



HAL
open science

La enseñanza de la gramática del discurso a hispanistas no nativos: el caso de los marcadores

Carlos Meléndez Quero

► **To cite this version:**

Carlos Meléndez Quero. La enseñanza de la gramática del discurso a hispanistas no nativos: el caso de los marcadores. *MarcoELE: Revista de Didáctica*, 2016, Cuestiones de gramática para especialistas no nativos de español (Carmen Ballester de Celis et Carlota Piedehierro Sáez, eds.), 22, pp.89-105. hal-01103945

HAL Id: hal-01103945

<https://hal.science/hal-01103945v1>

Submitted on 23 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La enseñanza de la gramática del discurso a hispanistas no nativos: el caso de los marcadores

Carlos Meléndez Quero (Université de Lorraine & CNRS, ATILF, UMR 7118, Nancy)

La explicación de las expresiones discursivas (adverbios, locuciones, etc.) que se sitúan en la periferia oracional representa un aspecto interesante y problemático en la enseñanza de ELE. Este trabajo, destinado a la formación de hispanistas no nativos, muestra la pertinencia de adaptar la enseñanza de estos signos al perfil del aprendiente.

Destacaremos la importancia de comparar el paradigma de unidades disponibles en la lengua materna de los estudiantes y de la lengua extranjera para cumplir una misma función discursiva, aspecto fundamental para su enseñanza y aprendizaje.

Seguidamente, mostraremos la utilidad y las aplicaciones del uso de corpus para obtener datos empíricos y ejemplos auténticos del uso discursivo de estas unidades.

Asimismo, presentaremos un modelo descriptivo que permite explicar los posibles valores sintácticos desempeñados por estos signos y sus propiedades distribucionales, las instrucciones discursivas que configuran su información semántica y los efectos pragmáticos favorecidos por su significado.

Finalmente, repasaremos los problemas del tratamiento lexicográfico de estos elementos en los diccionarios bilingües y monolingües de uso general. Resaltando la creación de obras especializadas en la descripción de estos signos, destacaremos la ausencia de diccionarios de partículas discursivas del español para hablantes del francés, cuya elaboración facilitaría su enseñanza a hispanistas francófonos.

1. Los marcadores en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

Como indican Martín Zorraquino (1992, p. 122) o Meléndez Quero (2010, p. 238 y 2011c, p. 616), la utilización correcta de las expresiones que pertenecen a la gramática del discurso es uno de los aspectos más difíciles de conseguir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Teniendo en cuenta que “la competencia en el uso de estos marcadores es signo de madurez lingüística y comunicativa” y que son “herramientas indispensables en el desarrollo de las habilidades necesarias para la construcción y comprensión de los mensajes escritos y hablados” (Martí Sánchez y Fernández Gómiz 2013, p. 6), resulta importante la enseñanza de estas unidades a hispanistas. Por ello, “el profesor de ELE necesita conocerlos bien y, en segundo lugar, necesita enseñarlos bien” (Martí Sánchez y Fernández Gómiz 2013, p. 6).

Citando a Garrido Rodríguez (2000, p. 323), “en la enseñanza del español lengua extranjera también es necesario sobrepasar el límite oracional para que los alumnos sean capaces de adquirir las estructuras y las estrategias discursivas que les permitan ir desarrollando su competencia comunicativa”. Parece oportuno dedicar atención en la formación de futuros hispanistas al uso de signos que se sitúan más allá de la estructura predicativa interna de la oración y que ayudan a construir e interpretar el discurso.

En este trabajo nos centraremos en expresiones que ofrecen en español una orientación favorable o desfavorable con respecto al discurso al que hacen referencia y que “caracterizan el agrado o el desagrado *emotivos* con los que el hablante califica lo que comenta” (Martín Zorraquino 2010a, p. 143) entre las que podemos encontrar

adverbios evaluativos del tipo *afortunadamente, desafortunadamente, lamentablemente*, etc. del español¹, que comparten la función de *disjuntos de actitud* (Greenbaum 1969).

Según Martín Zorraquino (2010a, p. 112), podemos incluir estos adverbios disjuntos entre los marcadores, pues “cumplen la función propia de los marcadores del discurso y codifican, además, instrucciones sumamente ricas e interesantes, desde la perspectiva pragmática, es decir, en lo que respecta al análisis de la integración de las construcciones de la lengua en el discurso”. Su caracterización como marcadores del discurso forma parte de enfoques menos restrictivos para estos signos, cuyo paradigma no puede delimitarse (Travis 2005, p. 47), al ser “un elenco no cerrado (que, en realidad, *se está haciendo en la propia actividad discursiva*)” (Martín Zorraquino 2010a, p. 112).

Asimismo, estos adverbios pueden ser incluidos entre las llamadas *partículas discursivas*, “término genérico de gran utilidad” (Martín Zorraquino 2010a, p. 104), muy difundido y que “refleja posiciones más abiertas para la determinación del paradigma de marcadores discursivos” (González Ruiz y Llamas Saíz 2011, p. 9)².

Finalmente, reconocemos también la valía del término *signos discursivos* de Hummel (2012, p. 8), “como designación genérica de las unidades que contribuyen a la construcciones de una perspectiva subjetiva en, y por el discurso”.

1.1. Dificultades en la enseñanza de los marcadores a hablantes no nativos

Considerando que la utilización de estos signos discursivos requiere un alto grado de competencia de la lengua por parte de hablantes no nativos, defendemos una enseñanza progresiva, empezando por las unidades más empleadas y con equivalencias directas en la lengua materna del estudiante e incorporando después otras expresiones del paradigma, que podrían resultar más complicadas para un hablante no nativo.

La enseñanza de estas cuestiones requiere conocer las características de los aprendientes y disponer de herramientas adaptadas y accesibles que faciliten la apropiación de estas unidades por parte de los aprendientes no nativos.

Naturalmente, la dificultad de la enseñanza y del aprendizaje de los signos discursivos de una lengua extranjera (LE) depende de los años de estudio de la lengua y de la especialización de los aprendientes (no es lo mismo una clase para estudiantes destinados a ser profesores hispanistas, que una clase de ELE para especialistas de otras disciplinas). De otra parte, la complejidad de la enseñanza de estas unidades depende de sus equivalentes en la lengua materna del usuario (cf. Meléndez Quero 2011c, p. 609).

Por este motivo, “el profesor de ELE debería diagnosticar y prever las dificultades que podrán encontrar los alumnos para comprender el funcionamiento de determinadas partículas sin equivalencia directa en su lengua materna” y también “comparar, con un enfoque contrastivo, el paradigma de expresiones que existen en español y en la lengua materna de los estudiantes para desempeñar funciones comunicativas semejantes” (Meléndez Quero, 2014). Frente al término abarcador *español para extranjeros* (criticado por Maldonado 2012, p. 172), defendemos la enseñanza de estas unidades pensando en un público específico, en nuestro caso, hispanistas francófonos destinados a la enseñanza del español, pero que no tienen el español como lengua materna.

1.2. La diferencia del paradigma de signos en la lengua materna y la LE

Partiendo de una perspectiva onomasiológica parece interesante destacar, en primer lugar, el “elenco de partículas modales al que pueda acudir el profesor de español para

¹ Para un estudio de estos adverbios, remitimos a Torner (2007) y Meléndez Quero (2011a y 2011b).

² Sobre la delimitación de estos términos, véanse las explicaciones de Loureda Lamas y Acín Villas (2010, p. 20-21), o las apreciaciones de Hummel (2012, p. 7-9 y 20), autor que se opone a la decisión del DPDE de excluir a los adverbios en *-mente* entre las partículas discursivas descritas en dicho diccionario.

extranjeros cuando este desee introducir a sus alumnos en la expresión de la subjetividad del hablante” (Martín Zorraquino 1999a, p. 27) y, posteriormente, comparar este repertorio de unidades con las de la lengua materna del estudiante.

En lo que respecta a las partículas discursivas que sirven para expresar la evaluación emotiva de los discursos en español y en francés conviene recordar algunas diferencias (cf. Meléndez Quero 2007, p. 738-740; 2009, p. 147-152; 2010, p. 141-142).

De una parte, frente a la variedad de adverbios terminados en *-mente* utilizados en español para indicar la orientación favorable (*afortunadamente, felizmente*) y, sobre todo, desfavorable (*desafortunadamente, desgraciadamente, lamentablemente, tristemente*, etc.) de los discursos, todos ellos de uso habitual en español actual³, la lengua francesa únicamente ha desarrollado dos adverbios emotivos con un uso actual frecuente como disjuntos: el de orientación positiva *heureusement* y el de evaluación negativa *malheureusement*⁴.

A diferencia del español, la lengua francesa actual no ha desarrollado adverbios evaluativos disjuntos, de uso frecuente, formados sobre la base de fortuna (*fortune*) y sus contrarios, o de desgracia (*disgrâce*). Esta ausencia de adverbios habituales en la lengua materna explica que un francófono pueda encontrar dificultades para discriminar *afortunadamente* y *felizmente*, o los signos *desafortunadamente* y *desgraciadamente*, puesto que las traducciones de esta pareja de adverbios del español remiten siempre a *heureusement* y a *malheureusement* (cf. el trabajo de Portolés 2002, sobre los problemas de la traducción de los marcadores discursivos).

En definitiva, la enseñanza del español a hablantes no nativos requiere conocer el paradigma de signos habituales en la lengua extranjera (frente a los de la lengua materna) y, al mismo tiempo, disponer de informaciones que permitan conocer su frecuencia, para lo que resulta aconsejable poseer datos empíricos obtenidos de corpus.

2. La importancia de un corpus de referencia

La consulta de corpus de ejemplos auténticos permite obtener una serie de beneficios para la enseñanza de estos signos a hablantes no nativos. En este sentido, el profesor hispanista debería conocer algunas posibilidades de diferentes bancos de datos.

En primer lugar, para conocer la evolución histórica de estos signos, puede recurrir al *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE) de la Real Academia Española (<http://corpus.rae.es/cordenet.html>), el cual recoge cerca de 250 millones de registros desde los orígenes del español hasta el límite cronológico con CREA (año 1975). Asimismo, la Real Academia (<http://web.frl.es/CNDHE/view/inicioExterno.view>) permite acceder a otra herramienta para el estudio diacrónico, como el *Corpus del Nuevo Diccionario Histórico del Español*, el cual permite ver la aparición de estos adverbios a lo largo de la historia del español (cf. Herrero Ingelmo, 2013).

Por su parte, para su estudio sincrónico puede consultarse el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA, disponible en: <http://corpus.rae.es/creanet.html>) que en su última versión (3.2. junio 2008) cuenta con más de 160 millones de formas, registradas en todos los países de habla hispana desde 1975 hasta 2004. Asimismo, la Academia

³ Adviértase, igualmente, la existencia de otros adverbios disjuntos, aunque menos frecuentes en español, como el de orientación favorable *dichosamente* y los de evaluación negativa *infortunadamente, infelizmente, desdichadamente, trágicamente, fatalmente, lastimosamente, vergonzosamente*, etc.

Junto a trabajos generales sobre los adverbios del español –Egea (1979), Kovacci (1999), Rodríguez Ramalle (2003), etc.–, remitimos a los estudios de Torner (2007, §II.3) y Meléndez Quero (2011a, §IV) para un análisis detallado de los adverbios de valoración emotiva del español.

⁴ Cf. las clasificaciones de los adverbios en *-ment* de Molinier y Levrier (2000), y los estudios de Bonami y Godard (2007) o Mayol y Castroviejo (2011) sobre los evaluativos emotivos.

elabora un *Corpus del Español del Siglo XXI*, en vías de construcción, cuya primera fase finalizará en diciembre de 2014 y que incluirá 300 millones de formas (2001-2012). En su interfaz de consulta actual (<http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>), el CORPES consta de más de 180 millones de formas.

Centrándonos en el español actual y dejando el CORPES, en fase de consolidación, consideramos importante tomar como referencia un banco de datos donde el uso de estos signos sea representativo (Hummel 2012, p. 251, 258 y 325), como en CREA.

En primer lugar, la utilización del CREA permite saber qué adverbios son más frecuentes. Así, limitando la búsqueda a ejemplos del s.XXI, el aprendiente de español puede saber que *afortunadamente* (467), *lamentablemente* (357) y *desgraciadamente* (291) son los más utilizados en español, seguidos de *felizmente* (155), *tristemente* (97) y *desafortunadamente* (88), siendo otros adverbios, como *infortunadamente*, *infelizmente*, *dichosamente* o *desdichadamente*, apenas empleados en la actualidad⁵.

Por otra parte, el CREA facilita la consulta de textos de todos los países de habla hispana, tanto de España como de Hispanoamérica, lo que permite obtener fácilmente datos estadísticos sobre el grado de difusión de cada signo. Gracias a esta herramienta, puede observarse que *afortunadamente* (71.99%) o *desgraciadamente* (71.47%) tienen una mayor frecuencia de uso en España, mientras que *desafortunadamente*, cuyo uso se está expandiendo a partir de la traducción del inglés *unfortunately*, se emplea más en América (57.63%), al igual que *lamentablemente*, con una proporción menor en España (35.11%) que en Hispanoamérica (64.89%).

Además de la validez del corpus CREA para conocer la distribución geográfica de la frecuencia de empleo de cada palabra, la utilización del CREA permite recuperar ejemplos muy útiles para abordar la enseñanza de estos signos.

Desde un punto de vista gramatical, la consulta de este corpus permite apreciar si estos adverbios ofrecen un empleo prioritario como elementos periféricos externos (disjuntos) a la estructura oracional (como sería el caso de los adverbios *afortunadamente*, *desafortunadamente*, *desgraciadamente* o *lamentablemente*) o si, por el contrario, tienen un uso más habitual en posiciones intrapredicativas como adjuntos (caso de *felizmente* y, sobre todo, de *tristemente*). En este sentido, este corpus de referencia permite apreciar colocaciones frecuentes de estas dos unidades en español actual, delante de participios y adjetivos (*felizmente casado*, *tristemente {fallecido, desaparecido, célebre, etc.}*), que no han desarrollado los otros adverbios del español.

Además de estos datos válidos, el CREA ofrece ejemplos auténticos en contexto, lo que otorga informaciones valiosas para comprobar sus principales rasgos semánticos y, sobre todo, observar que el significado de estos signos puede ser explotado en el discurso para conseguir ciertos efectos pragmáticos en distintas situaciones comunicativas.

3. Modelo descriptivo para la enseñanza de estos signos

Para la enseñanza de estos signos discursivos a hablantes no nativos, nos parece adecuado una exposición progresiva, empezando en los niveles iniciales por aquellas unidades de uso más frecuente en español y pasando posteriormente a un estudio más

⁵ El hispanista francófono podría comparar estos datos con los proporcionados por el corpus *Frantext* (<http://www.frantext.fr>) para la lengua francesa. Siguiendo los datos obtenidos en la última actualización de octubre de 2014 del corpus *Frantext* (versión integral), podría observar las preferencias de los francófonos por el empleo de dos adverbios evaluativos emotivos: 580 casos de *heureusement* en textos del siglo XXI y 285 para *malheureusement* (frente a los 31 casos de *lamentablement*, los 2 de *regrettablement* y ninguno de *fortunément*, *infortunément* o *disgracieusement*).

detallado, que, desde una perspectiva semasiológica⁶, indique las propiedades de cada signo, así como las diferencias con otras voces incluidas en el mismo paradigma.

Pensando en la formación de futuros profesores especialistas del español, parece adecuado recurrir a un modelo descriptivo que permita explicar las diferencias entre expresiones análogas, atendiendo a los diferentes valores sintácticos que pueden desempeñar, a las instrucciones semántico-discursivas que configuran su significado y a sus efectos pragmáticos. Desde la enseñanza de ELE para especialistas, parece importante explicar cuestiones gramaticales relacionadas con la sintaxis de estas unidades⁷ y, al mismo tiempo, enseñar a los futuros hispanistas a usarlas en función de la situación comunicativa, haciendo referencia a aspectos ligados a la cortesía verbal.

Ilustraremos este modelo con algunos ejemplos de estos adverbios emotivos.

3.1. Cuestiones gramaticales: valores sintácticos y propiedades distribucionales

Conviene advertir al futuro hispanista que estos adverbios pueden tener usos oracionales y extraoracionales, como muestran los ejemplos de Alarcos (1970, p. 224):

- (1) Todo ha terminado, *desgraciadamente*.
- (2) Todo ha terminado *desgraciadamente*.

En el primer caso, estamos ante un *atributo oracional* según la terminología de Alarcos o un *disjunto de actitud* según Greenbaum (1969), que evalúa el conjunto oracional. En el segundo, ante un adverbio de manera, *aditamento* del verbo *terminar* según Alarcos (1970), que corresponde a la función de *adjunto* de Greenbaum (1969).

Pensando en la formación de hispanistas, parece oportuno enseñar algunas diferencias entre ambas funciones adverbiales.

En primer lugar, como indica Rodríguez Ramalle (2003, p. 40), en “su lectura de manera verbal, *desgraciadamente* resulta incompatible con otro modificador del mismo tipo”, como muestra el contraste entre (3) y (4); sin embargo, “la presencia de pausas permite su coaparición con el adverbio *mal*, pues, en este caso, *desgraciadamente* se interpreta inequívocamente como adverbio oracional”, como ilustra el ejemplo (5):

- (3) Todo ha terminado {*desgraciadamente/mal*}.
- (4) *Todo ha terminado *desgraciadamente muy mal*.
- (5) Todo ha terminado, *desgraciadamente, muy mal*.

Debe explicarse que, en su uso disjunto, estos adverbios evaluativos quedan fuera del alcance de la negación y de la interrogación, a diferencia de su empleo como adjuntos. Para la primera característica, véanse los ejemplos de Torner (2007, p. 37) para mostrar la diferente aceptabilidad de las continuaciones discursivas cuando el adverbio queda dentro de la negación como adjunto (6) o fuera de su alcance como disjunto (7):

- (6) El asunto no ha terminado *desgraciadamente* {sino de forma afortunada/*sino que continúa}
- (7) El asunto no ha terminado, *desgraciadamente* {*sino de forma afortunada/sino que continúa}

Con respecto a la posibilidad de ser alcanzado por el operador interrogativo, obsérvese el contraste entre la aceptabilidad del ejemplo (8), donde el adverbio

⁶ Sobre las ventajas (e inconvenientes) de esta perspectiva semasiológica, véase Martín Zorraquino (2006, p. 46-49) y Murillo (2010, p. 265-266).

⁷ La descripción lingüística de estas voces constituye la base para un tratamiento lexicográfico en diccionarios especializados. Cf. Gutiérrez Cuadrado (1994) y Bargalló Escrivá (2001).

desgraciadamente es un adjunto y la agramaticalidad del adverbio disjunto *afortunadamente* en (9):

(8) ¿El asunto ha terminado *desgraciadamente* (o de forma afortunada)? (Torner 2007, p. 39)

(9) *¿Has podido resolver el problema, *afortunadamente*? (*Ibid.*)⁸

Otra característica de estos adverbios del español que debe enseñarse es su libertad posicional como disjuntos, frente a los adjuntos, integrados en la estructura predicativa de la oración y en posición habitual postverbal. Como disjuntos, tienen una mayor movilidad que los adjuntos. Así, además de su posición prototípica inicial (10), como disjuntos, pueden colocarse en posiciones variadas: medial preverbal (11) o postverbal (12) y final (13), como ilustra Alarcos (1994, p. 133):

(10) *Felizmente*, este episodio ha concluido.

(11) Este episodio, *felizmente*, ha concluido.

(12) Ha concluido, *felizmente*, este episodio.

(13) Este episodio ha concluido, *felizmente*.

En definitiva, en su uso disjunto, estos elementos periféricos sobrepasan el nivel de la sintaxis intraoracional y se sitúan en el margen de la oración, con libertad posicional.

Teniendo en cuenta esta doble posible función de estos adverbios como adjuntos y disjuntos, resulta oportuno contrastar estas informaciones gramaticales con datos auténticos procedentes de corpus del español actual, como han hecho estudios recientes sobre estos adverbios del español (Torner 2007, p. 123; Meléndez Quero 2011b, p. 826). Gracias a estas obras, el aprendiente hispanista podrá saber que, en realidad, resulta inhabitual el uso de *afortunadamente* o *desgraciadamente* como adverbios adjuntos de modo o manera, a diferencia de otros adverbios como *felizmente* y *tristemente*, que ofrecen mayor proporción de empleo en posiciones integradas, favorecidos por el auge en colocaciones intraoracionales (*los felizmente casados, el tristemente {desaparecido, célebre, etc.}*), recogidas en los diccionarios REDES (2004, p. 1002 y 1774) o *PRÁCTICO* (2006, p. 624 y 1247).

3.2. Instrucciones semántico-discursivas y efectos pragmáticos

Para la determinación de los rasgos semánticos que permiten explicar “las diferencias entre los elementos próximos, pero no intercambiables en todos sus usos” (Murillo 2010, p. 249) debe tenerse presente el significado base de estas unidades discursivas⁹.

En la enseñanza de estos signos a especialistas parece oportuno explicar que estos adverbios evaluativos pueden conservar las propiedades semánticas de sus bases léxicas, aspecto que ilustraremos con *afortunadamente*, en su uso disjunto.

El hispanista francófono, que en su lengua materna dispone únicamente de *heureusement*, debería aprender que *afortunadamente* se utiliza, como *felizmente*, para ofrecer una orientación favorable del discurso evaluado (X). Sin embargo, frente al

⁸ Cabe recordar al hispanista francófono que el español se distancia del francés, donde estos adverbios en su función de disjuntos evaluativos pueden aparecer en el interior de interrogativas totales y no totales cuando aparecen entre el auxiliar y el verbo principal:

(a) Qui est *malheureusement* venu? (Mayol y Castroviejo 2011, p. 224).

Adviértase que esta posición del adverbio entre el auxiliar y el principal, inhabitual en español, es característica de la lengua francesa, como muestra el siguiente ejemplo:

(a) Paul a *malheureusement* perdu l'élection (Bonami y Godard 2007, p. 394).

⁹ La idea del mantenimiento de rasgos del significado base en las unidades discursivas ha sido señalada por Martín Zorraquino (1999b, p. 71), Portolés (2004, p. 274) o Hummel (2012, p. 13).

anterior, el vínculo semántico original de *afortunadamente* con la ‘fortuna’, es decir, con aquello poco habitual o esperado en un contexto dado, explica que este adverbio se utilice para introducir discursos favorables y, al mismo tiempo, fortuitos o imprevistos:

(14) Faustino García, sufrió hace poco un accidente de automóvil, justamente cuando se dirigía a Sevilla para asistir a la corrida de Cuadri. *Afortunadamente* se va recuperando bien. (CREA: *La Voz de la Afición*, n. 19, 05/2007)

En este fragmento, *afortunadamente* orienta favorablemente el discurso X (*se va recuperando bien*), excluyendo al mismo tiempo una orientación discursiva de sentido contraria, implícita a partir del contexto discursivo anterior (X' = *Faustino muere en el accidente*). Sin embargo, la elección de *afortunadamente* anula las inferencias negativas del discurso previo e introduce un discurso contrario, de orientación positiva, que es concebido como una excepción a lo que sería esperable en dichas circunstancias.

Presentados los rasgos semánticos del adverbio, podría mostrarse al futuro hispanista que su significado puede ser explotado por el locutor¹⁰ con fines discursivos para desarrollar diferentes estrategias comunicativas, introduciendo al estudiante de ELE a cuestiones relacionadas con las estrategias de cortesía que regulan los intercambios conversacionales¹¹ y adoptando una perspectiva que “se ocupa de la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso” (Portolés 2004, p. 28).

Retomando el caso de *afortunadamente*, puede enseñarse que la relación de este adverbio con el azar y con todo aquello no controlable permite su uso en una estrategia comunicativa basada en la expresión de modestia al introducir un discurso favorable:

(15) La verdad es que Martin no me lo ha puesto fácil y me he tenido que emplear a fondo en el último tramo. *Afortunadamente* hemos conseguido nuestro objetivo y he podido completar un triplete que es muy importante para Citroën. (CREA: *El Mundo*, 03/01/2003)

Siguiendo la máxima de modestia del principio de cortesía (Leech 1983, p. 182), el piloto busca evitar aquí una impresión pretenciosa al hablar de su triunfo, para guardar una imagen pública (Brown y Levinson 1987) de humildad frente a sus seguidores. Así, con *afortunadamente* reenvía a la suerte como causa del excelente resultado.

4. Materiales para la enseñanza y el aprendizaje de estos marcadores

Tras presentar un modelo descriptivo para la enseñanza y el aprendizaje de estos signos a futuros hispanistas no nativos, veamos algunas herramientas que pueden consultar profesores y estudiantes de ELE.

Por un lado, si bien las gramáticas y manuales para hablantes no nativos no ofrecen un estudio exhaustivo de los signos discursivos (cf. Albelda Marco, 2005), hay que destacar obras para la formación de profesores de ELE, como las de Porroche Ballesteros (2009) o Martí Sánchez y Fernández Gómiz (2013), las cuales no están, sin embargo, orientadas a hablantes extranjeros que compartan una misma lengua materna.

Asimismo, cabe recordar el tratamiento lexicográfico de las partículas o marcadores discursivos, abordado en numerosos estudios del español¹². Entre las herramientas a disposición de profesores y estudiantes para facilitar la enseñanza y aprendizaje de estas unidades en el aula y fuera de ella destacan los diccionarios bilingües y monolingües.

¹⁰ Partimos de la base de que los “signos discursivos son las unidades con las que el locutor interviene más directamente y dirige el impacto perlocutivo de sus argumentos” (Hummel 2012, p. 55).

¹¹ Cf. Fuentes Rodríguez (2010, p. 7), cuya obra “pretende ser una ayuda al estudiante de español para que conozca cómo usar la lengua según el objetivo que quiera conseguir en su comunicación”.

¹² Cf. Martín Zorraquino (2005 y 2010b), González Ruiz (2010), Portolés (2008) o Vázquez Veiga (2011). Sobre la definición lexicográfica, véase Porto Dapena (2014).

Los diccionarios bilingües, de gran valía para el hablante no nativo por su utilidad inmediata gracias a traducciones entre lengua extranjera y lengua materna, presentan algunas deficiencias para aquellos hispanistas que quieran realizar un estudio exhaustivo de estos signos. Por su carácter general y sus restricciones lexicográficas, a veces no reconocen el valor discursivo de algunos marcadores¹³, o se limitan a dar equivalencias sin ejemplos ilustrativos. Especialmente problemática es la situación cuando estas obras no permiten diferenciar unidades análogas de una LE (cf. Murillo 2010, p. 242), que son traducidas con una misma palabra de la lengua materna, aspecto que puede llevar al aprendiz a pensar que dichos signos de la LE se usan indistintamente¹⁴.

Asimismo, los diccionarios monolingües de uso general ofrecen, por sus restricciones lexicográficas, ciertas limitaciones que dificultan la comprensión del uso de los adverbios y de su funcionamiento en el nivel discursivo; cf. los trabajos de Azpiazu Torres (1998-1999), Martínez Marín (2006), Torner (2010 y 2013) o Meléndez Quero (2014). Sin ánimo de extendernos en cuestiones ya tratadas en dichos estudios metalexicográficos del español, cabe recordar que tales limitaciones afectan tanto a la macroestructura de estas obras (listado de adverbios incluidos y tipo de lematización), como a la propia microestructura (tipo y cantidad de información) de las entradas lexicográficas de estos adverbios, que no solamente varían de unos diccionarios a otros, sino incluso dentro de una misma obra. Entre estas deficiencias destaca la circularidad de las definiciones sinonímicas las cuales, aunque comprensibles en una obra de consulta general que ofrece al lector soluciones vecinas, ofrecen problemas cuando se trata de “voces distintas sustituibles tan solo en algunos contextos” (Torner 2010, p. 103); también, resultan insuficientes las glosas parafrásticas con sustantivos y adjetivos (*de manera + adjetivo*) de la misma base léxica, que no reflejan todos los usos de estos adverbios (cf. las críticas de Torner 2007, p. 275-276 y 2013, p. 289), así como la ausencia de ejemplos y de explicaciones pragmáticas que permitan comprender sus usos discursivos (cf. Martínez Marín 2006, p. 1441-43 o Torner 2013, p. 472-474).

Para facilitar la enseñanza de expresiones que operan en el margen oracional, el futuro hispanista puede servirse de diccionarios de partículas del español: Santos Río (2003), Briz, Pons y Portolés (2008)¹⁵ o Fuentes Rodríguez (2009). Tales obras suponen un avance en el marco de la lexicografía hispánica (cf. Martín Zorraquino, 2010b), si bien carecen de explicaciones específicas a hablantes no nativos que compartan una misma lengua materna (hablantes de inglés, francés, portugués, italiano, etc.)¹⁶.

Pensando en la formación de futuros hispanistas francófonos, hemos constatado la inexistencia de diccionarios de estas partículas discursivas del español para hablantes de francés o, por lo menos, la presencia en tales obras de traducciones del español al francés¹⁷, aspecto que facilitaría la enseñanza y aprendizaje de estos signos para hablantes no nativos en Francia. La elaboración de un diccionario de partículas del

¹³ Cf., como muestra, las dificultades para tratar los usos interjectivos de *vale* en el trabajo de Meléndez Quero (2011c, p. 609-610).

¹⁴ El hispanista francófono puede observar las limitaciones del tratamiento lexicográfico de *afortunadamente* y *felizmente* y su traducción con *heureusement* en Meléndez Quero (2010, p. 139-141).

¹⁵ Si bien este diccionario ofrece la ventaja de ser el único accesible en línea (<<http://www.dpde.es/>>) para cualquier profesor o estudiante de español, no incluye la descripción de los adverbios en *-mente*.

¹⁶ Este aspecto puede aplicarse al DAELE (*Diccionario de Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*), destinado a estudiantes de ELE no nativos de alto nivel. Esta obra, en vías de construcción, ofrece una muestra consultable en línea (<<http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>>), limitada a 363 verbos, si bien tiene proyectada el tratamiento de los adverbios del español. Cf., al respecto, Torner (2013).

¹⁷ A partir del significado de base de la partícula, el diccionario DPDE ofrece traducciones de algunas voces para el inglés, el portugués y el italiano, destacando las partículas que pueden resultar semejantes en tales lenguas. Sin embargo, desgraciadamente, no hay hasta el momento ninguna referencia al francés.

español para hablantes de francés, inexistente en la actualidad, sería de gran ayuda al orientarse a un público definido (profesores y estudiantes de español francófonos e hispanistas nativos que ejercen como profesores de ELE y cuyos estudiantes son hablantes de francés), que encontraría en este tipo de diccionario la información necesaria sobre estos elementos. La creación de dicha obra exigiría, de una parte, un estudio lingüístico pormenorizado de cada signo para establecer sus propiedades y sus relaciones con expresiones análogas del español y con los equivalentes en francés. De otra parte, requeriría tener en cuenta las expectativas y las necesidades de los futuros usuarios (cf. Martín Zorraquino 2010b, Nomdedeu 2011 o Maldonado 2012), para valorar su interés y utilidad¹⁸, el uso real que hacen de los diccionarios, el soporte preferido, sus posibilidades de consulta y las informaciones que desearían encontrar o les parecerían superfluas, datos valiosos para su futura creación.

5. Conclusión

Con un fin científico-didáctico, hemos destacado lo que supone enseñar y aprender a utilizar los marcadores discursivos desde la perspectiva del hablante no nativo.

En un espacio intermedio entre la investigación lingüística y la didáctica de ELE, y pensando en la formación de hispanistas que se dedican a la enseñanza del español en ámbitos francófonos o que se vayan a dedicar a ello en el futuro, hemos mostrado la importancia de seguir un enfoque contrastivo para tener en cuenta el paradigma de expresiones disponibles en la lengua extranjera frente a las existentes en la lengua materna de los estudiantes, así como la utilidad de la consulta de corpus que permitan conocer la frecuencia y el funcionamiento real de estas unidades.

Asimismo, con ejemplos de adverbios de evaluación emotiva, hemos resaltado el interés de un modelo descriptivo que combine cuestiones gramaticales (valores intra y extraoracionales y propiedades distribucionales), junto a la explicación de sus rasgos semánticos explotados con fines discursivos para obtener efectos pragmáticos. La explicación de los valores sintácticos, de las propiedades semántico-discursivas y de las intenciones comunicativas con las que estos signos pueden ser utilizados en español actual debería incluirse en los diccionarios especializados, cuya consulta es muy recomendable, tanto por parte de hispanistas nativos como de estudiantes no nativos que deseen obtener una buena competencia en español y para los cuales el uso de diccionarios bilingües o monolingües generales no garantiza informaciones fiables.

Precisamente, en aras de facilitar la enseñanza de estas unidades a hablantes no nativos, hemos destacado la importancia de la elaboración de diccionarios adaptados a un perfil específico de aprendientes de ELE (en nuestro caso, francófonos), los cuales deberían ser creados teniendo en cuenta los avances de la investigación lingüística de estas unidades, sin olvidar el análisis de las necesidades y expectativas de los futuros destinatarios de estos diccionarios: los profesores y los estudiantes de ELE.

Bibliografía

Alarcos Llorach, E., 1970. Aditamento, adverbio y otras cuestiones conexas. En: *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 219-253.

Alarcos Llorach, E., 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

¹⁸ Para ello, hemos preparado un cuestionario para profesores y estudiantes de ELE en el ámbito francófono. Un primer estudio, a título exploratorio, efectuado a 32 personas revela que al 93.75% de los encuestados les parece oportuna la creación de un diccionario de estas características.

Albelda Marco, M., 2005. El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros. En: M. A. Castillo, ed. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 111-119.

ATILF, CNRS & Université de Lorraine (2014). *Base textuelle Frantext* [en línea]. Disponible en: <http://www.frantext.fr> [Fecha de consulta 30 Oct 2014]

Azpiazu Torres, S., 1998-1999. ¿Es factible un diccionario de adverbios en *-mente*? *Revista de lexicografía*, 5, 7-32.

Bargalló Escrivá, M., 2001. La información gramatical en los diccionarios especializados. En: M. Bargalló Escrivá *et al.*, eds. *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 81-90.

Bonami, O. y, Godard, D., 2007. Parentheticals in Underspecified Semantics: the Case of Evaluative Adverbs. *Research on language and Computation*, 5(4), 391-413.

Bosque, I., dir. 2004. *REDES. Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM. [Se cita como REDES].

Bosque, I., dir. 2006. *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM. [Se cita como PRÁCTICO].

Briz, A., Pons, S. y Portolés, J., coords. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español* [en línea]. Disponible en: www.dpde.es [Fecha de consulta 1 Nov 2014].

Brown, P. y, Levinson, S. C., 1987. *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Egea, E. R., 1979. *Los adverbios terminados en -mente en el español contemporáneo*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.

Fuentes Rodríguez, C., 2009. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C., 2010. *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco Libros.

Garrido Rodríguez, M. C., 2000. Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia. En: *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 323-330.

González Ruiz, R., y Llamas Saíz, C., eds. 2011. *Gramática y discurso. Nuevas aportaciones sobre partículas discursivas del español*. Pamplona: Eunsa.

González Ruiz, R., 2010. Los marcadores discursivos y su tratamiento lexicográfico. En: E. Acín Villa y Ó. Loureda Lamas, eds. *Los estudios sobre los marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco Libros, 617-688.

Greenbaum, S., 1969. *Studies in English Adverbial Usage*. London: Longman.

Gutiérrez Cuadrado, J., 1994. Gramática y diccionario. En: *Actas del Congreso de la lengua española*. Madrid: Instituto Cervantes, 637-656.

Herrero Ingelmo, J. L., 2013. Los adverbios emotivo-afectivos: la formación del paradigma. En: M. P. Garcés, ed. *Los adverbios con función discursiva: Procesos de formación y evolución*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 65-107.

Hummel, M., 2012. *Polifuncionalidad, polisemia y estrategias retóricas. Los signos discursivos con base atributiva entre oralidad y escritura. Acerca del uso de bueno, claro, total, realmente, etc.* Berlín/Boston: De Gruyter.

Kovacci, O., 1999. El adverbio. En: I. Bosque y V. Demonte. *Gramática descriptiva del español*, cap. 11. Madrid: Espasa Calpe, 705-786.

Leech, G., 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

Loureda Lamas, Ó. y, Acín Villa, E., eds. 2010. *Los estudios sobre los marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco Libros.

Maldonado González, C., 2012. Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 151-179.

Martí Sánchez, M., y Fernández Gómiz, S. 2013. *Los marcadores discursivos. Para estudiantes y profesores de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen

Martín Zorraquino, M. A., 1992. Partículas y modalidad. En: G. Holtus *et al.*, eds. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, VI, 1. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 110-124.

Martín Zorraquino, M. A., 1999a. Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual". En: T. Jiménez Juliá *et al.*, eds. *Actas del IX Congreso de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 25-56.

Martín Zorraquino, M. A., 1999b. Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (Aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas). En: J. M. Becerra *et al.*, eds. *La enseñanza de las segundas lenguas*. Granada: Universidad de Granada, 51-79.

Martín Zorraquino, M. A., 2005. El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE. En: M. A. Castillo Carballo, ed. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 22-44.

Martín Zorraquino, M. A., 2006. Los marcadores del discurso en español: balance y perspectivas para su estudio. En: M. Casado Velarde *et al.*, coords. *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*. Madrid: Arco Libros, 43-64.

Martín Zorraquino, M. A., 2010a. Los marcadores del discurso y su morfología. En: Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa, eds. *Los estudios sobre los marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco Libros, 92-180.

Martín Zorraquino, M. A., 2010b. Las partículas discursivas en los diccionarios y los diccionarios de partículas discursivas (con referencia especial a *desde luego / sin duda y por lo visto / al parecer*. En: E. Bernal *et al.*, eds. *Estudios de lexicografía 2003-2005*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 231-257.

Martínez Marín, J., 2006. Los adverbios en *-mente* y los diccionarios modernos en español: perspectiva pragmático-discursiva. En: M. Casado Velarde *et al.*, coords. *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*. Madrid: Arco Libros, 1433-1444.

Mayol, L., y Castroviejo, E. 2011. Unfortunate questions: Evaluative adverbs in questions in French. En: J. Berns *et al.*, eds. *Romance Languages and Linguistic Theory 2009*. Amsterdam: John Benjamins, 223-238.

Meléndez Quero, C., 2007. Esp. *afortunadamente, desgraciadamente / fr. heureusement, malheureusement*: esbozo contrastivo de dos pares de partículas modales. *Interlingüística*, XVII, 737-747.

Meléndez Quero, C., 2009. L'espagnol *menos mal* et ses traductions en français : analyse comparative d'un ensemble de particules modales. *Cahiers de lexicologie (Revue internationale de lexicologie et lexicographie)*, 95, 2, 145-170.

Meléndez Quero, C., 2010. Comment expliquer la signification des particules discursives d'une langue étrangère? *Les Cahiers de l'APLIUT*, XXIX, 1, 137-151.

Meléndez Quero, C., 2011a. *Los adverbios disjuntos de valoración emotiva en español actual. Vol.1*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Meléndez Quero, C., 2011b. *Los adverbios disjuntos de valoración emotiva en español actual. Vol.2*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Meléndez Quero, C., 2011c. La construcción del discurso en la clase de Español Lengua Extranjera: los marcadores de acuerdo. En: J. S. Guervós *et al.*, eds. *Del texto a*

la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Salamanca: Kadmos, 605-620.

Meléndez Quero, C., 2014. Retos y desafíos de la lexicografía para la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI. En N. M. Contreras Izquierdo, ed. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. ASELE: Jaén, 473-484.

Molinier, C. y, Levrier, F., 2000. *Grammaire des adverbes: description des formes en -ment*. Génève: Draz.

Murillo Omat, S., 2010. *Los marcadores del discurso y su semántica*. En: Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa, eds. *Los estudios sobre los marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco Libros, 241-280.

Nomdedeu, A. (2011). El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones. En: M. Albelda, *Foro de Profesores de E/LE*, VII [en línea]. Disponible en: <http://foro.ele.es/revista/index.php/foro.ele/article/view/131/128> [Fecha consulta 1 Nov 2014]

Porto Dapena, J. Á., 2014. *La definición lexicográfica*. Madrid: Arco Libros.

Portolés, J., 2002. Marcadores del discurso y traducción. En: M. T. Fuentes Morán y J. García Palacios, eds. *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Almar, 145-167.

Portolés, J., 2004. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.

Portolés, J., 2008. Las definiciones de las partículas discursivas en el diccionario. En: M. P. Garcés Gómez, ed. *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 179-202.

Porroche Ballesteros, M., 2009. *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid: Arco Libros.

Real Academia Española. (2014a). *Banco de datos (CREA). Corpus de Referencia del Español Actual* [en línea]. Disponible en: <http://corpus.rae.es/creanet.html> [Fecha consulta 1 Nov 2014]

Real Academia Española. (2014b). *Banco de datos (CORDE). Corpus diacrónico del español* [en línea]. Disponible en: <http://www.rae.es> [Fecha consulta 1 Nov 2014]

Real Academia Española. (2014c). *Corpus del Nuevo Diccionario Histórico del Español* [en línea]. Disponible en: <http://web.frl.es/CNDHE/view/inicioExterno.view> [Fecha consulta 1 Nov 2014]

Real Academia Española. (2014d). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)* [en línea]. Disponible en: <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view> [Fecha consulta 1 Nov 2014]

Rodríguez Ramalle, T. M., 2003. *La gramática de los adverbios en -mente o cómo expresar maneras, opiniones y actitudes a través de la lengua*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Santos Río, L., 2003. *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.

Torner Castells, S., 2007. *De los adjetivos calificativos a los adverbios en -mente: semántica y gramática*. Madrid: Visor.

Torner Castells, S., 2010. La definición de los adverbios en el diccionario monolingüe. En: E. Bernal *et al.*, eds. *Estudios de lexicografía 2003-2005*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 93-108.

Torner Castells, S., 2013. Suffix *-mente* adverbs in DAELE, a Spanish Learners' dictionary. *International Journal of Lexicography*, 26(4), 469-497.

Travis, C. E., 2005. *Discourse Markers in Colombian Spanish. A Study in Polisemy*, Berlin/NY: Mouton de Gruyter.

Vázquez Veiga, N., 2011. El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso. *Linred: lingüística en la Red*, 9.