



**UN ANÁLISIS PROSÓDICO DEL MARCADOR DISCURSIVO *BUENO*
EN ESTUDIANTES ALÓGLOTAS DE ESPAÑOL**

Tesina de Grado - Licenciatura en Letras

UNRN - Sede Andina

Escuela de Humanidades y Estudios Sociales

Tesista: Martina Paz González Blanco

DNI 38.091.798/ Legajo UNRN-11229

Directora de Tesina: Dra. Ana Pacagnini

A mis padres, Soledad y Antonio, por su amor, cuidado y apoyo incondicional.

*A mi directora Ana Pacagnini, por su generosidad y compromiso, desde
Gramática I hasta hoy.*

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: Construcción y fundamentación del problema de investigación

1.1. Introducción.....	5
1.2. Estado de la cuestión.....	7
1.3. Hipótesis y objetivos.....	10
1.4. Metodología de trabajo.....	11
1.4.1. Acerca del examen CELU.....	13
1.5. Organización de la tesina.....	14

CAPÍTULO 2: *Bueno*, el marcador estrella de la conversación... ¿“pausa llena”/ “muletilla”?

2.1. Introducción.....	15
2.2. Procesos de creación de los marcadores del discurso.....	16
2.2.1. La gramaticalización de los adverbios.....	17
2.3. Los marcadores y su papel en la comunicación: los llamados “marcadores conversacionales”.....	18
2.3.1. Estudio del marcador discursivo <i>bueno</i>	19
2.3.1.1. Indicador de modalidad deóntica.....	20
2.3.1.2. Enfocador de la alteridad.....	22
2.3.1.3. Indicador metadiscursivo.....	23
2.4. Interfaz entre marcadores y prosodia.....	24
2.5. ¿Cuándo hablamos de “pausas llenas”/ “muletillas” en la oralidad?.....	25

CAPÍTULO 3: De lo segmental a lo suprasegmental: el estudio de la interlengua fónica

3.1. Introducción.....	27
3.2. Abordajes de la interlengua fónica a lo largo de la historia.....	27
3.3. Los estudios sobre la interlengua y su relectura.....	30
3.4. La prosodia en ELSE, “una asignatura pendiente”.....	32
3.4.1. El estudio de la fluidez y la percepción del interlocutor.....	35

CAPÍTULO 4: El marcador *bueno* en los discursos de estudiantes de ELSE

4.1. Introducción.....	37
4.2.1. Panorama general de los usos de <i>bueno</i> en estudiantes no hispanohablantes.....	37
4.2.2. <i>Bueno</i> como indicador de la modalidad deóntica.....	39
4.2.2.1. Posición del marcador.....	39

4.2.2.2. Constitución del contorno melódico propio: análisis del contexto prosódico y pausas.....	40
4.2.2.3. Perfil entonativo.....	41
4.2.2.4. Pérdida fónica.....	44
4.2.3. <i>Bueno</i> como enfocador de la alteridad.....	45
4.2.3.1. Posición del marcador.....	45
4.2.3.2. Constitución del contorno melódico propio: análisis del contexto prosódico y pausas.....	46
4.2.3.3. Perfil entonativo.....	46
4.2.4. <i>Bueno</i> como indicador metadiscursivo.....	47
4.2.4.1. Posición del marcador.....	47
4.2.4.2. Constitución del contorno melódico propio: análisis del contexto prosódico y pausas.....	48
4.2.4.3. Perfil entonativo.....	50

CAPÍTULO 5: *Bueno* como “pausa llena”/ “muletilla” y su relación con la evaluación de la fluidez

5.1. Introducción.....	52
5.2. <i>Bueno</i> como “pausa llena”/ “muletilla”.....	53
5.3. Relación entre los usos de <i>bueno</i> y la evaluación de la fluidez.....	57

CAPÍTULO 6: Conclusiones.....60

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....65

APÉNDICES

Apéndice 1. Cuadro de Niveles del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.....	72
Apéndice 2. Signos del sistema de transcripción utilizado.....	73
Apéndice 3. Transcripción del corpus.....	74

Capítulo 1

CONSTRUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

El estudio de los marcadores discursivos en español es relativamente reciente, pese a la centralidad que distintos autores han demostrado en relación a su papel en el discurso tanto escrito como oral. Se reconoce bajo la denominación de *marcadores discursivos* a aquellas unidades que pueden pertenecer a distintas categorías léxicas y que, luego de atravesar varios procesos de *subjetivización*, se han gramaticalizado en diferentes grados y, por este motivo, han perdido sus capacidades de flexión y combinación, abandonando sus significados conceptuales para especializarse en otros de procesamiento. De esta forma, los marcadores del discurso cumplen la función de “guiar” las inferencias en la comunicación (Zorraquino y Portolés 1999: 4057), funcionar como “balizas” (Montolío, 2001: 25) o “pistas” (Marcovecchio, 2012: 5) para el interlocutor.

En la oralidad, estas unidades cumplen una función dinámica y, pese a que no necesariamente se corresponden con un registro oral o escrito de manera específica, sí existen factores que determinan o favorecen la presencia de una serie de marcadores. En este trabajo, como punto de partida, el foco tendrá lugar en el estudio de estos fenómenos en el desempeño oral.

En el ámbito de ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera) los marcadores pueden resultar una categoría difícil de abordar, ya que suponen la puesta en marcha de distintas competencias comunicativas por parte de los interlocutores. Son muchos los autores que señalan la importancia de su enseñanza en aprendices de español y, en consecuencia, se han elaborado diversas propuestas para abordar el estudio de estas unidades. En este sentido, la mayor parte de los trabajos se ha focalizado en ofrecer propuestas didácticas o analizar las ya existentes, siendo muy pocos los que se centran en el efectivo uso de los marcadores y su relación con otros aspectos del desempeño de las competencias orales.

En líneas generales, se reconoce que los marcadores discursivos pueden tornarse una dificultad en la oralidad cuando su frecuencia repetida, que puede ser percibida como excesiva en el discurso, hace que se reinterpreten como “muletillas” a las que los hablantes suelen recurrir para dar continuidad a su ilocución, pero que no aportan contenido informativo alguno. De esta manera, hay autores que reconocen como “pausas llenas” (Planas, 2013:75) estos

movimientos en los que una “muletilla” sirve para “llenar” esos lugares del discurso en los que de otro modo habría silencios, culturalmente menos aceptados en algunas sociedades. El surgimiento de las “muletillas” puede relacionarse con determinados contextos, y puede aparecer tanto en hablantes nativos como en aprendices de español.

Si nos centramos en la perspectiva de hablantes no nativos, estos conceptos son fundamentales para dar cuenta de la *fluidez percibida*, que se distingue del concepto de *fluidez cognoscitiva* (Lennon, 2000). Se ha demostrado que la presencia de marcadores que se reinterpretan como “muletillas” y, por consiguiente, pueden funcionar como “pausas llenas”, interviene considerablemente en la percepción de la fluidez (Sánchez Avendaño, 2002). Analizado en contexto de evaluación, se comprobó que es un factor que incide en el nivel de proficiencia obtenido por los candidatos al examen (Pacagnini, 2016, 2017a, 2017b).

Con todo esto, no se registran estudios que se centren en la utilización de un marcador en particular, su reinterpretación como “muletilla” y/o “pausa llena” y los efectos que esto pueda ocasionar en la fluidez percibida por otros interlocutores. Es por ello que esta tesina,¹ con el fin de contribuir al área de estudios de las competencias orales, se propone abordar el estudio de los marcadores discursivos en ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera), más precisamente, de los usos del marcador *bueno* en la interlengua de aprendices de español, del tipo: “*la orientación/ y bueno eh brújula nos ayuda a saber la dirección*” o “*bueno este am este lamina habla dee// de las cámaras de video en el trabajo*”,² a partir del relevamiento de muestras de interacciones en contexto de evaluación oral tomadas de audios del examen CELU (*Certificado de Español, Lengua, y Uso*, del Consorcio Universitario Argentino).³ Con el fin de observar y describir las características prosódicas y las proyecciones pragmático-discursivas del marcador en los discursos orales de aprendices de español, se ha buscado estudiar la totalidad de los usos de *bueno* (86) presentes en el corpus, tanto en su aparición como marcador discursivo, así como también sus representaciones que, a nuestro criterio, se corresponden con los valores de “muletilla” y “pausa llena”, en relación a su posible incidencia en la *percepción de la fluidez* por parte de hablantes no nativos del español.

Para esto, se analizaron, en primera instancia, registros en audio (y video, los cuales fueron convertidos a formato audio para su análisis) de exámenes orales, solicitados al *Archivo CELU*, tomados en distintas sedes de la Argentina, con el fin de analizar el comportamiento del

¹ Enmarcada en el trabajo realizado en Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Río Negro "Relaciones entre enseñanza/aprendizaje, adquisición y evaluación de español como L2: enfoques metodológicos y aplicaciones en contextos mono y plurilingües" (PI UNRN 40 B 729, Directora Ana Pacagnini).

² Ejemplos extraídos de dos registros en audio de un examen oral del *Archivo CELU*: 113-27-1 (*Hablante árabe 01 - Nivel Intermedio*), y 113-22-2 (*Hablante estadounidense 01 - Nivel Intermedio*)

³ <https://www.celu.edu.ar/>

marcador *bueno* como “muletilla” y “pausa llena”. Asimismo, se analizaron ambas planillas de evaluación de dichos exámenes, la planilla analítica del evaluador interlocutor y la planilla holística del segundo evaluador -quien no interactúa con el candidato-, con el objetivo de observar si la aparición de *bueno* con estas características incide en la *fluidez percibida* durante las evaluaciones, en el labil límite entre los descriptores correspondientes a la *Fluidez y Pronunciación/ Entonación*.

A continuación, se presentan los antecedentes más significativos del estudio de los marcadores discursivos en general y luego en el ámbito de ELSE, mencionando también aquellos trabajos que se han centrado en el marcador *bueno* en hablantes nativos de español. Además, se hará referencia a trabajos previos que se han dedicado al estudio de la prosodia -y específicamente de la fluidez- en ELSE en contexto de evaluación, con el fin de exponer y construir el área de vacancia en la que se inscribe la presente tesina.

1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Si bien en el área de los estudios gramaticales y lingüísticos ha habido abordajes anteriores al tema de los marcadores discursivos, es posible reconocer un punto de inflexión en el capítulo final del *Curso Superior de Sintaxis Española* (1943) de Samuel Gili Gaya, que se centra en el estudio de los “enlaces extra oracionales”. Con esta denominación, el autor se refiere a los recursos de los que “se vale el idioma” para dar expresión gramatical a relaciones que van más allá de la oración y sirven para establecer cohesión, tanto en el texto escrito como en la oralidad. Gili Gaya señala que estas unidades han sufrido un proceso de desemantización, y destaca el papel de los rasgos suprasegmentales en relación con las mismas (ritmo, entonación, pausas) (Gili Gaya, 1943: 325-31). Años más tarde, en su *Gramática Española*, Alcina Franch y Bleuca hacen referencia a los “elementos periféricos” que tienen una injerencia fuera del contenido sintáctico en sí, y que pueden constituir frases en infinitivo, predicativos absolutos, comentarios oracionales, vocativos, amplificaciones y ordenadores del discurso (Alcina Franch & Bleuca 1975: 884-6). Tan solo un año después, en un trabajo seminal realizado en inglés por Halliday y Hasan (1976), ambos autores proponen un modelo a partir del cual desarrollan las relaciones de cohesión presentes en un texto, que lo diferencian de una simple secuencia de oraciones. Pese a que estos autores no hacían referencia explícita a los marcadores del discurso, sí incluían en su estudio palabras y expresiones que hoy son consideradas marcadores (*and, but, because, I mean*, entre otras) reconociendo en ellas funciones similares (Halliday y Hasan 1976, en Schiffrin, 2001: 55).

De esta manera, con el correr del tiempo, finalmente en los años '80 se produjo un gran interés por parte de los lingüistas hispanoamericanos en el estudio de estas unidades, a partir del desarrollo de los diversos enfoques en los que la pragmática adquirió un papel central, y el auge

de diversas perspectivas como el análisis del discurso, la lingüística del texto, entre otras. Esto provocó una gran proliferación de trabajos sobre los marcadores del discurso que, a pesar de que su existencia no había sido ignorada por los gramáticos clásicos, no habían sido trabajados con tal claridad hasta ese momento.

Entre los trabajos posteriores sobre marcadores en español, es posible mencionar el de Martín Zorraquino y Portolés (1999), cuya definición y clasificación ha sido ampliamente considerada en estudios precedentes, y que constituye una de las bases para el análisis del corpus de esta tesina. Según estos autores, los marcadores son unidades lingüísticas invariables, marginales a la predicación oracional, que han evolucionado a partir de una serie de sintagmas que fueron perdiendo sus posibilidades de flexión y combinación y, a la vez, se han gramaticalizado, abandonando su significado conceptual y especializándose en otro de procesamiento. De esta manera, cumplen la función de “guiar” las inferencias en la comunicación (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4057; Portolés 2016: 413).

En un sentido similar, Marcovecchio (2012: 1) indica que esto sucede a partir de un proceso de subjetivización, en el que algunas estructuras que habitualmente cumplen una función sintáctica en el predicado verbal se ven desplazadas a la periferia, generalmente izquierda, de la oración. Los ítems léxicos pasan a expresar información más gramatical y se reinterpretan como herramientas procedimentales de conexión discursiva, es decir, marcadores, que funcionan como “pistas” al interlocutor o “señales de balizamiento” (Montolío 2001: 25).

Ahora bien, en relación a estudios más específicos sobre marcadores en ELSE, es posible señalar, en principio, que muchos se han centrado en la generación de diccionarios exclusivos de marcadores discursivos para aprendices de español como Briz, Pons, y Portolés (2008) y Holgado Lage (2012, 2014, ⁴2017). Otros autores, como La Rocca (2011, 2017) y De Santiago Guervós (2019) han hecho foco en el estudio de los manuales para extranjeros más utilizados en España, evaluando sus deficiencias didácticas en relación a estas unidades. Estos autores sugieren, además, propuestas para la enseñanza de los marcadores en las clases de ELSE.

Un estudio que comprende la utilización de los marcadores en la oralidad es el de Djian Charbit y Pérez (2012), quienes comparan los marcadores del francés que se corresponden con

⁴ El trabajo de Holgado Lage (2014) presenta el proyecto de creación de un diccionario y lleva adelante una encuesta para determinar la efectividad del trabajo propuesto. En este estudio, se organizó a los estudiantes en dos grupos: un grupo de control, formado por estudiantes que solamente podían utilizar sus conocimientos previos de español, y el grupo experimental, al que se le facilitaba material extraído del diccionario, entre diez y quince marcadores para una función específica. A continuación, se les entregaba una actividad que debían completar con marcadores seleccionados para expresar una función determinada. Según expresión de la autora, las conclusiones fueron satisfactorias, de manera que el segundo grupo completó la actividad con una variedad más amplia de marcadores y una adecuación más precisa en el contexto de la actividad.

los distintos usos que puede adquirir el marcador *hombre*, característico de la variedad dialectal del español peninsular, del tipo: “¡*Hombre*, no hagas eso!” en el discurso de hablantes nativos. Otro trabajo más extenso de enfoque contrastivo es el de Ciarra Tejada (2016), quien realiza un análisis del uso de los marcadores conversacionales en interacciones entre hablantes nativos de español (haciendo hincapié en su forma y frecuencia de uso) y de su utilización en el discurso oral de hablantes no nativos, con el fin de detectar diferencias entre ambos grupos de hablantes.

En el caso específico del marcador discursivo *bueno*, en los últimos años se han realizado varios trabajos en torno a su caracterización prosódica en hablantes nativos de español, sobre todo en la variedad del español peninsular (Briz e Hidalgo, 2008; Martínez Hernández, 2016; Hidalgo Navarro 2017), pero también hay estudios en el español de países como México (Butragueño, 2003) y Chile (Pereira, 2011). Estos autores han trabajado en torno a la hipótesis que sostiene que los rasgos suprasegmentales de este y otros marcadores constituyen uno de los elementos fundamentales para su interpretación en el enunciado. De esta manera, han logrado asociar, a partir de corpus orales de conversaciones coloquiales o de situaciones ficticias, la articulación de determinadas características prosódicas con funciones pragmático- discursivas específicas que buscan orientar las inferencias de los interlocutores. En Argentina, el estudio de Adriana Caldiz (2011) también se centra en la prosodia de los marcadores discursivos *bueno* y *bien*, aunque desde otra perspectiva teórica y métodos de análisis.

Ahora bien, en otra línea de investigación relacionada con la adquisición y la enseñanza-aprendizaje del español, en particular dentro de la esfera de la interlengua fónica,⁵ se encuentra el trabajo de Sánchez Avendaño (2002), quien realizó un estudio sobre el concepto de *fluidez percibida* (distinguido del de *fluidez cognoscitiva*, por Lennon 2000).⁶ A través de diez entrevistas a estudiantes de español en Costa Rica, este autor recabó información acerca de cuáles son los factores sociales (del oyente) y lingüísticos (del hablante) que conllevan mayor importancia en la percepción del grado de fluidez a partir de las evaluaciones de dichas entrevistas por profesores expertos y hablantes nativos. Los resultados arrojaron que la continuidad en el discurso es lo más importante a la hora de considerar a un hablante fluido o no. Así, la cantidad, duración y colocación de las pausas, la velocidad de elocución y el uso de repeticiones y reformulaciones fueron señaladas como los aspectos más relevantes.

En una línea de interés similar se encuentra la investigación de Pacagnini (2016, 2017a, 2017b) quien, partiendo de registros en audio del examen CELU oral, junto a sus respectivas planillas analíticas y holísticas, realizó treinta encuestas a profesores pertenecientes al

⁵ La interlengua fónica son los estadios intermedios de desarrollo en la adquisición (entendida como “proceso”) de la competencia fónica, que incluye la pronunciación y la percepción (Pacagnini 2012: 1).

⁶ En el tercer capítulo, §3.4.1, se especifica esta distinción.

Consortio ELSE, en las que solicitó a los evaluadores que indicaran cuáles de los factores consignados les resultaban relevantes para evaluar la fluidez. Por último, encuestó a otros veinte evaluadores con una consigna más abierta, con el fin de indagar aún más sobre el tema. A partir de esto, corroboró que la percepción de “falta de fluidez” está más orientada a aspectos vinculados con lo prosódico, como pausas y vacilaciones, que a factores gramaticales o léxicos, y que incide en las evaluaciones, en el lábil límite entre los descriptores correspondientes a la *Fluidez y Pronunciación/ Entonación*.

Siguiendo esta línea, varios autores sostienen que, al analizar la actitud de los hispanohablantes ante las producciones de los extranjeros alóglotas cuando hablan español, es posible observar una mayor transigencia hacia “errores” en elementos segmentales que del nivel suprasegmental. Es decir, hay menos aceptación cuando un hablante no nativo comete errores en lo prosódico y en su discurso abundan pausas silenciosas, entre otros aspectos cuantificables e identificables⁷. Por esto, puede suceder que muchas veces hablantes no nativos -y también nativos - utilicen un marcador de manera repetida que, precisamente, en virtud de su frecuencia excesiva en el discurso, pasa a interpretarse como una “muletilla” que actúa como soporte en el discurso (sin contenido informativo alguno); siendo posible también que funcione como *pausa llena*, cuya función consiste en “llenar” espacios del discurso, en los que de otro modo habría silencios, para indicarle al oyente que está procesando la información, buscando las palabras indicadas para continuar su locución. De esta manera, los errores en elementos suprasegmentales se perciben como fallas más pragmáticas que lingüísticas (Perea Siller 2018: 8; Cortés Moreno 2002: 69; Pacagnini 2019: 51).

Con todo esto, parece pertinente entablar una relación entre el estudio de un marcador en particular -en este caso, *bueno*- su reinterpretación como “muletilla” o *pausa llena* y los efectos que su aparición pueda tener en la *fluidez percibida* de los interlocutores, con el fin de observar el comportamiento de estos factores específicamente en el área de ELSE.

1.3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE TRABAJO

Las hipótesis que han dado origen a este estudio constituyen las siguientes:

- 1) Los marcadores del discurso, en particular *bueno*, aparecen en el discurso oral de hablantes no nativos del español con un cometido similar al que se presenta en

⁷ Sánchez Avendaño (2002), en relación a los aspectos que refieren a la composición de la fluidez de una hablante y en base a autores que conforman su línea teórica (138-9), señala la injerencia de una serie de componentes lingüísticos y paralingüísticos entre los que se encuentran, por un lado, los aspectos cuantificables como velocidad de elocución, pausas (silenciosas y vocálicas o "llenas"), repeticiones y autocorrecciones, pronunciación y entonación, sintaxis y léxico, incluso el contenido y calidad de la historia. Por otro lado, el autor reconoce la existencia de aspectos difíciles de cuantificar entre los que se hallan la facilidad para comunicarse, el tipo de voz, la forma de contar una historia y expresarse.

hablantes nativos: el de “guiar” las inferencias de los hablantes (Portolés 2016), funcionar como “señales de balizamiento” (Montolío 2002) o “pistas” al interlocutor (Marcovecchio 2012).

- 2) Es posible ampliar esta función discursiva en la que *bueno* constituye una “señal” o “pista” y que se relaciona con su reinterpretación como “muletilla” o “pausa llena”.
- 3) El uso de *bueno* como “muletilla” o “pausa llena” en el discurso de hablantes alóglotas del español puede influir en la percepción de la fluidez por parte de los interlocutores nativos.

De esta forma, sobre la base de los supuestos teóricos presentados, el objetivo general de este trabajo ha sido el de determinar el funcionamiento del marcador discursivo *bueno* en el habla de aprendientes de ELSE, analizando su reinterpretación como “pausa llena” y/o “muletilla” y observando su incidencia en la percepción de la fluidez por parte de interlocutores nativos. Para la consecución de este objetivo general, se han considerado los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar las características prosódicas y las proyecciones pragmático-discursivas del marcador *bueno* presente en los discursos orales de aprendices de español en el contexto del examen oral CELU.
- b) Precisar las características de su funcionamiento como “pausa llena” y “muletilla” en estos discursos orales.
- c) Exponer los aspectos consignados por los examinadores en las planillas de evaluación y observar si existe una relación entre la frecuencia de aparición de *bueno*, en su amplio espectro de representaciones, y la percepción de la fluidez en los interlocutores nativos.

1.4. METODOLOGÍA

Como se señaló en la introducción (§1.1) se trabajó con muestras obtenidas del *Archivo CELU*, correspondientes a exámenes orales de candidatos y candidatas alóglotas aprendices de español, que han rendido el examen CELU en distintas ciudades de Argentina.

En un principio, se solicitaron exámenes y planillas de evaluación pertenecientes a la sede de la ciudad de San Carlos de Bariloche, pero ante la necesidad de realizar un contraste de mayor amplitud (sobre todo con el objetivo de observar evaluaciones realizadas por distintos examinadores) se buscó acceder a exámenes de otros puntos del país. El número de registros de audio conseguidos con datos pertinentes para esta investigación asciende a siete.⁸ El trabajo del

⁸ Según la información brindada por el *Archivo CELU*, los números asignados a los exámenes de los candidatos que conforman el corpus de este trabajo corresponden a: 213-1-29 (*Hablante chino 01 - Nivel Básico*), 213-1-28 (*Hablante chino 02 - Nivel Básico*), 113-27-1 (*Hablante árabe 01 - Nivel Intermedio*), 212-27-2 (*Hablante árabe 02 - Nivel Básico*), 113-22-2 (*Hablante estadounidense 01 - Nivel Intermedio*)

corpus se llevó a cabo durante los periodos de Aislamiento y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO- DISPO) decretados por el gobierno nacional argentino ante la pandemia de coronavirus (COVID-19). Este contexto influyó en la posibilidad de acceder al *Archivo CELU*, y por lo tanto obtener una mayor cantidad de exámenes para el análisis.

De esta forma, se trabajó específicamente sobre los registros en audio provenientes de las actividades 2 (descripción e interacción sobre una lámina) y 3 (*role-playing*) del examen. Para la investigación, se decidió no considerar la primera parte (actividad 1), en la que el candidato se presenta y brinda información sobre sí mismo, ya que resulta menos pertinente para la evaluación final. Este recorte también se debe a que la introducción de nueva información y la necesidad de su procesamiento en el contexto del examen suele propiciar la aparición de pausas vacías y llenas (las cuales favorecen el surgimiento de “muletillas”), debido a la necesidad de un soporte en la organización discursiva. En muchos casos los registros del examen se encontraban en formato video (wmv) y fueron convertidos a formato mp3 mediante un conversor de audio online.⁹ Los audios fueron reproducidos por el software *Praat*,¹⁰ programa en el cual se realizó el análisis acústico, a partir de las curvas melódicas estilizadas de cada una de las unidades y su contexto de aparición. Para la exposición de los ejemplos, se trabajó siguiendo las convenciones de transcripción del *Grupo Val.Es.Co.* (Briz Gómez y Grupo Val.Es.Co. 2002), que puede consultarse en el Apéndice 2.¹¹

Para el análisis propiamente dicho, se consideró la clasificación semántico-pragmática definida por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4050-4213), que ha sido desarrollada en el segundo capítulo de esta tesina. Esta taxonomía fue puesta en relación con los lineamientos establecidos por Hidalgo Navarro (2010: 90), quien señala que cualquier propuesta metodológica para el análisis de la interfaz marcadores-prosodia debería incluir:

- a) Posición del marcador: inicial, medial, o final de grupo entonativo.
- b) Constitución o no de contorno melódico propio por parte del marcador.

213-27-1 (*Hablante estadounidense 02 - Nivel Intermedio*), y 112-1-1185 (*Hablante estadounidense 03 - Nivel Básico*).

⁹ <https://online-audio-converter.com/es/>

¹⁰ Acerca del software Praat, véase: <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

¹¹ Siguiendo este sistema de transcripción, en la totalidad de los fragmentos que componen cada uno de los ejemplos se marcaron los alargamientos vocálicos y las pausas. Asimismo, se detalló la superposición de turnos de habla, fragmentos indescifrables y expresiones como risas en los casos en los que esto se presentó. Sin embargo, es necesario aclarar que sólo se indicó mediante los signos (↑, ↓, →) la curva tonal adoptada por el marcador *bueno* (en los ejemplos en los que constituye contorno melódico propio) así como en los casos en los que resultó relevante en el contexto de emisión del mismo (casos de reajuste tonal). De esta forma, no se hizo referencia a la entonación de los demás elementos, ya que excede el trabajo de la presente investigación.

c) En caso de constituir contorno melódico propio, tipo de perfil del marcador (la diversidad de perfiles puede depender del modelo de análisis entonativo escogido para la descripción).

d) Análisis del entorno prosódico del marcador: - contexto anterior: *Con/Sin Reajuste tonal; Con/Sin Pausa* - contexto posterior: *Con/Sin Reajuste tonal; Con/Sin Pausa*; e) Reducción fónica del marcador: presencia o ausencia.

Estos parámetros también serán utilizados para analizar las realizaciones de *bueno* como “pausa llena” o “muletilla”, con el fin de observar sus características acústicas.

Por último, para abordar el tercer objetivo específico de esta investigación, se analizaron las grillas de evaluación completadas por los examinadores en el caso de cada uno de los candidatos evaluados, atendiendo puntualmente a los descriptores correspondientes a los ítems *Fluidez y Pronunciación/ Entonación* de las grillas analíticas, así como a las observaciones pertinentes para este trabajo presentes en las grillas holísticas.

1.4.1. ACERCA DEL EXAMEN CELU

El examen CELU evalúa la competencia lingüístico - comunicativa oral y escrita en español como lengua extranjera en situaciones cotidianas, familiares, sociales, laborales o académicas de hablantes alóglotas, sin tomar en consideración sus lenguas maternas ni el tipo de adquisición o aprendizaje que hayan realizado. De esta manera, propone un conjunto de actividades orales y escritas, creadas a partir de fuentes auténticas, suponiendo una generalización de las características de operaciones lingüísticas en situaciones de la lengua meta (Prati, 2007).

Acerca de la instancia oral del examen -que es la que resulta relevante en este trabajo-, la misma consta de tres partes: 1- presentación del postulante, 2- descripción de láminas e interacción sobre las mismas, 3- juego de roles entre el candidato y un evaluador. El candidato es evaluado por dos examinadores, de los cuales uno cumple el rol de ser interlocutor del candidato, y es el encargado de completar una grilla holística, en la que presenta su evaluación acerca de la eficacia global del candidato. El segundo evaluador, por su parte, no interviene -es decir, no interactúa con el candidato- durante el examen. Está encargado de completar una grilla descriptiva o anen la que se califican distintos aspectos, siguiendo una escala analítica. Según indica Pacagnini (2015a), en lo que respecta a la evaluación de la pronunciación en el examen CELU, existen factores que se encuentran en el labil límite entre los descriptores correspondientes a los ítems *Fluidez y Pronunciación/ Entonación* (sobre todo en lo referente a la velocidad y a existencia de pausas o vacilaciones), tales como los fenómenos prosódicos

(acento, tonos, junturas, cantidad).¹² La división de algunos de los factores del ítem *Fluidez* puede complejizar, según señala esta autora, la precisión de la evaluación debido a que los mismos pueden ser considerados indicadores de esta última.

Actualmente, existen investigaciones y trabajos en curso tendientes a refinar este último aspecto, sobre todo a la luz de las distinciones que surgen de la actualización del año 2017 del volumen del CEFR (*Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*)

1.5. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

En consonancia con lo desarrollado anteriormente, el presente trabajo está compuesto por seis capítulos y tres apéndices. En el segundo capítulo se aborda una breve revisión de algunas perspectivas teóricas en relación al estudio de los procesos de creación de los marcadores discursivos, para luego hacer hincapié en las características del marcador *bueno*, presentando la clasificación que se utilizará, posteriormente, para el análisis del corpus. En la misma sección también se detallan las características de las “muletillas” y “pausas llenas”. En el tercer capítulo se realiza un recorrido en los distintos enfoques que se han dedicado al estudio de la interlengua fónica, en particular de los elementos suprasegmentales, hasta llegar al estudio de la fluidez y sus implicancias en los contextos de evaluación. En el capítulo cuatro se presenta el análisis de un panorama general de los usos del marcador discursivo *bueno* en los discursos de los estudiantes alóglotas de ELSE que componen el corpus y los resultados obtenidos a partir del mismo. En el capítulo cinco, se realiza la segunda parte del análisis del corpus, en la que se exponen los casos en los que *bueno* adquiere valor de “pausa llena” o “muletilla” y se analiza su relación con la evaluación de la fluidez. Finalmente, en el capítulo seis se muestran las conclusiones del trabajo, sus implicancias para el campo de estudio y las proyecciones hacia posibles trabajos futuros. Los apéndices incluyen 1) la división en niveles de los estudiantes alóglotas según el *Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza de las Lenguas (MCER, 2001-2018)*, 2) el sistema de signos utilizado para la transcripción y presentación del corpus, y 3) la transcripción de la totalidad de los ejemplos que componen el corpus de esta tesina.

¹² Para ampliar información sobre los aspectos consignados en la evaluación oral del CELU, se sugiere ver el artículo de Pacagnini (2011: 7-8).

Capítulo 2

BUENO, EL MARCADOR ESTRELLA DE LA CONVERSACIÓN...

¿“PAUSA LLENA” O “MULETILLA”?

2.1. INTRODUCCIÓN

La heterogeneidad y polifuncionalidad de los marcadores del discurso se evidencia en las diversas propuestas en torno a su abordaje, así como en las indefiniciones sobre su tratamiento en la didáctica, tanto de primeras como de segundas lenguas. Distintas perspectivas teóricas han propuesto una variedad de términos para nombrar y agrupar a estos elementos, con consideraciones disímiles en cuanto a qué unidades deberían considerarse y, por consiguiente, bajo qué criterios de clasificación deberían ser organizadas.

Como se mencionó en el capítulo 1, hace ya más de medio siglo, Gili Gaya reconoció el proceso de desemantización a partir del cual estos elementos comienzan a adoptar una función procedimental en el discurso, al tiempo que destacó el papel de los rasgos suprasegmentales (ritmo, entonación, pausas) en sus realizaciones en la oralidad (Gili Gaya, 1943: 325-31). De esta forma, en las gramáticas clásicas se adoptaron distintos términos como “enlaces extraoracionales” (Gili Gaya, 1943: 325), “elementos periféricos” (Alcina Franch & Blecua 1975: 884) o “bordoncillos” y “muletillas”, cuya función es de “apoyatura” para el hablante en el discurso (Ynduráin, 1964:2), para hacer referencia a estas unidades, que han sido definidas en el Capítulo 1, apartado §1.2.

Para esta investigación se optó por seguir, en primera instancia, la taxonomía definida por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4050-4213), que será desarrollada en el presente capítulo, y en base a la cual se estudiarán una serie de parámetros fonético-fonológicos y discursivos en el capítulo cuarto, ya explicitados en la *Metodología* (véase §1.4). La clasificación propuesta por los autores mencionados es ampliamente conocida y ha sido considerada por una gran cantidad de investigaciones recientes sobre marcadores del discurso en distintas variedades del español tanto en España como en Latinoamérica.

En el presente capítulo se abordarán, en primer lugar, los procesos de creación de los marcadores del discurso, exponiendo algunas discrepancias teóricas en torno a los mismos. Más adelante, se desarrollará el estudio del marcador *bueno*, siguiendo la clasificación propuesta para el análisis ya mencionada. En esta línea, se hará referencia a la interfaz entre marcadores y prosodia y, por último, a las reinterpretaciones que pueden adquirir estas unidades con valor de “muletilla” o “pausas llenas” en la intervención de un hablante.

2.2 PROCESOS DE CREACIÓN DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO

Existe un consenso amplio en la teoría que indica que los marcadores discursivos tienen origen en un proceso de cambio lingüístico de tipo gradual, a partir del cual, prototípicamente, palabras o construcciones pertenecientes a distintas categorías gramaticales atraviesan una transformación desde su significado léxico que los conduce a una mayor especialización gramatical. Asimismo, puede ocurrir que algunos elementos que ya tienen una función gramatical especialicen aún más ese significado de procesamiento en el discurso.¹³

Se trata del proceso conocido como *gramaticalización* (Traugott, 1995), a partir del cual ciertos elementos que en su momento desempeñaban un papel sintáctico en la oración pasan a ocupar, a través de un proceso de subjetivación,¹⁴ una posición externa a la oración o enunciado y comienzan a desempeñar funciones conectivas y relacionadas con la modalidad. A raíz de este proceso, distintas construcciones pueden convertirse en marcadores del discurso luego de atravesar cambios semánticos, morfosintácticos e incluso fonológicos, y adquieren relevancia en el espacio pragmático discursivo.¹⁵ De esta manera, por un lado, estas unidades pierden sus posibilidades de flexión y combinación y, por otro, abandonan su significado conceptual y se especializan en otro de procesamiento (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4060). No todos los elementos que se convierten en marcadores discursivos se gramaticalizan de la misma forma, de manera que hay algunos marcadores que continúan preservando algunos significados léxicos de los sintagmas de los que provienen, en tanto que otros los pierden casi en su totalidad. Esto último sugiere la posibilidad de la coexistencia de distintos usos de un mismo marcador que se relacionan con diversos grados de gramaticalización posibles.

¹³ Dentro de este proceso, puede establecerse una distinción: por una parte, se reconoce como *gramaticalización primaria* al proceso que tiene lugar cuando una palabra o construcción se desplaza desde el plano léxico hacia el gramatical; en tanto que se habla de *gramaticalización secundaria* cuando el movimiento se realiza dentro de la esfera gramatical, “desde lo menos gramatical hasta lo más gramatical”. (Garachana, 2015:4).

¹⁴ Company Company estudia la definición tradicional de *subjetivación*, según la cual “[...] se trata de un proceso dinámico mediante el cual las valoraciones del hablante ante lo comunicado o ante el evento en general encuentran codificación explícita en la gramática de una lengua, llegando a constituir un significado altamente simbólico y convencional en esa lengua. Pueden encontrar codificación explícita tanto significados pragmáticos subjetivos, esto es, la perspectiva, actitud y punto de vista del hablante respecto a las entidades objeto de la comunicación y respecto del evento, cuanto significados pragmáticos intersubjetivos, esto es, su interacción y proximidad o distancia, afectiva o social, respecto del oyente. Se acepta también generalmente que el 'yo-aquí-ahora' es el ángulo usual de perspectiva del hablante en el uso lingüístico, de manera que el eje que parece estructurar la lengua es no subjetivo-subjetivo, o débilmente subjetivo-fuertemente subjetivo, en lugar de objetivo-subjetivo” (Company Company, 2004: 35-6).

¹⁵ Company Company también realiza una amplia revisión de bibliografía especializada sobre subjetivación y marcadores discursivos pragmáticos e identifica una serie de cambios, semánticos y sintácticos, estrechamente relacionados, que son consecuencia y/o condición para que se produzca un proceso de subjetivación. En esta línea, señala el debilitamiento o pérdida de significado referencial, el proceso inferencial metafórico-metonímico, el debilitamiento o pérdida del control agentivo del sujeto, la ampliación del alcance predicativo, la fijación y autonomía de la predicación, y la reducción o pérdida de capacidades sintácticas como los más relevantes (Company Company, 2004: 37-40).

En torno a estos debates, también podemos mencionar algunas líneas teóricas que continúan cuestionando la unidireccionalidad de la gramaticalización, postulando que el caso de los marcadores del discurso no representaría una excepción a la tradicional *Teoría de la Gramaticalización*,¹⁶ sino un camino más complejo por el que una unidad idiomática (sistemática) desciende al nivel del discurso y vuelve a reincorporarse al sistema de la lengua ocupando un lugar en otro nivel, en el texto o supraoracional (Loureda y Pons Rodríguez, 2009: 342). Otros autores también concuerdan con esta perspectiva y señalan que la unidireccionalidad de la gramaticalización es epistemológicamente inviable para el tratamiento de las ciencias sociales, y que se equipara más a los procedimientos descritos para las ciencias exactas (López Serena, 2017: 357).

A partir de estas precisiones, Loureda y Pons (2009) discuten los términos y metáforas que comúnmente se utilizan para caracterizar el paso del significado conceptual al procedimental, que suele describirse como un *debilitamiento, reducción, descoloramiento, agotamiento semántico, generalización, erosión*, etcétera. Siguiendo su perspectiva, se trata de generalizaciones inexactas:

[...] al tiempo que ciertos elementos lingüísticos pierden la capacidad de suscitar representaciones conceptuales durante la interpretación de los enunciados, estos van ganando sistemáticamente valores relacionales que actúan en la organización discursiva imponiendo restricciones sobre la fase inferencial de la interpretación. (Garachana 1999, en Loureda y Pons 2009: 345).

En este sentido, para estos autores resulta más preciso hablar de *transformación o conversión*, en la que “el contenido representacional o conceptual se subordina a una instrucción” (Loureda y Pons, 2009: 345).

2.2.1. LA GRAMATICALIZACIÓN DE LOS ADVERBIOS

Ahora bien, siguiendo a Marcoverchio (2012), dentro del proceso de gramaticalización existe una tendencia según la cual ciertas oraciones subordinadas (llamadas tradicionalmente “proposiciones adverbiales”) tienden a desplazarse desde el ámbito de los acontecimientos expresados por el contenido oracional al de las condiciones de emisión.¹⁷ Se trata de construcciones que tenían una función sintáctica en el predicado verbal, prototípicamente de circunstancial, que luego pasan a ocupar una función externa al predicado.

[...] la tendencia marca que los adverbios (o construcciones equivalentes), o cláusulas que guardan relación con ellos, al poseer determinadas propiedades sintácticas y semánticas (fundamentalmente, no ser constituyentes seleccionados por los verbos y, en el plano del

¹⁶ Loureda y Pons Rodríguez, referenciados en este párrafo, utilizan el término *partículas discursivas*.

¹⁷ Kovacci (1990: 192-195); Rodríguez Ramalle (2005: 523-6).

contenido, hacer alusión a las circunstancias de los acontecimientos), son los candidatos que quedan mejor habilitados para, a partir de que manifiestan circunstancias de los acontecimientos, redirigir su significado hacia la situación de emisión. (Marcovecchio, 2012: 10-11)

Es a raíz de este proceso a partir del cual los adverbios o construcciones equivalentes son reinterpretados como marcadores del discurso que los mismos comienzan a “colaborar” con la manifestación de la *evidencialidad*,¹⁸ la cual, pese a que en español carece de marcas morfológicas, puede interpretarse a partir de la especialización de estas construcciones adverbiales. Los marcadores aportan la información evidencial “que revierte o bien sobre el compromiso del hablante con la verdad de sus aserciones, o bien sobre las circunstancias de elaboración del discurso” (Marcovecchio, 2012: 4).

En el siguiente apartado, nos centraremos en abordar la clasificación considerada, en esta primera instancia, para el análisis del corpus de este trabajo y las características particulares del marcador en estudio.

2.3. LOS MARCADORES Y SU PAPEL EN LA INTERACCIÓN: LOS LLAMADOS “MARCADORES CONVERSACIONALES”

Como mencionamos con anterioridad, ha habido diversas perspectivas que se han abocado al estudio de los marcadores del discurso y, en consecuencia, han aportado definiciones acerca del papel que desempeñan en relación con rasgos formales y/o funcionales específicos.

Para esta tesina se optó por seguir la taxonomía definida por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4050-4213), quienes han realizado una clasificación ampliamente conocida y que ha sido considerada por gran parte de las investigaciones posteriores sobre los marcadores del discurso. Entre los diversos grupos que estos autores han definido (véase 1999: 4081-2), para este estudio es pertinente hacer mención a las características de los marcadores denominados *conversacionales*, que son aquellos que aparecen propiamente en la conversación, puesto que este tipo de discurso constituye una forma de comunicación peculiar que determina, o favorece, la presencia de ciertos marcadores discursivos, entre ellos, *bueno* (1999: 4143).

Ahora bien, pese a que el marcador eje de este estudio es considerado dentro del grupo de los *marcadores conversacionales*, es posible mencionar que su uso se extiende a otros contextos, en su mayoría orales. De hecho, el corpus de esta tesina no corresponde precisamente a una conversación sino más bien a una situación de examen, con las características particulares de que se da en un contexto en que los estudiantes se encuentran en un país extranjero y siendo evaluados en sus competencias en una lengua segunda o extranjera. Como se observará más

¹⁸ Ver Marcovecchio, 2012:10.

adelante en el análisis de corpus, la presencia de *bueno* en los discursos de estos hablantes es considerablemente amplia.

2.3.1. ESTUDIO DEL MARCADOR DISCURSIVO *BUENO*

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, *bueno* es un tipo de marcador conversacional. En su uso como marcador discursivo, *bueno* se encuentra gramaticalizado,¹⁹ y se caracteriza, a diferencia de otros marcadores con usos más restringidos, por una polifuncionalidad en el discurso determinada por su versatilidad semántica. *Bueno* es siempre una partícula reactiva, ya que implica, incluso en el caso en el que sirve para abrir la conversación, la aceptación de hacer uso de la palabra, siendo condicionada su emisión por el contexto extralingüístico (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4198).

La polifuncionalidad característica de *bueno* se manifiesta en los distintos significados que puede adoptar según el contexto. De esta forma, presenta tres valores fundamentales de interpretación:

[...] desde el ámbito de la aceptación o conformidad en relación con el miembro del discurso al que remiten (*modalidad deóntica*), hasta indicar la mera recepción del mensaje (el darse por enterado de este) o el procesamiento de la información (funciones *metadiscursivas*), pasando por el valor de marcar el refuerzo positivo de la imagen del hablante para paliar el desacuerdo con el interlocutor (*enfoque de la alteridad*). (1999: 4163)

Como podrá observarse con mayor detalle a continuación, a partir de los ejemplos, las funciones guardan relación unas con otras. Muchos de los matices de significado presentes en ellas se solapan entre sí, por lo que no es posible pensarlas como compartimentos estancos, fácilmente clasificables. En el siguiente apartado se desarrollará la clasificación propuesta para el análisis, con el aporte de otros autores que han trabajado en la misma línea en cada caso. Los

¹⁹ Previo a su gramaticalización, *bueno* pertenece a la clase de palabras léxicas (Giammatteo y Albano, 2009: 32). Se trata de un adjetivo que morfológicamente tiene la posibilidad de variar en género y número (*bueno/a – buenos/as*). Sintácticamente, es núcleo del sintagma adjetival y semánticamente funciona como adjetivo calificativo. Acepta gradación (*muy bueno*) y tiene libre posición: *Es una muy buena alumna*. Asimismo, en su proceso de gramaticalización, puede funcionar como adverbio, todavía dentro de la clase de palabras léxicas: *Bueno, estoy de acuerdo*. (Giammatteo y Albano, 2009: 52) Morfológicamente no presenta variación, sintácticamente es núcleo del sintagma adverbial, generalmente como modificador periférico de la oración.

La NGLE (2009: 2369-70) señala la posibilidad de considerar este último uso de *bueno* en el grupo de los adverbios que expresan afirmación o aceptación, ejemplo: *Bueno, a esa hora nos vemos*. Estos adverbios comparten propiedades con los evidenciales, que refuerzan o atenúan una aserción, pero también con los adverbios de foco. “Si se analizan únicamente desde el punto de vista discursivo, los adverbios de afirmación podrían compartir grupo con algunas interjecciones que se usan para denotar aquiescencia [...] No obstante, se tiende a pensar hoy que la mayor parte de estos usos son adverbiales, más que interjectivos” (2009: 2370). Como conector discursivo adverbial, *bueno* es introducido en el grupo de adjetivos adverbializados, que no forman locuciones (2009: 2359).

ejemplos presentados forman parte del corpus de esta tesina, dado que corresponden a hablantes alóglotas aprendices de español como lengua segunda o extranjera, tomados del examen CELU.

2.3.1.1. INDICADOR DE LA MODALIDAD DEÓNTICA

Como *indicador de la modalidad deóntica*, *bueno* se relaciona con el ámbito de la aceptación, admisión, conformidad o incluso la no conformidad sobre el miembro del discurso al que remite. Según Martín Zorraquino y Portolés (*op.cit.*), en español los marcadores deónticos se reducen a sólo dos: *bueno* y *bien*, que se comportan habitualmente como conectores, en general separados por una pausa marcada de los elementos del miembro del discurso que introducen o en el que comparecen. A diferencia de *bien*, *bueno* presenta un grado más completo de gramaticalización, mayor número de efectos de sentido, más riqueza en cuanto a matices expresivos y un mayor uso en la conversación.

En el siguiente ejemplo, *bueno* expresa el acuerdo con lo que se pregunta, en este caso, durante el examen, el candidato (C) realiza una pregunta a la examinadora (E) y, ante la aserción de esta, contesta expresando conformidad.²⁰

(15)

E: ¿Podés leerla en voz alta?

C: ¿Esa?

E: Sí.

C: **Bueno**↑

(Hablaante árabe 02– Nivel Básico)

Algunos autores indican que uno de los sentidos escogidos para *bueno* como indicador de modalidad deóntica revela una acción de resignación, y se trata de “aceptar algo sin ser querido, sin una intencionalidad o una voluntad del hablante” (Fuentes, 1993: 209). En el siguiente ejemplo es posible observar algo similar, una vaga aserción a partir del marcador, que presenta pérdida fónica y curva tonal ascendente.

(2)

E: ¿Y de qué se trata este programa graduados por más graduados?

C: Emm

E: ¿Para qué es?

C: Eh no entiendo bien eso pero// es algo sobre dee de la clase de distancia o/¿o no?

E: ¿De la clase de distancia?

²⁰ La numeración corresponde a la asignada a cada ejemplo en el Apéndice 3 que puede consultarse al final del trabajo. Los ejemplos se trabajan de igual forma en los Capítulos 4 y 5 del análisis de corpus.

C: ¿No?

E: Mm no comprendo/ creo que no.

C: Ah/ *bue*↑

(*Hablante chino 01 – Nivel Básico*)

De esta manera, *bueno* establece estrategias de cooperación con el interlocutor; marca acuerdo con este (o la aceptación de lo implícito en el contexto comunicativo); refuerza la imagen positiva del que habla (indicador de cortesía positiva), y protege, al mismo tiempo, la imagen negativa del oyente. Esto puede darse mediante una autocorrección o una aclaración atenuando la perspectiva enunciativa donde los usos de *bueno* "parecen reflejar, más bien, el sentido concesivo característico de los marcadores que expresan el acuerdo con el interlocutor" (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4165).

(23)

C: Sí/porque me parece que/ es muy útil ahh porque *bueno*/no todas la/no todas las cosas que están en la internet son buenas.

(*Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*)

De este tipo de situaciones basadas en la aprobación o el consentimiento es posible deducir que, aunque no se observa una interrogación directa, el hablante parece responder a algún tipo de pregunta indirecta. Se trata, en definitiva, de marcadores de modalidad que, como se señaló anteriormente, buscan establecer una cooperación con el interlocutor (Martínez Hernández, 2016: 80).

Asimismo, *bueno* como indicador de la modalidad deóntica puede reflejar actitudes del hablante relacionadas con la expresión de la voluntad o de lo afectivo. Con los rasgos suprasegmentales adecuados, puede expresarse “la <<no conformidad>>- la <<desaprobación>>- en relación con lo que se infiere del discurso previo o de lo que se halla implícito en el contexto de comunicación” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4166).

(16)

E: Eh/ lo que pasa es que ¿sabes qué?/ eh yo confío en mi hijo entonces/ como sé que el mundo es así/ en el mundo hay de todo/ entonces bueno/ Internet es parte del mundo/ por eso creo que no es peligroso es como una representación del mundo ¿no?

C: *Bueno*→

E: ¿No te parece?

E: No/ a mí...

(*Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*)

En el ejemplo (16) puede observarse de qué manera el hablante utiliza el marcador para atenuar el enunciado en el que mostrará su desacuerdo con lo manifestado por su interlocutora. Finalmente, el enunciado queda inconcluso, pero sin embargo continúa expresando la no conformidad.

2.3.1.2. ENFOCADOR DE LA ALTERIDAD

Como *enfocador de la alteridad*, *bueno* apunta fundamentalmente al oyente, con el cometido de reforzar la imagen positiva del emisor, es decir, el hablante es quien busca atenuar su posición. Suele mostrar la versatilidad distribucional: puede introducir, normalmente, todo tipo de enunciados -declarativos, directivos, preguntas, etc.- y aparece frecuentemente con modulación exclamativa. Normalmente, se emplea al inicio de una intervención reactiva que implica cierto desajuste, oposición o disconformidad con el interlocutor:

(28)

E: En general ehh/ ¿cuándo te te enojas mucho?/ ¿o cuándo estás/ furioso por algo?/ ¿en qué situaciones?

C: Cuando manejo§

E: §Cuando manejo/ bueno pero Bariloche es tranquilo.

C: **Bueno**↓ pero↑ Buenos Aires o en otras zonas/ otras ciudades sí.

Este uso de *bueno* que hace foco en el oyente queda incluido también en la función expresiva cuando manifiesta “impaciencia o enfado y también duda o vacilación” (Bauhr 1994:120 en Martínez Hernández, 2016:82)

(29)

E: Claro/ no porque/ yo en general me voy los fines de semana a un lugar más tranquilo pero/ voy/ pero sigo sigo nerviosa/ cuando vuelvo estoy igual que antes entonces no es eficiente.

C: **Bue**↓**no**↑/ **bueno**→// el campo no es relajado pero cuando vas con tus amigos/ hijos...

(Habla árabe 02 – Nivel Básico)

En estos casos, *bueno* suele destacarse con una elevación en el tono de la voz en relación con el resto de los elementos que lo rodean, y, frecuentemente, se duplica (*bueno, bueno*) e incluso se triplica (*bueno, bueno, bueno*). Cuando la partícula se reitera el tono de la voz va descendiendo en cada palabra y suele terminar con una curva tonal en suspensión (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4166), como bien coincide el ejemplo presentado, sobre el cual nos exhibaremos en §4.2.3. En este ejemplo (29) observamos que, más que enfado, se trata de una vacilación o duda, considerando además que el enunciado termina, de cierta forma, de manera

inconclusa, con lo cual es posible interpretar que el hablante intenta convencer a su interlocutora. También, puede tratarse de un caso en el que el hablante utiliza el marcador para no imponer su opinión de manera tajante o, al menos, no presentar su contestación como la única posible.

2.3.1.3. INDICADOR METADISCURSIVO

Finalmente, *bueno* con valor de *indicador metadiscursivo* da cuenta de distintas estrategias para el procesamiento de la información por parte de los hablantes. De esta manera, puede señalar diversas operaciones constructivas en la conversación: recepción del mensaje y, secundariamente, el cambio de turno; la ruptura secuencial (la apertura o la pre-conclusión; el cambio de tema –y, a veces, de turno-) y la acumulación o procesamiento de la información (la continuidad temática).

De esta manera, uno de los usos más comunes es el de apertura de una intervención, por ejemplo:

(41)

C: *Bueno* yo vengo amm para representar a los otros empleados en am/ en el en la oficina/ porque/ tenemos ah estamos de acuerdo de que/ am nosotros am nos sentimos un poquito incómodo con am las am/ cámaras de video que mu muy recientemente usted ha puesto en la oficina [...]

(Hablaante estadounidense 01 – Nivel Intermedio)

El *bueno* que marca ruptura secuencial o cambio de tópico va precedido o antecedido, por lo general, por la conjunción adversativa *pero*, que aporta un indicio del valor reactivo del marcador, y orienta contraargumentativamente la conexión que el mismo establece con la situación comunicativa precedente, antecedente, o con el contexto comunicativo. En esta función el marcador también puede aportar ciertos matices de cooperación con el interlocutor -derivados de su valor modal deóntico- e introducir indicios de cortesía positiva -derivados de su papel como enfocador de la alteridad-. Es posible observar una construcción con estas características en el siguiente ejemplo en el que, tras la orientación contraargumentativa, que además muestra una atenuación de la posición que la hablante expresa en un principio, el enunciado queda inconcluso:

(67)

C: Es normal para hacer algo muy físico para combatir el estrés /am pero/ no sé/ romper cosas es un poco extremo/ yy además tenés que pagar/ y para mí me da más estrés porque yo puedo ir y romper cosas gratis y no no tiene sentido/ pagar am/pero *bueno*/ es una terapia y...

(Hablaante estadounidense 02 – Nivel intermedio)

En su sentido rectificativo o autocorrectivo, *bueno* suele introducir un comentario lateral que agrega información a lo ya dicho o le aporta mayor nivel de especificidad:

(73)

C: *Bueno* ah acá **bueno** allá/ en Arabia Saudita no tenemos mucha libertad en Internet.

(*Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*)

Por último, el marcador sirve también para hacer progresar la conversación en el intercambio comunicativo, acumulando o procesando lo dicho, y proyectando el discurso hacia delante (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4194):

(76)

C: Mochilero es/ ah significa un un chico eh viajar// ehh lugar que se que le gustan yy y solamente llevar su mochila ir con toda la cosa entre alla/ y **bueno** vivir em/ bueno/ un montón tiempo.

(*Hablante chino / 02 – Nivel Básico*)

Con todo esto, es posible observar de qué manera los conectores metadiscursivos funcionan como un engranaje capaz de ordenar y organizar las partes del discurso dentro del ámbito monológico de la conversación a través del cambio de tópico, de la atenuación de lo dicho o de la recuperación de lo expuesto con anterioridad, entre otras de las funciones específicas ya señaladas.

Como se ha ido mencionando, en cada valor aparecen determinadas características prosódicas que el marcador adopta para reforzar su cometido en el enunciado. El siguiente apartado se centrará en la relación entre los marcadores del discurso y la actuación del componente prosódico, que es fundamental para la caracterización e interpretación de los valores presentados en la oralidad.

2.4. INTERFAZ ENTRE MARCADORES Y PROSODIA

Las interpretaciones posibles de los marcadores discursivos pueden reforzarse a partir de rasgos prosódicos como la entonación, el tono o el alargamiento de algunas vocales. La relación entre los marcadores y los rasgos suprasegmentales ha sido abordada por varios autores en los últimos años (Briz e Hidalgo, 2008; Butragueño, 2003; Pereira, 2011; Martínez Hernández, 2015, 2016; Hidalgo Navarro, 2010, 2017).

Esta línea de investigación sostiene que el componente suprasegmental constituye un elemento clave para la interpretación del significado que el hablante imprime, a partir del marcador, en el enunciado: “ciertos marcadores se apoyan en los elementos prosódicos para la interpretación de su polifuncionalidad como una de sus propiedades más relevantes” (Martínez

Hernández, 2015: 105). Concretamente, se asocian rasgos fonológicos específicos como pausas, contorno melódico, reducción fónica y nivel tonal, con los valores discursivos que se asocian a los marcadores.

De esta forma, a partir de estudios en corpus orales constituidos por hablantes nativos del español, se han podido reconocer algunas características prosódicas que se corresponden con determinadas interpretaciones en contexto,²¹ y que a su vez pueden establecer relación con otras líneas de investigación dentro del área pragmático-discursiva. En una línea de interés que se enmarca dentro de esta perspectiva, es posible destacar los trabajos de Briz e Hidalgo (2008), Hidalgo Navarro (2017), entre otros, han estudiado el tratamiento de los mecanismos (des)cortesés en los marcadores del discurso. A este respecto, Martínez Hernández ha señalado la importancia de considerar estos factores, ya que muchas veces “la función discursiva es similar” pero algunas características prosódicas varían “probablemente por motivos que se alejan de la función principal y que competen a otros aspectos de tipo sociopragmático” (Martínez Hernández, 2015: 110).

2.5. ¿CUÁNDO HABLAMOS DE “PAUSAS LLENAS”/ “MULETILLAS” EN LA ORALIDAD?

Cómo fue posible observar, como marcador discursivo, *bueno* puede adoptar una multiplicidad de matices de significado, para los cuales juegan un papel fundamental los rasgos suprasegmentales. Sin embargo, en la oralidad también es muy común que los marcadores adopten un valor de “muletilla” determinado por su repetición, que puede ser percibida como “excesiva” por los interlocutores en el discurso, y que muchas veces provoca la pérdida de los sentidos que el marcador puede expresar.

El término *muletilla* está relacionado con las muletas que se utilizan en ortopedia, las cuales sirven como apoyo para que una persona con locomoción limitada, temporal o permanente, pueda caminar. En un sentido similar, en la expresión oral hay ciertas expresiones que reciben el nombre genérico de *muletillas*, en las que el hablante se “apoya” para procesar su discurso. En líneas generales, se reconoce que pueden tornarse una dificultad en la oralidad por su “empleo abundantísimo e inconsciente” (Cortez Rodríguez, 1991, 29).

²¹ Existen discrepancias en torno a qué parámetros fonológicos utilizar en análisis acústicos, de los cuales, uno de los más discutidos, consiste en la constitución de contorno melódico propio de los marcadores. En este sentido, estudios experimentales como el de Dorta y Domínguez (2004: 759-760) establecen dos parámetros indicadores de frontera prosódica que serán considerados para el análisis de corpus de esta tesina: la presencia de pausa antes y después del marcador, la duración de las mismas y los movimientos de frecuencia fundamental (F0), es decir, la aparición de un reajuste tonal significativo. Para ambas autoras, estas características establecen una frontera prosódica capaz de formar grupos fónicos diferentes. Para ampliar información sobre más estudios y abordajes en torno a esta línea de investigación, se sugiere consultar los trabajos de Martínez Hernández, 2015: 111-9; y Martínez Hernández, 2016: 82-8.

Puede tratarse de marcadores discursivos, u otras vocalizaciones (como “*ehh*” o “*am*”, etcétera) cuya presencia percibida como excesiva en el discurso hace que se reinterpreten como “muletillas” a las que los hablantes suelen recurrir para dar continuidad a su ilocución, pero que no aportan contenido informativo alguno, ni necesariamente una función pragmático- discursiva específica como las analizadas en la clasificación ya presentada en este capítulo.

En una línea similar, hay autores que reconocen como “pausas llenas” (Planas, 2013) estos movimientos o estrategias en los que se busca “llenar” lugares del discurso en los que de otro modo habría silencios, culturalmente menos aceptados en algunas sociedades. El surgimiento de las “pausas llenas” o “muletillas” puede relacionarse con determinados contextos, y puede aparecer tanto en hablantes nativos como en aprendices de español, variando según factores emocionales, socioculturales o estilísticos. De esta forma, la autora explica:

Las pausas que son silencios son las que se producen cuando el hablante da por acabado su turno de palabra. [...] También son silencios las pausas intencionadas, las que utilizamos para captar la atención del oyente. En el caso que no haya terminado de decir todo lo que quería decir porque tiene dudas de cómo continuar, se producen lo que se denominan pausas llenas (*eeehh, mmmm*) (Planas, 2013: 75).

Las muletillas y las pausas (silenciosas o llenas) son algunos de los factores que inciden, según han demostrado recientes investigaciones, en la *fluidez percibida* por parte de los interlocutores. Concretamente, se comprobó que los factores prosódicos, más que los de tipo léxico o gramatical, conllevan mayor importancia en la percepción del grado de fluidez en el contexto de evaluación de proficiencia de español como L2 (Sánchez Avendaño, 2002; Pacagnini, 2016, 2017a, 2017b). Haremos referencia a estas cuestiones en el capítulo siguiente.

Capítulo 3

DE LO SEGMENTAL A LO SUPRASEGMENTAL: EL ESTUDIO DE LA INTERLENGUA FÓNICA

3.1. INTRODUCCIÓN

La complejidad de los fenómenos que subyacen al estudio de la *interlengua fónica* ha sido señalada por muchos autores desde hace décadas. Desde un inicio, el abordaje integral de los procesos que determinan que una comunicación sea exitosa por parte de un aprendiz de lengua segunda o extranjera ha supuesto un desafío para los distintos enfoques que se han dedicado a la investigación en el área.

Siguiendo las definiciones del *Marco Común de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas* (MCER, 2001-2018) para poder comunicarse los y las hablantes se valen de la competencia comunicativa, que es la que está relacionada específicamente con la lengua, y a la que subyacen las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. De estas últimas, cada una engloba, de igual forma, distintas destrezas, de las cuales es la *competencia fónica* la que adquiere un interés central para este estudio, en la medida en que supone el conocimiento y la puesta en marcha tanto de la percepción como de la producción de distintos componentes.

La competencia fónica abarca el manejo de a) las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos); b) los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad, entre otros); c) la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etcétera); d) la fonética de las oraciones (prosodia); e) el acento y ritmo de las oraciones; y la entonación (MCER, 2002: 111).

A continuación, se realiza un breve repaso por los distintos hitos históricos que refieren al estudio del sistema lingüístico en sus sucesivos estadios atravesados durante el aprendizaje de una lengua -con el fin de alcanzar la lengua objeto- ampliamente conocido como *interlengua* (Selinker, 1972: 214). Considerando la especificidad de esta tesina, se hace especial énfasis en el estudio de la *interlengua fónica* - que refiere a los estadios intermedios de desarrollo en la adquisición de la competencia fónica, que incluye la pronunciación y la percepción- en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras.

3.2. ABORDAJES DE LA INTERLENGUA FÓNICA A LO LARGO DE LA HISTORIA

Los primeros intentos rigurosos de aplicación de una teoría lingüística a la enseñanza de las lenguas tuvieron lugar en Europa a finales del siglo XIX y principios del XX. En 1886, el primer número de la revista *Le Maître Phonétique* de la Asociación Fonética Internacional presentó un conjunto de principios sobre la enseñanza de las lenguas modernas, entre los cuales se apuntaba, por un lado, a aspectos novedosos desde el punto de vista lingüístico como la primacía de la lengua oral y cotidiana sobre la escrita y culta y, por el otro y desde la perspectiva del aprendizaje, se hacía referencia al carácter natural, interesante y fácil que debían poseer los textos (diálogos, descripciones y narraciones) a utilizar en la enseñanza (Peris, 1998: 5).

Sin embargo, estas ideas no perduraron en la práctica. Las perspectivas ulteriores, que se centraron en distintos aspectos de la didáctica de las lenguas, no se dedicaron al estudio de la competencia fónica en relación con los demás componentes de la comunicación. Ya a mediados del siglo XX, los trabajos de Charles Fries (1945) y de Robert Lado (1957) impulsaron los métodos audioorales y audiolingüales de enseñanza en las aulas, que estaban basados en los supuestos estructuralistas y conductistas que subyacen al Análisis Contrastivo (AC), teoría que gozó de gran popularidad durante las décadas de 1950 y 1960.

Esta teoría sobre cómo se enseñan las lenguas se centró en describir las diferencias y similitudes de los sistemas lingüísticos en todos sus niveles -en cada caso, establecía un análisis contrastivo entre la lengua materna de un estudiante y la lengua que se estudiaba como segunda o extranjera, con el objetivo de detectar áreas de dificultad y de predecir, a partir de las diferencias entre ambos sistemas, qué tipo de errores era posible que los aprendices cometieran. Si bien la teoría tuvo mayor repercusión en el área de la fonología segmental, Robert Lado sostenía que los estudios comparativos debían extenderse no sólo a la gramática y al vocabulario, sino también a los aspectos culturales (Peris, 1998: 5).

De esta manera, a partir del contraste entre dos lenguas, la hipótesis central del Análisis Contrastivo indicaba que el origen de los errores de los aprendientes de una L2 corresponde a la interferencia de su lengua materna, generada por las divergencias entre las estructuras de ambos sistemas en juego. Por otro lado, cuando las estructuras de las lenguas presentan similitudes, para el Análisis Contrastivo el efecto sobre el aprendizaje es positivo (Alexopoulou, 2010: 1). A partir de estas concepciones, se difundieron los términos *transferencia negativa* (cuando los fonos de la L2 son distintos a los de la L1 o son inexistentes) y *positiva* (cuando son similares).

Se trata de una visión de los “errores” del aprendizaje netamente conductista, cuya influencia se rastrea en los trabajos de Burrhus Frederic Skinner, en particular, en su obra *Verbal Behavior*, de 1957. Para esta corriente, el lenguaje es una forma de conducta que obedece a un patrón de estímulos y respuestas -imitación de sonidos, palabras y oraciones-.

Durante la adquisición de una L1, niños y niñas reciben la recompensa o aprobación por parte de las personas adultas cuando se desempeñan correctamente, en tanto que son desaprobados y corregidos cuando cometen errores. De esta forma, el conductismo sostiene que el aprendizaje de una lengua se produce de manera mecánica, mediante la respuesta a estímulos y la formación de hábitos, siguiendo el patrón de ensayo y error: se refuerzan con la práctica las emisiones correctas, a la vez que se rechazan y corrigen las emisiones incorrectas (Gutiérrez Ordóñez, 1994:6).

Con todo esto, pese al auge que tuvo durante varios años, no fue posible eludir las críticas hacia el Análisis Contrastivo. Se demostró que, en la mayoría de los casos, los errores no provenían exclusivamente de la lengua materna, sino que se debían a una diversidad de factores. Pese a que los teóricos del AC buscaron proponer una hipótesis auxiliar, esta no logró ser lo suficientemente sólida como para dar cuenta de todas sus falencias.²²

Poco después, con el surgimiento de las tesis chomskyanas, el Análisis Contrastivo fue puesto en duda en un grado aún mayor. Si bien el generativismo no tuvo gran incidencia en la praxis de la enseñanza de lenguas, nociones como la de la existencia de una *Gramática Universal* y la concepción del lenguaje como un proceso creativo aportaron en gran medida a la caída de la preponderancia del conductismo en la didáctica de las lenguas²³. En su texto *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior* (1959), Chomsky condensa varios de los principales conceptos de su teoría, a la vez que revisa y discute las tesis behavioristas que daban sustento al AC.

²² Una noción esencial del análisis fonemático es la de *distribución* que, considerada en sentido estricto, da origen a la *incommensurabilidad* de los fonemas de dos lenguas e indica que es prácticamente imposible que dos fonemas, aún realizados mediante segmentos fonéticamente similares, tengan la misma distribución en ambas lenguas (Lleó, 1997: 46). De la misma forma, Pacagnini señala que una de las principales limitaciones del AC se evidencia en la imposibilidad real de predecir interferencias originadas en diferencias distribucionales entre fonemas de la L1 y la L2: “[...] muchas veces se observan diferencias notables entre estudiantes de la misma edad y de la misma L1” (Pacagnini, 2013:90).

²³ En la actualidad, en lo que respecta al área de la enseñanza de L2 y LE, se ha buscado un corrimiento de la Teoría Generativa que, en varios aspectos, ha repercutido en distintas concepciones del lenguaje. El Consejo de Europa, en su último volumen con nuevos descriptores para el MCER (*Companion Volume with new Descriptors*) de 2018 hace referencia a esta cuestión: “The CEFR represents a departure from the traditional distinction made in applied linguistics between the Chomskian concepts of (hidden) ‘competence’ and (visible) ‘performance’ – with ‘proficiency’ normally defined as the glimpse of someone’s underlying competence derived from a specific performance. In the CEFR, ‘proficiency’ is a term encompassing the ability to perform communicative language activities (can do...), whilst drawing upon both general and communicative language competences (linguistic, sociolinguistic, and pragmatic), and activating appropriate communicative strategies” (CEFR, 2018: 32). Asimismo, se busca la superación del concepto del *hablante nativo* como ideal y, por el contrario, se apunta a un desarrollo integral del hablante en su carácter pluricultural: “the aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve ‘mastery’ of one or two, or even three languages, each taken in isolation, the ‘ideal native speaker’ as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertoire, in which all linguistic abilities have a place”(CEFR, 2018: 143).

En paralelo al auge del generativismo, durante la década del 60 se desarrollaron otras corrientes de investigación como continuación de la línea iniciada dos décadas atrás por el lingüista británico John Rupert Firth. Halliday, Strevens y Lyons en el Reino Unido y Labov y Hymes en los Estados Unidos se destacaron entre los lingüistas que contribuyeron a la elaboración de líneas teóricas con diversas aristas, en las cuales la atención a las variedades de la lengua y los significados en contexto adquirieron preeminencia frente al modelo abstracto de lengua difundido primero por el estructuralismo y luego por el generativismo (Peris, 1998: 8).

3.3. LOS ESTUDIOS DE INTERLENGUA Y SU RELECTURA

El reconocimiento de que los errores de los aprendientes de una segunda lengua no tienen origen único en la interferencia con la lengua materna dio lugar a la aparición de un nuevo paradigma científico: el del Análisis de Errores, que opera examinando las falencias atestiguadas en la producción, tanto oral como escrita, de las personas que aprenden una segunda lengua, con la intención de describir su *interlengua*. El Análisis de Errores surgió como una rama de la lingüística aplicada dedicada a estudiar los errores cometidos en el aprendizaje de las lenguas y a especificar sus causas, para más tarde aplicar los resultados de dicho análisis a la enseñanza (Manchón Ruiz, 1985: 63).

En 1972, Selinker formuló la *Teoría de la Interlengua* (1972/ 1991), a partir de la cual se produjo un giro metodológico en el estudio y el análisis tanto de las producciones consideradas “desviadas” como de las “correctas”. Según Selinker, la totalidad de la producción de los estudiantes es relevante en el seguimiento del proceso de aprendizaje. A partir de esto, la línea de investigación cambió el foco desde “cómo se enseñan las lenguas” a “de qué manera se aprenden las mismas”. (Manchón Ruiz, 1985: 62)

Según afirman Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 63, citados en Alexopoulou, 2010:3) el término *interlengua* fue utilizado por primera vez por John Reinecke, en su tesis de maestría *Language and Dialect in Hawaii* (1935). Sin embargo, el significado que tiene en el presente en el área de investigación de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, fue difundido por Selinker (1972) con el previo antecedente de Corder (1969), quien poco antes había llamado la atención sobre la noción del sistema lingüístico no nativo. Tan sólo tres años después, Selinker definió:

In the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call 'interlanguage' (IL)". (1972: 214)

Además de Corder (1969), quien se refirió a la interlengua bajo la denominación *competencia transitoria*, Nemser (1971) difundió el término *sistema aproximado*. Junto a Selinker, los tres abordan el estudio del sistema lingüístico no nativo desde distintas perspectivas (Ver Alexopoulou, 2010). De esta forma, como se señaló previamente respecto a los errores en el aprendizaje según el modelo conductista, ya no se trata de observar las falencias en la producción del hablante no nativo como un “estorbo” a la consecución de la competencia en L2, sino como manifestaciones de una competencia en evolución, que merece ser estudiada en sí misma (Lleó, 1997: 53).

Ahora bien, dentro de los estudios de Interlengua y de la corriente llamada Análisis de Errores, en los años ‘80 el lingüista James E. Flege (1987) realizó estudios concernientes a la interlengua fónica en el ámbito de la enseñanza de las segundas lenguas desde una visión que renovó el concepto de *transferencia*. A diferencia del Análisis Contrastivo que, como señalamos al inicio de este capítulo, sostenía que los sonidos distintos o inexistentes entre dos lenguas constituían los más problemáticos y, por ende, eran más factibles de predisponer a errores a los estudiantes, Flege señaló que, por el contrario, son los fonos similares los que resultan más complejos de percibir y producir.

Según el *Speech Learning Model* (SLM), modelo adoptado por Flege, las lenguas difieren entre sí en términos del número de unidades contrastivas de sonido que poseen y la forma en que se realizan articulatoriamente. Los fonos entre L1 y L2 pueden clasificarse acústicamente en *idénticos*, *similares* y *nuevos*.²⁴ Los sonidos similares difieren de los nuevos o idénticos porque no son identificados tan fácilmente como estos últimos por los aprendientes, quienes los perciben a partir de las categorías existentes en su lengua materna, y los “fusionan” (*merge*) en una única categoría.

According to the SLM, L1 and L2 speech sounds interact through two distinct mechanisms. The first mechanism, “category assimilation”, is thought to operate when a new category fails to be established an L2 speech sound despite audible differences between it and the closest L1 speech sound. By hypothesis, category formation will be blocked if instances of an L2 speech category continue to be identified as instances of an L1 category. The SLM predicts that in such cases, a “merged” category will develop over time that subsume the phonetic properties of the perceptually linked L1 and L2 speech sounds. [...] The second mechanism through which L1 and L2 phonetic segments are hypothesized to interact is called “phonetic category dissimilation”. This mechanism is thought to operate when a new category has been established for an L2 speech sound. (Flege: 2003: 469-70)

²⁴ Por un lado, “a *similar L2 phone* was defined as an L2 phone which is realized in an acoustically different manner than an easily identifiable counterpart in L1”; mientras que “a new phone, on the other hand, was defined as an L2 phone which does not have a counterpart in L1, and may therefore not be judged as being the realization of an L1 category [...]”. (Flege, 1987: 58-9)

De esta forma, Flege retoma los postulados de Trubetzkoy (1973), quien acuñó el concepto de *criba fonológica*, una noción que sostiene que el sistema fonológico de una lengua es comparable a un filtro través de la cual pasa todo lo que se dice, y en la que quedan únicamente las marcas fónicas pertinentes para la individualidad de los fonemas de ese sistema lingüístico. Si bien Flege continúa en esta línea de investigación, lo hace enriqueciéndola y complejizándola de manera considerable (Pacagnini, 2013: 66).

Several hypotheses can be offered for why L2 learners do not produce L2 phones authentically. First, they might not perceive L2 phones accurately. Trubetzkoy (1939/1969) was apparently the first to hypothesize formally that having learned the phonology of L1 causes L2 learners to “filter out” perceptually acoustic differences that are not phonemically relevant in L1. This might explain why, for example, Japanese speakers confuse English /r/ and /l/. (Flege: 1987: 48-9)

Con todo esto, Flege señala que los procesos de interferencia no se dan de manera unidireccional, de la L1 a la L2, sino de manera bi-direccional, de modo que ambos sistemas se influyen mutuamente. El modelo postulado por este autor llama la atención además sobre el hecho de que los niños y las niñas presentan menos dificultades que las personas adultas a la hora de percibir las diferencias fonéticas entre fonos similares.²⁵

3.4. LA PROSODIA EN ELSE, “UNA ASIGNATURA PENDIENTE”

De una manera u otra, como se ha podido observar, cada una de las corrientes que se han sucedido en torno al estudio de la interlengua fónica ha debido lidiar con la problemática del “acento extranjero” y la *fosilización* que suele aparecer con mayor frecuencia en la fonética de los estudiantes. El término *fosilización* hace referencia al estancamiento que puede producirse en un estadio o rasgo durante el aprendizaje de una lengua por una cantidad de tiempo indeterminada.²⁶ Si bien en la sintaxis, morfología y el léxico este “bloqueo” -como suele definirse- puede presentarse en distintos grados, es más común que finalmente se logre un acercamiento paulatino a la gramática de la lengua objeto. En fonología, por otro lado, el proceso de acercamiento a la lengua objeto suele detenerse en algún punto del aprendizaje: algunas personas fosilizan antes y otras después, es decir, algunas conservan un acento

²⁵ “According to the SLM, age effects arise primarily from age-related changes in how the L1 and L2 phonetic subsystems interact. The phonetic categories used to produce and perceive the phonetic segments distinguishing L1 words are hypothesized to become more powerful attractors of L2 vowels and consonants as they develop through childhood and into adulthood. [...] That is, as L1 vowels and consonants develop, they will perceptually assimilate neighboring L2 vowels and consonants more strongly (see Baker et al., 2002). This leads to the prediction that, all else being equal, early bilinguals will be more likely to establish new phonetic categories for L2 speech sounds than late bilinguals will be” (Flege: 2003: 469).

²⁶ Según indican algunos estudios, las fosilizaciones existentes parecen estar relacionadas con factores personales dependientes de la actitud del alumno individual, como por ejemplo, la satisfacción con respecto al nivel alcanzado (Peris, 1998: 13-4).

extranjero marcado, mientras que otras logran desprenderse de gran parte del mismo (Lleó: 1997, 43).

Es un hecho que, por lo general, la enseñanza de la fonología ha estado relegada en las aulas en relación con los demás componentes de la gramática; incluso, dentro del estudio de la fonología misma hay aspectos que también han tenido poco o nulo tratamiento. Como consecuencia de la carencia de una enseñanza fónica integrada al resto de las competencias, se observa una repercusión directa en fallas comunicativas en aprendices de L2 y un mayor grado de fosilización de este componente respecto de otras áreas de la interlengua. (Pacagnini, 2019: 48).

De esta forma, en la tradición lingüística occidental dedicada a la didáctica en lenguas segundas y extranjeras, el estudio de la fonología se ha limitado casi de manera estricta a la esfera de lo segmental, es decir, a los fonemas particulares, en detrimento de los fenómenos suprasegmentales, comúnmente denominados prosódicos. Si bien ha habido varios estudios y publicaciones en torno a la didáctica de la pronunciación, estos no lograron mayor influencia en los materiales de enseñanza ni mucho menos en el diseño de las currículas. Esto sucede no sólo en español, sino que se advierte en los tratados de fonética y fonología y en los manuales de distintas lenguas, en los cuales los aspectos concernientes a la pronunciación no tienen mención alguna o bien ocupan un puesto secundario. Por estos motivos, algunos autores señalan que la didáctica de la entonación (Cortés Moreno, 2002) o de la prosodia (Pacagnini, 2019) constituye la “gran asignatura pendiente” en ELSE.

Las producciones orales de aprendices de lengua segunda y extranjera -así como de las personas nativas de una lengua, por supuesto- constituyen mucho más que la suma de cada uno de los fonos que componen las palabras y la manera en que estos se realizan. Por el contrario, “pronunciar” una lengua no supone sólo la vocalización de sonidos, sino que consiste en una habilidad global que incluye la articulación de los elementos segmentales (fonos), suprasegmentales (componente prosódico de la lengua), y paralingüísticos (aspectos vocales sujetos a un bajo grado de codificación lingüística, por ejemplo, una tos de advertencia con movimiento melódico ascendente-descendente) (Hidalgo Navarro, 2015: 172).

De esta manera, los elementos prosódicos ofrecen una amplia gama de recursos para que la comunicación sea eficaz y juegan un papel esencial en:

a) la organización de la sintaxis y el discurso: marcan al oyente cuándo debe prestar atención (información importante, énfasis acentual), cuándo la información es menos relevante (paréntesis entonativo, con tonos graves), y las inferencias contextuales (entonación suspendida), etcétera.

b) la interpretación semántica de los enunciados: una misma emisión puede tener diferentes valores comunicativos en función de la entonación empleada (aseveración: descenso final; interrogación: ascenso final).

c) la interpretación pragmática de los enunciados: para la expresión de cortesía, por ejemplo, se prefieren tonos agudos, una velocidad de habla lenta, alargamientos vocálicos, mientras que para la descortesía se usan más bien tonos graves, rapidez elocutiva, sílabas abreviadas y cortantes.

d) la organización interactivo-dialógica: marcan el final de los turnos, regulan la alternancia de los turnos, las intervenciones de paso, la lucha por el turno de habla, etcétera.

Con todo esto, el estudio y descripción de los elementos suprasegmentales resultan complejos porque lo prosódico funciona a lo largo de todo el sistema comunicativo, y en numerosos niveles (Hidalgo Navarro, 2015: 172-3)

Estos aspectos, fundamentalmente los referidos a la entonación,²⁷ no sólo encuentran relevancia en la interacción oral, sino que también son propios del lenguaje escrito e incluso están presentes en el pensamiento (Cortés Moreno, 2002: 68; Hidalgo Navarro, 2015: 173). Los “errores” en esta esfera de la comunicación pueden provocar diversos malentendidos, conflictos, y hacer parecer a los enunciados que tengan un objetivo contrario como apáticos, descorteses e incluso agresivos, dependiendo de las circunstancias. Asimismo, se ha señalado que, desde la perspectiva de los hispanohablantes, existe mayor transigencia a las fallas en el nivel segmental que en el suprasegmental: “lo que en un principio suena a falta de educación no es, en realidad, más que un error de entonación, es decir, una falta de pronunciación” (Cortés Moreno, 2002: 9). De esta manera, probablemente sean considerados errores de nivel pragmático más que lingüístico (Perea Siller, 2018: 8). Tal como lo advierte Pacagnini:

[...] se evidencia la necesidad de incorporar y planificar cuidadosamente la didáctica de la pronunciación en la currícula, tanto en la formación de docentes como en la enseñanza a estudiantes no nativos. En este contexto, la instrucción explícita es imprescindible para promover futuros avances en aquellos aspectos (tanto segmentales como no segmentales) que producen fallas en la inteligibilidad. De hecho, la fluidez (objetivo final del enfoque comunicativo) precisa cierta velocidad de procesamiento para recuperar la información buscada, lo cual, a su vez, requiere de un cierto grado de automatización para resultar más eficiente (Pacagnini, 2019:48).

²⁷ Este concepto supone “el conjunto de todas las variaciones en la frecuencia fundamental, la duración, la intensidad (y a veces también el timbre) de los sonidos de un enunciado, siempre que no sean previsibles a partir del conocimiento de los fonemas y de sus contextos. La combinación de estos distintos parámetros acústicos da lugar a fenómenos como el acento, la entonación, el ritmo o el tempo” (Lahoz, 2012: 92-3).

En relación a esto último, también se advierte en otros trabajos que son los factores prosódicos, en especial la *velocidad de elocución*, en relación a la presencia de pausas o vacilaciones, los que suelen asociarse con la fluidez más que con la pronunciación (Sánchez Avendaño, 2002; Pacagnini, 2016, 2017a). En el siguiente apartado, nos centraremos en la noción de *fluidez*, en particular en lo que respecta a la *fluidez percibida* (Lennon, 2000) con el fin de acercarnos aún más a nuestro objeto de estudio.

3.4.1. LA FLUIDEZ Y LA PERCEPCIÓN DEL INTERLOCUTOR

En líneas generales, el concepto de *fluidez* se asocia a uno de los principales objetivos a alcanzar en el desempeño de un estudiante de L2, aunque también aplica a una característica esperable en determinadas circunstancias comunicativas por parte de un hablante nativo de una lengua. Caracterizar el término *fluidez* constituye una tarea difícil, dado que la componen elementos complejos de medir y pueden existir desacuerdos en cuanto a la perspectiva desde la cual se la analiza (Sánchez Avendaño, 2002, Pacagnini 2016, 2017a, 2017b).

People differ with respect to how fluently they speak. Some speak faster than others, some use more filled pauses such as uhs and uhms than others, some use more silent pauses than others, and some use longer silent pauses than others. These individual differences exist for nonnative speakers and they also exist for native speakers. This raises the question to what extent aspects of fluency in nonnative speech can be considered indicators of second language (L2) proficiency rather than indicators of nonlinguistic factors such as personality characteristics (Jong, Steinel, Florijn, Shoonen y Hulstijn: 2012: 1)

Las investigaciones en torno a la definición de *fluidez* y su caracterización en aprendices de lenguas segundas o extranjeras datan en su mayoría de la década del '80 y se han multiplicado hasta la actualidad. Existe un amplio número de estudios en aprendices de inglés, pero no así de español, lengua en la que, por el momento, son todavía muy pocos los trabajos que se dedican a este tema.

De esta forma, se hace mención a diversos elementos -todos ellos pertenecientes al nivel suprasegmental o prosódico- cuya presencia o ausencia incide en la caracterización de un habla "fluida".²⁸ Se trata de "indicadores de fluidez": el *acento*, la *entonación*, la *silaba* (y el resílabeo), pocas *pausas* y habla continua, entre algunos componentes más o menos mensurables. Tricia Hedge (1993), quien analiza dos definiciones de *fluidez*, una más teórica y otra más relacionada con la esfera didáctica, señala que un hablante no fluido suele producir pausas frecuentes, repeticiones y autocorrecciones. En el fragmento citado a continuación, a

²⁸ Para una revisión del tema, ver Sánchez Avendaño, 2002: 138-9.

partir de un ejemplo, la autora resalta el uso de “rellenos” (*fillers*) por parte del hablante,²⁹ como un obstáculo para la fluidez del discurso:

Non-fluency in an English language learner is discernible in frequent pauses, repetitions, and selfcorrections [...] This learner is beginning to compensate for this nonfluency by using the fillers 'you know', 'you see', in the pauses while he deals with his linguistic uncertainty. It is noticeable, too, that he uses the communication strategy of paraphrase when he fails to produce 'improve' and says 'make better' instead to increase his fluency. (Hedge, 1993: 275)

Aunque en un principio los estudios se centraron en las producciones de los hablantes, varios autores consideran primordial atender a la *percepción del oyente*. En esta línea, Lennon (2000) definió la distinción entre *fluidez cognoscitiva* y *fluidez percibida*, según la cual la primera refiere a los factores cuantificables y “objetivos”, en tanto que la segunda considera la percepción del interlocutor. Analizado en contexto de evaluación, se demostró que los factores “cuantificables” -algunos en mayor medida que otros, que pueden ser más subjetivos- dirigen en estos casos la percepción del oyente-evaluador.

[...] partimos de la consideración de que evaluar la fluidez deviene en un proceso complejo, dado que la misma no debería “medirse” considerando únicamente las características del hablante-evaluado (factores lingüísticos no siempre “cuantificables”), sino fundamentalmente desde la perspectiva del oyente-evaluador (es decir, desde la llamada “fluidez percibida”). De acuerdo con estudios previos, si bien la fluidez suele ser percibida como “una totalidad” por parte de los hablantes nativos, por lo general la percepción de “falta de fluidez” suele surgir del déficit en un aspecto particular. (Pacagnini, 2017: 2)

De esta manera, recientes investigaciones en torno al papel de la fluidez percibida en contexto de evaluación han arrojado resultados acerca de las concepciones de fluidez presentes en quienes están encargados de evaluar la proficiencia de español como L2, es decir, los examinadores. Tal como señalamos en el apartado 1.2 del primer capítulo de esta tesina, en todos los casos se comprobó que los factores prosódicos, más que los de tipo léxico o gramatical, conllevan mayor importancia en la percepción del grado de fluidez (Pacagnini, 2016, 2017a, 2017b).

En el siguiente capítulo, se desarrollará el análisis del corpus de esta tesina, en miras de evaluar, hacia el final del análisis, la incidencia del marcador discursivo *bueno* en la *fluidez percibida* de los interlocutores y oyentes que evalúan a los candidatos en el examen CELU.

²⁹ Estos *fillers* en las pausas a los que se refiere Hedge y que buscan compensar la falta de fluidez del hablante podrían identificarse con el concepto de *pausa llena* definido por Silvia Planas Morales (2013: 75), que puede producirse “en el caso que -un hablante- no haya terminado de decir todo lo que quería decir porque tiene dudas de cómo continuar” (aspecto ya abordado en el presente trabajo, cfr. §2.6).

Capítulo 4

EL MARCADOR DISCURSIVO *BUENO* EN LOS DISCURSOS DE ESTUDIANTES DE ELSE

4.1. INTRODUCCIÓN

La recolección del corpus analizado en esta tesina se llevó a cabo a través de la solicitud de registros en audio correspondientes a la instancia oral del examen CELU (véase §1.4, *Metodología*) al *Archivo CELU*. En un principio, se solicitaron exámenes pertenecientes a la sede de la ciudad de San Carlos de Bariloche, pero ante la necesidad de realizar un contraste de mayor amplitud (sobre todo con el objetivo de observar evaluaciones realizadas por distintos examinadores, ver §5.2) se utilizaron exámenes de otros puntos del país. El número de registros en audio o video de exámenes con datos pertinentes para esta investigación asciende a siete, por motivos ya explicitados en el Capítulo 1.

En los siete audios se encontraron un total de 86 realizaciones del marcador discursivo *bueno*, distribuidos entre las actividades 2 (descripción de láminas) y 3 (juego de roles con el evaluador) del examen. Para la clasificación de estas apariciones del marcador, se optó por seguir la taxonomía establecida por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4050-4213), ya expuesta en §2.3.1, con el objetivo de visualizar el panorama de uso en hablantes alóglotas de español como lengua segunda o extranjera. Asimismo, para el análisis acústico propiamente dicho, se han seguido los lineamientos establecidos por Hidalgo Navarro (2010: 90), ya señalados en el apartado correspondiente a *Metodología*, los cuales postulan que cualquier estudio prosódico sobre marcadores del discurso debe considerar aspectos tales como la posición del marcador en el enunciado, la constitución o no de contorno melódico propio, el perfil entonativo del marcador, la presencia de pausas, el análisis del entorno prosódico del marcador, y la presencia o ausencia de pérdida fónica. El trabajo que relaciona los parámetros brindados por estos autores se realizará en el apartado segundo del presente capítulo.

De esta manera, los resultados han sido expuestos y resumidos mediante tablas en cada caso y se presentan ejemplos en el cuerpo del texto, a su vez que se remite a otros contenidos en el Apéndice 3, al final de este trabajo.

4.2.1. PANORAMA GENERAL DE LOS USOS DE *BUENO* EN ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES

Como ya se ha señalado en la *Introducción*, en el corpus de esta tesina se ha consignado un total de ochenta y seis apariciones del marcador discursivo *bueno*. En la siguiente tabla, se resumen los resultados relativos a los valores propuestos para este marcador por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4163) de ochenta y un del total de las ocurrencias, consignando el número de ejemplos correspondientes a cada caso, los cuales se analizarán en detalle a lo largo de este capítulo. En cuanto a los ejemplos no consignados en el cuadro (cinco), serán abordados en Capítulo 5 (véase §5.2).

INDICADOR DE LA MODALIDAD DEÓNTICA	27 (33,33%)
Valor de aceptación	15 (57,69%)
Valor de rectificación	5 (19,23%)
Valor de desacuerdo	7 (26,92%)
ENFOCADOR DE LA ALTERIDAD	2 (2,47%)
INDICADOR METADISCURSIVO	52 (64, 19%)
Apertura de conversación	13 (25%)
Ruptura secuencial/ cambio de tópico	27 (51,92%)
Agregado de información/ especificación	4 (7, 69%)
Acumulación de la información	8 (9,87%)
TOTAL	81 (100%)

Tabla 1: Número total de representaciones de *bueno* en cada valor asignado.

A partir de los datos relevados y expuestos en la tabla, es posible observar una clara predominancia del marcador *bueno* como *indicador metadiscursivo* (64,19%), en sus distintos valores y/o funciones, dentro de los cuales el que señala ruptura secuencial o cambio de tópico en el discurso es el que más frecuencia presenta (51,92%).

Dentro del uso de *bueno* como *indicador de la modalidad deóntica* (32,09% del total), predomina el de valor de aceptación o acuerdo con lo dicho anteriormente por el interlocutor (57,69%), por sobre los que expresan rectificación (19,23%) o desacuerdo (26,92%). Sin embargo, sobre esto último es necesario considerar que el corpus de este trabajo corresponde a una situación de examen, con lo cual no es usual que un estudiante, en su rol de persona evaluada, exprese desacuerdo con quién está a cargo de dicha evaluación, al menos en líneas generales. Las realizaciones de *bueno* que expresan desacuerdo o disconformidad corresponden, en su totalidad, a la parte tres del examen (juego de roles entre el candidato y el examinador) por lo que se trata de un desacuerdo ficticio. Lo mismo sucede con el caso de los *enfocadores de la alteridad* (2,47%), en los que el marcador introduce una suerte de réplica en desacuerdo con el interlocutor. En este caso, uno de los ejemplos corresponde a la actividad dos del examen (descripción de lámina).

A continuación, se detallarán los comportamientos prosódicos, siguiendo los lineamientos explicitados en la *Introducción* (véase §4.1) de este capítulo y en la sección correspondiente a *Metodología* (véase §1.4) de acuerdo con la taxonomía presentada.

4.2.2. BUENO COMO INDICADOR DE LA MODALIDAD DEÓNTICA

4.2.2.1. POSICIÓN DEL MARCADOR

En cuanto a la posición del marcador en el enunciado, es posible observar que *bueno*, como *indicador de la modalidad deóntica* con valor de *aceptación* o *conformidad*, aparece en la mayor cantidad de los casos como un enunciado aislado, y por ende constituye un grupo fónico independiente en diez de sus apariciones,³⁰ como puede observarse en el siguiente fragmento y en los ejemplos del (1) al (5) y (8), (9), (13), (14) y (15) del Apéndice 3.³¹

(3)

E: Deberías esperar al comienzo del próximo año para poder presentarte a la convocatoria.

C: Ahh// *bueno*↑

(Hablante chino 01 – Nivel Básico)

En lo que respecta a los ejemplos restantes, en los casos en los que *bueno* forma parte de un enunciado mayor, se ubica en su mayoría de las veces al inicio de la intervención (cuatro), tal como es posible ver en este ejemplo y en los fragmentos (7), (11) y (12) del Apéndice 3.

(6)

³⁰ Dado que estas representaciones de *bueno* constituyen enunciados aislados, no están presentes en la tabla de posición del marcador ni tampoco en la de pausas.

³¹ La numeración de los ejemplos, así como en el Capítulo 2, apartado §4.1, hacen referencia a los números correspondientes a cada uno de los ejemplos condensados en el Apéndice 3.

C: **Bueno**→/ o sea ¿le puedo dejar mi mail si tiene alguna información me puede avisar?

(Hablaante chino 01 – Nivel Básico)

De esta forma, sólo en una de las representaciones presentes en el corpus, *bueno* adopta posición intermedia:

(10)

E: Quiero hacer un viaje largo/ de tres meses

C: ¿Tres meses?/ **bueno**↓/ ¿solamente como mochilero ¿no?

E: Sí sí porque no tengo mucha plata y tiene que ser lo más económico posible.

(Hablaante chino 02 – Nivel Básico)

Con respecto al *bueno* con valor de *rectificación*, en todos los ejemplos presentes en el corpus -ver ejemplos del (23) al (27) del Apéndice 3- el marcador presenta posición intermedia:

(23)

C: Sí/porque/me parece quee/ es muy útil ahh porque **bueno**/no todas la/no todas las cosas que están en la Internet son buenas.

(Hablaante árabe 01 – Nivel Intermedio)

Por otro lado, en los casos en los que el marcador adquiere un valor de desacuerdo con el interlocutor, en sólo dos de los ejemplos presentes en el corpus adopta posición inicial -ejemplos (16) y (22) del Apéndice 3-, en tanto que en la mayoría (cinco) -ejemplos del (17) al (21) - ocupa un lugar intermedio en la secuencia:

(17-19)

C: Mm pero **bueno** y **bueno** y vos no tenés ningún problema quee suu quee/tu hijo/eh/(inintendible)/que tu hijo entre a una página de pornografía **bue** digamos.

(Hablaante árabe 01 – Nivel Intermedio)

POSICIÓN	INICIAL	MEDIA	FINAL
Valor de aceptación	4	1	0
Valor de rectificación	0	5	0
Valor de desacuerdo	2	5	0

Tabla 2: Posición del marcador *bueno* como indicador de la modalidad deóntica en el enunciado.

4.2.2.2. CONSTITUCIÓN DE CONTORNO MELÓDICO PROPIO: ANÁLISIS DEL CONTEXTO PROSÓDICO Y PAUSAS

En gran parte de los ejemplos analizados, *bueno* presenta contorno melódico propio.³² De esta forma, parece existir una tendencia en el valor de *aceptación*, ya que en la totalidad de las representaciones en las que el marcador forma parte de un enunciado mayor (cinco), presenta pausa inicial y final cortas (inferiores a 500 ms),³³ lo que permite definir el contorno melódico propio. Además, como se mencionó con anterioridad, en diez de los ejemplos, *bueno* constituye un enunciado aislado.³⁴

En lo que respecta a los otros dos valores, se presentan más variaciones. En los ejemplos de *bueno* con valor de *rectificación*, sólo uno de los cinco presenta contorno melódico propio. En el caso de este ejemplo, la frontera prosódica se halla delimitada por el reajuste tonal negativo en el inicio del marcador con respecto al discurso precedente, y una pausa corta luego del final del mismo. En este caso, la cadencia de pronunciación del marcador es de -70 Hz.³⁵

(27)

C: Es que *bueno*↓/ siempre comparto mucho tiempo con mi hijo.

(Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio)

En los ejemplos restantes -ver del (23) al (26) del Apéndice 3-, como podrá observarse en la tabla número 3, se da la presencia de pausas anteriores o posteriores respectivamente. Sin embargo, no se presentan variaciones significativas de la F0, u otras pausas antes o después del marcador, respectivamente, que permitan delimitar una frontera prosódica.

Por otro lado, en el caso del marcador *bueno* con valor de desacuerdo, dos de los siete ejemplos presentan contorno melódico propio, uno por constituir un enunciado aislado (16) y el otro de ellos delimitado entre pausas cortas (22):

(16)

E: Ehh/ lo que pasa es que ¿sabes qué?/ ehh yo confío en mi hijo entonces/ como sé que el mundo es así/ en el mundo hay de todo/ entonces bueno/ Internet es parte del mundo/ por eso creo que no es peligroso es como una representación del mundo ¿no?

C: *Bueno*→

E: ¿No te parece?

³² Dorta y Domínguez (2004: 759-760) establecen dos parámetros indicadores de frontera prosódica a partir de un análisis instrumental: la presencia de pausa antes y después del marcador, la duración de las mismas y los movimientos de frecuencia fundamental (F0), es decir, la aparición de un reajuste tonal significativo. Para ambas autoras, estas características establecen una frontera prosódica capaz de formar grupos fónicos diferentes.

³³ Según el sistema de transcripción del grupo Val.Es.Co. (Briz Gómez y Grupo Val.Es.Co. 2002), una pausa corta corresponde a un valor inferior a 500ms [/]; una pausa media se encuentra entre 500ms y 1.000ms [//]; y una pausa muy larga se define desde 1.000ms hacia valores superiores [///]. La abreviatura “ms” significa milisegundos.

³⁴ Para este apartado sólo consideraremos las pausas que son silencios, diferenciadas de otras pausas llenas (Planas, 2015: 75) ya que solo las primeras permiten la delimitación de la frontera prosódica.

³⁵ La frecuencia fundamental (F0) se define como el número de vibraciones por segundo de las cuerdas vocales, cuya unidad de medida son los hercios o Hertz (Hz) (Lahoz, 2012: 94).

E: No/ a mí...

(Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio)

(22)

C: Am/ *bueno* →/ todas estas razones son razonables si am pero am/ es quee pienso que el problema más grande es que las cámaras están mirando a la gente trabajando [...]

(Hablante estadounidense 01– Nivel Intermedio)

En las representaciones restantes - ver ejemplos del (17) al (21) del Apéndice 3 - aparecen, al igual que en el caso del valor de *rectificación*, pausas cortas posteriores o anteriores al marcador, pero no así variaciones significativas de reajuste tonal u otras pausas que permitan delimitar, como señalamos en el anterior caso, una frontera prosódica concreta.

PAUSAS	INICIAL	FINAL	INICIAL Y FINAL	SIN PAUSAS
Valor de aceptación	0	0	5	0
Valor de <i>rectificación</i>	1	4	0	0
Valor de desacuerdo	1	1	1	3

Tabla 3: Pausas en el contexto de producción del marcador *bueno* como indicador de la modalidad deóntica.

4.2.2.3. PERFIL ENTONATIVO

Ahora bien, en lo que respecta a los perfiles entonativos o curvas tonales, es posible observar que, contrariamente a lo esperado, y atendiendo a algunos estudios que describen el comportamiento del marcador con valor de aceptación en hablantes nativos,³⁶ *bueno* adopta, en la mayoría de sus representaciones, pendiente tonal ascendente.

³⁶ Según Pons (2002), en la segunda entrada del marcador del *Diccionario de Partículas Discursivas* (DPD), cuando *bueno* indica acuerdo, total o parcial con algo dicho o sobreentendido, presenta contorno melódico propio, delimitado por un tonema descendente (cadencia o semicadencia). Otros estudios específicos sobre este marcador, indican que, en su expresión de aceptación, presenta una inflexión descendente que puede terminar en tono suspendido. (Brutagüeño, 2006:18; Martínez Hernández, 2016: 93-4). Sin embargo, es necesario considerar que estos trabajos estudian la prosodia del marcador en el español peninsular, con lo cual es probable que existan diferencias en cuanto al comportamiento prosódico del marcador en Argentina. Para lograr un análisis provisto de mayor rigurosidad en ulteriores trabajos, tal como se indica en las conclusiones, será fundamental realizar un relevamiento del uso del marcador en hablantes nativos del español en Argentina.

PENDIENTE TONAL	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENDIDO	CIRCUNFLEJO
Valor de aceptación	9	1	5	0
Valor de rectificación	0	1	0	0
Valor de desacuerdo	0	0	2	0

Tabla 4: Pendiente tonal del marcador *bueno* como indicador de la modalidad deóntica.

De esta forma, el marcador que indica *acuerdo* con lo dicho con anterioridad muestra una curva tonal ascendente en nueve de las quince representaciones, que constituyen los ejemplos del (1) al (4), (7), (8), y del (12) al (14) del Apéndice 3. En algunos casos, el ascenso tonal es moderado, como en el siguiente ejemplo, en el que el ascenso de la curva tonal es de 20Hz:

(3)

E: Deberías esperar al comienzo del próximo año para poder presentarte a la convocatoria.

C: Ahh// **bueno**↑.

(Hablante chino 01- Nivel Básico)

En cambio, en otros ejemplos, el ascenso tonal es muy significativo, llegando a una pendiente de 100 Hz:

(4)

C: Sí recién fui allá y me dijo que tengo que preguntar acá

E: Es que acá el tema es para las becas/ para las ayudas económicas

C: Ah

E: ¿No?

C: Ah ah/ sí

E: Ese es/ de eso se encarga esta oficina ¿mm?

C: Ah// **bueno**↑

(Hablante chino 01 - Nivel Básico)

En estos casos, así como en los ejemplos (1) y (2) presentes en el Apéndice 3, se trata de realizaciones del marcador producidas por el mismo hablante, de origen chino (*Hablante chino 01 - Nivel Básico*). Otras de las dos representaciones de *bueno* con valor deóntico -ejemplos (7)

y (8) del Apéndice 3- con perfil entonativo ascendente corresponden a otro hablante de China, (*Hablante chino 02- Nivel Básico*). En cuanto a los demás ejemplos con similares características, los mismos corresponden a un hablante árabe (*Hablante árabe 01 - Nivel Intermedio*) -ejemplos del (12) al (14) del Apéndice 3. Sin embargo, estos mismos hablantes también produjeron otras representaciones del marcador con curvas tonales suspendidas o descendentes, con lo cual no es posible señalar, a partir de estos pocos ejemplos, una posible relación entre este tipo de entonación con características de la lengua materna de los hablantes.

Hay una cantidad, que aunque menor puede resultar significativa (cinco), de apariciones de *bueno* con valor de *aceptación* con pendiente tonal suspendida, como el siguiente ejemplo y los que aparecen numerados como (5), (9), (11) y (15) en el Apéndice 3:

(6)

C: **Bueno**→/ o sea ¿le puedo dejar mi mail si tiene alguna información me puede avisar?

En el caso de usos del marcador interpretables como *rectificación* y *desacuerdo*, los valores encontrados corresponden, en el primer caso a la aparición de tono descendente (27) y, en el segundo suspendido (16) y (22). Sin embargo, no se encontró en el corpus una cantidad de ejemplos significativa como para observar un patrón fijo de uso del marcador.

4.2.2.4. PÉRDIDA FÓNICA

Al analizar tres de las representaciones analizadas del marcador *bueno* como *indicador de la modalidad deóntica*, hemos observado que en las dos correspondientes al valor de *confirmación* o *acuerdo* con el interlocutor, es posible detectar la pérdida de la sílaba no acentuada:

(2)

E: ¿Y de qué se trata este programa graduados por más graduados?

C: Emm

E: ¿Para qué es?

C: Eh no entiendo bien eso pero// es algo sobre dee de la clase de distancia o/¿o no?

E: ¿De la clase de distancia?

C: ¿No?

E: Mm no comprendo/ creo que no

C: Ah/ **bue**↑

(*Hablante chino 01 – Nivel Básico*)

En este caso, el “*bue*”, que presenta curva tonal ascendente, no muestra disconformidad o

incluso ironía como podría pensarse en otros contextos. Algo similar ocurre en el caso del ejemplo (5) presente en el Apéndice 3, aunque en este caso el marcador presenta una curva tonal suspendida. En ambos casos, es posible que se trate del sentido en el que *bueno*, como marcador de modalidad deóntica, revela una acción de *resignación*, se trata de “aceptar algo sin ser querido, sin una intencionalidad o una voluntad del hablante” (Fuentes 1993: 209).

Asimismo, fue posible registrar una realización del marcador con pérdida fónica en uno de los ejemplos correspondientes al valor de *desacuerdo*:

(19)

C: Mm pero bueno y bueno y vos no tenés ningún problema quee suu quee/tu hijo/eh/(inintendible)/que tu hijo entre a una página de pornografía *bue* digamos

(*Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*)

En este caso, es posible que la pérdida fónica se deba a la velocidad de elocución del hablante, en el contexto de una argumentación que busca mostrar desacuerdo en el marco del juego de roles con su interlocutora o un intento de poner énfasis. El marcador no presenta contorno melódico propio, con lo cual no es posible asignarle un perfil entonativo determinado.

4.2.3. BUENO COMO ENFOCADOR DE LA ALTERIDAD

4.2.3.1. POSICIÓN DEL MARCADOR

Los marcadores que se desempeñan como *enfocadores de la alteridad* normalmente se emplean al inicio de una intervención reactiva que implica cierto desajuste, oposición o disconformidad con el interlocutor, tal como se señaló en el §2.3.1.2. En el corpus sólo se registraron dos apariciones de *bueno* que responden a esta función, ambas pertenecientes al mismo estudiante (*Hablante árabe 02 - Nivel Básico*). Como se señaló al inicio de este capítulo, es probable que su escasa aparición se relacione directamente con el hecho de que el corpus de esta tesina constituye una situación de examen, por lo que no es usual que un estudiante, en su carácter de persona evaluada, exprese, en líneas generales, desacuerdo con su interlocutor, quien además en este caso es su evaluador.

En la totalidad de sus apariciones (dos), *bueno* aparece al inicio del enunciado, introduciendo una expresión de desacuerdo en el ejemplo (28), que se refuerza a partir de la conjunción adversativa *pero*, y una suerte de vacilación en el ejemplo (29):

(28)

E: En general ehh/ ¿cuándo te te enojás mucho?/ ¿o cuándo estás/ furioso por algo?/ ¿en qué situaciones?

C: Cuando manejo§

E: §Cuando manejo/ bueno pero Bariloche es tranquilo.

C: **Bueno**↓ pero↑ Buenos Aires o en otras zonas/ otras ciudades sí.

(29)

E: Claro/ no porque/ yo en general me voy los fines de semana a un lugar más tranquilo pero voy/ pero sigo sigo nerviosa/ cuando vuelvo estoy igual que antes entonces no es eficiente.

C: **Bue**↓**no**↑/ **bueno**→// el campo no es relajado pero cuando vas con tus amigos/ hijos.

En el ejemplo (29) es posible observar la *duplicación* que usualmente aparece en los enfocadores de la alteridad. Este *bueno* que hace foco en el oyente queda incluido también en la función expresiva cuando manifiesta “impaciencia o enfado y también duda o vacilación” (Bauhr 1994:120 en Martínez Hernández, 2016: 82). En este caso, es posible observar que más que enfado, se trata de una vacilación o duda, considerando además que el enunciado termina, de cierta forma, de manera inconclusa, con lo cual es posible interpretar que el hablante intenta convencer a su interlocutora. También puede tratarse de un caso en el que el hablante utiliza el marcador para no imponer su opinión de manera tajante, o, al menos, no presentar su contestación como la única posible.

4.2.3.2. CONSTITUCIÓN DE CONTORNO MELÓDICO PROPIO: ANÁLISIS DEL CONTEXTO PROSÓDICO Y PAUSAS

Ambos ejemplos, (28) y (29), presentan contorno melódico propio; en el caso del ejemplo (28), este se delimita mediante reajuste tonal positivo en el inicio del discurso posterior al marcador, mientras que en el ejemplo (29) la frontera prosódica se constituye mediante una pausa corta, entre ambas ocurrencias de *bueno* (que aparece duplicado) y luego por una pausa media (poco mayor a los 500ms) entre el segundo marcador y el inicio del discurso que sigue.

4.2.3.3. PERFIL ENTONATIVO

En el ejemplo (28), el tono es descendente (-70 Hz), en tanto que en el ejemplo (29) el primer *bueno* es circunflejo, con un descenso muy marcado de la sílaba acentuada de -140Hz y un ascenso en la segunda sílaba. Tras la pausa corta, el segundo *bueno* es de perfil entonativo suspendido.³⁷

³⁷ Pese a que en el Apéndice 3 el ejemplo (29) que presenta una duplicación del marcador está numerado de forma individual, en la tabla que muestra los perfiles entonativos se han separado las representaciones para mostrar las características de cada caso.

PERFIL ENTONATIVO	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENDIDO	CIRCUNFLEJO
Enfocador de la alteridad		1	1	1

Tabla 5: Pendiente tonal del marcador *bueno* como enfocador de la alteridad.

En el caso del ejemplo (29), esta representación parece coincidir con lo señalado por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4166), quienes indican que, en los casos de duplicación o triplicación, cuando la partícula se reitera, el tono de la voz va descendiendo en cada palabra y suele terminar con un tonema en suspensión (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4166). Por último, es necesario señalar que en estos ejemplos no se registró pérdida fónica del marcador.

4.2.4. BUENO COMO INDICADOR METADISCURSIVO

4.2.4.2 POSICIÓN DEL MARCADOR

En cada uno de los valores que puede adoptar *bueno* como *indicador metadiscursivo*, se demuestran comportamientos claro en relación con la posición en el enunciado:

POSICIÓN	INICIAL	MEDIA	FINAL
Valor de apertura	13	0	0
Valor de ruptura secuencial/cambio de tópico	0	27	0
Valor de agregado / especificación de información	0	4	0
Valor de acumulación de información	0	7	0

Tabla 6: Posición del marcador *bueno* como indicador metadiscursivo.

De esta forma, es posible observar cómo el marcador *bueno* con valor de *apertura de la conversación* o intervención -ver ejemplos del (30) al (42) del Apéndice 3- naturalmente se ubica siempre al inicio de la intervención:

(40)

C: *Bueno* este am este lámina habla dee// de las cámaras de video en el trabajo.

(Hablante estadounidense 01 – Nivel Intermedio)

Por otro lado, cuando *bueno* adopta el valor de *ruptura secuencial* o *cambio de tópico* -ejemplos del (43) al (69) del Apéndice 3-, da pie al agregado o a la especificación de la de información - ejemplos del (70) al (73) -o señala la acumulación de información - ejemplos del (74) al (81)- se ubica en posición media en la totalidad de sus representaciones, como puede observarse en el siguiente ejemplo en que el marcador introduce una especificación:

(72)

C: Em/ bueno mi hijo/bueno despu eh ayer/**bueno** ayer anoche/mi mi hijo me contó sobre un sitio de Internet quee// que vio en su casa y me parece quee bueno este sitio de Internet es muy peligroso.

(Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio)

4.2.4.2 CONSTITUCIÓN DE CONTORNO MELÓDICO PROPIO: ANÁLISIS DEL CONTEXTO PROSÓDICO Y PAUSAS

Son pocos los ejemplos encontrados de *bueno* como indicador metadiscursivo que constituyen contorno melódico propio. En el caso del valor de *apertura*, solo dos de las trece realizaciones presentes en el corpus presentan esta característica, definida a partir de la existencia de pausas anteriores y posteriores en ambos casos:

(39)

C: **Bueno**↓ (Falso comienzo)

(Hablante árabe 02 – Nivel Básico)

En este caso, el hablante utiliza el marcador para iniciar una intervención, pero no logra poder expresar lo que iba a decir, por lo cual se produce un falso comienzo. El enunciado queda inconcluso porque su interlocutora, quien lo está evaluando, interviene.

(42)

C: **Bueno**↑// te digo quee// recién probé esta terapia nueva/ yy /al principio /no me parecía algo útil pero después// ah después mm // cambié la mente completamente (...)

(Hablante estadounidense 02- Nivel Intermedio)

En el ejemplo (42), en el que el marcador también introduce una intervención, se produce una pausa media marcada tras su emisión, lo que permite considerar la constitución de contorno melódico propio.

Por otro lado, en el caso en el que *bueno* adquiere un valor de *ruptura secuencial* o *cambio de tópico*, sólo tres de los veintisiete ejemplos -(63), (65) y (68)- presentan contorno melódico propio, como puede verse a continuación:

(63)

C: Es un tipo dee/terapia// yy me pare me parece que algo nuevo// sí la gente paga para algo// pero **bue↑no→**/ tenemos que probar las temas nuevos [...]

(Habla nte árabe 02 – Nivel Básico)

En este ejemplo, el marcador presenta en su inicio, con respecto al final de la conjunción adversativa *pero*, un reajuste tonal positivo con un ascenso de 40 Hz en la primera sílaba del marcador “*bue*”. En la segunda sílaba, el tono permanece suspendido, hasta finalizar su emisión en la que se produce una pausa corta, no mayor a los 500 ms. Estas características son las que, en este caso, delimitan la frontera prosódica del marcador.

(65)

C: No sé en que que/ si esta terapia funciona o no pero/ **bueno↓** puede ser↑

(Habla nte árabe 02 – Nivel Básico)

En este caso, es posible observar una pausa corta anterior al inicio de *bueno*. Posteriormente a la emisión del marcador, y en el inicio de la continuación “*puede ser*” se produce un reajuste tonal positivo, lo que determina la constitución del contorno melódico.

(68)

C: En secundaria tenemos una semana dee/ de actividades/ ahh a fin de año/ y hacemos/ cada día tiene un tema diferente yy am me acuerdo que unn/ am uno de los temas am eraa/ un auto viejo que no no funciona yy ehh/ usamos unaa am/ (inintendible) marti no/ ¿martillo? no ¿si?/ **bue↑no↓** (risas) para romper el auto completamente.

(Habla nte estadounidense 02 – Nivel intermedio)

Por último, en el caso de este ejemplo (68), es posible observar una pausa corta anterior al marcador, tras cuya emisión la hablante se ríe, produciendo una tonalidad más alta en esta expresión, lo cual delimita, en este caso, la frontera prosódica de *bueno*.

Con todo esto, como es posible observar en la siguiente tabla, si bien varios de los ejemplos presentan pausa anterior o posterior al marcador, no todos alcanzan a constituir contorno melódico propio. Por su parte, en lo que respecta a los ejemplos correspondientes a los valores *agregado/especificación* y *acumulación de información*, se evidencia que en ninguno de los casos *bueno* constituye contorno melódico propio.

PAUSAS	INICIAL	FINAL	INICIAL Y FINAL	SIN PAUSAS
Valor de apertura	0	2	0	0

Valor de ruptura secuencial/cambio de tópico	15	2	0	10
Valor de agregar información/ especificar	3	0	0	1
Valor de acumulación de información	3	0	0	5

Tabla 7: Pausas en el contexto de producción del marcador *bueno* como indicador metadiscursivo.

4.2.4.3. PERFIL ENTONATIVO

Siguiendo las características presentadas en el apartado anterior, se determina que cinco del total de los ejemplos del marcador como indicador metadiscursivo constituyen contorno melódico propio, a partir de lo cual es posible asignar un perfil entonativo a estas realizaciones.

En los dos casos en los que *bueno* (con valor de *apertura*) presenta una frontera prosódica delimitada, se detecta un comportamiento diferenciado en el ascenso/descenso de la curva tonal. Mientras que en el ejemplo (39) el marcador presenta un perfil descendente, en cuya emisión el marcador desciende en forma significativa aproximadamente -70 Hz, en el caso de (42) el marcador demuestra una curva ascendente que alcanza los 40 Hz.

Por otro lado, en los casos que corresponden al valor de *ruptura secuencial o cambio de tópico* de *bueno*, es posible observar una mayor variación. En el ejemplo (63) el marcador presenta un perfil circunflejo: la primera sílaba “*bue*” asciende 40 Hz y en la segunda la curva tonal queda suspendida. De manera similar, en (68) *bueno* también adopta un perfil entonativo circunflejo, marcado por el ascenso de la pendiente tonal de 50 Hz en la primera sílaba, la cual luego desciende a -70 Hz en la segunda sílaba. Por otro lado, en (65) el marcador muestra una pendiente tonal descendente de -75 Hz.

PENDIENTE TONAL	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENDIDO	CIRCUNFLEJO
Valor de apertura	1	1	0	0

Valor de ruptura secuencial/ cambio de tópico	0	1	0	2
Valor de agregado o especificación de la información	0	0	0	0
Valor de acumulación de información	0	0	0	0

Tabla 8: Pendiente tonal del marcador *bueno* como indicador metadiscursivo.

Estos resultados, puntualmente en lo que respecta a la baja tendencia a constituir contorno melódico propio, parecen concordar con algunos estudios previos en los que, en forma similar a lo que sucede con el corpus de este trabajo, destacan la estrecha relación con la función que cumple el marcador en el enunciado: “la altura tonal del marcador refleja la presencia de valores de cohesión discursiva que, en cierta medida, funcionan como refuerzo y apoyo informativo, pero que, al mismo tiempo, evidencian su clara dependencia sobre la estructura del discurso” (Martínez Hernández, 2016: 99).

Por último, es necesario señalar que no se registró pérdida fónica en ninguno de los valores correspondientes a la *función metadiscursiva* del marcador en estudio.

Capítulo 5

BUENO COMO “PAUSA LLENA”/ “MULETILLA” Y SU RELACIÓN CON LA FLUIDEZ PERCIBIDA

5.1. INTRODUCCIÓN

Tal y como ha sido posible observar a partir del análisis realizado en el capítulo anterior, *bueno*, como marcador discursivo, adopta una gran multiplicidad de funciones y/o valores y aparece con una frecuencia considerable, cuestión que varía en cada uno de los hablantes. Sin embargo, en cinco de los ejemplos presentes en el corpus se han encontrado representaciones que no responden necesariamente a las categorías de la taxonomía presentada, dado que no es fácil asignarles una función “concreta” en el discurso.

Se trata de casos en los que se producen determinados movimientos por parte de los hablantes para “llenar” lugares del discurso en los que de otro modo habría silencios, culturalmente menos aceptados en algunas sociedades. Son las llamadas “pausas llenas” o “muletillas” cuya aparición puede relacionarse con determinados contextos tanto en hablantes nativos como no nativos.

Si nos centramos en la perspectiva de hablantes no nativos, estos conceptos son fundamentales para dar cuenta de la *fluidez percibida*, que se distingue del concepto de *fluidez cognoscitiva* (Lennon, 2000). Se ha demostrado que la presencia de marcadores que se reinterpretan como “muletillas” y, por consiguiente, pueden funcionar como “pausas llenas”, interviene considerablemente en la percepción de la fluidez (Sánchez Avendaño, 2002). Analizado en contexto de evaluación, se comprobó que incide en el nivel obtenido (Pacagnini, 2016, 2017a, 2017b).

En este anteúltimo capítulo, en primer lugar se presenta el análisis de estos cinco ejemplos en los que, desde nuestra perspectiva, *bueno* adopta un valor de “pausa llena” o “muletilla”. En este análisis, se detallan las características prosódicas en términos similares a los considerados en el análisis realizado en §4.2, y se hace referencia a algunas posibles interpretaciones pragmático-discursivas. Asimismo, en este apartado se consideran otros ejemplos que, si bien fueron analizados en el capítulo anterior, creemos necesario abordar debido a determinados rasgos que los caracterizan y resultan relevantes para nuestro estudio.

Por último, en el apartado número tres, se determinará la incidencia de la aparición de *bueno* en las planillas de evaluación, puntualmente en los ítems que hacen referencia a los descriptores correspondientes a *Pronunciación/ Entonación* y *Fluidez* del examen CELU.

5.2. BUENO COMO “PAUSA LLENA”/ “MULETILLA”

En el siguiente ejemplo, también consignado en el Apéndice 3, es posible observar de qué manera, ante una pregunta de la evaluadora, el candidato demuestra una dificultad al responder:

(82)

E: ¿Y por qué decías que cuesta mucho depende el país?/ un perro es un perro igual en todas partes del mundo ¿no?

C: Ahh// supongo que sí pero/ es que/ ah/ los labradores ah // no sé ah (5'') *bueno*→
-interrumpido por la evaluadora- pero...

(*Hablante estadounidense 03 - Nivel Básico*)

En este caso, el marcador se produce luego de una pausa muy prolongada (de 5,7 segundos) luego de una velocidad de elocución lenta y con muchas pausas que son silencios, (desde los 0.5 ms) hasta la ya mencionada. También, aparecen reiteradas pausas llenas (“*Ahh*”, “*ah*”). Finalmente, el enunciado queda inconcluso y es retomado por la interlocutora. Algo similar ocurre en este otro ejemplo, en el que el mismo estudiante (*Hablante estadounidense 03 - Nivel Básico*) intenta comenzar su intervención en la tercera parte de su examen (juego de roles):

(83)

C: Ahh sí/ ah estaba pensando en comprar un perro y (risa baja)

E: ¿De verdad me estás diciendo? (risas) ¿Por qué?

C: *Bueno*→/// am porque/ me siento muy solo y// quiero compañía, así que...

(*Hablante estadounidense 03 - Nivel Básico*)

En este ejemplo, *bueno* se encuentra al inicio de la intervención y presenta una pausa prolongada posterior (en este caso, de poco más de un segundo), la velocidad elocución del hablante es muy lenta y pausada, aparecen varias pausas llenas (“*ahh*” y “*em*”), y el enunciado queda inconcluso. Tanto en este caso (83) como en el ejemplo (82), el marcador constituye contorno melódico propio, ya que se encuentra entre pausas claramente delimitadas, y presenta curva tonal suspendida.

Es posible que la presencia de *bueno* entre pausas prolongadas adopte significados pragmáticos que, en este caso, funcionan como “pistas” al interlocutor o “señales de balizamiento” como señala Montolío (2001: 25) para explicar la función prototípica de los marcadores del discurso. En (82), “las pistas” al interlocutor, según nuestra perspectiva,

sugieren algo distinto: la necesidad por parte del hablante de que este continúe o intervenga en el discurso, ya que el hablante no encuentra la forma de continuar. Esto se refuerza con el perfil entonativo suspendido.

Por otro lado, en (83) el hablante logra continuar con su alocución, pero utiliza *bueno* para “ganar tiempo” en la búsqueda de palabras. A través de la tonalidad suspendida, indica a su interlocutora que aún no ha terminado su turno de habla.

En los ejemplos (84) y (85), ambos producidos por el mismo estudiante (*Hablante chino 02 - Nivel Básico*), es posible observar algo similar:

(84)

E: ¿Y vos has viajado como mochilero alguna vez?

C: Ehhh sí// via viajé una vez con mochila pero/ no tanto to no tanta cosa

E: Mmm

C: Mmm// *bueno*→ /ehh

E: ¿A dónde fuiste? ¿cómo fue ese viaje?

C: Ahh ehh/yo viajé a/ Mendoza [...]

(*Hablante chino 02 - Nivel Básico*)

En (84) la evaluadora realiza una pregunta al candidato y, ante su breve respuesta, lo alienta a explayarse (a través de la vocalización “*mmm*”, que le indica que siga). El candidato duda, a través de la emisión de varias pausas llenas (incluida *bueno*) con las que indica a su interlocutora que está pensando su respuesta “*Mmm// bueno*→ /ehh”. Tras esto, la interlocutora realiza otra pregunta que indica al candidato cómo ampliar su respuesta. El marcador presenta una pausa anterior media (de aproximadamente un segundo) y otra pausa posterior corta (que permiten delimitar su frontera prosódica). Adopta una pendiente tonal suspendida.

En (85), *bueno* se produce tras una pausa prolongada (mayor a un segundo) y luego se produce una pausa llena (“*ehh*”). El marcador presenta contorno melódico propio ya que en el inicio de la pausa llena que sigue (“*ehh*”) se produce un reajuste tonal positivo, lo que permite delimitar la frontera prosódica. En este caso, adopta una pendiente tonal descendente:

(85)

E: ¿Y en general cómo te gusta viajar/ a vos?

C: Ehh/ me gusta viajar/// *bueno*↓ ehh↑//es importante es cómodo.

(*Hablante chino 02 - Nivel Básico*)

Este caso es similar al ejemplo (83), ya que el candidato también logra continuar con su alocución, pero se vale de las pausas llenas para indicar a su interlocutora que aún no ha terminado de hablar.

En el ejemplo (86), *bueno* también aparece, pero en forma distinta a la de los ejemplos anteriores. En este caso el hablante está leyendo la consigna 3 (juego de roles) en voz alta. En medio de su lectura, *bueno* aparece una vez más para evitar producir un silencio, y darse tiempo para continuar. En este caso, el marcador presenta contorno melódico propio determinado por un reajuste tonal positivo en su inicio, y una pausa corta posterior a su emisión. Presenta un perfil entonativo circunflejo: asciende aproximadamente 40 Hz en la primera sílaba, y después presenta, en la segunda sílaba, una curva tonal suspendida.

(86)

C: Situación *bue↑no*→ /usted/tiene un amigo que está muy nervioso [...] (sigue leyendo)

(Habla nte árabe 02 - Nivel Básico)

De esta forma, en estos cinco casos presentados, *bueno* aparece para llenar un espacio en el que de otro modo se produciría una pausa silenciosa, adoptando una función similar a la de “*ahh*” o “*em*”, prototípicas “pausas llenas”, lo cual responde a la definición de Silvia Planas, ya señalada en los Capítulos 1 y 3, según la cual: “En el caso que no haya terminado de decir todo lo que quería decir porque tiene dudas de cómo continuar, se producen lo que se denominan pausas llenas (*eeehh*, *mmmm*)” (Planas, 2013: 75). En estos ejemplos, según nuestra perspectiva, *bueno* funciona, fundamentalmente, como un “apoyo” para el hablante, que le da tiempo en medio de su alocución para la búsqueda de palabras, y en otros casos, indica al interlocutor que no sabe cómo proseguir. Creemos que estos ejemplos se diferencian de los demás presentes en el corpus ya que, además de no responder a un valor de interpretación dentro de la taxonomía, tienen lugar en un contexto de habla entrecortado, de abundantes pausas llenas y silenciosas prolongadas, que se producen, fundamentalmente, antes y después de la presencia del marcador. Es por esto que, en este contexto de pausas, el marcador aparece para “llenar” ese espacio y compensar la presencia de tantos silencios, ya que no es lo mismo una vocalización (“*mmm*” o “*ehh*”) que un lexema con mayor contenido semántico, que puede dar la impresión de mayor fluidez en el discurso.

Ahora bien, además de estos casos en los que *bueno* aparece en el discurso con las típicas características de *pausa llena*, creemos pertinente hacer mención a otros ejemplos de los presentes en el corpus, ya analizados dentro de la clasificación presentada en el apartado anterior. En el siguiente ejemplo, es posible observar un total de cinco representaciones del

marcador dentro de un enunciado, que se corresponden con los valores de *apertura* (32) y de *ruptura secuencial* (48-51):³⁸

(32/ 48-51)

C: **Bueno** eh/la lámina trata de/ del uso de la Internet/eh/ eh **bueno** el principalmente/la lo los chicos/ah con el ah **bueno** el uso de los de la Internet/ trata de **bueno** básicamente del/ uso de la Internet /yy/ah **bueno** básicamente/los chicos con las eh/ yy y cómo la familia tiene que orientar/ a los chicos para usar Internet.

(Habla nte árabe 01 – Nivel Intermedio)

Algo similar es posible observar en el siguiente ejemplo, en el que también aparecen cinco representaciones del marcador en un único enunciado, y en el que abundan también las pausas cortas, antes o después de la emisión del marcador (excepto en un caso), así como las llenas (“*ahh*”):

(53- 57)

C: Yyy/ no no **bueno**/yy los padres no quieren que los chicos/ ahh (ininteligible) en la Internet pero **bueno**/ como **bueno**/ como ya saben que hay muchas co.../hay muchas eh/ sí hay muchas/ página páginas deep web/ quee **bueno** tienen/ cosas/ malas como la pornografía y también//ahh/**bueno** el uso de las drogas y como see/como se hace y las drogas y eso.

(Habla nte árabe 01 – Nivel Intermedio)

Ambos ejemplos presentados, así como los (17-19) y (20-21) - este último constituye un mismo fragmento conformado por los ejemplos (37) y (62), separados en el Apéndice 3 por presentar distintos valores de interpretación - corresponden a un mismo estudiante (*Habla nte árabe 01- Nivel Intermedio*).

De esta manera, si bien como se señaló en estos casos ha sido posible establecer valores que se corresponden con la taxonomía de análisis presentada, es necesario advertir que la repetida aparición del marcador en estos breves fragmentos responde, según nuestra perspectiva, a un caso similar a los anteriores en los que *bueno* funciona como una “apoyatura” en el discurso del hablante. En (32/ 48-51) es posible observar reiterados falsos comienzos: “*eh bueno el principalmente la lo los chicos (...)*”, o “*trata de bueno básicamente (...)*”, en los que el marcador da cuenta del *procesamiento* que el hablante realiza en la búsqueda de las palabras y frases para expresar una respuesta adecuada; lo que también sucede en (53-57): “*pero bueno/ como bueno/ como ya saben que hay muchas co.../hay muchas eh/ sí hay muchas (...)*”. En estos casos, la idea que el hablante busca transmitir avanza muy lentamente, pero se da la

³⁸ Este ejemplo corresponde a los números (39) -para el primer *bueno* con valor de *apertura*- y (48-51) para el valor de *ruptura secuencial/ cambio de tópico* consignados en el Apéndice 1. Para presentar el ejemplo en este apartado, se decidió subrayar todas las representaciones del marcador presentes en el fragmento, con el fin de mostrar la frecuencia de aparición, aunque es necesario aclarar que no aparece de igual forma en el Apéndice 3.

“impresión” de que sabe lo que quiere decir al “llenar” esos espacios en los que, como se observó en los ejemplos del (82) al (85), es factible que los hablantes produzcan pausas silenciosas prolongadas, y menos falsos comienzos a costa de estas últimas.

En estos casos, también aparecen una considerable cantidad de pausas llenas y silenciosas, pero mucho más cortas que en los casos previos, que se corresponden con una velocidad de elocución menos pausada. Por último, en ninguna de estas representaciones, a diferencia de las anteriores, *bueno* presenta contorno melódico propio.

Como se verá en el siguiente apartado, el hablante a quien corresponden estos últimos ejemplos presentados, es uno de los estudiantes que ha producido una gran cantidad de representaciones del marcador. De esta forma, es posible que se trate de un recurso personal adquirido por este hablante, al cual recurre en forma reiterada, quizás no en todo momento, pero sí en determinados contextos, como el de evaluación.

5.3. RELACIÓN ENTRE LOS USOS DE *BUENO* Y LA EVALUACIÓN DE LA FLUIDEZ

En este apartado final, nos referiremos a lo hallado en las planillas de evaluación -holística y analítica- en las que se otorga una calificación -y por consiguiente, un nivel de proficiencia- a los estudiantes. Puntualmente, en el caso de la grilla analítica, se hará referencia a los factores consignados por los evaluadores correspondientes a cada uno de los estudiantes evaluados, presentes en los descriptores *Pronunciación/ Entonación* y *Fluidez*- considerando el lábil límite entre ambos (Pacagnini 2015, 2016, 2017)- del examen CELU, con el fin de observar la incidencia de *bueno* en la evaluación de la fluidez. Es necesario señalar que en muchos casos los evaluadores no habían incluido en las grillas comentarios referidos a estos descriptores, que son los pertinentes para los fines de esta investigación.

En las muestras analizadas, cuatro de los candidatos obtuvieron 2 puntos tanto en *Fluidez* como en *Pronunciación/ Entonación*, mientras que los otros tres (*hablantes estadounidense 01 y 02*, y *el hablante árabe 01*) fueron calificados con 3 puntos en *Fluidez*, pero con 2 dos puntos en *Pronunciación/ Entonación*. Los *hablantes chino 01 y 02*, *árabe 02* y *estadounidense 03* obtuvieron un nivel Básico, en tanto que los *hablantes árabe 01*, y *estadounidense 01 y 02* fueron calificados con nivel Intermedio, que son quienes obtuvieron un punto más en *Fluidez* que los otros estudiantes.

En las grillas analíticas, en el ítem *Fluidez*, los evaluadores (en cuatro ocasiones) se refirieron en gran medida a cuestiones de tipo prosódico, en particular, considerando la presencia o ausencia de pausas y vacilaciones: “bastantes pausas y vacilaciones” (*hablante*

estadounidense 01); “Poco fluido, discurso entrecortado” (*hablante estadounidense 03*); “no se producen pausas” (*hablante árabe 02*). Además, en uno de los descriptores se encontró una apreciación que relaciona lo prosódico (pausas) con el léxico: “hay bastantes pausas (búsqueda de palabras o frases)” (*hablante árabe 02*).

Asimismo, se consignaron referencias al manejo exclusivo del léxico (en tres ocasiones): “el léxico que utiliza es el adecuado (...) vacilaciones de vocabulario” (*hablante estadounidense 02*); “a pesar de admitir que no conocía el significado de una palabra pudo superar la interacción respondiendo con ritmo y precisión” (*hablante árabe 01*).

Con respecto al ítem *Pronunciación/Entonación*, los evaluadores en su mayoría (en tres ocasiones) hacen referencia a “interferencias” o “marcas” de la lengua materna. También hay menciones a cuestiones fonético- fonológicas, por ejemplo, en este caso, en el que también se alude a la esfera del léxico: “(...) debido a problemas en la pronunciación de algunas palabras o algunas vacilaciones de vocabulario se interrumpe la fluidez. Confunde vocales e – i, oclusivas, bilabiales [p] y [b]” (*hablante árabe 02*). En este ítem, también se consignó una referencia exclusiva al léxico: “se advierten algunos problemas de interlengua (“function”) función y de expresiones como cambie la mente, por cambio de opinión” (*hablante estadounidense 02*).

Por otro lado, en las planillas holísticas (sobre las que se ha hecho un recorte considerando las apreciaciones pertinentes para este estudio, ya que justamente por ser holísticas hacen referencia a la totalidad de su apreciación del candidato) los evaluadores consignaron cuestiones fonético-fonológicas vinculadas con la lengua materna: “La pronunciación y entonación tienen marcas de la L1, que por lo general no dificultan la comprensión del mensaje (apertura vocálica y líquidas, sobre todo vibrantes retroflejas)” (*hablante estadounidense 02*). Sin embargo, también hay observaciones que no consideran la L1: “Su pronunciación tiene algunas marcas (apertura vocálica, uso de palatales) que solo por algunos momentos dificultan la comprensión del mensaje” (*hablante árabe 01*).

Con todo esto, es posible observar que prácticamente la totalidad de los factores señalados hacen referencia a los factores denominados “cuantificables o identificables” (Pacagnini, 2015:5). En los casos en los que se ha encontrado una preponderancia considerable del marcador *bueno*, como en el caso del *hablante árabe 01*, con un total de 36 realizaciones -prácticamente la mitad del corpus, varias de ellas analizadas en el apartado anterior, con valor de “muletilla”-, no se han “quitado” puntos en Fluidez por su presencia, ni tampoco se menciona la presencia de pausas o “muletillas”, sino que se llama la atención, fundamentalmente, a inadecuaciones del tipo fonético- fonológicas.

Los *hablantes chino 01 y 02*, que han producido diez y dieciocho representaciones del marcador respectivamente - sumando en este último los ejemplos (84) y (85) considerados “pausas llenas”), tampoco obtuvieron comentarios significativos en relación al uso de *bueno*. Mientras que el *hablante chino 01* no obtuvo apreciación alguna en ninguno de los descriptores, en la grilla del *hablante chino 02*, en el ítem de *Pronunciación/Entonación*, su evaluadora consignó “marcas de la L1”. En este caso, también es posible advertir una apreciación difícil de cuantificar: “hay que esforzarse para entenderlo”, señaló la evaluadora, en relación a estas marcas de la lengua materna.

En el caso del *hablante árabe 02*, que produjo diez representaciones del marcador - entre las cuales se contabiliza una consignada como “pausa llena” (86)- en *Fluidez* se hace referencia a las “pausas y vacilaciones” para buscar palabras o frases. En la evaluación de la *hablante estadounidense 02*, quien produjo un total de cinco realizaciones del marcador presentes en el corpus, se señala la presencia de “algunas vacilaciones de vocabulario interrumpen la fluidez”.

En el ítem *Fluidez* correspondiente a la grilla analítica de la *hablante estadounidense 01* se consignan “bastantes pausas y vacilaciones”, aunque solo haya producido tres realizaciones de *bueno* -lo cual debe responder a otros factores presentes en su discurso que exceden los analizados en este estudio-. Por último, en el caso del *hablante estadounidense 03*, quien produjo dos de las “pausas llenas” presentadas analizadas en el apartado anterior - (82) y (83)- se señala en el ítem *Fluidez*: “poco fluido, discurso entrecortado”.

Con todo esto, en el capítulo siguiente, y final de esta tesina, se presentará la síntesis de estos resultados y las conclusiones obtenidas a partir de los mismos. Se hará referencia, además, a las implicancias para el campo de estudio y posibles proyecciones hacia futuros trabajos.

Capítulo 6

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha intentado analizar un corpus constituido por un total de ochenta y seis representaciones -tomadas en su contexto de emisión - del marcador discursivo *bueno* en siete registros en audio de hablantes alógotas aprendices de español como lengua segunda o extranjera en Argentina, con sus correspondientes grillas de evaluación. Para esto se siguieron los lineamientos de clasificación y análisis determinados por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4050-4213) e Hidalgo Navarro (2010: 90). De esta manera, se postuló la hipótesis general según la cual los marcadores del discurso, en particular *bueno*, aparecen en el discurso oral de hablantes no nativos del español con un cometido similar al que se presenta en hablantes nativos: el de “guiar” las inferencias de los hablantes (Zorraquino y Portolés, 1999; Portolés, 2016), funcionar como “señales de balizamiento” (Montolío 2002) o “pistas” al interlocutor (Marcovecchio 2012), la cual fue corroborada a lo largo de todas las etapas de la presente investigación.

Para la consecución del objetivo general (véase §1.3), en primera instancia, en el Capítulo 2, se indagó en la clasificación propuesta, realizando un primer acercamiento de identificación de cada uno de los valores con ejemplos presentes en el corpus de la tesina, previo a la primera parte del análisis del corpus en el Capítulo 4; asimismo, en §2.5 se presentó una caracterización de las *pausas llenas* y *muletillas*. En el Capítulo 3, nos referimos específicamente a la problemática de la ausencia de la enseñanza y aprendizaje del componente prosódico en las clases de ELSE y, por consiguiente, sus implicancias en la evaluación, en particular en lo que respecta a la fluidez. Todos estos pasos permitieron realizar un acercamiento teórico y precisar el objeto de estudio y análisis, siguiendo lo propuesto en el objetivo general y en los objetivos específicos (a), (b) y (c) (véase §1.3).

La aparición del marcador *bueno*, con el cometido de “guiar” las inferencias de los hablantes y funcionar como “señales de balizamiento” o “pistas” al interlocutor en los discursos de estos estudiantes, la cual ratifica la veracidad de la hipótesis presentada, se observó en las ochenta y seis representaciones de este marcador presentes en el corpus. De este total, fue posible clasificar ochenta y un ejemplos siguiendo los términos establecidos por Martín Zorraquino y Portolés (1999), y aplicando los lineamientos prosódicos de Hidalgo Navarro (2010), lo que permitió demostrar que existe un vasto espectro de uso del marcador. En este sentido, la multiplicidad de representaciones respondieron, en su mayoría, a las funciones metadiscursivas (cincuenta y dos), a las que siguieron las funciones en las que *bueno* se constituye como *indicador de la modalidad deóntica* (veintisiete).

De esta forma, tal y como se señaló en el Capítulo 4, se registró una cantidad considerablemente menor de los valores que indican desacuerdo o intervenciones reactivas como las expresadas por la función de *enfocador de la alteridad*. Consideramos que esto responde a que se trata de un contexto de examen, con lo cual no es usual, al menos en líneas generales, que un estudiante en su rol de persona evaluada manifieste desacuerdo, enfado, o disconformidad con quien lo está evaluando. En este sentido, prácticamente la totalidad de las representaciones correspondientes a los valores de *desacuerdo* (siete) -dentro de la modalidad deóntica- y *enfocadores de la alteridad* (una) constituyen desacuerdos ficticios, y aparecen en la actividad 3 del examen (*juego de roles*). Solo una excepción, correspondiente al valor de *enfocador de la alteridad*, se produjo en la actividad 2, en la descripción de lámina, y se trata de un desacuerdo un tanto más genuino.

Con respecto a las características prosódicas halladas en este análisis, es posible sintetizar que, en lo que respecta a la posición del enunciado, se han podido establecer tendencias de uso en la totalidad de las representaciones de *bueno* como *indicador de la modalidad deóntica* en el valor de *confirmación* o *aceptación* -posición inicial- y *rectificación* -posición intermedia- (véase §4.2.2.1), así como en la *función metadiscursiva* -posición intermedia- (véase §4.2.3.1). Por otro lado, se comprobó que existen comportamientos más dispares en los casos en los que el marcador adopta valores de *desacuerdo* o como *enfocador de la alteridad*. Sin embargo, sobre estos dos últimos casos, consideramos que se trata de una muestra reducida de ejemplos, la cual no permite arribar a conclusiones abarcativas a partir de su análisis.

En relación a la constitución de *contorno melódico propio*, se observó claramente cómo *bueno*, en tanto *indicador de la modalidad deóntica*, constituye, dentro del valor de aceptación, contorno melódico propio en la totalidad de sus representaciones, determinado por su representación como un enunciado aislado (diez) o a través de pausas cortas posteriores a su emisión (cinco). En el caso del valor de *desacuerdo*, solo dos de siete ejemplos constituyen contorno melódico propio, mientras que solo uno de los cinco ejemplos de *rectificación* presentan esta característica. En el caso correspondiente a los *enfocadores de alteridad*, los dos ejemplos presentados muestran frontera prosódica delimitada. Por último, en el caso de los ejemplos clasificados dentro de la *función metadiscursiva*, solo tres de los veintisiete ejemplos del valor de ruptura secuencial o cambio de tópico, presentaron esta característica. En ninguno de los demás valores fue posible comprobar, a partir de los parámetros establecidos, contorno melódico propio.

En lo que respecta al perfil entonativo, solo en el caso en el que el marcador adopta valor de *confirmación* como *indicador de la modalidad deóntica* fue posible encontrar un número considerable de ejemplos a analizar. En este caso, la mayoría de las realizaciones (nueve) presentan pendiente tonal ascendente, mientras que una menor parte (cinco) muestra curva tonal

suspendida, en tanto que solo uno es de tipo descendente. En el caso de los *enfocadores de la alteridad*, en el caso del ejemplo de *duplicación* del marcador, uno presenta pendiente tonal suspendida, en tanto que el otro es de carácter circunflejo; el ejemplo restante es curva tonal descendente. Por último, en el caso de los *indicadores metadiscursivos*, los cinco que presentaron frontera prosódica delimitada arrojaron resultados que indican pendiente tonal descendente en el valor de apertura. En el caso del valor de *ruptura secuencial/cambio de tópico*, dos mostraron pendiente tonal circunfleja, en tanto que en el ejemplo restante fue descendente.

Tras el análisis mencionado fue posible corroborar (según nuestra perspectiva y pese a la poca cantidad de ejemplos relevados) la existencia de *bueno* como *muletilla* o *pausa llena* en cinco de los ejemplos presentes en el corpus y precisar algunas de sus características prosódicas en estos hablantes, cumpliendo así con el objetivo específico (b) de nuestra tesina. En este caso, fue posible constatar que *bueno* en su función como típica “pausa llena” suele estar rodeado de pausas medias y prolongadas, generalmente silencios, pero también de otras “pausas llenas” (como “*mmm*”, “*ahhh*”). Por lo general, estas representaciones aparecen en un contexto de elocución lenta, ante una pregunta del evaluador o al iniciar una intervención. Siguiendo los lineamientos establecidos por Hidalgo Navarro (2010:90), en estos cinco casos *bueno* se caracterizó por constituir contorno melódico propio y presentar perfiles entonativos descendentes y suspendidos.

Asimismo, siguiendo esta línea de interpretación, se identificaron otras apariciones de *bueno*, contenidas en cuatro fragmentos presentes en el corpus, las cuales, a pesar de estar relacionadas con los valores consignados en la taxonomía de análisis utilizada, cumplen una notoria función de “apoyatura” en el discurso, similar a la señalada en los casos anteriores. Estos casos se caracterizaron por una presencia repetida en el discurso, en el contexto de una velocidad de elocución considerable, sin pausas silenciosas (aunque sí algunas llenas). En ninguno de estos casos *bueno* presentó frontera prosódica delimitada y, en consecuencia, no fue posible asignar un perfil entonativo a ninguno de ellos.

Ahora bien, con respecto a la relación entre estos últimos casos y su incidencia en la evaluación de la fluidez en los exámenes, fue posible constatar que la mayor cantidad de representaciones contabilizadas de *bueno* (también con el valor que consideramos *pausa llena* o *muletilla*), no ha tenido una influencia relevante en la evaluación de la fluidez, ya que el examen en el que se detectaron corresponde a uno de los estudiantes con mejor evaluación (nivel intermedio) del corpus.

En el caso de los *hablantes chino 01* y *02*, que respectivamente produjeron diez y dieciocho representaciones del marcador, incluidas algunas consignadas como *muletillas* o

pausas llenas, tampoco fue posible constatar indicios que indiquen una relación entre su aparición y la evaluación de la fluidez. Mientras que en el primero no hubo comentarios en ninguno de los descriptores, en el segundo, estos solo se refirieron a la interferencia de la lengua materna.

En el caso del *hablante árabe 02*, que produjo diez representaciones del marcador - entre las cuales se contabiliza una consignada como “pausa llena” (86)- se referenciaron las “pausas y vacilaciones” para buscar palabras o frases.

Por último, en los casos de los *hablantes estadounidenses 01, 02 y 03* los evaluadores sí tuvieron en cuenta la presencia de pausas y vacilaciones. En la evaluación de la *hablante estadounidense 02*, quien produjo un total de cinco realizaciones del marcador presentes en el corpus, se señala la presencia de “algunas vacilaciones de vocabulario interrumpen la fluidez”; en tanto que en el caso del *hablante estadounidense 03*, quien produjo dos de las “pausas llenas” presentadas analizadas en el apartado anterior - (82) y (83)- se señaló: “poco fluido, discurso entrecortado”. Finalmente, en lo que respecta a la *hablante estadounidense 03*, aunque sólo produjo tres realizaciones de *bueno* -ninguna de ellas considerada “pausa llena” o “muletilla-, se consignaron “bastantes pausas y vacilaciones” (lo cual creemos que debe responder a otros factores presentes en su discurso que exceden los analizados en este estudio).

Por todo ello, en el caso de los *hablantes árabe 02, y estadounidenses 02 y 03*, podríamos señalar que es posible que la presencia de *bueno* como “pausa llena” o “muletilla” haya incidido en la evaluación de la fluidez y, por lo tanto, en la *fluidez percibida* de los interlocutores. No se ha podido constatar, asimismo, que la frecuencia repetida del marcador, como en los casos de los *hablantes árabe 01 y chinos 01 y 02* haya interferido en una evaluación positiva o negativa de este parámetro.

Sin embargo, consideramos fundamental trabajar en estudios ulteriores con una muestra más amplia de análisis, que permita una mayor rigurosidad de los resultados presentados y la posibilidad de arribar a conclusiones más abarcativas. Asimismo, en posteriores investigaciones que sigan esta línea de trabajo, también será necesario realizar un relevamiento del funcionamiento de estos fenómenos en hablantes nativos de español. De esta manera, esperamos poder trabajar de manera posterior a esta tesina tanto en el uso general del marcador discursivo *bueno*, así como sus posibles representaciones como “pausa llena” o “muletilla”, y en la relación posible de estos usos con la *fluidez percibida*, en contextos referidos tanto al aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera, como así también del español como L1 (en contextos nativos).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, L. (2005) “La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado”. En Mozzillo, I., et al. O plurilingüismo no contexto educacional. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, pp. 97-111.
- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010).
- Butragueño, P. M. (2006) “Prosodia del marcador *bueno*” en *Anuario de Letras: Lingüística y filología*, ISSN 2448-6418, ISSN-e 2448-8224, 44, pp. 17-76
- Briz Gómez, A.y A. Hidalgo Navarro (2008): “Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modalizador atenuante” en Albelda Marco, M. y otros (eds.), *Estudios de cortesía sobre el español: de lo oral a lo escrito*. Valencia: Universidad de Valencia. Publicación electrónica.
- Ciarra Tejada, A. (2016) *Marcadores discursivos conversacionales: Análisis de su uso en corpus orales y aplicación didáctica en español como lengua extranjera*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Consejo de Europa (2001, trad. 2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya (2003). Capítulo 2.
- Consejo de Europa (2017/2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Company Company, C. (2004) “Gramaticalización o desgramaticalización? El reanálisis y subjetivación de verbos como marcadores discursivos en la historia del español” en *Revista de filología española*, ISSN 0210-9174, Tomo 84, Fasc. 1, pp. 29-66
- Corder, S. P. (1967) “The significance of learner's errors” en *IRAL*, 5, pp. 161-170.

- Caldiz A. (2012) "Prosodia, polifonía y marcadores de discurso. Un análisis de discurso académico oral" en *Actas del II Coloquio Internacional. Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos Aires, pp. 13-23.
- Cortés Moreno, M (2002) "Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente". En *Didáctica (Lengua y Literatura)* 14: pp. 65-75.
- Cortés Rodríguez, L. (1991) *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*, Librería Agora, Málaga, 1991, pp. 126.
- De Santiago Guervós, J, (2019) "La conexión discursiva en español LE/L2: Problemas terminológicos, propuesta de catálogo y didáctica" en *marcoELE Revista de didáctica ELE*, 28, enero-junio 2019.
- Djian Charbit, M. y Pérez, J.V. (2012) "Ese pequeño gran hombre que no se deja traducir" en *Actas del II Coloquio Internacional. Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos Aires, pp. 51-60.
- Dorta Luis, J. y N. Domínguez García (2004) *La prosodia y las funciones de los marcadores del discurso*. En: Villayandre Llamazares (ed.), 757-771.
- Flege, J. (1987) "The production of 'new' and 'similar' phones in foreign language: evidence for the effect of equivalence classification" en *Journal of Phonetics* 15. 47-65.
- Flege, J. (2003) "Interaction between the native and second language phonetic subsystems", en *Speech Communication* 40. pp. 467-491.
- Fuentes Rodríguez, C. (1993) "Comportamiento discursivo de bueno, bien, pues bien" en *Estudios de Lingüísticos de la Universidad de Alicante* 9, 265-293.
- Garachana, M. (2015) "Teoría de la gramaticalización. Estado de la cuestión" en *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, ISBN 978-84-8489-899-3, 331-360.
- Giammatteo, M. e H. Albano (2009) *¿Cómo se clasifican las palabras?*, Buenos Aires, Ed. Biblos.
- Gili Gaya, S. (1943) "Enlaces extraoracionales" en *Curso superior de sintaxis española*, Madrid, Vox, 1998, pp. 326-331.

-Gutiérrez Ordoñez, S. (1994) “Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera”, en *ASELE*, Actas V (1994). Disponible en Centro Virtual Cervantes: www.cvc.cervantes.es

-Hedge, T. (1993) “Key concepts in ELT”, en *ELT Journal*, Volume 47/3, OUP, pp. 275-277.

-Hidalgo Navarro, A. (2010): “Los marcadores y su significante. En torno a la interfaz marcadores-prosodia en español”, en O. Loureda Lamas y E. Acín Villa (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, pp. 61-92.

-Hidalgo Navarro, A. (2017) "Marcadores discursivos y prosodia: parámetros acústicos y especialización funcional de partículas atenuantes en español" en *Verba*, ISSN 0210-377X, 2017, vol. 44: 35-70-

-Holgado Lage, A. (2014) *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: Diccionario de Marcadores Discursivos para Estudiantes de Español como Lengua Extranjera*. Tesis doctoral de la Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, departamento de Lengua Española.

-Jong, N., Steinel, M., Florijn, A., Shoonen, R. y Hulstijn, J. (2012) "Linguistic skills and speaking fluency in a second language" en *Applied Psycholinguistics*, September 2011, pp. 1-24.

-Kovacci, O. (1992) “Proposiciones adverbiales de lugar, de tiempo y de causa” en *El comentario gramatical – Teoría y práctica (vol. I y II)*. Madrid: Arco Libros, pp. 192- 199.

-Lahoz, J.M. (2012) “La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo” en Gil J. (ed.) *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen, pp. 93- 132.

<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2011/primera.html>

-La Rocca, M. (2011) “Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010)” en redELE revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera, nº 21. <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2011/primera.html>

-Lennon, P. (2000) “The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency”, en Riggenbach, H (ed.), *Perspectives on Fluency*. Michigan: The University of Michigan Press, pp. 25-42.

- Lleó, C. (1997) *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor. (Caps 1 y 2).
- Loureda, O. y Pons Rodríguez, L. (2009) "Sobre la creación de las partículas discursivas en español. Tradicionalidad y gramaticalización", en *Historische Sprachwissenschaft als philologische Kulturwissenschaft in der Romanistik Festschrift für Franz Lebsanft zum 60. Geburtstag*, 335-351.
- López Serena, A. (2017) "La conformación diacrónica de marcadores del discurso: Teoría de la gramaticalización y explicación racional" en *Pragmalinguística*, ISSN 1133-682X, Nº 25, 345-382.
- Marcovecchio, A. (2012) "De las circunstancias de los eventos a las de la emisión: gramaticalización y evidencialidad" en Vucheva, E. (Coord.) *El español: territorio de encuentros*. Sofía, Editorial de la Universidad "San Clemente de Ojrid", 65-75.
- Martínez Hernández, D. (2015) "La importancia del factor prosódico en el estudio de los marcadores del discurso: algunos problemas de su análisis acústico-melódico" en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 105-124.
<http://www.ucm.es/info/circulo/no62/martinez.pdf>
- Martínez Hernández, D. (2016) "Análisis pragmaprosódico del marcador discursivo bueno" en *Verba*, ISSN 0210-377X, 2016, vol. 43: 77-106.
- Martín Peris, E. (1988), "Gramática y enseñanza de segundas lenguas", en *Carabela*, 43, pp. 5-32.
- Martín Zorraquino, A. (1998) "Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical" en Martín Zorraquino y Montolío Durán (eds.) *Los marcadores del discurso*. Madrid: Arcos/Libros, S.L, 19-53.
- Martín Zorraquino, A y J.Portolés (1999) "Los marcadores del discurso", en Bosque, I. y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 4051-4213.
- Montolío, E. (2002 [2000]) "La conexión en el texto escrito académico" en *Manual práctico de escritura académica. Vol.II*. Barcelona, Ariel, pp. 105- 160.
- Pacagnini, A. (2012) "¿Cómo enseñar la pronunciación en la clase de Español como Lengua Extranjera?", ms. para Proyecto de Investigación y desarrollo (PID) ELSE Industria Editorial,

en el marco del Programa Área Estratégica (PAE) “Desarrollo del Español Lengua Segunda (ELSE) y Extranjera como Industria Cultural”.

-Pacagnini, A. (2013) “La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos”, en *Estudios del español como lengua segunda y extranjera* (Compiladores: Soledad Alén y Julián Martínez Vázquez), ed. USAL. Pp. 82 -115.

-Pacagnini, A. (2014) “Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica”, en *RASAL* 2013, 63-80.

-Pacagnini, A. (2016) “Hacia una revisión del concepto de “fluidez” en el examen CELU” en *Actas VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso)*. Ensenada, octubre de 2016. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10027/ev.10027.pdf

-Pacagnini, A. (2017a) “¿Qué factores actúan como ‘filtros’ en la percepción de la fluidez? Hacia una propuesta de abordaje de la evaluación de la fluidez en el examen CELU” en *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE* (Comp.: A. Pacagnini). Viedma, Universidad Nacional de Río Negro, 89-98.

-Pacagnini, A. (2017b) “¿Qué entendemos por fluidez en un examen de dominio del español? Acerca de la evaluación de la fluidez en el examen CELU oral” en *Actas del IX Coloquio CELU* (en prensa)

-Pacagnini, A. (2019) “Didáctica de la prosodia en ELSE: desafíos y estrategias”. En: *Letras* 2019, 79, 44-60. ISSN: 26837897.

-Pereira, D. I. (2011) “Análisis acústico de los marcadores discursivos a ver, bueno, claro, vale, ¿cómo? y ya” en *Onomázein* 24/2, pp. 85-100.

-Perea Siller, F. (2018) “Enseñanza del componente fonético-fonológico”. En *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular (II). Enseñanza de los componentes lingüísticos* (Eds. M. Martínez y A. Zamorano Aguilar). Madrid, En CLAVE/ELE, pp. 13-42.

-Planas Morales, S. (2013) “El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE” en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n°2, diciembre 2013, pp. 67-80.

-Pons, S. (2008) “Bueno” en A. Briz & S. Pons & J. Portolés (coords.): *Diccionario de partículas discursivas del español*. www.dpde.es.

-Portolés, J. (2016) “Los marcadores del discurso” en Gutiérrez Rexach, J. (ed.) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, London & New York: Routledge, pp. 413-417.

- Prati, S. (2007) *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- Puren, C. (2004) “Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional” En *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* 1, pp. 31-36.
- Real Academia Española (2009) Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española. Volumen II*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.
- Rodríguez Ramalle, T.M. (2005) “Los índices del habla” en *Manual de Sintaxis del Español*, Madrid, Editorial Castalia, pp. 523-526.
- Sánchez Avendaño, C. (2002) “La percepción de la fluidez en español como segunda lengua”, en *Filología y Lingüística*, XXVIII (1), pp. 137-163.
- Traugott, E.C. (1995) “Subjectification in Grammaticalization”. En Dieter Stein y Susan Wright (eds.), *Subjectivity and Subjectivisation*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 31-54.
- Trubetzkoy, N. (1939) *Principios de Fonología*. Trad: L. Prieto. Madrid: Cincel, 1973.

APÉNDICES

Apéndice 1. Cuadro de Niveles del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Extraído de Instituto Cervantes (MCER) 2002:26.

Apéndice 2. Signos fundamentales del sistema de transcripción utilizado (Grupo Val.Es. Co.)

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
{	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
}	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en «palabras-marca» de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula ² .
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
h	Aspiración de «s» implosiva.
(RISAS, TOSES, GRITOS...)	Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica «entre risas».
aa	Alargamientos vocálicos.
nm	Alargamientos consonánticos.
¿i !?	Interrogaciones exclamativas.
¿i ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no?, ¿eh?, ¿sabes?»
¡!	Exclamaciones.
és que se pareix a mosatros:	Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.
<i>Letra cursiva:</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
Notas a pie de página:	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. e., los irónicos), de algunas onomatopeyas; del comienzo de las escisiones conversacionales, etc.

Apéndice 3. Transcripción del corpus

En este apéndice están presentes todas las representaciones del marcador discursivo *bueno* en su contexto de realización, que componen la totalidad del corpus de esta tesina y que han sido utilizadas a lo largo de este trabajo. Los ejemplos se hallan organizados según la taxonomía de análisis utilizada. En muchos casos, se presentan ejemplos con varias realizaciones del marcador, para lo cual el/ los ejemplo/s correspondiente/s a cada caso se encuentran resaltados (con negrita y cursiva).

1. BUENO COMO INDICADOR DE LA MODALIDAD DEÓNTICA

1.1. VALOR DE CONFIRMACIÓN/ ACEPTACIÓN

(1) *Hablante chino 01 – Nivel Básico*

C: ***Bueno***↑

E: ¿bueno?

C: elijo eso

(2) *Hablante chino 01 – Nivel Básico*

E: ¿Y de qué se trata este programa graduados por más graduados?

C: Emm

E: ¿Para qué es?

C: Eh no entiendo bien eso pero// es algo sobre dee de la clase de distancia o/¿o no?

E: ¿De la clase de distancia?

C: ¿No?

E: Mm no comprendo/ creo que no

C: Ah/ ***bue***↑

(3) *Hablante chino 01 – Nivel Básico*

E: Deberías esperar al comienzo del próximo año para poder presentarte a la convocatoria.

C: Ahh// ***bueno***↑

(4) *Hablante chino 01 – Nivel Básico*

C: Sí recién fui allá y me dijo que tengo que preguntar acá

E: Es que acá el tema es para las becas/ para las ayudas económicas

C: Ah

E: ¿No?

C: Ah ah/ sí

E: Ese es/ de eso se encarga esta oficina ¿mm?

C: Ah// **bueno**↑

(5) *Hablante chino 01 – Nivel Básico*

E: Si querés hablá con ellos de nuevo deciles que hablaste conmigo/ Robina

C: Aha

E: y que yo te expliqué que §

C: § **Bue**→§

E: § que para las ayudas económicas puedes presentarte el año que viene.

(6) *Hablante chino 01 – Nivel Básico*

C: **Bueno**→/ o sea ¿le puedo dejar mi mail si tiene alguna información me puede avisar?

(7) – (8) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

C: **Bueno**↑/ ¿la leo en voz alta?

E: Sí ¿querés leerla en voz alta?

C: **Bueno**↑

(9) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

E: Ahí está bien

C: **Bueno**→

(10) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

E: Quiero hacer un viaje largo/ de tres meses

C: ¿Tres meses?/ **bueno**↓/ ¿solamente como mochilero ¿no?

E: Sí sí porque no tengo mucha plata y/ tiene que ser lo más económico posible.

(11) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

Bueno→ // em // me parece/ por un lado tenés que comprar una mochila muy grande/ para para vivir tree/ tres meses.

(12) - (13) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: **Bueno**↑/ ¿la leo en voz alta?

E: Sí/ dale.

C: **Bueno**↑

(14) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

E: Bueno/ está bien yo voy a empezar a hacer lo mismo.

C: **Bueeno**↑

(15) *Hablante árabe 02– Nivel Básico*

E: ¿Podés leerla en voz alta?

C: ¿Esa?

E: Sí.

C: **Bueno**→

1. 2. VALOR DE DESACUERDO

(16) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

E: Ehh/ lo que pasa es que ¿sabes qué?/ ehh yo confié en mi hijo entonces/ como sé que el mundo es así/ en el mundo hay de todo/ entonces bueno/ Internet es parte del mundo/ por eso creo que no es peligroso es como una representación del mundo ¿no?

C: **Bueno**→

E: ¿No te parece?

E: No/ a mí...

(17-19) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Mm pero **bueno** y **bueno** y vos no tenés ningún problema quee suu quee/tu hijo/eh/(inintendible)/que tu hijo entre a una página de pornografía **bue** digamos .

(20-21) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Bueno por ejemplo/el/bueno tu hijo me parece que **bueno** /(inintendible)/**bueno** navega mucho/ navega mucho tiempo en internet/ entonces el internet educa a su hijo / y me parece que la mentalidad de su hijo va a cambiar con el tiempo.

(22) *Hablante estadounidense 01– Nivel Intermedio*

C: Am/ **bueno**→/ todas estas razones son razonables si am pero am/ es quee pienso que el problema más grande es que las cámaras están mirando a la gente trabajando [...]

1.3. VALOR DE RECTIFICACIÓN

(23) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Sí/porque/me parece quee/ es muy útil ahh porque **bueno**/no todas la/no todas las cosas que están en la internet son buenas.

(24) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Em/bueno mi hijo/bueno despu eh ayer/bueno ayer anoche/mi mi hijo me contó sobre un sitio de internet quee// que vio en su casa yy me parece quee **bueno**/ este sitio de internet es muy peligroso

(25-26) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Hay muchas eh/ sí hay muchas/ página páginas deep web/ quee **bueno**/ tienen/ cosas/ malas como la pornografía y también//ah/**bueno** el uso de las drogas y como see/como se hace y las drogas y eso.

(27) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Es quee **bueno**↓/ siempre comparto mucho tiempo con mi hijo.

ENFOCADOR DE LA ALTERIDAD

(28) *Hablante árabe 02 - Nivel Básico*

E: En general ehh/ ¿cuándo te te enojas mucho?/ ¿o cuándo estás/ furioso por algo?/ ¿en qué situaciones?

C: Cuando manejo§

E: §Cuando manejo/ bueno pero Bariloche es tranquilo.

C: **Bueno**↓ pero↑ Buenos Aires o en otras zonas/ otras ciudades sí.

(29) *Hablante árabe 02 - Nivel Básico*

E: Claro/ no porque/ yo en general me voy los fines de semana a un lugar más tranquilo pero/ voy/ pero sigo sigo nerviosa/ cuando vuelvo estoy igual que antes entonces no es eficiente.

C: **Bue**↓**no**↑/ **bueno**→// el campo no es relajado pero cuando vas con tus amigos/ hijos.

3. BUENO COMO INDICADOR METADISCURSIVO

3.1. VALOR DE APERTURA

(30) *Hablante chino 01 – Nivel Básico*

C: **Bueno** em me parece es que es un programa de la clase de distancia.

(31) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

C: Ehh **bueno** porque/ me gusta viajar también.

(32) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: **Bueno** ehh/la lámina trata de/ del uso de la internet (...)

(33) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: **Bueno** sii tuviera que escribir algo así o hacer una lámina//ah diría a los padres/diría a los padres que cuiden a los chicos cuando usan internet.

(34) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: **Bueno** ah/acá bueno/allá en Arabia Saudita no tenemos mucha libertad/ en internet.

(35- 36) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: **Bueno** sí/ em/**bueno** mi hijo/bueno despu eh ayer/bueno ayer anoche/mi mi hijo me contó sobre un sitio de internet quee/ que vio en su casa

(37) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: **Bueno** por ejemplo/el/bueno tu hijo me parece quee/bueno/(ininteligible)/bueno navega mucho navega mucho tiempo en internet/ entonces el internet educa a su hijo / y me parece que la mentalidad de su hijo va a cambiar con el tiempo.

(38) *Hablante árabe 02 – Nivel Básico*

Bueno eh //hay una empresa que ofre/ahh/cosas para// golpear descendente, sin reajuste.

(39) *Hablante árabe 02 – Nivel Básico*

C: **Bueno**↓ (Falso comienzo)

(40) *Hablante estadounidense 01 – Nivel Intermedio*

C: **Bueno** este am este lamina habla de// de las cámaras de video en el trabajo.

(41) *Hablante estadounidense 01 – Nivel Intermedio*

C: **Bueno** yo vengo am para representar a los otros empleados en am/ en el en la oficina/ porque/ tenemos ah estamos de acuerdo de que/ am nosotros am nos sentimos un poquito incómodo con am las am/ cámaras de video que ju muy recientemente usted ha puesto en la oficina [...]

(42) *Hablante estadounidense 02- Nivel Intermedio*

C: **Bueno**↑/ te digo quee// recién probé esta terapia nueva/ yy /al principio /no me parecía algo útil pero después// ahh después mm // cambié la mente completamente (...)

3.2. RUPTURA SECUENCIAL/ CAMBIO DE TÓPICO

(43) *Hablante chino 01 – Nivel Básico*

C: Ehh si/ eh yo soy estudiante dee posgrado/ em estudio/ ehh gestión dee recursos humanos/ y **bueno** pero// mm ah // un poco problema es que /mm ehh/ no tengo no tengo mucho tiempo para estudiar (...)

(44) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

Mochilero es/ ah significa un un chico eh viajar/ ehh lugar que se/ que le gustan yy/ y solamente llevar su mochila ir con toda la cosa entre alla/ y bueno vivir em/ **bueno**/ un montón tiempo.

(45) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

C: Yo fui aaa/ Mendoza / eeh a la// en el mes dee/ de julio de año /bueno yy/ lleve mochila también/ pero **bueno** no como no como el/ no tanta cosa pero si/ con una mochila.

(46) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

E: Ah para vos es importante estar cómodo

C: Sí porque viajar es muy cansado a al viajeros/ por eso y cómodo es eh **bueno** cuando cómodo puedo viajar bien.

(47) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

C: (...) por un lado tenés que comprar una mochila muy grande para para vivir tree tres meses/

E: Claro

E: bueno/ yy// después comida eeh/ creo que/ em// comprar la comida más fácil para llevar para comer como/ ehh **bueno** una una comida sea llama// fideo facilidad/ bueno es de China pero es muy fácil para comer/ también.

(48-51) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Bueno eh/la lámina trata deel/ del uso de la internet/eh/ eh **bueno** el principalmente/la lo los chicos/ah con el ah **bueno** el uso de los de la internet/ trata de **bueno** básicamente del/ uso de la internet/yy/ah **bueno** básicamente/los chicos con las ehh/ yy y cómo la familia tiene que orientar/ a los chicos para usar internet.

(52) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: La orientación// y **bueno** ehh brújula nos ayuda a saber la dirección entonces tenemos que ayudar a los chicos a saber la dirección.

(53- 57) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Yyy/ no no **bueno**/yy los padres no quieren que los chicos/ ahh (ininteligible) en la internet pero **bueno**/ como **bueno**/ como ya saben que hay muchas co.../hay muchas eh/ sí hay muchas/ página páginas deep web/ quee **bueno** tienen/ cosas/ malas como la pornografía y también//ah/**bueno** el uso de las drogas y como see/como se hace y las drogas y eso.

(58) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Enton entonces tenemos quee/ **bueno** tenemos que asegurar que los chicos no vean esas cosas.

(59- 60) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: este **bueno** esta clave tiene un código familiar/eh **bueno** por eso/ la computadora no habilita al chico a entrar a esas/ páginas páginas web.

(61) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Em/bueno mi hijo/**bueno** despu eh ayer/bueno ayer anoche/mi mi hijo me contó sobre un sitio de internet quee// que vio en su casa yy me parece quee bueno este sitio de internet es muy peligroso.

(62) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Bueno por ejemplo/el/**bueno** tu hijo me parece quee bueno /(inintendible)/bueno navega mucho navega mucho tiempo en internet/ entonces el internet educa a su hijo / y me parece que la mentalidad de su hijo va a cambiar con el tiempo.

(63) *Hablante árabe 02 – Nivel Básico*

C: Es un tipo dee/terapia// yy me pare me parece que algo nuevo/ sí la gente paga para algo// pero **bue↑no→**/ tenemos que probar las temas nuevos [...]

(64) *Hablante árabe 02 – Nivel Básico*

C: No explican que/ que tipo dee terapia es algo// y como como funciona bien ehh/ **bueno** yo voy a pagar 30 euros y romper unas cosas.

(65) *Hablante árabe 02 – Nivel Básico*

C: No sé en que que/ si esta terapia funciona o no pero/ **bueno**↓ puede ser↑

(66) *Hablante árabe 02 – Nivel Básico*

C: Noo tienes que relajarte/ como siempre estas como (inintendible)/ **bueno** yo escuche algo una empresa en España/ si quieres puedes romper cosas.

(67) *Hablante estadounidense 02 – Nivel intermedio*

C: Es normal para hacer algo muy físico para combatir el estrés /am pero/ no sé/ romper cosas es un poco extremo/ yy además tenés que pagar/ y para mí me da más estrés porque yo puedo ir y romper cosas gratis y no no tiene sentido/ pagar/ am/pero **bueno**/ es una terapia y...

(68) *Hablante estadounidense 02 – Nivel intermedio*

C: En secundaria tenemos una semana dee/ de actividades/ ahh a fin de año/ y hacemos/ cada día tiene un tema/ diferente yy am me acuerdo que unn/ am uno de los temas am eraa/ un auto viejo que no no funciona yy ehh/ usamos unaa am/ (inintendible) marti no/ ¿martillo? no ¿si?/ **bue↑no**↓ (risas) para romper el auto completamente.

(69) *Hablante estadounidense 02 – Nivel intermedio*

C: (...)/ se llama rompe y desestra uh/ desestraseta/ **bueno** es una terapia donde puedes ir y romper cosas/ cualquier cosa (...)

3.3. AGREGA INFORMACIÓN/ ESPECÍFICA

(70) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

C: Yo vi una vez en Córdoba ahí a una mochilera/eh **bueno** sí dormían en la calle.

(71) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

B: Bueno/ yy// después comida eeh/ creo que/ em// comprar la comida más fácil para llevar para comer como/ ehh bueno una una comida sea llama// fideo facilidad/ **bueno** es de China pero es muy fácil para comer/ también.

(72) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Em/ bueno mi hijo/bueno despu eh ayer/**bueno** ayer anoche/mi mi hijo me contó sobre un sitio de internet quee// que vio en su casa y me parece quee bueno este sitio de internet es muy peligroso.

(73) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Bueno ah acá **bueno** allá/ en Arabia Saudita no tenemos mucha libertad en internet.

3.4. ACUMULACIÓN DE INFORMACIÓN

(74-75) *Hablante chino 01 – Nivel Básico*

C: Porque/ eeh los dos/para mi todos son me parece un poco difícil yy **bueno** este dee/ de sobre educación y/em yo soy estudiante/ también soy profesor yy //bueno este sistema más cerca/ me parece.

(76) *Hablante chino / 02 – Nivel Básico*

C: Mochilero es/ ah significa un un chico eh viajar// ehh lugar que se que le gustan yy y solamente llevar su mochila ir con toda la cosa entre allá/ y **bueno** vivir em/ bueno/ un montón tiempo.

(77) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

C: Yo fui aaa/ Mendoza / eeh a la// en el mes dee/ de julio de año /**bueno** yy/ lleve mochila también.

(78) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

C: (...)por un lado tenés que comprar una mochila muy grande para para vivir tree tres meses/

E: Claro.

E: **Bueno** yy// después comida eeh/ creo que/ em// comprar/ la comida más fácil para llevar para comer como/ ehh bueno una una comida sea llama// fideo facilidad/ bueno es de China pero es muy fácil para comer/ también.

(79) *Hablante chino 02 – Nivel Básico*

C: y otra cosa este tenés que fijar en internet eh// que cosa tenés que llevar a a antes de viaje/ porque cada país tiene su cultura diferente y costumbre diferente y alguna cosa no te gusta/ y **bueno** tenés que preparar todo.

(80) *Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio*

C: Hay un/ hay un (inaudible) en internet/y **bueno** no podemos entrar a cualquier página web

(81) *Hablante estadounidense 02 – Nivel Intermedio*

C: No me parecía algo útil /pero después// ah después am // cambiee la mente completamente/ yy **bueno** se llama rompe y desestra uh/ desestraseta (...)

4. VALOR DE PAUSA LLENA

(82) *Hablante estadounidense 03 - Nivel Básico*

E: ¿Y por qué decías que cuesta mucho depende el país?/ un perro es un perro igual en todas partes del mundo ¿no?

C: Ahh// supongo que sí pero/ es que/ ah/ los labradores ah // no sé ah (5'')
bueno→interrumpido por la evaluadora- pero...

(83) *Hablante estadounidense 03 - Nivel Básico*

C: Ahh sí/ ah estaba pensando en comprar un perro y (risa baja)

E: ¿De verdad me estás diciendo? (risas) ¿Por qué?

C: **Bueno**→/// am porque/ me siento muy solo y// quiero compañía, así que...

(84) *Hablante chino 02 - Nivel Básico*

E: ¿Y vos has viajado como mochilero alguna vez?

C: Ehhh sí// via viaje una vez con mochila pero/ no tanto to no tanta cosa

E: Mmm

C: Mmm// **bueno**→ /ehh

E: ¿A dónde fuiste? ¿cómo fue ese viaje?

C: Ahh ehh/yo viaje a/ Mendoza [...]

(85) *Hablante chino 02 - Nivel Básico*

E: ¿Y en general cómo te gusta viajar/ a vos?

C: Ehh/ me gusta viajar/// **bueno**↓ ehh↑//es importante es cómodo.

(86) *Hablante árabe 02 - Nivel Básico*

Situación **bue↑no**→ /usted/tiene un amigo que está muy nervioso [...] (sigue leyendo)