

Marcadores discursivos indicadores de cortesía de la variedad mexicana. Un enfoque pluricéntrico para su enseñanza en ELE

ALBA NALLELI GARCÍA AGÜERO*
Universität Bern

Received 10 September 2015; received in revised form 28 February 2016; accepted 10 July 2016

ABSTRACT

ES En este artículo se discute la importancia que comportan la enseñanza y la adquisición de los marcadores discursivos conversacionales para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de E/LE. Se asume que los marcadores discursivos permiten, además de conectar oraciones y otorgar al texto cohesión y coherencia, inferir la intención comunicativa del hablante y que algunos de ellos pueden funcionar como índices de cortesía verbal. Asimismo, sostenemos la validez de enseñar el español desde una postura pluricéntrica de la lengua. Por tal razón, exploramos los marcadores conversacionales de la variedad mexicana que indican cortesía con el fin de ofrecer una propuesta de categorización de tales marcadores y unos modelos de actividades didácticas para el/la enseñante de E/LE. Consideramos que al esclarecer las funciones que dichas partículas cumplen, el profesor/la profesora puede propiciar la ampliación del conocimiento del estudiante sobre otras variedades del español, así como suscitar la reflexión sobre las diferencias de algunas normas de cortesía verbal en las distintas culturas hispánicas, logrando con ello el fortalecimiento de la competencia pragmática de los alumnos.

Palabras clave: ENSEÑANZA-ADQUISICIÓN DE E/LE, MARCADORES DISCURSIVOS CONVERSACIONALES, CORTESÍA VERBAL, ESPAÑOL DE MÉXICO.

EN This article addresses the importance of teaching and acquiring conversational discourse markers in the development of L2 Spanish speakers' communicative competence. It is assumed that discourse markers, in addition to connecting sentences and giving cohesion and coherence to a text, permit the inference of a speaker's communicative intention, and sometimes function as indexes of verbal courtesy. Moreover, the validity of teaching Spanish from a pluricentric position is supported. Within this framework, conversational courtesy markers used in Mexican Spanish are explored in order to offer a categorization and some sample teaching activities for the L2 Spanish classroom. These materials are intended to be used by an instructor to explain the functions of the conversational courtesy markers in order to foster the expansion of student knowledge of other varieties of Spanish, to prompt reflection on differences between norms of verbal courtesy in different Hispanic cultural heritages, and to thus strengthen students' pragmatic competence.

Key words: TEACHING AND LEARNING SPANISH L2, CONVERSATIONAL DISCOURSE MARKERS, VERBAL POLITENESS, MEXICAN SPANISH.

IT Questo articolo prende in esame l'importanza dell'insegnamento e dell'apprendimento dei marcatori discorsivi conversazionali per lo sviluppo della competenza comunicativa degli studenti e delle studentesse di spagnolo come lingua straniera. I marcatori discorsivi, oltre a connettere tra loro le proposizioni e fornire al testo coesione e coerenza, vengono qui riconosciuti come elementi che trasmettono le intenzioni comunicative di chi parla e fungono da indicatori della cortesía verbale. Al tempo stesso, si sostiene l'efficacia di un metodo di insegnamento dello spagnolo da una prospettiva pluricentrica della lingua. In questo quadro teorico, si analizzano i marcatori della conversazione che indicano cortesía nella variante di spagnolo messicano con il fine di offrire agli insegnanti di spagnolo come lingua straniera una proposta di categorizzazione di tali marcatori e dei modelli di attività pedagogiche per il loro insegnamento. Mediante l'utilizzo di questi materiali, l'insegnante può fare chiarezza sulle funzioni di queste parti del discorso con l'obiettivo di ampliare la conoscenza dello/a studente/essa includendo diverse varietà dello spagnolo e spingerlo/a a riflettere sulle differenze tra le norme di cortesía verbale di diverse culture ispaniche, rafforzando così la sua competenza pragmatica.

Parole chiave: INSEGNAMENTO E ACQUISIZIONE DELLO SPAGNOLO L2, MARCATORI DISCORSIVI CONVERSAZIONALI, CORTESIA VERBALE, SPAGNOLO MESSICANO.

* Contacto: alba.garcia@rom.unibe.ch

1. Introducción

1.1 Los marcadores discursivos y su tratamiento en manuales de ELE

La atención que se ha puesto al estudio de los marcadores discursivos es relativamente nueva (Carbonero Cano & Santana Marrero, 2010). La lingüística, en especial sus vertientes textual, analítico-discursiva y pragmática, ha dirigido la mirada a estas unidades a partir de los años setenta, una vez agotada la teoría del código y desarrollada la concepción inferencial de la comunicación (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010, p. 416). Estas unidades que funcionan a nivel supraoracional no solo conectan oraciones y otorgan al texto cohesión y coherencia, sino que también guían las inferencias del interlocutor, ya que son indicadores de la intención comunicativa del hablante (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4057). Por lo anterior, el estudio de los marcadores discursivos ha sido de gran ayuda para entender cómo fluye el discurso y se estructura el habla.

En virtud de estas cualidades, los enfoques más recientes de la didáctica de las lenguas, entre ellos la didáctica comunicativa, han dedicado especial interés a estos elementos, pues su comprensión y dominio por parte del estudiante le permitirán alcanzar el principal objetivo de este enfoque didáctico: usar la lengua correctamente de acuerdo al contexto y alcanzar determinados objetivos comunicativos. Sin embargo, aun cuando se han tomado en cuenta estas unidades discursivas en los programas de estudio del español como lengua extranjera, el tratamiento que se les ha dado no ha sido el más adecuado (Fernández Barjola, 2008; Fuentes Rodríguez, 2010). A pesar de que los marcadores discursivos de la oralidad aparecen constantemente en los manuales de español como lengua extranjera desde los primeros niveles (véanse Álvarez Martínez, Blanco Canales, Vega De la Fuente Martínez, Sanz Sánchez, & Torrens Álvarez, 2003; Castells Fernández, Lohmann, & Santiso Saco, 2012; Görrissen et al., 2010; Sánchez Pérez, Espinet Solé, & Cantos Gómez, 2001), a diferencia del tratamiento de los marcadores que cumplen una función lógico-argumentativa (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010, pp. 461-470), llamados también conectores, y que son empleados prioritariamente en la lengua escrita, su tratamiento es aún más marginal.

Así pues, el presente trabajo parte de la suposición de que algunos marcadores conversacionales poseen un valor pragmático agregado de cortesía. Además, conscientes de que tanto las reglas corteses como los marcadores que las reflejan no son los mismos en todas las variedades del español, nos dimos a la tarea de recoger los marcadores pertenecientes a la variedad mexicana que se emplean en la interacción oral con una carga cortés. Abordar el estudio de este tipo de unidades nos resulta muy importante, ya que, como lo estipulan los dos grandes sistemas de aprendizaje, enseñanza y examinación de idiomas, las *Guidelines del American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL, 2012) y el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, Consejo de Europa, 2002), el conocimiento de las convenciones culturales y su reflejo en las producciones lingüísticas determinan el nivel de dominio de una LE/L2 (ACTFL, 2012, pp. 1-2), razón por la cual son criterios de evaluación. Además, el MCER (Consejo de Europa, 2002, pp. 13-4 y 116-117), señala las normas de cortesía como parte de la competencia sociolingüística, cuyo desarrollo es indispensable para el buen funcionamiento de la interacción social.

1.2 La enseñanza del español a partir de una visión pluricéntrica de la lengua

En los últimos años se ha venido desarrollando una reflexión sobre la norma académica peninsular como único paradigma lingüístico (Zimmermann, 2006, pp. 565-566). En este marco, ha surgido una valoración del resto de las variedades que funcionan también como estándares y una concientización sobre el derecho de utilizarlas en la enseñanza del español (Beaven & Garrido, 2000; Leonhardt, 2012; Martínez Pérsico, 2013). De hecho, instituciones normativas como el Instituto Cervantes (véase el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [PCIC], Instituto Cervantes, 2006) y la Real Academia Española (RAE, 2009) han demostrado la voluntad de incentivar una política panhispánica que tome en cuenta otras variedades estándares. Entre estas variedades que se han erigido como normativas está la mexicana, como lo han apuntado varios lingüistas (Lara, 1982; Oesterreicher, 2002; Zimmermann, 2006).

En este marco panhispánico, una de las ventajas de la inclusión en los programas de E/LE de materiales realizados a partir de otras variedades de la lengua española es que permite la reflexión sobre las divergencias entre las variedades nacionales del español en el ámbito semántico y pragmático. Según Zimmermann (2006), estas divergencias se encuentran principalmente en los “aspectos interculturales” (p. 571), entre los que destaca la cortesía, que podría conllevar malentendidos entre los hablantes de variedades diferentes debido a las diferencias pragmalingüísticas entre una cultura y otra. Estas diferencias pragmáticas, por ejemplo, se observan entre la cultura peninsular y la mexicana (Briz Gómez, 2011; Curcó & De Fina,

2002): en España se utilizan menos atenuantes y contrastes melódicos que en México, donde se brinda mucha más importancia a la imagen positiva del interlocutor (Curcó & De Fina, 2002).

Por todo lo anterior, en esta contribución queremos ofrecer una propuesta de categorización de los marcadores que indican cortesía verbal que se utilizan en la variedad mexicana. Algunos de estos marcadores son utilizados con las mismas funciones en la variedad peninsular; tal es el caso de *hombre, bueno, claro*, etc. Otros, en cambio, son propios del habla de México, como *ándale, órale, sale* o el marcador *güey*, que incluso se ha convertido en una marca indexical de mexicanidad (Bucholtz, 2009). La clasificación se basa en una selección de corpus recogidos por especialistas que han realizado estudios de tipo cuantitativo y cualitativo sobre el uso y la frecuencia de las partículas discursivas de México (Flores, 2014; Martín Butragueño, 2003; Palacios, 2003; Vázquez, 2012, 2013, 2015; Viguera, 2014). Con todo, no es nuestro objetivo hacer una recolección exhaustiva de estas unidades, sino brindar una guía de referencia al enseñante de E/LE que desee adoptar una postura pluricéntrica y se interese por el español de México. Asimismo, esperamos que esta clasificación ayude al desarrollo de ejercicios y unidades didácticas para la enseñanza de los marcadores discursivos.

2. Nuestra aproximación pragmática al estudio de la cortesía verbal

La cortesía —sobre todo en español— como fenómeno de comunicación ha sido estudiada principalmente en el marco de la pragmática y su estudio se ha abordado desde diferentes enfoques (Placencia & García, 2007, p. 369) que oscilan entre aquellos de tipo pragmalingüístico (estudios de las estructuras formales y las funciones de la cortesía, véanse Briz, 2004, 2011; Haverkate, 2004), los de tipo cognitivo (estudios de los procesos mentales que toman parte en las dinámicas de cortesía verbal, véanse Bousfield, 2008; Christie, 2007; Escandell Vidal, 1998), y los de corte sociocultural (que ponen la mirada en los contextos en que se desarrolla la comunicación cortés, véanse Bravo, 2004, 2005; Scollon & Scollon, 1995). Asimismo, bajo estos enfoques se ha tratado de determinar si la cortesía verbal es un fenómeno socio-relacional o es cognitivo individual (Escandell Vidal, 1995; 1998); si se trata de una estrategia o si es una convención (Bravo, 2004; Briz Gómez, 2004; Escandell Vidal, 1995); si es un fenómeno universal o no (Kerbrat-Orecchioni, 2004); si posee capacidad creativa o es más bien automática (Escandell Vidal, 1995). Esta variedad de enfoques en el estudio de la cortesía ha provocado controversia, sin haberse podido llegar a un consenso para definir la cortesía verbal.

En esta contribución abordamos el tema de la cortesía desde una perspectiva pragmalingüística, tomando en consideración los elementos que enmarcan y determinan la comunicación (el contenido comunicado, la actitud del hablante transmitida a través del mensaje, la interpretación del oyente y las condiciones situacionales en que se desarrolla la comunicación), y poniendo especial atención en las unidades lingüísticas. Es decir, las formas del lenguaje verbal, específicamente los marcadores del discurso de la oralidad capaces de indicar cortesía, se estudian como estrategias para alcanzar objetivos comunicativos. Así pues, la cortesía verbal se considera un fenómeno comunicativo en el que intervienen factores externos al individuo (normas sociales aprendidas), factores internos (procesos cognitivos) y cuyo fin es el de facilitar la relación y los intercambios de los hablantes (función social).

2.1 Herramientas teóricas sobre las que se basa nuestra propuesta de clasificación

Una de las teorías sobre la cortesía verbal que ha tenido una amplia difusión y aplicación es la de Brown y Levinson (1987) que, a pesar de que se haya criticado su perspectiva abiertamente universalista (Eelen, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 2004; Lavandera, 1988; Placencia & García, 2007; Watts, 2003), aporta conceptos fundamentales que constituyen las bases sobre las que se ha desarrollado este trabajo.

El modelo de Brown y Levinson parte fundamentalmente de dos nociones: la idea de que la comunicación es una actividad racional que busca alcanzar una meta y la concepción de que cada individuo posee una imagen pública (*face*) que desea resguardar. La noción de *face*, propuesta originalmente por el sociólogo Erving Goffman (1955), fue retomada y expandida por Brown y Levinson (1987) quienes proponen las nociones de *imagen negativa* (deseo que cada individuo tiene de que su libertad de acción y su espacio sean respetados) e *imagen positiva* (deseo de ser aprobado, comprendido o admirado por los demás). Ambas imágenes no son opuestas, sino que “se trata de dos componentes complementarios de la identidad social” (Kerbrat-Orecchioni, 2004, p. 41). Debido a que cada hablante posee una imagen pública, se dan casos en los que la comunicación entre individuos puede llegar a producir un *acto amenazador de imagen* (*face threatening act*, en adelante FTA). De acuerdo con Brown y Levinson, la mayoría de los actos que los

individuos realizan de manera cotidiana son FTA (1987, pp. 65 y 73) y atentan contra la *necesidad universal de imagen* (*face-want*) y el buen desarrollo de la comunicación. Ante esta continua amenaza de la *imagen*, se pone en marcha el *trabajo de imagen* (*face work*), concepto que se refiere a las estrategias con las cuales los hablantes intentan proteger tanto la imagen de su interlocutor como la propia. Este modelo fue sucesivamente ampliado por Kerbrat-Orecchioni (2004, pp. 43-46), que afirma que, si bien muchas de las estrategias sirven para limitar los posibles daños causados por los FTA, existen también unos actos que valorizan la imagen del interlocutor a los cuales propone llamar *actos agradadores de imagen* (*face flattering acts*, en adelante FFA).

En este modelo, existen dos tipos de estrategias de cortesía que cumplen con una función reparadora de los FTA o reforzadora de los FFA: a) la cortesía negativa, es decir, las estrategias utilizadas para no interferir con la libertad de acción del oyente, evitar la imposición del hablante, y así evitar o atenuar los FTA, y b) la cortesía positiva, la utilización de recursos que hacen que el oyente se sienta aceptado y valorado por el hablante, y que refuerzan FFA. Así, para que una interacción se lleve a cabo de una manera armónica, es necesario que intervenga el trabajo de imagen con el fin de contrarrestar o prevenir los FTA. Este objetivo se logra mediante una serie de estrategias de cortesía que permiten poner a salvo las imágenes de los interlocutores. Según Briz Gómez (2005, pp. 53-54), estas estrategias son el medio para alcanzar objetivos específicos, principalmente de negociación y acuerdo. Desde esta postura, el objetivo de los participantes de una conversación no es solamente el de transmitir un mensaje, sino también el de obtener la aceptación por parte de su interlocutor. Para ello, los interlocutores ponen en práctica diferentes estrategias corteses. Tales mecanismos son agrupados por Landone (2009, pp. 173-232) en tres categorías pragmalingüísticas: a) los mecanismos relacional-dialógicos, que comprenden las estrategias de *proximidad* y *negociación*; b) los mecanismos de intensidad, que abarcan las dinámicas de *atenuación* e *intensificación*, y c) los mecanismos de especificidad, que incluyen las estrategias de *enfocar* y *desenfocar*.

Entre los mecanismos relacional-dialógicos, la *proximidad* se refiere a la distancia relacional que existe entre los interlocutores. Esa noción está muy presente en los estudios de cortesía verbal y fue difundida por Brown y Levinson (1987), los cuales basan las dinámicas de cortesía en el distanciamiento (*cortesía negativa*) y el acercamiento (*cortesía positiva*) al interlocutor ante un acto amenazador. La modulación de la distancia dependerá de varios factores, entre los que se encuentran la cultura, el contexto comunicativo, la relación entre los interlocutores, el rol social jerárquico que cumple un hablante frente a otro, etc. Por otra parte, la *negociación* es un mecanismo fundamental dentro de la dinámica conversacional, ya que es a través de ella que se persigue llegar al acuerdo que, como sostiene Briz Gómez (2011, p. 15), es el propósito de la interacción verbal. La negociación se manifiesta y desarrolla a través de mecanismos de *acuerdo* y *desacuerdo*. El *acuerdo* se revela con señales verbales y no verbales por parte del interlocutor que, en realidad o aparentemente, satisfacen la intención del hablante e indican colaboración para continuar la línea conversacional. El *desacuerdo* se mueve en dirección opuesta, es decir, mediante señales que dejan intuir al hablante que el interlocutor no comparte la opinión. Así pues, mientras que con las manifestaciones de *acuerdo* se halaga la imagen del hablante, con los mecanismos de *desacuerdo* se pone en peligro dicha imagen, por lo que, para poder sostener la armonía dentro de la conversación, es necesario recurrir a estrategias de compensación.

La categoría *intensidad* está estrechamente relacionada con la cortesía verbal porque comprende los recursos que modulan la fuerza ilocutiva de los actos lingüísticos (Landone, 2009, p. 189). Tales recursos son la *atenuación* o *mitigación* y la *intensificación*. La atenuación o mitigación implica cortesía ya que se trata de la operación lingüística que realiza el hablante con el fin de reducir la fuerza ilocutiva de su acto de habla:

La atenuación, como categoría pragmalingüística, es una operación lingüística estratégica de minimización de lo dicho y del punto de vista, así pues, vinculada a la actividad argumentativa y de negociación del acuerdo, que es el fin último de toda conversación. (Briz Gómez, 2005, p. 56)

Como explica Briz Gómez (2011, p. 18), la atenuación es un fenómeno semántico-pragmático. Semántico, porque conlleva una menor precisión de significado, y pragmático, porque es una estrategia que induce un proceso ostensivo-inferencial (Sperber & Wilson, 1986). Por lo tanto, el fenómeno de la atenuación está sometido a la interpretación por parte del destinatario, y depende del contexto en que se formula y está codificado. La atenuación participa en actividades de imagen e implica ambos tipos de cortesía. Por una parte, implica cortesía negativa porque al mitigar el acto de habla se busca preservar el territorio del oyente y/o reparar los daños que han provocado los FTA. Por otra parte, refleja cortesía positiva porque funciona como

mecanismo de protección del *yo*, ya que, mediante la no imposición, el hablante busca ganar el reconocimiento del interlocutor y la negociación con él. La *intensificación*, por otra parte, implica el realce de la fuerza ilocutiva de un acto de habla. Esta estrategia se realiza mediante mecanismos lingüísticos que enfatizan el punto de vista del hablante o una parte de su enunciado y, como la atenuación, persigue efectos perlocutivos. Así pues, mientras la atenuación protege las imágenes de ambos interlocutores reduciendo los daños que provocan los FTA (cortesía negativa), la intensificación refuerza los FFA (cortesía positiva). Por esta razón, la intensificación está vinculada a la noción semántico-pragmática de acercamiento (Briz Gómez, 2011, p. 14), ya que, a través de la intensificación, se busca la aproximación al interlocutor mediante la evocación de sentimientos afiliativos. Con todo, es importante señalar que tanto la atenuación como la intensificación son estrategias que no se usan siempre con fines corteses, ya que su función es la de mitigar o resaltar la fuerza ilocutiva de un acto de habla. La intensificación, por ejemplo, sirve para enfatizar también actos de habla descorteses y por esta razón la carga cortés o descortés dependerá del tipo de acto que se intensifique.

Por su parte, la tercera categoría, la *especificidad*, se entiende como la modulación de la precisión referencial (Landone, 2009, p. 219). De acuerdo con Landone (2009, pp. 219 y 221), se trata de una categoría pragmática todavía no bien definida debido a que algunos teóricos la consideran parte de la *intensidad*, es decir, como un recurso de mitigación. Sin embargo, aclara Landone que, mientras que la *atenuación* reduce la fuerza ilocutiva de un acto, la *especificidad* comprende mecanismos con los que se difumina o se precisa el referente o su enunciado. Además, se ha considerado la *especificidad* como mecanismo de distanciamiento-acercamiento, con lo cual se entrelaza con la categoría de proximidad. Haciendo un intento por aclarar este concepto, diremos pues que la *especificidad* sí posee la cualidad de proximidad, pero no a nivel relacional con el interlocutor, sino de distancia-acercamiento del hablante con su enunciado. Así pues, *enfocar/desenfocar* se podrían definir como dos dinámicas de la *especificidad* que indican un mayor o menor involucramiento o responsabilidad del hablante con su enunciado. En este sentido, al hacer uso de la estrategia de *focalización* se pone en evidencia la identidad del hablante o del interlocutor, por ejemplo, con recursos que resaltan el parámetro epistémico (conocimiento cierto) como en la aserción *yo digo que; estoy seguro*. La estrategia de *desenfoque*, por otra parte, implica la falta de precisión y responsabilidad del hablante respecto a su enunciación, como sucede en las construcciones impersonales o las pasivas sin agente. Sin embargo, de los dos mecanismos mencionados, solamente la estrategia de *desenfoque* comporta cortesía, ya que, por un lado, el hablante protege su imagen al no responsabilizarse de la enunciación, y por otro, al usar esta estrategia remite a una de las máximas de estas teorías, es decir, a la regla establecida por Robin Lakoff (1973, pp. 298-299) que establece la no imposición como señal cortés.

3. Los marcadores discursivos conversacionales como índices de cortesía verbal

Los estudios de la cortesía verbal en español han demostrado que hay elementos lingüísticos que pueden funcionar como índices de cortesía verbal. Entre estos elementos se encuentran los marcadores del discurso que, según la definición de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999, p. 4057), son

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

El hecho de que los marcadores discursivos no contribuyan directamente al significado conceptual de los enunciados, sino que orienten las inferencias del interlocutor, les permite actuar de manera estratégica dentro del discurso con fines corteses. Sin embargo, debido a que la mayor parte de los recursos comunicativos tienen algún grado de convencionalización (Bravo, 2004, p. 27), los marcadores del discurso pueden funcionar de manera estratégica pero sujetos, en mayor o menor medida, a significados codificados a partir de los cuales se iniciará el proceso que permitirá al interlocutor inferir cierto comportamiento cortés. En este sentido, podemos decir que los marcadores discursivos no reflejan *per se* cortesía verbal, sino que son solamente indicios de cortesía que necesitan combinarse con otras señales para ser percibidos como tales.

3.1 Marcadores discursivos conversacionales que expresan cortesía en el español mexicano

Para la realización de nuestra propuesta de clasificación nos hemos basado en la terminología de especialistas en cortesía y partículas discursivas (Landone, 2009; López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999) que se han encargado de agrupar los marcadores que pueden indicar de forma metalingüística una señal de modulación de cortesía en el ámbito conversacional. A partir de estas propuestas, recogemos los marcadores conversacionales que aparecen de manera cotidiana en la variedad mexicana –muchos de los cuales, como ya habíamos adelantado, coinciden en uso con los de la variedad peninsular– que actúan estratégicamente modulando la intensidad, la especificidad, la proximidad y la negociación dentro de las relaciones dialógicas con el afán de salvaguardar la imagen propia y la del interlocutor. Citaremos los marcadores de la variedad culta del español de México (Vigueras, 2014), sin dejar de mencionar algunos marcadores del registro coloquial que indexan fuertemente la identidad mexicana.

3.1.1 Marcadores discursivos conversacionales que modulan la proximidad

Dentro de los marcadores de la oralidad que acortan la distancia relacional entre los interlocutores se encuentran los señalados por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) como *enfocadores de la alteridad*, ya que “orientan sobre la forma como el hablante se sitúa en relación con su interlocutor en la interacción comunicativa” (p. 4081). Nos referimos a marcadores como *hombre, mujer, mira/mire, oye/oiga*. Estas partículas remiten al oyente y señalan cortesía positiva porque acortan la distancia relacional. Sin embargo, es importante apuntar que dichas unidades pueden indicar simpatía y cordialidad pero, como lo demuestra Martín Butragueño en su estudio sobre la prosodia de los marcadores discursivos en el español de México (2003), marcadores como *mira/mire, oye/oiga*, pueden asociarse también a efectos estilísticos de enojo y amenaza. En el siguiente ejemplo (Martín Butragueño, 2003, p. 394) el hablante advierte a su interlocutor que ya no está dispuesto a soportar el malestar que este le causa introduciendo su turno mediante el marcador *mira*.

- 1) **Mira** ¡ya estuvo suave! [amenaza]

Propio de la variedad mexicana y perteneciente únicamente al registro informal es el marcador *güey*. Esta voz, de uso muy frecuente en el habla popular de México, propicia un sentido de confianza y camaradería entre los hablantes, así como de identificación intergrupal. Además de imprimir un sentido de familiaridad en el trato de los participantes, su función comunicativa es la de enfatizar lo dicho anteriormente y de segmentar la información en los turnos narrativos (Zimmermann, 1996, p. 499). El enfocador de la alteridad *güey* predomina en las conversaciones de los jóvenes (Palacios, 2002) y se ha vuelto una marca indexical de la variedad mexicana (Bucholtz, 2009) e incluso “ha llegado a convertirse en un estereotipo de las representaciones de personajes juveniles en el cine, la televisión, el teatro, etcétera” (Palacios, 2002, p. 227). Véase un ejemplo (Bucholtz, 2009, pp. 17-21) de las funciones que cumple este marcador (indica confianza, segmenta y enfatiza la información):

- 2) Chris: Ahí tengo todavía la boleta, **güey**.
 Chilango: ¿Trescientos sesenta [ausencias], **güey**?
 Chris: Como lo de un año, **güey**.
 Chilango: Por eso digo, *güey*. No mames. Ya casi... ¿Fuiste cinco días a clase, o qué?
 Chris: No, **güey**. No, **güey**. Pero, ya ves que son ocho clases [...] Y en todas esas clases, tuve trescientas y sesenta y algo faltas. Pero iba a los concursos [...] Iba a Puerto Vallarta, **güey**, a, a las playas a concursar, **güey**. Y llegaba y todos los profes me ponían mi diez, **güey**.

Otros marcadores que contribuyen al acercamiento con el interlocutor porque lo implican directamente, marcando confianza, son *fjate, imagínate, verás, sabes, entiendes* (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4187). Similar a los anteriores, el marcador *ya sabes* es índice de cortesía positiva, pues el que habla da por sentado que su interlocutor conoce de antemano aquello a lo que se refiere, ponderando con esto al que escucha.

3.1.2 Marcadores conversacionales que modulan la negociación

Durante la conversación, la negociación estratégica y colaborativa es regulada por varios tipos de marcadores entre los que se encuentran los denominados por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro *marcadores de modalidad deóntica* (1999, p. 4081). Estas unidades expresan actitudes relacionadas con la expresión de la voluntad, es decir, indican que el interlocutor admite, consiente o confirma (*bueno, está bien*), pero también que no acepta o no confirma (*ni hablar, en absoluto, de ninguna manera, etc.*). Solo tomaremos en cuenta los primeros, pues únicamente estos advierten cortesía verbal positiva. Algunos de estos marcadores cumplen funciones de cooperación cuando expresan acuerdo con el hablante por lo que López Serena y Borreguero Zuloaga (2010, pp. 443-453) los clasifican con el nombre de marcadores de *reacción colaborativa*. En la variedad mexicana encontramos *bien, de acuerdo, desde luego, cómo no, claro y bueno*. Este último, de acuerdo con el estudio de Viguera (2014), resultó ser el marcador de modalidad deóntica más utilizado por sus informantes. Asimismo, Viguera demostró que la aparición de *bueno* se ha mostrado con mayor recurrencia en México durante los últimos años.

En un registro informal, los marcadores que expresan acuerdo con el hablante son *va, sale, ándale/ándeale y órale*. Nos detenemos un poco en estos dos últimos, ya que son exclusivos de la variedad mexicana. De acuerdo con el estudio de Flores (2014), *ándale/ándeale* y *órale* comparten casi las mismas funciones comunicativas en el discurso oral de carácter únicamente coloquial. Como muchos de los marcadores discursivos, son polifuncionales: ambos son usados para expresar una orden, una conminación, para invitar, animar, manifestar acuerdo, sorpresa, intensificar una petición o ruego y funcionan como fórmula de cierre. Las funciones en las que difieren son las de criticar/evaluar y manifestar recepción del mensaje, que según Flores (2014) son propias solo de *órale*. Así pues, estas unidades pueden advertir cortesía cuando funcionan como *marcadores de modalidad deóntica* y expresan acuerdo, como en el Ejemplo 3 (Navarro, 2005, p. 61), o, como se verá posteriormente, cuando concluyen un intercambio comunicativo, refuerzan o reiteran la aserción del interlocutor (solo *ándale*) y cuando confirman la recepción de información (solo *órale*).

3) **Ándale** pues, te presto mi carro.

De acuerdo con la propuesta de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010, pp. 449-450), dentro de la función interaccional, se encuentra un grupo de marcadores que permiten la fluidez de la dinámica conversacional de manera colaborativa; se trata de los marcadores que cumplen una función de *control de la recepción* por parte del hablante que incluyen *¿sabes?, ¿me entiendes?, ¿comprendes?, ¿ves?, ¿ya sabes?, ¿me explico?* Dichos marcadores son comunes en las interacciones de mexicanos y pueden fungir también como estrategia cortés de *cesión de turno de palabra*.

Dentro de esta misma categoría de negociación encontramos algunos marcadores que López Serena y Borreguero Zuloaga califican como *marcadores de petición de confirmación*. En la variedad mexicana los marcadores que clasifican dentro de esta clase son *¿no?, ¿o no?, ¿verdad?, ¿no es cierto?, ¿a poco no?* (este último usado solo en contextos informales). Tales unidades pueden cumplir también con una función de cesión de turno de palabra que implica cortesía positiva debido a que se otorga al interlocutor la oportunidad de dar su opinión cuando se tiene la certeza que confirmará lo apenas dicho. Sin embargo, estos marcadores podrían representar un FTA para el oyente, ya que, al pedir directamente la opinión del interlocutor, comportan una intromisión en su espacio. Piénsese, por ejemplo, en una situación en la que un profesor, después de haber dado una explicación teórica, se dirige sorpresivamente a uno de los estudiantes cediéndole la palabra con un marcador como *¿o no?* Un caso así podría crear angustia en el estudiante que no esté preparado, por lo que dicho marcador no cumpliría con la función de estrategia cortés. Por el contrario, este marcador reflejaría una señal de cortesía positiva si durante una pausa entre clases un compañero le dice a otro para iniciar la conversación y cederle la palabra: "Hoy hace mucho frío, ¿no?" Una vez más se observa que los marcadores pueden o no servir como estrategias corteses, todo depende del acto de habla que acompañen, es decir, de la intención comunicativa del hablante, y en general, del contexto en el que se realiza la interacción.

Además, se incluyen en el grupo de marcadores de negociación las unidades que indican que el intercambio comunicativo está por concluir y que pertenecen al registro informal: *sale, ándale/ándeale y órale*, que frecuentemente reforzados por el marcador *pues* resultan en las formas *sale pues; ándeale pues; órale pues*. A este grupo pertenece también el marcador *bueno* (seguido de pausa) (Martín Butragueño, 2003), que "a menudo, se usa antes de la clausura de una conversación, en la fase de despedida (preclausura), como si los

hablantes señalaran su aceptación de la conversación llevada a cabo y su acuerdo en concluirla” (Landone, 2009, p. 295).

Finalmente, también los marcadores de *función de contacto conversacional*, propuestos por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010, pp. 450-451), expresan *función fática* y son índices de cortesía verbal con respecto al hablante, pues a través de ellos el interlocutor señala la recepción de la información y su disponibilidad para seguir escuchando: *Sí; ya; claro; síiiii* (con alargamiento vocálico); *sí, sí, sí* (reiteraciones); *¡ah!; ¡ajá!* (*interjecciones*); *¿diga?, ¿oiga?* (cuando hay problemas de comunicación), *órale, a poco*. Como mencionamos anteriormente, una de las funciones de *órale* es la de confirmar la recepción del mensaje (Flores, 2014, p. 7):

- 4) I: tengo veinticuatro años/
 E: **órale** / y ¿a qué te dedicas?/
 I: trabajo en un bar/
 E: en un bar/
 I: en un antro/ sí/
 E: **órale** / ¿en cuál antro?

En el caso de *a poco*, Vázquez Carranza (2015) encontró que esta unidad cumple tres funciones dentro de la interacción: registra como noticia no esperada la información recibida en el turno anterior, muestra sorpresa y pide la confirmación de esa información. Vázquez Carranza (2015) sostiene que las funciones que *a poco* despliega lo determinan como un *escepticismo ritual*, ya que al pedir confirmación indica cierto grado de escepticismo. Sin embargo, con este marcador no se pone en duda la veracidad de la noticia, sino que se usa como una forma rutinaria para demostrar que la información no era esperada. Así pues, este marcador, recurrente en el ámbito conversacional, permite que fluya el intercambio comunicativo ya que el oyente demuestra al hablante su interés por la información recibida al pedir confirmación. A pesar de que esta petición podría significar un FTA, Vázquez Carranza demostró que el elemento de confirmación como respuesta de *a poco* es mínimo o nulo, es decir, no contiene amplias explicaciones, con lo que podemos deducir que el hablante no se ve obligado a extender su información con una aclaración, como en el siguiente ejemplo² (Vázquez Carranza, 2015, p. 4):

- 5) -Tiene como treinta y nueve casi cuarenta.
 -**A poco**::
 -Mhm::

3.1.3 Marcadores discursivos conversacionales que modulan la intensidad

En cuanto a los marcadores conversacionales que atenúan la fuerza ilocutiva de los actos que comportan una amenaza para la imagen del interlocutor, se encuentran aquellos que introducen un intercambio conversacional, es decir, los marcadores interaccionales de *toma de turno de palabra* según la clasificación de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010, p. 448). Estos marcadores funcionan como mitigadores de la invasión del territorio del otro (imagen negativa). Estos son: *perdón, perdona, disculpe, pero, pues, bueno, mira, oye/oiga, fíjate/fíjese*.

La reformulación es una estrategia de cortesía verbal no solo porque al reformular se facilita al destinatario la comprensión de la información, sino sobre todo porque mediante esta operación se pueden reparar los daños que ha causado un FTA (Landone, 2009, pp. 297-303). En este caso, podemos citar los marcadores *reformulativos no parafrásticos* de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010), en especial los marcadores de *reconsideración* como *mejor dicho, digo, más bien, o sea, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo, en resumidas cuentas* y los marcadores de *distanciamiento*: *de todas formas/maneras/modos, de cualquier forma, en cualquier caso*. Aunque estas autoras no consideran el marcador *pues* dentro de los reformulativos, es posible que, si bien dicho marcador no introduce una explicación, puede indicar la conclusión de esta. De acuerdo con el estudio de Vázquez Carranza (2013) sobre el uso de este marcador en la variedad mexicana, en posición final del turno de habla, *pues* “index clarification and resolution of a problem in interaction; i.e., *pues* marks the completion of repair” (Vázquez Carranza, 2013, p. 304). Así, mediante *pues*

² Las transcripciones de los ejemplos 5 y 6 siguen las convenciones establecidas por Vázquez Carranza (2015).

el hablante cuida su imagen dando por sentado que ha encontrado la explicación adecuada después de problemas previos en la interacción (Vázquez Carranza, 2013, p. 300):

- 6) [Situación: R, G y V hablan sobre la cena de navidad de R. Este ha mencionado que suele comer espagueti verde; V y G preguntan acerca de ese tipo de espagueti.]
 G: A:h hemos comido verde pero cuando el espagueti es verde/ que es de espinacas
 V: (asiente con la cabeza)
 R: Creo que es de espinacas
 G: O sea, el espagueti crudo es verde
 R: Ah sale así verde
 V: No, yo no he comido así verde
 G: =>Sí:: hemos hecho espagueti verde
 R: No no no, no que sea blanco y con el guiso se haga verde
 G: Ah no eso no
 V: Eso no.
 G: =>a eso me refiero **pues**

Los marcadores que introducen una justificación funcionan también como una estrategia mitigante. La justificación es un mecanismo que se pone en práctica en situaciones principalmente de rechazo y forma parte de las dinámicas de imagen, ya que se trata de una actitud empática de consideración hacia el hablante que recibe el rechazo. Además, sirve de escudo protector de la imagen del interlocutor que enuncia este acto de habla. Así, “la justificación es una forma común de mitigación de los actos comisivos, es decir, de respuesta no preferida en pares adyacentes de propuestas, ofertas, invitaciones” (Landone, 2009, p. 303). Dentro de esta clase tenemos marcadores como *es que*, *pues*. Estos marcadores –así como *bueno*–, no solo atenúan el rechazo a un acto comisivo, sino también el desacuerdo con el punto de vista del hablante. El marcador *pues*, por ejemplo, introduce desacuerdo pero “the design of the disagreement does not include an explicit negation or rejection like [...] ‘No, it is not’; so it is not a dramatically sharp disagreement but instead a delicate one” (Vázquez Carranza, 2013, p. 291).

Finalmente, dentro de las unidades de naturaleza mitigadora citaremos los *marcadores de relleno*. Estos comportan cortesía negativa cuando, al igual que los marcadores de justificación, introducen una respuesta no preferida, ya que atenúan los FTA y ayudan al hablante a ganar tiempo para pensar en qué quiere decir y la manera como lo hará. Por esta razón suelen estar sucedidos por pausas. Los marcadores de este tipo de uso frecuente en México son *bueno...*, *este...*, *pues...*, *eh...* Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999, p. 4199) señalan que el marcador *este* se emplea con mucha mayor frecuencia en Hispanoamérica que en España y, de acuerdo con Soler Arechalde (2008) y Soler Arechalde y Serrano (2010), *este* es un elemento que se escucha insistentemente entre los hablantes de todos los niveles socioculturales en la Ciudad de México en situaciones informales. Aparte de su función de estructurador de la información utilizado para mantener o tomar el turno de habla (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4081), Soler Arechalde (2008) y Soler Arechalde y Serrano (2010) comprobaron que esta partícula actúa también como reformulador, autocorrector e indicador de que se está buscando una expresión más precisa o que una enumeración no ha concluido. Cuando se utiliza para ganar tiempo con la intención de reflexionar antes de brindar una respuesta no preferida, *este* refleja cortesía y se presenta con alargamiento de la vocal final seguido por una pausa de longitud variable (Martín Butragueño, 2003; Soler Arechalde & Serrano, 2010), como en el siguiente ejemplo de Soler Arechalde y Serrano (2010, p. 6):

- 7) – ¿Otra copla quieres?... **este**... ¿cuál será bueno? Pues no, ya no me hagas cantar. No, ya no puedo cantar.

En el polo opuesto de la categoría pragmática de *intensidad* se encuentran los marcadores *intensificadores*. Estos se consideran índices de cortesía positiva porque confirman de manera enfática el discurso del interlocutor y pueden acompañar un acto agradador (FFA), es decir, un halago, un agradecimiento, un cumplido. Martín Zorraquino y Portolés Lázaro los nombran como *marcadores de modalidad epistémica*. Estos marcadores presentan el modo en que el hablante considera el mensaje recibido (evidente, conocido, etc.), se usan en enunciados declarativos, refuerzan la aserción *sí* o *no*, ratifican el mensaje del interlocutor o le asignan validez y algunos pueden estar tematizados por *que*. En el español de

México, *claro (que)* es el marcador agradador preferido en las interacciones orales (Vigueras, 2013). Otros marcadores que cumplen esta función son *por supuesto (que)*, *desde luego (que)*, *evidentemente*, *sin duda*, *exacto*, *ándale/ándeale*, *pues*. En el siguiente ejemplo obtenido del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA, Real Academia Española) se muestra un uso del marcador mexicano *ándale* que equivaldría en español peninsular a *exacto*:

- 8) – ¿Y qué es el alma para ti?
 – ¿El alma? como... o sea tu parte... o sea... hay un alma dentro que te hace... los sentimientos, todo eso ¿no? bueno como la energía que tienes [...]
 – ¿Pero energía, cómo? ¿En forma de cuerpo?
 – Sí
 – ¿Pero que no se ve?
 – No, ¡**ándale!** La energía no se ve.

Otro marcador que acompañado de *sí* o *claro* también refuerza la aserción del hablante es el marcador *pues*, que, además, sirve para dar un sentido de obviedad y acuerdo con lo que ha dicho el interlocutor (véase el ejemplo 9, Vázquez Carranza, 2013, pp. 288-289). En la misma categoría de intensificación agrupamos también algunos *enfocadores de la alteridad* que en este caso funcionan como interjecciones o pueden reforzar la aserción o bien otro marcador: *¡hombre!*, *¡hombre, claro!*, *¡sí oye!*, *¿eh?*

- 9) –Nos vinimos a las cuatro de la mañana y llegamos aquí a Toluca y un friazo comadre que no se calentaba uno, y yo empecé a toser y sin decirle yo al doctor, ¿qué cree que fue lo que me dijo?, que era un fuerte enfriamiento, el que yo tenía...
 –**Ps [pues] sí.**

3.1.4 Marcadores que modulan la especificidad: *desenfocar*

Como hemos mencionado, la categoría pragmática de *desenfocar* no ha sido bien desarrollada (Landone, 2009, pp. 219 y 221), ya que se ha considerado como parte de la intensidad. Sin embargo, la acción de *desenfocar* puede ser una estrategia de cortesía verbal distinta de la de mitigación porque, mientras que esta reduce la fuerza ilocutiva del acto de habla, la estrategia de *desenfocar* implica la falta de precisión y responsabilidad del hablante respecto de su enunciación. Así pues, el *desenfocar* comporta cortesía, ya que, por un lado, el hablante protege su imagen al no responsabilizarse de la enunciación, y por otro, no se impone ante su interlocutor. Los marcadores que expresan falta de precisión o minimizan las acciones del “yo” con el fin de proteger las imágenes de los interlocutores son: *como (que)*; *al parecer*, *dicen que*, *parece ser que*, *según dicen*, *por lo visto* (Landone, 2009, pp. 324-331). Todos estos marcadores aparecen comúnmente en la variedad mexicana.

Ofrecemos en la Tabla 1 un resumen de nuestra propuesta de clasificación de los marcadores del español usados en la variedad mexicana que pueden indicar de forma metadiscursiva una señal de modulación de cortesía. La tabla da cuenta de las tres categorías pragmáticas generales que indican cortesía verbal (1. relacional dialógica; 2. intensidad y 3. especificidad), así como de sus subcategorías (1. proximidad/negociación, 2. atenuación/intensificación y 3. *desenfocar*) y de las estrategias o funciones corteses que cada subcategoría comporta. En la tercera columna se citan ejemplos de los marcadores usados en México que cumplen tales funciones. Hemos señalado con un asterisco los marcadores que son característicos solo del habla mexicana.

4. Aplicaciones didácticas

Los apartados precedentes constituyen una primera categorización de los marcadores del español con la intención de que sirva de base para la realización de unidades didácticas (UD) que favorezcan la adquisición de los marcadores discursivos de la variedad mexicana. Hemos querido ofrecer una clasificación que pudiera dar luz al funcionamiento de estas partículas a partir de la cual el/la enseñante de español podría plantear diferentes actividades. Consideramos que la enseñanza y adquisición de este tipo de elementos — que muchas veces no tienen un homólogo en la lengua de los estudiantes— se facilita mediante un enfoque inductivo (Mezzadri, 2003, p. 12) y, de manera más específica, con actividades generadas a partir de textos audiovisuales como las escenas de películas. Siguiendo a Martín Zorraquino (2004, p. 54), el contenido

instruccional de los marcadores discursivos es matizado según el contexto mediante rasgos suprasegmentales (la entonación de las partículas).

Tabla 1

Clasificación de marcadores discursivos conversacionales índices de cortesía en el español de México

Categoría pragmática	Tipo de estrategia cortés	Ejemplos
Relacional dialógica		
Proximidad o acercamiento relacional	Enfocadores de la alteridad	hombre, mira/mire, oye/oiga, güey
	Indicadores de confianza	fíjate, imagínate, sabes, entiendes, ya sabes
Negociación (acuerdo o colaboración)	Marcadores de modalidad deóntica	bueno, bien, de acuerdo, desde luego, cómo no, claro, va, sale, ándale/ándeale, órale
	Control de la recepción o cesión de turno de palabra	¿sabes? ¿me entiendes? ¿comprendes? ¿ves? ¿ya sabes? ¿me explico?
	Solicitud de confirmación	¿no?, ¿o no?, ¿verdad?, ¿no es cierto?, ¿a poco no?
	Preclusura o acuerdo	sale (pues), ándale/ándeale (pues), órale (pues) , bueno
	Contacto conversacional	sí, ya, claro, sí sí sí, ¡ah! ¡ajá! órale, a poco
Intensidad		
Atenuación	Toma de turno de palabra	perdón, perdona, disculpe, pero, pues, bueno, mira, oye, fíjate
	Reformulativos no perifrásticos de reconsideración	mejor dicho, digo, más bien, o sea, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo, en resumidas cuentas, bueno no, pues
	Reformulativos no perifrásticos de distanciamiento	de todas formas /maneras /modos, de cualquier forma, en cualquier caso
	Justificación	es que, pues
	Mitigación de desacuerdo	pues, bueno
	Relleno	bueno..., este..., pues..., eh...
Intensificación	Agradadores de modalidad epistémica	claro, por supuesto, desde luego, sin duda, exacto, evidentemente, ándale/ándeale
	Agradadores enfocadores de la alteridad	¡hombre! ¡hombre, claro! ¡sí oye! ¿eh?
Especificidad		
Desenfocar	Desenfocadores	como (que), al parecer, dicen que, parece ser que, según dicen, por lo visto.

Nota: el uso de la negrita indica que el marcador es característico solo del habla de México.

Por lo tanto, la conveniencia de utilizar en el aula textos de tipo audiovisual radica en que a través ellos se acerca al estudiante a contextos reales de la lengua y además se favorece la observación de los rasgos suprasegmentales y gestuales de las producciones lingüísticas de los participantes.

Con el fin de promover la adquisición de los marcadores discursivos de la variedad mexicana que indican cortesía verbal, proponemos la siguiente UD³. Dicha propuesta ha sido pensada para un grupo de estudiantes de E/LE que no estudian la lengua española en un país hispanohablante y, por lo tanto, no tienen la ventaja de poder adquirir y afianzar su dominio de estos elementos en el marco de la comunicación cotidiana con hablantes nativos. Los estudiantes tienen entre 17 y 19 años y poseen un nivel de competencia lingüística B1 en español. La UD se desarrolla a partir de una escena (1:30 min.) de la película mexicana *Cansada de besar sapos* (Colón, 2006), y sigue los pasos o fases que se resumen en la tabla 2:

³ Esta UD está siendo actualmente implementada en un curso de español con estudiantes de bachillerato cuya primera lengua es el alemán.

Tabla 2

Ficha pedagógica de la UD "Marcadores discursivos conversacionales del español de México"

Fases	Objetivos	Actividades
1) Motivación	Despertar curiosidad en los/las estudiantes. Crear un ambiente relajado. Informar sobre los objetivos de la clase.	El/la enseñante: – Estimula una conversación en pleno sobre películas mexicanas o del mundo hispano. – Proyecta el anuncio promocional de la película. – A partir de la imagen, hace preguntas sobre el posible género cinematográfico.
2) Globalidad	Suscitar el reconocimiento por parte de los/las estudiantes del registro (tono informal) y la situación comunicativa. Propiciar la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de algunos marcadores discursivos de la oralidad de la variedad mexicana utilizados para responder a peticiones y concluir una conversación.	El/la enseñante: – Proyecta la escena de la película. – Hace preguntas acerca de la situación contextual y la relación entre los interlocutores. – Proyecta o entrega en papel la transcripción del diálogo y vuelve a proyectar la escena. – Los estudiantes escuchan solo el audio de la escena mientras siguen la lectura del diálogo. – El/la enseñante pregunta sobre las peticiones que hacen los personajes y la manera en que estos formulan las peticiones y responden a ellas. – Pide a los estudiantes que identifiquen cómo los personajes intentan terminar la conversación.
3) Análisis y reflexión	Suscitar la reflexión sobre la función que cumplen algunos marcadores conversacionales y la posición que ocupan en la frase. Conocer algunos marcadores propios de la variedad mexicana y ejercitar su uso.	El/la enseñante: – Entrega por escrito la transcripción del diálogo donde han sido resaltados en negrita todos los marcadores. – Explica de manera simple (evitando explicaciones metalingüísticas) qué son los marcadores discursivos. – A partir de los marcadores observados en el diálogo, se realizan ejercicios escritos (de completamiento, relación de columnas, y de producción libre) que promueven la reflexión sobre el uso de estas unidades.

La primera *fase de motivación* se lleva a cabo oralmente. Se pretende crear una atmósfera tranquila pero que suscite la curiosidad en los estudiantes. Para ello, se les pregunta si conocen alguna película mexicana o del mundo hispano y a continuación se proyecta el anuncio promocional de la película, a partir del cual se les pide que formulen hipótesis sobre la historia y el género cinematográfico de la misma.

Para el desarrollo de la *fase de globalidad*, se proyecta la escena de la película. Hemos elegido esta escena debido a que comporta una situación familiar para los estudiantes, y los personajes son jóvenes, por lo que es posible que el grupo se identifique con ellos. Una vez visualizada la escena, el profesor hace preguntas de forma oral acerca de la situación contextual, por ejemplo: ¿dónde se encuentran los personajes? ¿Creen que se conocen? ¿Qué relación hay entre ellos?, etc. El objetivo de estas preguntas es que los estudiantes reconozcan que se trata de una invitación que tiene lugar en una situación informal, donde la distancia entre los personajes no es muy grande, aunque tampoco se trata de una relación de intimidad. A continuación, se facilita a los alumnos la transcripción del diálogo (proyectada en la pantalla o impresa en papel) y se vuelve a presentar la escena. Esta vez los estudiantes podrán solamente escuchar el audio de la escena mientras siguen el diálogo leyendo la transcripción. Después, se les pide que identifiquen qué peticiones hacen los personajes (por ejemplo, en el minuto 1:02:23 Ana le pide a Javier un favor “¿Te puedo pedir un favor?” y posteriormente (min 1:03:09) reitera la petición, “¿puedo?”. Por su parte Javier, en el minuto 1:02:31, pone una condición y pide implícitamente a Ana que lo acompañe a un sitio, “Es que hay un lugar... al que te tengo que llevar [...], podría pasar por ti... mañana en la mañana.”). Luego, se pregunta si los personajes aceptan o rechazan la petición y mediante qué expresiones lo hacen. El objetivo es que los marcadores discursivos *va, órale* y la reiteración *sí, sí* sean identificados. Después se les pregunta si creen que los personajes se sienten en dificultad para hacer su petición y, si así es, qué expresiones nos permiten reconocer esta dificultad (por ejemplo, el uso de *es que, bueno, pues...bueno* en las peticiones). Para finalizar esta fase de la UD, se les pide a

los estudiantes que identifiquen la manera en que los personajes intentan concluir la conversación (por ejemplo, mediante el uso de los marcadores *bueno, órale pues y sale pues*).

La tercera parte de la UD es la *fase de reflexión*. Las técnicas usadas en esta fase que permiten ejercitar los elementos nuevos son varias. En nuestro caso proponemos las siguientes cinco actividades.

Actividad 1. Se entrega a los estudiantes la transcripción del diálogo de la escena (ver apéndice A). A diferencia de la transcripción que visualizaron en la pantalla (o que tienen en papel), en esta versión se presentan los marcadores discursivos resaltados en negrita. Después de que los estudiantes se hayan familiarizado con el diálogo, se pide a dos voluntarios que intenten recrear la escena. Después de acabar con la lectura, se explica a los alumnos que las palabras resaltadas en negrita se llaman *marcadores discursivos* y se hace una breve introducción sobre estas. Puede ser de manera escrita u oral, pero evitando las explicaciones metalingüísticas. Se puede decir, por ejemplo, lo siguiente: los marcadores discursivos son formas que los hablantes usamos para organizar y guiar nuestro discurso oral o escrito. Proviene de diferentes categorías gramaticales: pueden ser verbos (*vamos*), adverbios (*bueno*), sustantivos (*hombre*), adjetivos (*claro*) etc. Algunas de estas formas son más usadas en la escritura, algunas se encuentran sólo en la conversación y otras son usadas en ambas modalidades de comunicación. La mayoría de los marcadores del discurso pueden cumplir diferentes funciones dentro de la comunicación. En el español de México se usan marcadores que también aparecen en otras variedades hispánicas como *bueno, pues, hombre, o sea*, pero hay formas que no comparte con otras variedades, tal es el caso de *órale, ándale, va, ¿a poco?, sale*.

Actividad 2. Este ejercicio consiste en ordenar en una tabla los marcadores subrayados en la transcripción del diálogo de acuerdo a la función que cumplen. Esta actividad es útil para volver a llamar la atención de los alumnos sobre el hecho de que un marcador puede cumplir varias funciones. La tabla 3 muestra lo que podría ser el producto final de la actividad creado por los estudiantes: las funciones y su explicación en la primera columna serán proporcionadas por el profesor, mientras que los estudiantes trabajarían completando la segunda columna con los ejemplos del diálogo.

Tabla 3

Ejercicio de reflexión sobre las funciones que cumplen los marcadores discursivos del español mexicano.

Función	Marcadores discursivos
Atenuación Uso estas formas para introducir una explicación, una justificación o la indicación de un obstáculo de manera suave.	es que; nomás; bueno; pues; bueno ya ves
Reformulación Explico mejor lo que quiero decir.	no, no, bueno digo
Preclusura Señalo amablemente que voy a terminar la conversación.	bueno; órale pues; sale pues
Intensificación Uso estas formas para reforzar una afirmación, un agradecimiento o un cumplido.	¿eh?; hombre
Recepción Digo al hablante que he entendido lo que ha dicho.	ándale; órale
Explicación Pido al hablante que sea claro o que me explique lo que quería decir.	¿entonces?
Acuerdo Expreso al hablante que concuerdo con lo que ha dicho.	va; sí, si
Relleno Me siento en dificultad y uso estas formas para ganar tiempo y pensar qué quiero decir y cómo. Se usan frecuentemente en respuestas a preguntas.	pues; bueno

A partir de este ejercicio es posible crear otro con el objeto de comparar el funcionamiento de los marcadores conversacionales propios de la variedad mexicana (*órale, ándale, etc.*) con el de los marcadores de la variedad peninsular que poseen el mismo valor semántico-pragmático (por ejemplo, paragonando dos diálogos auténticos de dos variedades distintas que contengan los mismos actos de habla: una invitación, una despedida, etc.). Asimismo, se puede hacer una confrontación entre las fórmulas para mostrar cortesía en el español en comparación con aquellas de la lengua materna de los estudiantes favoreciendo con esto el desarrollo de la competencia sociolingüística.

Actividad 3. Se pide a los estudiantes que reconstruyan unos minidiálogos uniendo el enunciado del hablante A con la respuesta del interlocutor B mediante el uso del marcador discursivo adecuado entre los que recopilamos en la tabla de la actividad 2. La tabla 4 a continuación muestra una posible selección de enunciados para los dos interlocutores. Este ejercicio tiene dos objetivos: identificar el marcador que corresponda con la respuesta del interlocutor y notar la posición que ocupa el marcador dentro de la frase. Asimismo, se puede realizar un cuadro en el que el marcador introduzca el enunciado de A.

Tabla 4

Ejercicio de reflexión sobre el lugar que ocupan los marcadores que introducen respuestas

Interlocutor A	Marcadores discursivos	Interlocutor B
1) ¿Nos vemos a las nueve?	i. <i>Es que,</i>	a. está bien.
2) ¿Dónde está mi coche? ¡Debo salir ahora!	ii. <i>No, no, bueno digo,</i>	b. por falta de tiempo no he podido venir.
3) ¿Quieres decir que me veo viejo?	iii. <i>Va,</i>	c. si te quitaras la barba te verías mejor.
4) Gracias por los apuntes. Te los devuelvo mañana.	iv. <i>Pues...</i>	d. ahí estaré.
5) Deberías asistir con regularidad a las reuniones.	v. <i>Órale,</i>	e. no sé cómo decírtelo pero, tu hermano se lo llevó y no creo que vuelva hoy.

Soluciones: 1-iii-d; 2-iv-e; 3-ii-c; 4-v-a; 5-i-b.

Una vez que los estudiantes han podido reflexionar sobre la posición inicial de estos marcadores, es posible regresar al diálogo inicial para reconocer los marcadores que pueden constituir un enunciado autónomo, que será uno de los objetivos de la siguiente actividad.

Actividad 4. El objetivo de esta actividad es el de propiciar la reflexión sobre las diferentes funciones que puede desempeñar un mismo marcador. Para ello, en el siguiente ejercicio los estudiantes deben identificar el valor del marcador *órale* en distintos contextos. La tarea consiste en relacionar la función de *bueno* (relleno, corregirse, precisar e indicar acuerdo) con el enunciado que expresa esta función. Se pueden realizar ejercicios del mismo tipo con marcadores multifuncionales como *pues*, *bueno*, o *ándale*.

Tabla 5

Ejercicio de relación de columnas cuyo objetivo es el identificar las diferentes funciones de un marcador.

Funciones comunicativas	Marcadores en contexto
a. Invitación: <i>invito o animo a hacer algo</i>	1) – ¿Supiste que Juan se compró una casa en la playa? – ¡Órale! ¿En serio?
b. Recepción de información: <i>entiendo lo que dices</i>	2) Órale, a trabajar se ha dicho.
c. Acuerdo/colaboración: <i>estoy de acuerdo contigo</i>	3) Órale... entonces nos vemos mañana.
d. Sorpresa: <i>me parece sorprendente.</i>	4) – ¿Vamos al cine? – Órale, me parece bien.
e. Fórmula de cierre: <i>indico que estoy por terminar la conversación</i>	5) – ¿Y tú a qué te dedicas? – Estudio arquitectura – Órale. Yo física.

Soluciones: a-2; b-5; c-4; d-1; e-3.

Actividad 5. La siguiente actividad cierra el recorrido didáctico y consiste en una producción libre por parte de los estudiantes, que deben ser capaces de crear enunciados originales usando algunos de los marcadores y teniendo en cuenta la situación comunicativa que se les indica, como en el siguiente ejemplo:

- 10) Un amigo te ha invitado a su casa a cenar. Su madre ha preparado una cena especial para ti. Ha cocinado pescado pero desde que te enfermaste por comerlo hace unos años, tú no lo soportas y desde entonces no lo comes. Explica a la madre por qué no quieres comer pescado, ofrece disculpas y da alternativas.

Tú: _____

5. Reflexiones finales

En esta contribución hemos partido del hecho de que algunos de los marcadores discursivos conversacionales del español pueden funcionar como índices de cortesía verbal y consideramos que la concientización del funcionamiento y utilización de los marcadores discursivos de México aportaría grandes ventajas al estudiante de E/LE: además de la reflexión sobre algunas normas de cortesía verbal de las culturas hispánicas, el alumno ampliará su conocimiento de la realidad pluricéntrica del español y se familiarizará con una variedad importante dentro de esta realidad.

La enseñanza de los marcadores discursivos conversacionales que indican cortesía resulta fundamental por varias razones: en primer lugar, este tipo de marcadores indican aspectos sociales y culturales de una sociedad determinada, por lo que su enseñanza favorece el desarrollo de la competencia sociocultural señalada por ACTFL (2012) y el MCER (2002) y cuyo desarrollo puede prevenir choques culturales. En segundo lugar, debido a la capacidad atenuante y negociadora que estos marcadores comportan, ofrecen al hablante la posibilidad de interactuar de manera colaborativa con otros interlocutores nativos, de alcanzar sus objetivos comunicativos y evitar malentendidos. En tercer lugar, conocer y utilizar correctamente este tipo de elementos semántico-pragmáticos puede dar mayor seguridad a los estudiantes de LE en tanto que al emplear marcadores conversacionales perciben sus producciones como más cercanas a las de los hablantes nativos.

Sabemos que, debido a su carácter a menudo polisémico y multifuncional, no es fácil para el enseñante de español explicar este tipo de unidades. De tal manera que intentamos ofrecer una aproximación que sirva de guía sobre el funcionamiento y uso de estas unidades usadas en la variedad mexicana, así como una propuesta de unidad didáctica que favorezca su adquisición. A partir de la clasificación que se ha ofrecido y que está basada en la función que cumplen los marcadores, apuntamos la necesidad de continuar investigando sobre los factores que determinan los matices funcionales de estas unidades como la posición que ocupan en el turno de habla y los rasgos prosódicos que las caracterizan. Asimismo, esperamos que esta clasificación ayude al desarrollo de ejercicios y unidades didácticas para la enseñanza de los marcadores del discurso.

Referencias

- Álvarez Martínez, María Ángeles, Blanco Canales, Ana, Vega De la Fuente Martínez, María, Sanz Sánchez, Begoña, & Torrens Álvarez, María Jesús (2003). *Sueña. Nivel inicial. Libro del alumno*. Madrid, España: Grupo Anaya.
- Beaven, Tita & Garrido, Cecilia (2000). El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? En María Antonia Martín Zorraquino & Cristina Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 181-190). Zaragoza, España: Sansueña Industrias Gráficas. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- Bousfield, Derek (2008). *Impoliteness in interaction*. Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Bravo, Diana (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de cortesía. En Diana Bravo & Antonio Briz Gómez (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios del discurso de cortesía en español* (pp. 15-33). Barcelona, España: Ariel.
- Bravo, Diana (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la "cortesía comunicativa". En Diana Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español* (pp. 21-52). Buenos Aires, Argentina: Dunquen.
- Briz Gómez, Antonio (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En Diana Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español* (pp. 52-91). Buenos Aires, Argentina: Dunquen.
- Briz Gómez, Antonio (2011). Cortesía, atenuación y partículas discursivas. En Catalina Fuentes Rodríguez, Esperanza Alcaide Lara & Ester Brenes Peña (Eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español* (pp. 13-26). Berna, Suiza: Peter Lang.

- Briz Gómez, Antonio, Pons Bordería, Salvador, & Portolés Lázaro José (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bucholtz, Mary (2009). From stance to style: gender, interaction, and indexicality in Mexican immigrant youth slang. En Alexandra Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic perspectives* (pp. 146-170). Nueva York, Nueva York: Oxford University Press.
- Carbonero Cano, Pedro & Santana Marrero, Juana (2010). Marcadores del discurso, variación dialectal y variación social. En Oscar Loureda Lamas & Esperanza Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 497-521). Madrid, España: Arco/Libros.
- Castells Fernández, Nieves, Lohmann, Mechthild & Santiso Saco, Lidia (2010). *Mirada. Aktuell. Ein Spanischkurs für Anfänger. Lehr- und Arbeitsbuch*. München, Alemania: Hueber Verlag.
- Christie, Christine (2007). Relevance theory and politeness. *Journal of Politeness Research*, 3(2), 269-294.
- Colón, Jorge (director)(2006). *Cansada de besar sapos* [película]. México: Buena Vista Pictures.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del M.E.C.D. y grupo Anaya S. A. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Curcú, Carmen & De Fina, Anna (2002). Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España. En María Elena Placencia & Diana Bravo (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español* (pp. 107-140). München, Alemania: Lincom.
- Eelen, Gin (2001). *A critique of politeness theories*. Manchester, Reino Unido: St. Jerome.
- Escandell Vidal, María Victoria (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, 25(1), 31-66.
- Escandell Vidal, María Victoria (1998). Cortesía y relevancia. En Henk Haverkate, Gijs Mulder, & Carolina Fraile Maldonado (Eds.), *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos* (pp. 7-24). Ámsterdam, Países Bajos: Rodopi.
- Escandell Vidal, María Victoria (2010). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, España: Ariel lingüística.
- Flores Treviño, María Eugenia (2014). “Ándale”, “ádele” y “órale”. Sus funciones en el habla de Monterrey PRESEEA. En Dermeval Da Hora, Juliene, Lopes Ribeiro, Pedrosa, & Rubens Marques, de Lucena (Org.), *Actas del XVII Congreso Internacional de la ALFAL Estudios Lingüísticos y Filológicos* (pp. 1859-1869). Joao Pessoa/Paraíba, Brasil: Anais.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2009). *Diccionario de conectores y operadores en español*. Madrid, España: Arco/libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2010). Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada. En Óscar Loureda Lamas & Esperanza Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 689-735). Madrid, España: Arco/Libros.
- Goffman, Erving (1955). On face-work: An analysis of ritual elements of social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 18(3), 213-231.
- Görrissen, Margarita, Häuptle-Barcelo, Marianne, Sánchez Benito, Juana, Beueker, Veronica, Martín Luengo, Paloma, Burkhard, Voigt, & Wiener, Bibiana (2012). *Caminos Neu A1. Lehr- un Arbeitsbuch. Spanisch*. Stuttgart, Alemania: Klett.
- Haverkate, Henk (2004). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española. En Diana Bravo & Antonio Briz Gómez (Eds.), *Pragmática Sociocultural: Estudios del discurso de cortesía en español* (pp. 55-65). Barcelona, España: Ariel.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, España: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm
- Kasper, Gabriele (1990). Linguistic politeness: current research issue. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 193-218.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2004). ¿Es universal la cortesía? En Diana Bravo & Antonio Briz Gómez (Eds.), *Pragmática sociocultural* (pp. 39-53). Barcelona, España: Ariel Lingüística.

- Lakoff, Robin (1973). The logic of politeness; or, minding your P's and Q's. En Claudia W. Corum, Thomas Cedric Smith-Stark, & Ann Weiser (Eds.), *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society* (pp. 292-305). Chicago, Illinois: Department of Linguistics, University of Chicago.
- Lara, Luis Fernando (1982). La normatividad en el español de México. En Comisión para la Defensa del Idioma Español (Coord.), *La política lingüística de México* (Vol. 9., pp. 47-90). Ciudad de México, México, Secretaría de Educación Pública.
- Landone, Elena (2009). *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*. Berna, Suiza: Peter Lang.
- Lavandera, Beatriz (1988). The social pragmatics of politeness forms. En Ulrich Ammon & Norbert Dittmar (Eds.), *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society* (Vol. 2, pp. 1196-1204). Berlín/Nueva York: Walter de Gruyter.
- Leonhardt, Katharina (2012). El concepto del pluricentrismo en los cursos virtuales del CVC. En Franz Lebsanft, Wiltrud Mihatsch & Claudia Polzin-Haumann (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 313-327). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- López Serena, Araceli & Borreguero Zuloaga, Margarita. (2010). Los marcadores del discurso y la variación de la lengua hablada vs. escrita. En Oscar Loureda Lamas & Esperanza Acín Villa (Eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 323-406). Madrid, España: Arco/libros.
- Martín Butragueño, Pedro (2003). Hacia una descripción prosódica de los marcadores discursivos. Datos del español de México. En Esther Herrera Z. & Pedro Martín Butragueño (Eds.), *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas* (pp. 375-402). Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Martín Zorraquino, María Antonia (2004). El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 53-67.). Sevilla, España: ASELE.
- Martínez Pérsico, Marisa (2013). Pluricentrismo y norma panhispánica del español. Consideraciones críticas sobre el imaginario docente E/LE. *Mediterráneo*, 5(3), 111-129.
- Martín Zorraquino, María Antonia & Portolés Lázaro, José (1999). Los marcadores del discurso. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4082). Madrid, España: Espasa.
- Mezzadri, Marco (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Navarro, Ía (2005). *Valores de le en español mexicano. Un caso de incorporación pronominal*. Trabajo de investigación. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Disponible en: <http://filcat.uab.cat/ct/publicacions/tesis/pdf/Navarro.pdf>
- O'Driscoll, Jim (1996). About face: A defence and elaboration universal dualism. *Journal of Pragmatics*, 25(1) 1-32.
- Oesterreicher, Wulf (2002). El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. *Lexis: revista de lengua y literatura*, 26(2), 275-295.
- Palacios, Niktelol (2002). Algunos marcadores discursivos característicos del habla de los adolescentes mexicanos. *Iztapalapa*, 53(23), 53-67.
- Placencia, María Elena & García, Carmen (2007). *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Real Academia Española (s.f.). *Corpus de referencia del español actual*. Disponible en <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Reunión plenaria de academias de la lengua española en torno al diccionario académico de americanismos. (2009). Sevilla, España: Junta de Andalucía. Disponible en http://www.rae.es/sites/default/files/Dossier_Diccionario_Americanismos.pdf
- Sánchez Pérez, Aquilino, Espinet Solé, María Teresa, & Cantos Gómez, Pascual (2001). *Cumbre. Curso de español para extranjeros. Nivel elemental. Libro del alumno*. Madrid, España: SGEL.
- Scollon, Ron & Scollon, Suzanne Wong (1995). *Intercultural communication: a discourse approach*. Oxford, Reino Unido: Basil Blackwell.
- Soler Arechalde, María Ángeles (2008). Algunos factores determinantes y contextos de uso para el marcador discursivo *este...* en el habla de la ciudad de México. *Anuario de letras*, 46, 155-168.

- Soler Arechalde, María Ángeles & Serrano, José (2010). El marcador discursivo *este...* Algunos aspectos prosódicos y estadísticos. *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística* (pp. 1-12). Ciudad de México, México: Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada y Universidad Autónoma del Estado de México.
- Sperber, Dan & Wilson, Deirdre (1986). *Relevance, communication and cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vázquez Carranza, Ariel (2012). *O sea* in talk: a study of Mexican Spanish interactions. *Essex: Graduate Student Papers in Language and Linguistics*, 13, 158-188.
- Vázquez Carranza, Ariel (2013). Responding and clarifying. An analysis of *pues* as a sequential marker in Mexican Spanish talk-in-interactions. *Spanish in Context*, 10(2), 284-309.
- Vázquez Carranza, Ariel (2015). Análisis conversacional de 'a poco' en el habla cotidiana. *Coloquio Rumbos de la Lingüística*. Ciudad de México, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Vigueras Ávila, Alejandra (2014). Marcadores del discurso de la Ciudad de México. *Cuadernos de la ALFAL*, 5, 191-245.
- Watts, Richard J. (2003): *Politeness*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Zimmermann, Klaus (1996). Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad. En Thomas Kotschi, Wulf Osterreicher, & Klaus Zimmermann (Eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (pp. 475-514). Madrid, España: Vervuert-Iberoamericana.
- Zimmermann, Klaus (2006). La selección de una variedad nacional como variedad principal para la enseñanza del español como lengua extranjera: problemas de la política lingüística de lenguas extranjeras y de la política lingüística exterior en el mundo hispánico. En Roland Terborg & Laura García Landa (Eds.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (Vol. 2, pp. 565-590). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Apéndice A

TRANSCRIPCIÓN DEL DIÁLOGO DE LA ESCENA DE LA PELÍCULA <i>CANSADA DE BESAR SAPOS</i> (MÉXICO 2006)	
Ana:	Me la pasé genial, ¿eh?
Javier:	Yo también. Estuvo increíble.
Ana:	Gracias.
Javier:	No hombre (1), gracias a ti.
Ana:	Bueno (1).
Javier:	Órale pues .
Ana:	¿Te puedo pedir un favor?
Javier:	Con una condición.
Ana:	¿Cuál?
Javier:	... Es que hay un lugar... al que te tengo que llevar... bueno (2), estoy seguro que te va a encantar, nomás que está un poco lejos entonces pues (1), podría pasar por ti... mañana en la mañana.
Ana:	Va .
Javier:	¿Va?
Ana:	[asiente con la cabeza]
Javier:	¡ Órale! (1)... ¿ entonces?
Ana:	Ah, es... ¿si te puedo tomar una foto?
Javier:	¿Para qué o qué?
Ana:	Pues (2)... bueno ya ves , por mi chamba, necesito fotos de... de chavos... y la verdad es que tu boca me funciona.
Javier:	¿Cómo que mi boca?
Ana:	Bueno (3)...
Javier:	¿Qué tiene mi boca, o qué?
Ana:	No, no, bueno digo ... en conjunto hombre (2)... con nariz, ojos... orejas y todo.
Javier:	ah, ándale... órale (2).
Ana:	¿Puedo?
Javier:	Sí, sí .
Ana:	Ahí está.
Javier:	¿Ahí está?
Ana:	Bueno (4).
Javier:	Bueno (5), nos vemos mañana.
Ana:	[asiente con la cabeza]
Javier:	Sale pues .

Alba Nalleli García Agüero, Universität Bern

alba.garcia@rom.unibe.ch

- ES** | **Alba Nalleli García Agüero** es asistente en la sección de lingüística hispánica del Instituto de español de la Universität Bern (Suiza). En la misma institución realiza estudios de doctorado en el marco del proyecto de investigación *Conceptualizing Mexican Identity in Schoolbooks and Narratives: A Critical Socio-Cognitive Approach*, financiado por el SNF (Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung). Sus campos de investigación principales son la lingüística cognitiva, la pragmática, el análisis crítico del discurso y la didáctica de lenguas.
- EN** | **Alba Nalleli García Agüero** is a graduate assistant in the Hispanic Linguistics Department of the Spanish Institute at the Universität Bern (Switzerland) where she is completing her doctoral dissertation, "Conceptualizing Mexican Identity in School Books and Narratives: A Critical Socio-Cognitive Approach," financed by the SNF (Swiss National Science Foundation/Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung). Her main research interests are cognitive linguistics, pragmatics, critical discourse analysis, and language teaching.
- IT** | **Alba Nalleli García Agüero** è assistente nel dipartimento di linguistica ispanica dell'Istituto di Spagnolo presso Universität Bern, in Svizzera, dove realizza studi di dottorato nell'ambito del progetto di ricerca *Conceptualizing Mexican Identity in Schoolbooks and Narratives: A Critical Socio-Cognitive Approach*, finanziato da SNF (Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung). I suoi principali campi di studio sono la linguistica cognitiva, la pragmatica, l'analisi critica del discorso e l'insegnamento delle lingue.