisis mixto (cualitativo y cuantitativo).

Atendemos a los exponentes utilizados en el inicio de turno por su incidencia determinante en la estructura lingüística y social de la interacción oral. Las posiciones iniciales de discurso —que aquí trasladamos a la posición inicial de turno, no de inicio absoluto de discurso— constituyen el punto final de todo proceso de gramaticalización (Estellés y Pons Bordería 2014). Los exponentes pragmático-discursivos que analizamos se caracterizan por su alto grado de gramaticalización, por lo que no aportan contenido semántico al discurso oral: su valor es fundamentalmente procedimental, el de guiar la orientación de la interacción y su interpretación.

## 2. Estado de la cuestión

En primer lugar, explicamos los exponentes pragmático-discursivos objeto de estudio, sus funciones y su tratamiento en el aula de ELE/L2, para luego valorar el estado de la cuestión sobre su uso en actividades de interacción oral.

### 2.1. Exponentes pragmático-discursivos

En este estudio denominamos *exponentes pragmático-discursivos* a las unidades objeto de análisis porque no todas las que sirven para enlazar turnos de habla en el corpus estudiado pueden

categorizarse como marcadores del discurso según su definición en los estudios de referencia. La denominación por la que optamos es coherente con el alcance didáctico perseguido: es el término que se emplea en los inventarios lingüísticos de aprendizaje de L2, como el que ofrece el Instituto Cervantes en su *Plan curricular* (2006) (en adelante *PCIC*). Esta decisión terminológica permite, pues, relacionar los resultados de nuestro trabajo con su aplicación práctica.

Para el desarrollo de la competencia discursiva y, por tanto, para el fomento de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una L2, se ha destacado desde los años 80 del siglo XX la necesidad de saber usar partículas pragmático-discursivas (Canale 1983; Consejo de Europa 2020). El estudio de los marcadores discursivos se ha planteado tradicionalmente desde dos perspectivas: como unidades supraoracionales de la gramática del texto, determinadas por sus características morfosintácticas y textuales (Cuenca 2006); y como unidades pragmáticas cuya función viene determinada no por su estatus gramatical sino por sus funciones y efectos en la comunicación (atenuar, intensificar, modalizar, evidenciar, etc.). Existen en español repertorios muy completos que recogen en forma de diccionarios el conjunto de partículas de enlace que pueden realizar estas distintas funciones; observamos en estos repertorios la diversidad de denominaciones que reciben: *partículas* (Santos Río 2003), *partículas discursivas* (Briz, Pons y Bordería 2008), *conectores y operadores* (Fuentes Rodríguez 2009) o *marcadores discursivos* (Holgado Lage 2018).

### 2.1.1. Principales (macro)funciones

Para la conversación, y para cualquier otro género discursivo oral plurigestionado, se han identificado las funciones cognitivas, sociales, expresivas y textuales de estos elementos de enlace (Schiffrin 2001). En el caso del español, Loureda y Acín (2010), por ejemplo, en su tipología de marcadores del discurso distinguen los marcadores que gestionan el control conversacional de los marcadores (lógicos) propiamente dichos. Entre los primeros, en el grupo que estos autores denominan *marcadores de control del contacto*, diferencian dos tipos: los que gestionan el control en la dirección del hablante al oyente (p. ej., *fíjate, ¿me entiendes?*) y los que lo hacen en la dirección contraria para expresar la actitud ante la información que al oyente le proporciona el hablante (p. ej., *¿de verdad?, ¿qué (me) dices?*).

Además de la macrofunción interaccional, estos exponentes pragmático-discursivos pueden desempeñar otras (macro)funciones, que varían según los estudios. Siguiendo a Borreguero Zuluoaiga (2015), destacamos la macrofunción metadiscursiva (de organización e ilación de la información) y la cognitiva (de conexión lógico-argumentativa, inferencial y modalización), pues junto con la interaccional son las funciones que se aplican en investigaciones de LE/L2, de ahí que sea la clasificación seguida en nuestra investigación.

Los exponentes pragmático-discursivos son unidades muy complejas, dado su valor polifuncional y la diversidad de categorías gramaticales que engloban. Un marcador puede realizar diversas funciones en un determinado contexto, es decir, se caracteriza por su *polifuncionalidad sintagmática* (Bazzanella et al. 2008). Además, un marcador puede realizar más de una función según el contexto en el que se inserte (*polifuncionalidad paradigmática*, según Bazzanella et al. 2008), por lo que no se puede establecer una relación directa entre una forma lingüística y su función en el discurso. La descripción detallada de estas funciones para cada uno de los exponentes o marcadores discursivos se ofrece en los diccionarios mencionados líneas más arriba y en trabajos especializados (marcadores del discurso escrito, Montolío 2001, de la lengua oral como, por ejemplo, *sí, claro, vale*, Koch y Thörle 2019). Si bien se ha investigado la variación de registro y diatópica de estos exponentes (Torres y Potowski 2008), su variación genérica oral, según la clase de interacción oral, queda pendiente de estudio.

En cuanto a su heterogeneidad gramatical, en la interacción oral pueden funcionar como elementos pragmático-discursivos los marcadores del discurso propiamente dichos (p. ej., *pues*), interjecciones (p. ej., *¿eh?, vale*), conjunciones (p. ej., *pero, y*), adjetivos (p. ej., *bueno*), adverbios (p. ej., *entonces, sí*), verbos (p. ej., *oye, mira*) u oraciones (p. ej., *¡no me digas!*), por ejemplo, de manera independiente o en combinación con otros elementos. Tal y como se ha descrito (Portolés 1998; Martín Zorraquino y Portolés 1999; RAE y ASALE. 2009, entre otros), semánticamente, en todos los casos son

piezas que han perdido su contenido léxico para emplearse como unidades gramaticales con una función discursiva y no oracional; desde el punto de vista prosódico, algunos de ellos poseen una mayor autonomía entonativa que otros, lo cual condiciona su movilidad: unos pueden aparecer al inicio, en el interior o al final del turno; otros, en cambio, solo se usan al inicio. En el presente trabajo consideramos exponentes pragmático-discursivos vacilaciones como, por ejemplo, *¿eh?*, *eh*, que en algunos estudios no se consideran marcadores discursivos (Díaz y Enríquez 2020, 172). Precisamente optamos por la denominación de *exponentes*, como repertorios lingüísticos que enseñar y aprender en LE/L2, *pragmático-discursivos*, al ser esta una aproximación onomasiológica y, por lo tanto, desde la función de estas unidades en el discurso a su forma tal y como se describe en la metodología.

### 2.2.2. Tratamiento en el aula de ELE

El estudio de exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral en L2 revela que los aprendices los utilizan desde niveles iniciales (Bini y Pernas 2008; Diao-Klaeger y Thörle 2013), especialmente manteniendo el flujo de la interacción con elementos fáticos (Ferroni 2018). También se ha observado su progresión a medida que aumenta la competencia lingüística de los estudiantes (Guil 2015; Jafrancesco 2015), aunque no es totalmente paralela a la de otras áreas de competencia, ni se realiza igual en todas las funciones (Pascual Escagedo 2015; Borreguero Zuloaga 2018). Además, algunas investigaciones apuntan que las estancias de inmersión lingüística pueden aumentar la frecuencia de uso y variedad de los marcadores discursivos (Lindqvist 2017; Koch y Thörle 2019).

En cuanto a las formas lingüísticas, García (2009, 186-90), en un estudio de conversaciones entre estudiantes alemanes, observa que utilizan mayoritariamente marcadores como, por ejemplo, *ah*, *sí* y, *ah sí* o *sí*; algunos pocos emplean idiosincrásicamente, por ejemplo, *pues*, *entonces*, *no* o *es que*; en fragmentos reactivos y contextos argumentativos predomina la forma *sí pero*; y, finalmente, como retardadores, observa pocos casos de los marcadores *pues* y *bueno*. Pascual Escagedo (2015) recoge, en su investigación de conversaciones entre estudiantes italianos, como marcadores más habituales: *sí*, *vale*, *no*, *pero*. En ambos casos, se trata de conversaciones elicítadas para el análisis; hasta la fecha no tenemos datos de cómo gestionan las actividades de interacción oral los estudiantes de ELE en el aula.

Su programación explícita en el aula de ELE es necesaria, tal y como afirma Ruiz Fajardo (2021, 136), "Es, además, rarísimo encontrar en libros de texto y programaciones ejemplos de instrucción explícita sobre cuestiones como partículas conversacionales, entonación, pausas o turno de palabra". Y se trata de un tema que se aborda en la enseñanza de manera principalmente intuitiva (de Santiago-Guervós 2020), sin considerar las necesidades expresivas del aprendiz.

En un estudio de los marcadores más utilizados en español (en las variedades de España), Domínguez (2016, 6) señala que los inventarios de contenidos (como el *PCIC*) incluyen los marcadores sin tener en cuenta el medio y estilo discursivo del texto que se produce. La investigadora indica la necesidad de conocer los marcadores más utilizados para establecer una progresión en su adquisición. Así, nuestros datos pueden contribuir a esta progresión al mostrar qué marcadores utilizan los estudiantes en un nivel B2 en diferentes situaciones discursivas.

## 2.2. Actividades de interacción oral

La interacción oral en el aula de L2 permite que los estudiantes se comuniquen de forma genuina ayudándoles a desarrollar la competencia discursiva (Tsui 2001). Entre las interacciones en el aula de L2 se pueden encontrar diferentes intercambios: en gran grupo, las secuencias de Iniciación-Respuesta-Evaluación, entre pares (antes o durante la tarea), entre otros. Cuando los estudiantes interactúan entre sí, deben distribuir de forma autónoma su participación, elegir las herramientas para llevarla a cabo y coconstruir el sentido del discurso, por lo que estas interacciones pueden proporcionar oportunidades para que demuestren sus habilidades interaccionales, por ejemplo, iniciando un turno o un tema (Gan, Davison y Hamp-Lyons 2009, 331).

La dificultad estriba en que apenas existen descripciones sistemáticas sobre las actividades de interacción oral que se trabajan en las aulas de LE/L2. Cómo gestionar discursivamente un debate en clase, una negociación, una conversación, o una transacción oral, etc., con qué exponentes lingüísticos, pragmático-discursivos, etc. es un análisis todavía por hacer. Se han publicado recientemente trabajos que estudian con datos empíricos distintas actividades de interacción oral para aprender lengua: el corpus Stop-ELE (Díaz y Enríquez 2020), por ejemplo, está formado por simulaciones orales de compraventa y reclamación en parejas, del escenario de transacciones en servicios de transporte, que se analizan para observar diferencias en el uso de marcadores discursivos por parte de tres clases de usuarios de español: nativos, no nativos y de herencia.

Faltan, en cambio, investigaciones que no se basen en experimentos *ad hoc* para recoger datos de interacción oral, sino que estos procedan de la programación de un curso. Es una forma más ecológica de conocer qué se enseña y qué se aprende, y cómo lo previsto en cada nivel se plantea en el aula. El PCIC (2006) recoge para el nivel B2, por ejemplo, los siguientes géneros interaccionales: conversaciones cara a cara (transaccionales o no), conversaciones telefónicas (transaccionales o no), debates y discusiones públicas. Sin embargo, solo presenta algunas muestras de cómo se desarrollan algunos de estos géneros en secciones y pasos. Por ello, son necesarios datos de aula que muestren cómo resuelven los estudiantes diferentes géneros para poder detectar necesidades de enseñanza-aprendizaje de su competencia discursiva.

Como hemos comentado, ninguna investigación de las mencionadas compara la aparición de los exponentes en actividades de interacción realizadas en el aula de lenguas que generen tipologías discursivas diferentes. El trabajo que aquí presentamos busca avanzar en este ámbito de estudio a partir de las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son los exponentes pragmático-discursivos de inicio de turno utilizados por los estudiantes de ELE durante las actividades de interacción oral?
- 2) ¿Con qué funciones utilizan estos exponentes?

### 3. Metodología

Las interacciones analizadas proceden de un curso universitario para estudiantes de intercambio en contexto de inmersión durante el curso académico 2016-17, participantes en una asignatura denominada *Taller de expresión oral*, ofrecida en una universidad de Barcelona. Los datos forman parte de una investigación anterior en la que se analiza la competencia interaccional de estudiantes de ELE (véase Acosta-Ortega 2019). El objetivo del *Taller* era practicar diferentes géneros orales (monologados y dialogados) en registros formales e informales. La asignatura se desarrolló durante 10 semanas con dos sesiones semanales de 1h; las interacciones analizadas corresponden a las semanas 5, 8 y 10.

#### 3.1. Participantes

Un total de 22 estudiantes, 13 mujeres y 9 hombres, participaron en las interacciones orales analizadas, cuyas lenguas maternas eran el francés (11), alemán (5), inglés (5) e italiano (1). Al llegar a la universidad de destino, completaron una prueba de clasificación en tres niveles: B1, B2 o C1. Se trata de un curso al que acceden estudiantes con un nivel de lengua diverso; en concreto, 12 de los 22 estudiantes participantes se encontraban en B2, 8 en B1 y 2 en C1. Por cuestiones éticas, todos los participantes firmaron un consentimiento informado y sus nombres han sido pseudoanonimizados.

#### 3.2. Corpus de datos

El corpus de análisis se compone de tres tipos de interacciones orales: *relatos*, *discusiones* y *negociaciones* (Tabla 1).

**Tabla 1.** Resumen de las interacciones analizadas.

Actividad	N.º de interacciones	Duración	Turnos emitidos
<i>Relatos</i>	9	00:52:37	394
<i>Discusiones</i>	7	00:58:25	514
<i>Negociaciones</i>	8	01:09:19	826
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>02:57:55</b>	1734

Los *relatos* se corresponden con el descriptor del *MCER describing experience* (Council of Europe 2020, 62). Estas interacciones, recogidas en la semana 8, corresponden a dos actividades donde los estudiantes narran una historia o una noticia. En la primera actividad explican a los compañeros problemas acaecidos en un viaje y su solución. Antes de la sesión, se trabajaron expresiones para reaccionar ante una anécdota (p. ej., *¿en serio?, ¿y qué pasó? ...*). En la segunda actividad, los estudiantes narran en parejas una noticia sorprendente para ellos, verdadera o falsa. En el aula, se analizaron previamente algunas diferencias entre la narración escrita y la oral (sintaxis sincopada, repeticiones léxicas, tiempos verbales, etc.).

Las *discusiones* corresponden a lo que el *MCER* denomina *informal discussion* (Council of Europe 2020, 74). Producidas en la semana 10, parten de la lectura de textos sobre temas controvertidos, en concreto dos: 1) “¿Crees que la lengua española tiene rasgos machistas?”, 2) “¿Consideras Barcelona una ciudad con demasiados turistas?”. Antes de la primera grabación, se trabajaron formas para mostrar acuerdo y desacuerdo (p. ej., *en efecto, puede ser, pero*, etc.) y se revisaron expresiones de opinión (p. ej., *considero que, si lo miramos desde otra perspectiva*, etc.).

Las *negociaciones* se inscriben en lo que el *MCER* denomina *goal-oriented co-operation* (Council of Europe 2020, 76). Los estudiantes deben acordar una serie de decisiones argumentando sus propuestas en cada situación comunicativa según un rol asignado. Estas interacciones se produjeron en la semana 5: en la primera interacción, tienen que organizar un viaje de fin de curso; en la segunda, deben decidir en qué gastar el presupuesto del consejo de estudiantes. En ambos casos a cada estudiante se le asigna un rol con unos intereses preestablecidos. Antes de la primera grabación se ofrecieron expresiones para ceder el turno (p. ej., *¿cómo lo veis?, ¿todos estáis de acuerdo?*) y para tomarlo (p. ej., *una cosa respecto a lo que acabas de decir, me gustaría añadir algo*, etc.). Asimismo, se recordaron algunas opciones de condicionales (p. ej., *siempre y cuando, a condición de que*, etc.).

### 3.3. Metodología de análisis

Estudiamos turnos de habla, no turnos de apoyo, en las interacciones orales del corpus. Para analizar los exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turno, optamos por un enfoque onomasiológico (Borreguero Zuloaga 2018, 196), para identificar primero las funciones en cada actividad y después determinar las formas que usan los aprendices para llevarlas a cabo. Esta aproximación onomasiológica permite considerar unidades discursivas que no serían categorizadas como marcadores en los estudios de la perspectiva gramático-textual arriba mencionada. Los consideramos, no obstante, en nuestro análisis por constituir datos muy relevantes acerca de la competencia discursiva de los participantes, ya que contribuyen a la construcción de la interacción oral, al relacionar turnos entre sí y guiar el desarrollo de la interacción. Para clasificarlos, partimos de la propuesta de Borreguero Zuloaga (2015, 164) (Tabla 2):

Al ser los marcadores discursivos polifuncionales, en el análisis consideramos la función principal de cada exponente teniendo en cuenta el discurso en el que se inserta, con el siguiente procedimiento:

- identificación de la *función pragmático-discursiva* del exponente asociado al inicio de cada turno de habla, a partir de Borreguero Zuloaga (2015, Tabla 2), atendiendo al contexto lingüístico y desarrollo temático del turno anterior y posterior;

**Tabla 2.** Propuesta de Borreguero Zuloaga (2015, 164).

Macrofunciones discursivas	Funciones	Algunas subfunciones	Ejemplos
<b>Interaccional</b>	Control conversacional	Toma, mantenimiento y cesión de turno  Llamada de atención, control de la recepción, petición de confirmación	<i>mira, disculpa, pues, etc. ¿no?, ¿verdad?, etc. oye, escucha, etc. ¿sabes?, ¿entiendes?, etc. ¿no?, ¿verdad?, etc. digo yo, verás, etc. sí, ajá, etc.</i>
	Contacto conversacional	Atenuación, intensificación Función fática, expresión emocional	<i>¡fíjate!, ¡vaya!, etc. vale, por supuesto, etc. pues, pero, etc. ¿por ejemplo?, ¿qué?, en primer lugar, finalmente, etc. entonces, pues bueno, etc. a propósito, por cierto, etc. en conclusión, total, etc. es más, encima, etc.</i>
	Reacción	Respuesta colaborativa, respuesta reactiva, petición de explicación	<i>mejor dicho, en definitiva, etc. además, también, etc. por consiguiente, por tanto, etc. dado que, porque, etc. a fin de, con el fin de, etc. por ejemplo, en particular, etc. aunque, pese a que, etc. en cualquier caso, de todos modos, etc. ¡al contrario!, ¿entonces?, etc. como ya te digo, no digamos, etc.</i>
<b>Metadiscursiva</b>	Organización de la información	Ordenación del discurso, delimitación de tópicos discursivos, focalización, adición de un comentario	
	Formulación lingüística	Ilación, reformulación	
<b>Cognitiva</b>	Conexión lógico-argumentativa	Coorientación argumentativa (adición, consecuencia, finalidad), antiorientación argumentativa (oposición, minimización de la relevancia informativa)	
	Conexión inferencial Modalización del enunciado	Compromiso o distancia de lo aseverado Modalidad epistémica Indicación de la fuente de conocimiento	

- b) descripción de las *formas lingüísticas* escogidas para realizar la función pragmático-discursiva, con el apoyo de obras de referencia sobre partículas y marcadores discursivos (Martín Zorraquino y Portolés 1999; Santos Río 2003; Briz, Pons y Portolés 2008; Fuentes Rodríguez 2009).

En (1), identificamos el tipo de aportación que lleva a cabo en el inicio de su turno la estudiante María, a partir del análisis del turno precedente y el turno en curso; se trata de una aportación cognitiva para coorientar argumentativamente la intervención: utiliza la unidad *entonces* con el fin de concluir lo acordado previamente. Este análisis se confirma con la consulta de obras de referencia que recogen el uso de *entonces* para introducir una consecuencia (Santos Río 2003, 364; Fuentes Rodríguez 2009, 152). En los ejemplos destacamos en negrita el exponente analizado.

(1) DAC-VI05

\*Mar: o hacemos como una semana de: (.) descanso (1.1) a: aprovechar (.) y una semana más de también de visita (.) pero también descanso

\*María: **entonces** e:: sería de ir- de ir: (.) dos semanas (0.8) añadir una semana pero para- (.) para ir a: (.) a Cádiz (.) bueno (1.6) al final como::

La codificación fue realizada por una de las investigadoras y contrastada en una *data session* en la que un grupo de investigadores codificaron algunos ejemplos aleatorios para consensuar los códigos utilizados. Los exponentes se contabilizan con la ayuda de un programa de análisis cualitativo (Atlas.ti), que permite categorizar la forma y la función de cada exponente y extraer los datos

para su análisis. El estudio estadístico se llevó a cabo con hojas de cálculo. En los resultados, presentamos las muestras de lengua en contexto, siempre que es posible con el intercambio comunicativo completo.

## 4. Resultados

Detallamos primero la frecuencia de uso de los exponentes; a continuación, analizamos sus funciones en relación con el tipo de interacción oral; y, por último, presentamos los exponentes más utilizados en el corpus.

### 4.1. Frecuencia de uso de los exponentes pragmático-discursivos

En total, se utilizan 424 exponentes pragmático-discursivos en 179 minutos recogidos en los inicios de 1734 turnos de habla. En cuanto a su frecuencia, son más utilizados en las *negociaciones* (Tabla 3).

Calculamos una ANOVA de un factor para determinar si las diferencias de frecuencia en función del género discursivo son significativas (Tabla 4).

**Tabla 3.** Ocurrencias, exponentes por minuto y en relación con los turnos de habla.

	Relatos	Discusiones	Negociaciones
Exponentes pragmático-discursivos	93	132	199
Exponentes por minuto	1,79	2,27	2,88
Porcentaje de turnos iniciados con un exponente	23,06%	25%	24,09%

**Tabla 4.** Análisis de varianza de un factor de los exponentes en los tres tipos de interacciones.

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
<b>Entre grupos</b>	968,587302	2	484,293651	4,70424484	0,02050485	3,46680011
<b>Dentro de los grupos</b>	2161,9127	21	102,948224			
<b>Total</b>	3130,5	23				

El cálculo de una ANOVA de un factor evidencia que es estadísticamente significativa ( $F(3,4) = 4.7$ ,  $p = .02$ ) la diferencia en el número bruto de exponentes usados en las tres interacciones. Los resultados del Tukey HSD test indican que la diferencia es estadísticamente significativa entre los *relatos* y las *negociaciones* ( $p = 0.01$ , 95% C.I. [-27.45, -2.60]). No hay, en cambio, diferencias estadísticamente significativas entre las *negociaciones* y las *discusiones* ( $p = 0.45$ , 95% C.I. [-6.84, 19.62]), ni entre los *relatos* y las *discusiones* ( $p = 0.23$ , 95% C.I. [-21.52, 4.25]). Sin embargo, al analizar elementos que inician turnos, cabe poner este dato en relación con el total de turnos de habla emitidos. Los datos de frecuencia de uso se asemejan en las tres interacciones, con un empleo ligeramente mayor en las *discusiones* (Tabla 3). Para determinar si hay diferencias en la proporción de turnos que se inician con un exponente en los tres grupos calculamos de nuevo una ANOVA de un factor (Tabla 5).

**Tabla 5.** Análisis de varianza de un factor de la proporción de turnos que se inician con un exponente en las tres interacciones.

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
<b>Entre grupos</b>	0,00668483	2	0,00334242	0,33513926	0,71899425	3,46680011
<b>Dentro de los grupos</b>	0,20943746	21	0,00997321			
<b>Total</b>	0,21612229	23				

El resultado indica que la diferencia entre los tres grupos no es estadísticamente significativa ( $F(3,4) = 0.33$ ,  $p = .71$ ).

### 4.2. Funciones de los exponentes

En las tres interacciones, la macrofunción más frecuente es la *interaccional*, que representa el 67% y el 78% de los exponentes de inicio de turno. La macrofunción *cognitiva* es la segunda más habitual y la *metadiscursiva*, la menos presente (Figura 1):

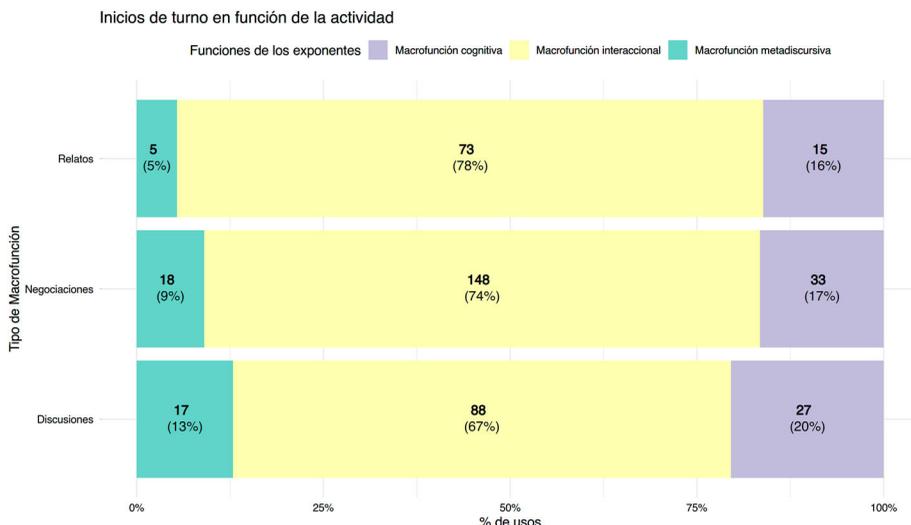


Figura 1. Macrofunciones de los exponentes pragmático-discursivos.

En la macrofunción interaccional, en las *negociaciones* y *discusiones*, la función de *reacción* es la más común (Tabla 6).

Tabla 6. Funciones de la macrofunción interaccional: n.º de ocurrencias, porcentaje del total de exponentes y ejemplos.

FUNCIONES	SUBTIPOS DE FUNCIONES	Relatos			Discusiones			Negociaciones		
		N.º	%	Ejemplos	N.º	%	Ejemplos	N.º	%	Ejemplos
Control conversacional	Toma de turno	30	32,26%	<i>pues / y eh / mh / bueno / vale</i>	30	23%	<i>eh / em / pues/ bueno / y /vale</i>	52	26%	<i>bueno / y / vale / eh / mh / vale pues / sí / vale bueno / pues</i>
	Llamada de atención	11	11,83%	<i>oye, ¿sabes qué? / ¿sabes (qué)? / bueno ¿sabes? / (pues) mira</i>	1	1%	<i>a ver</i>	4	2%	<i>a ver / oye</i>
	Atenuación	2	2,15%	<i>Es que no sé / puede ser es que</i>	2	2%	<i>no sé / para mí</i>	3	2%	<i>al final es que / bueno es que al final</i>
	Expresión emocional	3	3,23%	<i>hostia / muy fuerte / superfuerte</i>	0	0%	N/A	0	0%	N/A
Reacción	Respuesta colaborativa	13	13,98%	<i>sí (pues) / vale</i>	23	17%	<i>sí / claro /estoy de acuerdo</i>	22	11%	<i>sí / vale / bueno</i>
	Respuesta reactiva	14	15,05%	<i>pero / sí, pero / ya pero / vale pero</i>	32	24%	<i>pero / no pero / sí pero</i>	67	34%	<i>pero / sí pero</i>

En ambos casos, la *respuesta reactiva* es más habitual que la *colaborativa*. El exponente más usado en las tres interacciones es *pero*, mayoritariamente solo, aunque también combinado con otros exponentes como *sí* (2), *ya*, *bueno* o *no*.

(2) DAC-DI03

\*Mario: y trabajamos como dos o tres semanas o no sé tengo que hablarlo con él (.) y él pues nos puede: (.) pueden ganar dinero así (.) y con eso vamos a: a Estados Unidos

\*Miguel: [pues hacemos-]

\*Graciela: [**sí pero** ¿por] QUÉ Estados Unidos? a mí no me gusta Estados Unidos

Sobre la *reacción colaborativa*, el exponente más frecuente es el adverbio afirmativo *sí*, que, en ocasiones, se complementa con *claro*, *estoy de acuerdo*, *bueno* y *vale* (3).

(3) DAC-VI01

\*Tomás: ¿todos de acuerdo?

\*Marina: [sí:]

\*Clara: [**vale**] a a al final no tenemos cuatro ideas pero dos (.) combinados

En los *relatos*, en cambio, la función más habitual es la *toma de turno*, que se realiza con exponentes como *pues* (4), *eh*, *bueno* o *vale*.

(4) REL-PV04

\*Mar: **e:: pues** mi ane- mi anécdota:: es la siguiente (.) estaba en:: Túnez con mis padres en (0.6) dos mil:: (.) seis algo así pues era:: niña (.)

Además, en los *relatos* la función *llamada de atención* aparece con más frecuencia que en los otros géneros (Tabla 6). En dicha función destaca el uso del marcador *¿sabes?* (5) combinado con *oye* o *bueno*; o marcadores como *mira* o *dime*.

(5) REL-NF01

\*TOB: **em:: sabes** que he leído que:: (.) como probablemente sabes Donald Trump quiere hacer un: (.) muro

Los *relatos* son las únicas interacciones en las que aparece la función de *expresión emocional*, con formas valorativas como *sí muy fuerte* (6) u *hostia*.

(6) REL-NF03

\*Quique: qué fuerte [que está personal]

\*Matilda: [**sí muy fuerte**] (1) sí sí sí y:: a: también con la- con la chica jo- más joven (0.3) porque Brad Pitt y Angelina Jolie [siempre:]

La *atenuación* supone en todas las interacciones aproximadamente un 2% de los exponentes en los inicios de turno. Los exponentes utilizados para esta función son *es que*, *no sé* o combinaciones, como en (7).

(7) DAC-VI05

\*María: **bueno es que al final** nos vamos a pasar todo el:: todo el verano y:: (0.3) cuando no queda mucho dinero después de £todas fiestas del verano£

En cuanto a la *macrofunción cognitiva*, la función más encontrada es la *aditiva* (Tabla 7).

**Tabla 7.** Funciones de la macrofunción cognitiva: n°. de ocurrencias, porcentaje del total de exponentes y ejemplos.

TIPOS DE FUNCIONES	SUBTIPOS DE FUNCIONES	Relatos			Discusiones			Negociaciones		
		N.º	%	Ejemplos	N.º	%	Ejemplos	N.º	%	Ejemplos
Conexión lógico-argumentativa	Aditiva	7	7,53%	<i>y / o</i>	16	12%	<i>y / también / y además</i>	14	7%	<i>y / y también</i>
	Causal	2	2,15%	<i>sí porque / no sé porque</i>	4	3%	<i>sí porque / porque</i>	5	3%	<i>porque</i>
	Consecutiva	4	4,30%	<i>entonces / vale pues</i>	0	0%	N/A	13	7%	<i>bueno entonces / entonces / pues</i>
	Ejemplificativa	0	0%	N/A	1	1%	<i>y por ejemplo</i>	1	1%	<i>sí por ejemplo</i>
Inferencial		0	0%	N/A	4	3%	<i>es que</i>	0	0%	N/A
Modalización del enunciado	Compromiso con lo aseverado	2	2,15%	<i>es verdad / te lo juro</i>	2	2%	<i>de verdad</i>	0	0%	N/A

Dicha función se realiza con la conjunción *y*, en ocasiones combinada con *también* (8).

(8) DAB-TU02

\*Marina: **Y también** lo- lo que me gusta es que aquí (.) en las tiendas de turista venden como: (.) los vestidos (.) de flamenco ¡que no es de [Barcelona!]

En las *negociaciones*, la función *aditiva* tiene tantas ocurrencias como la *consecutiva* (Tabla 7).

Por último, la *macrofunción metadiscursiva* es la menos frecuente en el corpus, mayoritariamente integrada por la función de *organización de la información* (Tabla 8).

**Tabla 8.** Funciones de la macrofunción metadiscursiva: n°. de ocurrencias, porcentaje del total de exponentes y ejemplos.

TIPOS DE FUNCIONES	SUBTIPOS DE FUNCIONES	Relatos			Discusiones			Negociaciones		
		N.º	%	Ejemplos	N.º	%	Ejemplos	N.º	%	Ejemplos
Organización de la información	Ordenación del discurso	3	3,23%	<i>a mí me pasó que / y / ah una vez que</i>	0	0%	N/A	0	0%	N/A
	Cambio de tópico	1	1,08%	<i>y</i>	13	10%	<i>y / también / pues / entonces</i>	18	9%	<i>bueno / y / entonces / pues / y también bueno</i>
	Focalización	1	1,08%	<i>lo que pasó es que</i>	0	0%	N/A	0	0%	N/A
Formulación lingüística	Ilación	0	0%	N/A	2	2%	<i>sí pues / sí entonces pues</i>	0	0%	N/A
	Reformulación	0	0%	N/A	2	2%	<i>por ejemplo</i>	0	0%	N/A

En las *negociaciones* y las *discusiones* detectamos muchas más expresiones de *cambio de tópico* que en los *relatos*. Los exponentes utilizados son principalmente *bueno* (9), *y*, *entonces*, *también* y *pues*.

(9) DAC-VI05

\*Mar: [pero lo que pode]mos hacer también es (.) organizar (.) actividades durante los cursos así saltamos la clase [...]

\*María: **bueno** (1) e:: ¿qué más? ¿qué podríamos hacer más? ¿las fiestas? ¿qué? (0.6) vender pasteles y::

En cambio, la manera de estructurar los *relatos* es mediante la función de *ordenación del discurso*, con exponentes como *a mí me pasó* (10) y *una vez*.

(10) REL-PV01

\*Miguel: **a mí me pasó que:: m m** me daba algo de

<vergüenza> (.) porque:: m::: era en mi::: (.) intercambio de escuela a Australia (.)

### 4.3. Exponentes pragmático-discursivos más utilizados

En la **Tabla 9**, presentamos los 10 exponentes pragmático-discursivos más usados del conjunto total de 63 unidades en el corpus de estudio. Estos suponen el 79% del total de ocurrencias de los exponentes encontrados.

**Tabla 9.** Exponentes pragmático-discursivos más utilizados en los inicios de turno.

Exponentes pragmático-discursivos	Núm. de ocurrencias	% respecto al total de exponentes
<i>pero</i>	73	17%
<i>y</i>	68	16%
<i>bueno</i>	39	9%
<i>sí</i>	36	8%
<i>pues</i>	27	6%
<i>vale</i>	26	6%
<i>sí pero</i>	23	5%
<i>eh</i>	17	4%
<i>entonces</i>	17	4%
<i>porque</i>	10	2%

Se trata de exponentes muy polifuncionales, como es el caso de *sí*, *y*, *bueno*, *pues*, *vale* y *entonces*. Además, las funciones que realizan se corresponden con las más encontradas en el corpus, como la función *respuesta colaborativa*, la *respuesta reactiva*, la *toma de turno* o el *cambio de tópico*.

## 5. Discusión

Respecto a la frecuencia de uso de los exponentes pragmático-discursivos, si bien es cierto que en las interacciones argumentativas (*discusiones* y *negociaciones*) se emiten más exponentes por minuto (véase **Tabla 3** y **4**), observamos que su aparición se relaciona con el número de turnos emitidos (**Tabla 3** y **5**). El porcentaje de aparición en los inicios de turno es similar en los tres tipos de interacciones, tanto la de esquema narrativo (*relatos*) como las interacciones argumentativas. Por tanto, interpretamos que el uso de estos exponentes está condicionado por el número de turnos en la interacción y no por su organización argumentativa o narrativa. Es decir, si la interacción está más plurigestionada (con una mayor presencia de turnos de habla), los estudiantes movilizan más exponentes para relacionar y orientar sus intervenciones. En cuanto a la progresión por semanas, no se observa que haya un aumento de uso de los exponentes entre la semana 5 y la 10.

Sobre las funciones pragmático-discursivas, en las tres interacciones analizadas, la macrofunción más frecuente es la *interaccional*: representa el 67% y el 78% (véase **Figura 1**) de los exponentes. Estos resultados se relacionan con su uso en géneros orales conversacionales (López Serena y Borreguero Zuloaga 2010) y están en la línea de otros estudios de hablantes de L2 (Guil 2015; Jafrancesco 2015; Pascual Escagedo 2015).

Respecto a la relación entre las funciones y el esquema discursivo de las interacciones, en los *relatos* los exponentes pragmático-discursivos se vinculan con las rutinas de la narración oral: son las únicas interacciones con la función de *llamada de atención*, principalmente realizada con la forma *¿sabes?*, típica en los inicios de las anécdotas (véase **Tabla 6**). Además, son las únicas también donde aparece la función de *expresión emocional* en la toma de turnos, con expresiones valorativas como *sí muy fuerte* u *hostia*, vinculadas a la reacción en narraciones (**Tabla 6**). Por último, encontramos la función de *ordenación del discurso*, que no está presente en el resto de interacciones, para iniciar las narraciones con exponentes como *a mí me pasó* y *una vez* (**Tabla 8**). Los exponentes, pues, están muy vinculados con las rutinas de inicio de la narración, ya sea creando expectativa sobre la narración que empieza, iniciándola o reaccionando a ella.

En cuanto a las dos interacciones con organización argumentativa, las *discusiones* y las *negociaciones*, la función de *reacción* es la más encontrada en ambas (el 41% y el 45% del total de

exponentes respectivamente), donde la función de *respuesta reactiva* es más habitual que la *colaborativa* (la *función reactiva* supone el 24% y el 34%, frente a la *colaborativa* con un 17% y un 11%) (Tabla 6), relacionada con el objetivo de las actividades: contrastar opiniones y posturas, y lograr acuerdos, hecho que resulta reseñable, puesto que el desacuerdo es un acto amenazante a la imagen del interlocutor. Este dato contrasta con Borreguero (2019, 17), quien observa que sus estudiantes tienen mayor tendencia a mostrar acuerdo para que la interacción avance. La *atenuación* supone en todas las interacciones un 2% de los exponentes: el mismo en las tres actividades (Tabla 6). Puesto que la oposición es más habitual que la colaboración, resultaría pertinente que aparecieran exponentes de *atenuación* para que los estudiantes mostraran desacuerdo de forma diplomática.

En la *macrofunción discursiva*, en las interacciones argumentativas detectamos muchas más expresiones de *cambio de tópico* (un 10% y un 9% de los exponentes realizan esta función en las *discusiones* y *negociaciones*, frente a solo un 1% en los *relatos*), con exponentes como *bueno*, *entonces* o *pues* (Tabla 8). Así, en estas interacciones, la estructuración del discurso se realiza mediante los cambios de tema, mientras en los *relatos* con exponentes de ordenación del discurso. Por último, la principal diferencia entre las *discusiones* y las *negociaciones* la encontramos en la *macrofunción cognitiva*. En las *negociaciones*, la función *aditiva* tiene tantas ocurrencias como la *consecutiva* (Tabla 7), debido a la tarea que realizan: una vez expuestos los argumentos a favor o en contra de una idea, se llega a una conclusión como consecuencia de los argumentos defendidos.

En cuanto a los exponentes más utilizados, los datos muestran que son elementos muy polifuncionales. Además, la alta presencia de estos exponentes, que representan el 79% del total de ocurrencias recogidas, se ubican en relación con el nivel donde se enseñan, por ejemplo, el PCIC (2006) presenta la mayoría de estos exponentes en los niveles A1-A2: *pero*, *y*, *porque*, *sí* o *sí pero*. Solo algunos de ellos corresponden al nivel B1: *bueno* para mostrar escepticismo, presentar un contraargumento o concluir un relato; *pues* se recoge como comentador. Los exponentes más encontrados están también entre los marcadores más comunes en el español oral coloquial: en nuestros datos se recogen entre los 10 más frecuentes: *bueno*, *pues* y *vale*. Los que Domínguez García (2016) propone como más frecuentes también aparecen en nuestro corpus: *claro*, *hombre*, *mira/mire*, *oye/oiga*, *¿sabes?* Por último, en las interacciones analizadas no aparecen otros marcadores de alta frecuencia de uso como *desde luego*, *fíjate*, *por una parte*, *primero*, *por cierto* o *de momento*. En este caso no son tan polifuncionales y, sobre el nivel lengua según el PCIC, corresponden al nivel A2 (*primero*), B1 (*por una parte*), B2 (*desde luego*, *por cierto*) o no se detallan (*fíjate*, *de momento*).

Nuestro análisis muestra mayor variedad de exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turno de habla que en estudios anteriores de ELE (García 2009, 186-90). Estas diferencias podrían deberse a que los datos fueron recogidos en contexto de inmersión y algunos estudios (Bardovi-Harlig y Dörnyei 1998; Lindqvist 2017) señalan que los programas y estancias de inmersión lingüística podrían ayudar al desarrollo de las rutinas conversacionales, como el uso de los exponentes pragmático-discursivos que contribuyen a gestionar la interacción.

De los resultados obtenidos, planteamos la necesidad de incluir los exponentes pragmático-discursivos en la enseñanza de la interacción oral vinculándolos a los géneros discursivos orales o a familias de géneros. No solo es necesario enseñarlos en contexto, como señala Albelda (2005), sino que se requiere relacionar los géneros y tipologías textuales con las formas y funciones de los exponentes pragmático-discursivos. Con este fin, es necesario que los materiales didácticos incluyan usos significativos y el trabajo sistemático de estos exponentes para la toma de turno en interacciones orales, ya que son pocos los manuales que presentan marcadores de este tipo y en muchos se trabajan de forma implícita, sin gradación por niveles, y no de forma recurrente (La Rocca 2020). Existe, pues, la necesidad de crear materiales para ELE/L2 desde un enfoque discursivo para trabajar explícitamente exponentes pragmático-discursivos propios de la interacción oral. Es muy relevante que los estudiantes vinculen estas unidades con otras que conozcan analizando cómo ayudan a la construcción del texto. Finalmente, interactuarían entre ellos en el género discursivo objeto de aprendizaje y autoevaluarían sus producciones considerando los exponentes pragmático-discursivos característicos de cada género, en cuanto a frecuencia y variedad de uso.

## 6. Conclusiones

En el presente estudio hemos analizado qué exponentes guían el inicio y la interpretación de los turnos de habla en tres tipos de interacciones orales, lo que supone una aportación al estudio de la competencia pragmática e interaccional en la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2. Se arroja luz sobre cómo se gestionan las interacciones orales en el aula.

La decisión metodológica de comparar diferentes actividades de interacción oral en el aula de L2 permite disponer de una perspectiva amplia de la competencia interaccional de los estudiantes. Esta mirada transversal de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de ELE/L2 ha permitido observar su uso con funciones diferentes en los géneros orales, aunque la variedad de dichos exponentes resulta escasa, sobre todo teniendo en cuenta el nivel de lengua de los participantes en el estudio.

Los resultados poseen implicaciones claras en la enseñanza-aprendizaje de LE/L2, puesto que conocer los recursos lingüísticos que utilizan los aprendices cuando resuelven actividades de interacción oral es el primer paso para diseñar propuestas que sirvan para practicar y diversificar exponentes que gestionan la interacción oral. De esta forma, se requiere otorgar mayor atención a los fenómenos discursivos e interaccionales no solamente en el entorno del aula, sino además en el diseño de los materiales didácticos. Para ello, se puede seguir un enfoque discursivo en el que se trabaje explícitamente una variedad de exponentes en los diferentes niveles de competencia lingüística para ampliar el repertorio.

Algunas limitaciones del estudio nos permiten a la vez plantear futuras líneas de investigación. Debido a la heterogeneidad del grupo en el que se recogieron los datos, no hemos podido atender a las diferencias culturales o al nivel de competencia lingüística. En estudios futuros será necesario ahondar en cómo la L1, y su correspondiente componente cultural, influye en la forma de gestionar la interacción en una LE/L2. Asimismo, otra futura línea de estudio consistiría en comparar las estrategias de estudiantes de español LE/L2 al interactuar oralmente en función de si son hablantes de herencia o bilingües, acostumbrados a una interacción constante entre diferentes códigos.

## ORCID

Laura Acosta-Ortega  <http://orcid.org/0000-0002-8065-8720>

Carmen López Ferrero  <http://orcid.org/0000-0001-9348-1461>

## Bibliografía

- Acosta-Ortega, L. 2019. *La competencia interaccional de estudiantes de ELE: gestión de turnos en actividades de interacción oral*. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra.
- Albelda, M. 2005. 'El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros'. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 2004*, 111–119. Universidad de Sevilla.
- Bardovi-Harlig, K. y Z. Dörnyei. 1998. "Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning". *Tesol Quarterly* 32 (2): 233-259.
- Bazzanella, C., C. Bosco, B. G. Fivela, J. Miecznikowski y F. T. Brunozzi. 2008. "Polifunzionalità dei segnali discorsivi, sviluppo conversazionale e ruolo dei tratti fonetici e fonologici". En *La comunicazione parlata: Atti del congresso internazionale*, ed. M. Pettorino, 934-963. Nápoles: Liguori.
- Bini, M. y A. Pernas. 2008. "Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano". En *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, eds. R. Monroy y A. Sánchez, 25–32. Murcia: Editum.
- Borreguero Zuloaga, M. 2019. "Expressing agreement in L2 Italian: Strategies and discourse markers in Spanish learners". En *Cognitive insights in Discourse Markers in Second Language Acquisition*, eds. M. Calvi, E. Landone e I. Bello, 195-226. Berna: Peter Lang.
- Borreguero Zuloaga, M. 2018. "Topic-shift Discourse Markers in L2 Italian". *Language, Interaction and Acquisition/Langage, Interaction et Acquisition* 8 (2): 173-203.

- Borreguero Zuloaga, M. 2015. "A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su delimitación y sus funciones". En *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni*, eds. A. Ferrari, L. Lala y R. Stojmenova, 97:151-170. Florencia: Francesco Cesati Editore.
- Briz, A. 2000. "Turno y alternancia de turno en la conversación". *Revista Argentina de Lingüística* 16: 3-27.
- Briz, A., S. Pons y J. Portolés. 2008. *Diccionario de partículas discursivas del español*. <http://www.dpde.es>.
- Camacho, M<sup>a</sup>. M. 2007. "Los géneros del discurso oral y sus relaciones con el registro, el modelo textual y los actos de habla". En *Discurso y oralidad*, coords. L. Cortés, A. M. Bañón, M<sup>a</sup>. M. Espejo y J. L. Muñio, 261-272. Anejo *Oralia*, Madrid: Arco/Libros.
- Canale, M. 1983. "From Communicative Competence to Language Pedagogy". En *Language and Communication*, eds. J. C. Richards y R. W. Schmidt, 2-27. Londres y Nueva York: Longman.
- Cestero, A. M<sup>a</sup>. 2005. *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- Cortés Rodríguez, L. y A. Bañón. 1997a. *Comentario lingüístico de textos orales I. Teoría y práctica (la tertulia)*. Madrid: Arco/Libros.
- Cortés Rodríguez, L. y A. Bañón. 1997b. *Comentario lingüístico de textos orales II. El debate y la entrevista*. Madrid: Arco/Libros.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Cuenca, M. J. 2006. *La connexió i els connectors: perspectiva oracional i textual*. Vic: Eumo.
- de Santiago-Guervós, J. 2020. "El uso de los marcadores discursivos en español LE/L2: estudio de un corpus de aprendices". *Archiletras científica* 4: 83-100.
- Diao-Klaeger, S. y B. Thörle. 2013. "Diskursmarker in L2". En *Sprachwissenschaft-Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*, eds. C. Bürgel y D. Spiepmann, 145-160. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Díaz, L. y N. Enríquez. 2020. "Los marcadores discursivos en la interacción oral de nativos, no nativos y hablantes de herencia". *Archiletras científica*, IV: 169-182.
- Domínguez García, N. 2016. "Bueno, pues, es que en fin ... : ¿Qué marcadores discursivos enseñar?" *Revista signos* 49 (90): 3-24.
- Estellés Arguedas, M. y S. Pons Bordería. 2014. "Absolute Initial Position". *Discourse Segmentation in Romance Languages* 250: 121-255.
- Ferroni, R. 2018. «Estrategias interaccionais usadas por estudantes universitários de italiano le de níveis inicial e avançado durante conversações simétricas». *Trabalhos em Linguística Aplicada* 57 (3): 1552-1589.
- Fuentes Rodríguez, C. 2009. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Español/LE. Madrid: Arco/Libros.
- Gan, Z., C. Davison y L. Hamp-Lyons. 2009. "Topic Negotiation in Peer Group Oral Assessment Situations: A Conversation Analytic Approach". *Applied Linguistics* 30 (3): 315-334.
- García, M. 2009. *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá de Henares.
- González Condom, M. 2004. *Pragmatic Markers in Oral Narrative: The case of English and Catalan*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Grupo Val.Es.Co. 2014. "Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)". *Estudios de lingüística española* 35: 13-73.
- Guil, P. 2015. "Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2". En *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, eds. M. Borreguero Zuloaga y S. Gómez-Jordana, 373-385. Limoges: Lambert-Lucas.
- Holgado Lage, A. 2018. *Diccionario de Marcadores Discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. Berna: Peter Lang.
- Instituto Cervantes, ed. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jafrancesco, E. 2015. "L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2". *Italiano LinguaDue* 7 (1): 1-39.
- Koch, C. y B. Thörle. 2019. "The Discourse Markers *sí, claro* and *vale* in Spanish as a Foreign Language". En *Cognitive Insights into Discourse Markers and Second Language Acquisition*, eds. I. Bello, C. Bernales, M. V. Calvi y E. Landone, 119-149. Oxford: Peter Lang.
- La Rocca, M. 2020. "Los marcadores discursivos en los manuales de español LE/L2". *Achiletras Científica* 4: 67-81.
- Lindqvist, H. 2017. *Marcadores metadiscursivos, fluidez y participación conversacional en español L2: La evolución de la competencia comunicativa durante la estancia en una comunidad de la lengua meta*. Tesis doctoral, Universidad de Estocolmo.
- López Ferrero, C. y E. Martín Peris. 2013. *Textos y aprendizaje de lenguas: elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.
- López Serena, A. y M. Borreguero Zuloaga. 2010. «Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita». En *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, eds. Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa, 415-495. Madrid: Arco/Libros.
- Loureda, Ó. y E. Acín, (coords.) 2010. *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros.

- Martín Zorraquino, M.<sup>a</sup> A. y J. Portolés. 1999. "Los marcadores del discurso". En *Gramática descriptiva de la lengua española*, dirs. I. Bosque y V. Demonte, 4051-4213. Madrid: Espasa Calpe.
- Montolio, E. 2001. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz-Basols, J. y E. Gironzetti. 2019. "Expresión oral". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 198-212. Londres y Nueva York: Routledge.
- Pascual Escagedo, C. 2015. "Análisis de las funciones de los marcadores discursivos en las conversaciones de estudiantes italianos de ELE". *Lingue e linguaggi* 13: 119-161.
- Portolés, J. 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz Fajardo, G. 2021. "La enseñanza-aprendizaje de los géneros orales interactivos". En *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*, eds. J. de Santiago-Guervós y L. Díaz, 135-153, Londres y Nueva York: Routledge.
- RAE y ASALE. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Santos Río, L. 2003. *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Schiffrin, D. 2001. "Discourse Markers: Language, Meaning, and Context". En *The Handbook of Discourse Analysis*, eds. D. Schiffrin, D. Tannen y H. Ehernberger Hamilton, 54-75. Malden: Blackwell Publishers.
- Torres, L. y K. Potowski. 2008. "A comparative study of bilingual discourse markers in Chicago Mexican, Puerto Rican, and MexiRican Spanish". *International Journal of Bilingualism* 12 (4): 263-279.
- Tsui, A. B. M. 2001. "Classroom Interaction". En *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, eds. R. Carter y D. Nunan, 120-125. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tusón, A. 1995. *El análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.