

Pues como marcador de toma de turno en español L2

Pues as a Turn-Taking Discourse Marker in L2 Spanish

BRENTHÉ TILBURGHS

Brussels Centre for Language Studies
Vrije Universiteit Brussel
brenthe.tilburghs@vub.be
<https://orcid.org/0000-0003-1848-8385>

AN VANDE CASTEELE

Brussels Centre for Language Studies
Vrije Universiteit Brussel
an.vande.castele@vub.be
<https://orcid.org/0000-0001-7966-2354>

RECIBIDO: 29 DE MARZO DE 2024
ACEPTADO: 15 DE SEPTIEMBRE DE 2024

Resumen: Ser un hablante competente en una L2 no solo implica adquirir conocimientos sobre las formas gramaticales de la lengua meta, sino también desarrollar la competencia pragmática, crucial en la producción adecuada de actos de habla, las estrategias de (des)cortesía, y la comprensión del uso de los marcadores pragmáticos. El presente artículo versa sobre cómo aprendices de ELE de diferentes lenguas maternas consiguen desarrollar su competencia pragmática mediante el uso del marcador de toma de turno *pues*. El objetivo del estudio consiste en ahondar en las diferentes funciones pragmáticas de *pues* en la posición sintáctica inicial y en analizar en qué funciones discursivas parecen más o menos frecuentes en los distintos grupos de aprendices. De tal modo, se estudiará cómo el uso de este marcador de toma de turno puede servir de indicador del desarrollo de la competencia pragmática en aprendices belgas de habla neerlandesa, italiana y eslovena de ELE. Los resultados de los aprendices se compararán con los de un grupo de control nativo.

Palabras clave: Marcadores pragmáticos. Toma de turnos. Pragmática interlingüística. *Pues*. ELE.

Abstract: Being a competent L2 speaker involves not only acquiring knowledge of grammatical forms in the target language, but also developing pragmatic competence, which is crucial in the appropriate production of speech acts, (im)politeness strategies, and understanding the use of discourse markers. The present article deals with how EFL learners of different mother tongues manage to develop their pragmatic competence through the use of the turn-taking marker *pues*. The aim of the study is to investigate the different pragmatic functions of *pues* in the initial syntactic position and to analyse in which discourse functions it appears to be more or less frequent in different groups of learners. In this manner, it will be studied how the use of this turn-taking pragmatic marker can serve as an indicator of the development of pragmatic competence in Dutch-speaking Belgian, Italian and Slovenian learners of Spanish. The results of the learner group will be compared to those of a native benchmark group.

Keywords: Discourse Markers. Turn-Taking. Interlanguage Pragmatics. *Pues*. L2 Spanish.

* Esta publicación se realizó con financiación de la FWO Research Foundation Flanders mediante el proyecto de investigación «*Bueno, pues...* Learning pragmatic competence from a multilingual perspective: the use of turn-initial pragmatic markers in L2 Spanish» (FWOTM1185) y también forma parte del proyecto «Las relaciones en la construcción del discurso: un enfoque multidimensional» (PID2021-122115NB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Tilburghs, Brenthe, y An Vande Castele. 2024. «*Pues* como marcador de toma de turno en español L2». *Rilce* 40.3: 1109-41. DOI: <https://doi.org/10.15581/008.40.3.1109-41>



La *competencia pragmática* en una L2 se define como la capacidad de un aprendiz para producir y comprender acciones comunicativas a nivel discursivo (Félix-Brasdefer/DiBartolomeo 2021). Esta competencia, que va de la mano con el *conocimiento pragmático*, abarca la comprensión de los actos de habla, la deixis, las rutinas pragmáticas, la comprensión de (des)cortesía, la implicatura, y los comentarios indirectos e irónicos (Félix-Brasdefer/DiBartolomeo 2021; House 2013). Implica el conocimiento y el uso de reglas de idoneidad que dictan el modo en que un aprendiz entiende los aspectos dinámicos y dialógicos de la comunicación y formula los enunciados (Félix-Brasdefer/DiBartolomeo 2021; Koike 1995). Durante su proceso de adquisición, un aprendiz puede desarrollar algunas destrezas cuyo uso correcto ha demostrado mejorar su competencia pragmática (House 2013). Entre estas destrezas se encuentra el empleo de *los marcadores pragmáticos*, elementos lingüísticos relacionados con la fluidez pragmática y un lenguaje que se aproxima al discurso nativo (House 2013).

Desde que Kasper y Dahl (1991) introdujeron el concepto de la *pragmática interlingüística*, la competencia pragmática en aprendices se ha estudiado de dos maneras: desde una perspectiva *micropragmática* o *macropragmática*. Tradicionalmente, desde el punto de vista *micropragmático*, el grado de desarrollo de la competencia pragmática del aprendiz se estimaba por su realización aislada o individual de un acto de habla en la lengua meta. Sin embargo, los estudios más recientes (Félix-Brasdefer/DiBartolomeo 2021; Cohen 2020; Félix-Brasdefer 2019; Taguchi 2019) persiguen más bien una perspectiva *macropragmática*, donde el foco de atención pasa del uso individual al uso cooperativo de la lengua. En este caso, se examina la actuación de un aprendiz en colaboración con otros hablantes, estudiando la realización conjunta de actos de habla. Así, la competencia pragmática se extiende a cómo distintos hablantes co-construyen normas pragmáticas y acciones comunicativas a nivel interactivo. De tal modo, la interacción se entiende como una colaboración entre los hablantes, y no como la yuxtaposición de cada una de las producciones individuales de un solo hablante (Acosta Ortega 2017, 99). Además, el enfoque *macropragmático* da cabida al estudio de elementos lingüísticos interaccionales que no se manifiestan en el discurso individual, tal y como los *marcadores de toma de turno*. Por eso, optamos por definir un aprendiz pragmáticamente competente desde este punto de vista macropragmático, tal y como lo proponen Félix-Brasdefer/DiBartolomeo (2021, 325):

Un aprendiz con un nivel desarrollado de competencia pragmática en una L2 es capaz de producir acciones lingüísticas y no verbales tanto a nivel micropragmático (realización individual de actos de habla) como a nivel macropragmático (realización conjunta de actos de habla en secuencias o en un contexto interactivo). (definición propia basada en Félix-Brasdefer/DiBartolomeo 2021, 325)

Esta definición nos permitirá establecer una relación entre la competencia pragmática y el empleo de elementos lingüísticos que aparecen en la interacción, la que se detallará en las secciones siguientes de este estudio.

1. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y LOS MARCADORES DE TOMA DE TURNO

1.1 *La toma de turno como unidad de análisis*

Para entender cómo los hablantes co-construyen un acto de habla interactivo, es crucial examinar la forma en que cada uno de ellos maneja su turno de palabra (García García 2021; Pekarek Doehler/Pochon-Berger 2015). Sacks/otros (1974) fueron los primeros en adaptar una metodología analítica de la conversación –*Conversation Analysis*– para el estudio de las interacciones y la forma en que los interlocutores construyen secuencialmente el discurso turno a turno (García García 2021; Félix-Brasdefer 2019; Fernández/otros 2014). El Análisis Conversacional reconoce como unidad interaccional básica *el turno* que comprende la producción lingüística de un solo hablante que está reclamando de forma reconocible su posición en la conversación (Haselow 2021). La alternancia de turnos entre más de un hablante genera *pares de adyacencia* que realizan acciones como pregunta-respuesta, petición-cumplimiento, etc. (Levinson 1983). Así, estamos ante una *macrosintaxis* que va más allá del nivel de la oración, y que proporciona un modelo para analizar las unidades y relaciones discursivas (Fuentes Rodríguez 2019). Partiendo de la idea que las contribuciones al discurso –*los turnos*– no se consideran logros individuales sino cooperativos, adoptamos para este artículo un enfoque macrosintáctico y pragmático que permite entender mejor la organización del discurso (Fuentes Rodríguez 2019). Los participantes nunca hablan solos, sino que diseñan su discurso de acuerdo con las respuestas provocadas y según las señales emitidas por los otros interlocutores (García García 2021, 40).

Aunque parezca sencilla en la lengua materna, en una lengua extranjera la toma de turno constituye una de las acciones comunicativas más sofisticadas que debe adquirir y aprender un aprendiz (García García 2021). Este se enfrenta a desafíos a la hora de escuchar a los interlocutores al igual que para planificar lo que quiere decir, de modo que encaje con el discurso previo. Por tanto, no hay que subestimar la complejidad de la toma de turnos en una lengua no nativa.

A pesar de la gran cantidad de investigaciones sobre los sistemas de turnos sucesoras del trabajo pionero de Sacks/otros (1974), hasta ahora se ha prestado poca atención a las unidades pragmáticas más pequeñas que permiten a los hablantes diseñar sus pares de adyacencia y establecer coherencia con los turnos anteriores (García García 2021; Jucker 2018; Pons Bordería 2008). Estas unidades incluyen los *marcadores pragmáticos*, una serie de expresiones lingüísticas que sirven para vincular un enunciado a un contexto más amplio (Fuentes Rodríguez 2009; García García 2021). Los marcadores pragmáticos ejercen un papel importante a la hora de guiar el proceso de interpretación de un enunciado y organizar el discurso conversacional. Además, facilitan la coherencia y la comprensión de relaciones discursivas en tiempo real (Haselow 2021).

1.2 *Los marcadores de toma de turno*

Para hacer frente a la necesidad de estudios detenidos sobre lo que implica tomar el turno en una L2, este artículo se dedica a los marcadores pragmáticos que desempeñan un papel clave en la organización interna de la toma de turnos. Esta elección también está motivada por el hecho de que los límites de los turnos representan momentos cruciales en la interacción conversacional (Haselow 2021). El inicio de turno puede considerarse como el punto en la conversación en que un hablante debe acceder a todas sus habilidades comunicativas para indicar su posición en el discurso, las ideas que quiere compartir y la acción comunicativa que persigue transmitir. En conclusión, es uno de los mejores momentos en que la competencia pragmática de los hablantes se manifiesta en todas sus facetas (Haselow 2021). No obstante, pocos son los estudios que exploren una posible relación entre el empleo de los marcadores de inicio de turno y el desarrollo de la competencia pragmática en aprendices de ELE (García García 2021; Fernández/otros 2014). Partimos, por tanto, del supuesto de que el estudio del uso de los

marcadores pragmáticos de toma de turno en aprendices puede servir de indicador ideal del grado de desarrollo de su competencia pragmática (Fernández/otros 2014).

Los llamados *marcadores de toma* o *inicio de turno* se encuentran al principio de un turno, en la posición sintáctica inicial. Son elementos de tipo *bueno*, *pues*, *no*, *sabes*, *vale*, *hombre*, *entonces*, etc., que se pueden utilizar para marcar explícitamente la (des)conexión entre el turno anterior y el emergente (Haselow 2021; García García 2021). De acuerdo con Acosta Ortega (2017, 100), definimos los marcadores de toma de turno como aquellos recursos que indican la manera en que se selecciona al nuevo hablante, cuándo termina un turno y cuándo empieza el siguiente; señalan pues los inicios de una nueva interacción. El ejemplo (1) sirve de ilustración para el funcionamiento de *bueno* como elemento para abrir la respuesta a una pregunta:

(1) [A]: ¿Cómo te va?

[B]: **Bueno**, pues no me va mal...regular. (Ejemplo tomado de Serrano Montesinos 1999, 118)

1.3 *El uso de los marcadores de toma de turno en ELE*

Como señalan Gras Manzano/otros (2021), los marcadores pragmáticos desempeñan un papel clave en el desarrollo de la L2 y parecen esenciales para que los aprendices de ELE participen plenamente en la cultura de la lengua meta. Su uso adecuado se considera, pues, uno de los criterios fundamentales para que un hablante no nativo suene como un nativo (Gras Manzano/otros 2021, 65). Los hablantes nativos o competentes suelen recurrir a los marcadores de toma de turno de forma natural y automática, pero su uso sigue suponiendo un gran reto para la mayoría de los aprendices (Crible/Pascual Aliaga 2020). Esto se debe al hecho de que se trata de elementos típicos del habla espontánea, que, además, suelen cumplir funciones distintas dependiendo del contexto en el que se utilicen. La mayoría entre ellos se consideran polifuncionales e intercambiables y desempeñan papeles pragmáticos similares, lo cual dificulta la comprensión, incluso para hablantes de niveles avanzados (Tilburghs/otros 2023; Vande Castele/Tilburghs 2022; Fuentes Rodríguez/otros 2020; Vande Castele/Fuentes Rodríguez 2019). En algunos casos, la ausencia o el uso menos apropiado de estos marcadores pueda dar lugar a percepciones negativas, a malentendidos o a efectos pragmáticos no deseados

(Mulder/otros 2022; Gras Manzano/otros 2021; Haselow 2021; Crible/Pascual Aliaga 2020).

Así, por ejemplo, el estudio de Fernández/otros (2014) muestra que los aprendices de nivel avanzado utilizan una gama más amplia de marcadores de inicio de turno que los principiantes, pero, en comparación con los hablantes nativos, su uso sigue siendo menos variado, lo que les pone «en desventaja a la hora de crear el efecto pragmático adecuado» (2014, 151). Pekarek Doehler/Pochon-Berger (2015) descubrieron que los aprendices de niveles iniciales poseen un conjunto muy limitado de marcadores de inicio de turno, como *sí* y *no*. Sin embargo, con el tiempo, parece que aprendieron a producir un repertorio de formas más diverso. En esta misma línea, Gras Manzano/otros (2021) señalan que el grupo de aprendices neerlandófonos de ELE de nivel intermedio utilizan principalmente marcadores de toma de turno «simples» o «básicos» como *sí*, *no*, *entonces* o *es que*, mientras que los nativos suelen abrir más bien su turno con elementos como *bueno*, *pues*, *vale* y *a ver*. Con todo, los estudios anteriores confirman la conclusión de Martí Sánchez (2008) de que los aprendices de ELE emplean menos marcadores pragmáticos, con menos seguridad y diversidad, que los hablantes nativos.

También cabe precisar que, aunque la toma de turnos como actividad comunicativa pertenece a la competencia interaccional universal del hablante, los recursos lingüísticos que suelen tener a su disposición los usuarios a la hora de tomar el turno varían mucho en las diferentes lenguas (Stivers/otros 2009). A pesar de que algunos marcadores cuentan con equivalentes lingüísticos –por ejemplo, el *bon/ben* francés para el *bueno* español–, su uso, funciones y selección pueden diferir significativamente de una lengua a otra (Crible/otros 2017). Además, ciertas lenguas son más proclives al uso de partículas iniciales que otras, esto de acuerdo con su orientación de cortesía (Ogiermann 2009; Brown/Levinson 1987). Como las culturas germánicas suelen dar más importancia a valores como el individualismo y la independencia, se orientan más hacia estrategias de cortesía negativas, indirectas y orientadas al hablante. Por el contrario, las culturas romances priorizan la cercanía y la solidaridad en la interacción, potenciando el uso de estrategias directas y orientadas al oyente, lo cual fomenta un uso significativamente mayor de marcadores pragmáticos interpersonales y metadiscursivos como *pues* (Degand/otros 2022; García-Vizcaíno/Martínez-Cabeza 2005). Por último, cabe señalar que cada lengua ha desarrollado sus propios mecanismos lingüísticos para realizar la toma de turno. Por tanto, resulta pertinente exa-

minarla en aprendices con lenguas maternas de distintas familias tipológicas y de diversos grados de familiaridad con la lengua meta (García García 2021).

2. PUES COMO MARCADOR DE TOMA DE TURNO

De acuerdo con Stenström (2006) y Fernández/otros (2014), *pues* se encuentra entre los diez marcadores de toma de turno más frecuentes en el discurso oral nativo. Incluso se ha observado que los hablantes nativos utilizan este marcador más de lo necesario. Este uso frecuente, al igual que su extenso proceso de gramaticalización, son causa de una polifuncionalidad excepcional. Como resultado, su clasificación funcional resulta muy compleja.

A continuación, intentamos definir algunas funciones de *pues* como marcador de toma de turno sobre la base de ligeras diferencias en cuanto a su fuerza pragmática, mensaje semántico y contexto en cada caso. Para ello, nos apoyamos esencialmente en el estudio de Stenström (2006), completado por las propuestas de Marmolejo Caicedo (2022), García García (2021), Vande Casteele/Fuentes Rodríguez (2019) y Fernández/otros (2014).

Ante todo, a nivel interaccional, Stenström (2006, 168) subraya el fuerte valor de *pues* como *recurso para la toma, el mantenimiento y/o la cesión del turno* (*turntaker, turnholder and/or turnyielder*). Introduce una intervención reactiva y facilita la fluidez en la toma de turno, tal y como demuestran los ejemplos siguientes:

- (2) [A]: Tú ¿Qué te vas a poner?
 [B]: **Pues** yo me voy a poner una falda de vaquera y luego por arriba es que no lo sé. (Ejemplo tomado de Stenström 2006, 168)
- (3) [A]: ¿Tè gusta nadar?
 [B]: **Pues** la verdad es que no. (Ejemplo tomado de Vande Casteele/Fuentes Rodríguez 2019, 206)

Pues también puede desempeñar el papel de *reinicio conversacional*, cuando introduce un turno tras un breve silencio en la conversación, o para mostrar que no hay nada más que decir (García García 2021; Fernández/otros 2014):

- (4) [A]: A ver si viene ahora...
 [B]: **Pues** haz una cosa, pásate por casa y quedamos... luego por allí. (Ejemplo tomado de Stenström 2006, 164)

En tercer lugar, *pues* puede definirse como *marcador continuativo*, iniciando una pregunta que vuelve al discurso precedente (Fernández/otros 2014). Se manifiesta a menudo cuando los dos interlocutores hablan al mismo tiempo, lo que les obliga a volver a una parte anterior del diálogo:

- (5) [A]: ...en comparación con las demás está gordita. Pero fíjate, 38 kilos
 [B]: Pero ¿Cómo es de alta?
 [A]: Y tiene dieciséis años.
 [B]: **Pues** es poco treinta y ocho kilos ¿No? Tú ¿Cuánto pesas?
 [A]: Yo cincuenta. (Ejemplo tomado de Stenström 2006, 164)

Stenström (2006) también reconoce el *efecto de refuerzo* del marcador en su posición inicial. En aquella función, *pues* subraya un tema o elemento introducido previamente en la conversación (Fernández/otros 2014). Se usa como soporte para el discurso que sigue, haciendo hincapié en la parte del tópico ya introducido (García García 2021):

- (6) [A]: Sí sé quién es.
 [B]: **Pues** sí, la prima de Marta. (Ejemplo tomado de Stenström 2006, 164)

Pues puede utilizarse también como *marcador o iniciador de respuesta* que señala una respuesta no preferida o no esperada, tal y como lo demuestra el ejemplo (7) (Marmolejo Caicedo 2022). En esta misma función, el marcador también puede iniciar una respuesta que va más allá de las expectativas del interlocutor al dar más información de la que se pide, como se nota en el ejemplo (8):

- (7) [A]: Bueno. ¿Qué te vas a poner tú?
 [B]: **Pues** no lo sé. Creo que <nombre> me deja su falda que se puso en la fiesta de <nombre>. (Ejemplo tomado de Stenström 2006, 163)
- (8) [A]: ¿Tienes alguna afición o algún hobby?
 [B]: **Pues** sí. Tengo varios. (Ejemplo tomado de Stenström 2006, 168)

El marcador también aparece como *muletilla*, ayudándole al hablante a seguir hablando. Esta función se caracteriza por vacilaciones que demuestran que el hablante necesita más tiempo para planificar su discurso (Vande Castele/Fuentes Rodríguez 2019). Cuando *pues* se utiliza como muletilla en la posición inicial, es muy probable que este marcador sea utilizado varias veces en un mismo turno por el mismo hablante:

- (9) [A]: **Pues** Zaragoza es una ciudad que... que, **pues**, hace quinientos años debía ser una una ciudad muy bonita. (Ejemplo tomado de Stenström 2006, 166)

Continuando, las combinaciones *pues sí* y *pues no* se utilizan frecuentemente como *respuesta a las preguntas absolutas* (Fernández/otros 2014). *Pues* sirve también de *respuesta a preguntas relativas*, de dos modos diferentes (Marmolejo Caicedo 2022): *pues* inicial seguido de una repetición del tema de la pregunta a la que se añade la nueva información (10), o *pues* inicial seguido de la nueva información sin que se repita el tópico (11):

- (10) [A]: ¿Dónde has pasado la infancia?
[B]: **Pues** la infancia la pasé en un pueblo de Logroño. (Ejemplo tomado de Stenström 2006, 168)
- (11) [A]: ¿Y ello por qué?
[B]: **Pues** porque el nivel cultural es muy bajo. (Ejemplo tomado de Stenström 2006, 164)

En esta misma línea, *pues* se coloca a menudo con *nada*, dando lugar a un *dispositivo fático*, como en el ejemplo (12):

- (12) [A]: No te he oído tronca no oigo no oigo...
[B]: **Pues nada** yo me subo a mía casa... (Ejemplo tomado de Stenström 2006, 164)

Pues también puede colocarse con otros marcadores pragmáticos como *hombre*, *mira*, o *entonces* en su papel de *elemento de control de contacto* (Marmolejo Caicedo 2022). Sirve para apelar a la atención del interlocutor con el fin de asegurar su compromiso con el discurso en marcha.

Por fin, cabe mencionar el análisis de Raymond (2018), que destaca una diferencia de uso imprescindible entre *bueno* y *pues* como marcadores de inicio de turno. Tanto los turnos precedidos de *pues* como los precedidos de *bueno* se dirigen directamente al turno anterior, pero el primer marcador problematiza algún aspecto de este, mientras que el segundo tiende más bien a aceptar sus condiciones. Raymond (2018) también señala que el español es una de las pocas lenguas que tiene a su disposición múltiples equivalentes del marcador inglés *well*, lo que constituye un reto interesante para los aprendices de ELE.

3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

3.1 Preguntas de investigación

El objetivo principal de este estudio consiste en examinar la relación entre el uso del marcador de toma de turno *pues* y el grado de desarrollo de la competencia pragmática de aprendices de ELE. Para poder contestar a esta cuestión central, formulamos tres preguntas de investigación, la primera de naturaleza cuantitativa y las dos siguientes de naturaleza cualitativa:

Pregunta de investigación 1:

¿Los aprendices de nivel B1 utilizan el marcador de toma de turno *pues* más o menos frecuentemente que los hablantes nativos de español?

Pregunta de investigación 2:

¿Cuáles son las funciones pragmáticas que desempeña *pues* como marcador de toma de turno en el discurso oral de aprendices de nivel B1 y en el de los hablantes nativos de español? ¿En qué medida coinciden o difieren estas funciones?

Pregunta de investigación 3:

¿Los aprendices de nivel B1 utilizan el marcador de toma de turno *pues* de forma igualmente adecuada que los hablantes nativos de español?

Por lo que atañe a la primera pregunta, suponemos, de acuerdo con estudios anteriores como los de Martí Sánchez (2008), Haselow (2021) y Gras Manzano/otros (2021), que los aprendices emplearán los marcadores en menor medida y que esto también será el caso de *pues*. Por tanto, resultará de interés profundizar en los distintos empleos y funciones pragmáticos del marcador. En esta misma línea, para la segunda pregunta de investigación, partimos de la idea de que los aprendices mostrarán menos diversidad de funciones en su uso de *pues* que los hablantes nativos. También esperamos diferencias intergrupales, es decir, entre los distintos grupos de aprendices por tener una distinta lengua materna con sus propias peculiaridades en el empleo de marcadores con rasgos similares. Además, es probable que persistan ligeras diferencias de uso dentro de un mismo nivel de dominio. De acuerdo con su orientación de cortesía y su proximidad lingüística con la lengua meta (Stivers/otros 2009; Ogiermann 2009; Brown/Levinson 1987), suponemos que los aprendices belgas de habla neerlandesa utilizarán menos *pues* que los aprendices eslovenos, que a su vez lo emplearán menos que los italianos. En

cuanto a la tercera pregunta, pensamos, de acuerdo con Fernández/otros (2014), que los aprendices utilizarán *pues* en contextos en que otro marcador (*bueno*, por ejemplo) hubiera sido más apropiado. En aquel caso, el abuso de este marcador como muletilla puede hacer que su turno carezca del efecto pragmático adecuado.

3.2 *Estudio de corpus: el corpus PRACOMUL*

El corpus utilizado para este estudio es producto del proyecto europeo «PRACOMUL: Pragmatic competence from a multilingual perspective» (KA2-2020-1-BE02-KA203-074742), una alianza estratégica coordinada por la Vrije Universiteit Brussel, en colaboración con las universidades de Sevilla, Palermo y Liubliana. El objetivo de este proyecto es crear una plataforma digital accesible e innovadora que posibilite a los aprendices de ELE adquirir y desarrollar su competencia pragmática desde una perspectiva multilingüe. La plataforma reúne a aprendices de ELE de distintas lenguas maternas en un entorno virtual destinado al aprendizaje colaborativo. A la hora de registrarse, el aprendiz se empareja con otro estudiante de otra universidad con el que se realiza un diálogo oral de aproximadamente veinte minutos sobre sujetos predefinidos (como el impacto de la pandemia en la vida de los jóvenes, el cambio climático, etc.). El nivel de dominio de lengua de los participantes se determina a partir de una autoevaluación y oscila entre los niveles B1 y C1 en todo el corpus. El corpus también contiene diálogos entre o con hablantes nativos.

La elección de un corpus que recoge datos orales, conversacionales, nos permite estudiar la alternancia de turnos y las secuencias en las que se producen los marcadores de toma de turnos (Félix-Brasdefer/DiBartolomeo 2021). Coincidimos así con la idea de García García (2021, 40) sobre el diseño ideal para realizar un estudio de la toma de turnos:

El diseño de un turno siempre se debe a un turno anterior y establece requisitos para el siguiente turno; por tanto, una contribución solo puede estudiarse en el entorno secuencial en el que se produce.

3.3 *Participantes*

Dado su diferente grado de familiaridad con la lengua meta, optamos por comparar las producciones orales de 9 aprendices belgas neerlandófonos

(BNL), 11 aprendices italianos (IT) y 15 aprendices eslovenos (ESL) de ELE. Trabajamos, pues, con un corpus que reúne interacciones de 35 aprendices cuyo nivel de aprendizaje se sitúa en B1. Las producciones orales de los tres grupos de aprendices se compararán entre sí y con aquellas de un grupo de control que consta de siete hablantes nativos del español (NAT). La edad de todos los participantes varía entre 19 y 38 años.

3.4 Identificación de pues

Visto que el presente estudio se centra en el uso de *pues* como marcador de toma de turno, solo analizaremos los casos en que este marcador se sitúa en la posición sintáctica inicial de un turno de un hablante. Además, de acuerdo con la definición conversacional-analítica de *un turno*, profundizamos, pues, en los usos de *pues* cuando aparece colocado tras el turno de otro hablante. Significa que no ahondaremos en los usos de *pues* dentro de un mismo turno y cuando no ocupa una posición inicial. A modo de ilustración, retomamos el siguiente ejemplo del corpus:

- (13) [A]: No es igual aha+ no saber si está sonriendo o si está molesto. Es igual en pareja. Me acerco.
 Y luego volvieron a cerrar las clases. Se fueron en línea. ¿Las tuyas también al final de este año o continuaron o cómo han sido este año tus clases?
- [B]: **Pues** este año teníamos en ehm en vivo en la clase de la universidad y fue mucho mejor que en línea porque cuando estuvo en la línea yo solo desperté y tenía clase y **pues** entonces solo puedo ir a hacer algo diferente si no tenía atención o algo.
- [A]: Ya sí, o sea, era todo, o sea, dormir y luego despertar en el mismo lugar, aha+ ver una pantalla aha+ y como que reducido el espacio no era como que deja voy a la escuela, me distraigo, okay.
 (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre NAT2 [A] y ESL2 [B])

Cabe precisar que, en este fragmento, solo entra en consideración el uso del *pues* inicial con el que el hablante [B] inicia su turno de palabra. Por tanto, la segunda aparición de *pues* empleado como marcador continuativo no se tomará en cuenta para nuestro análisis.

Las ocurrencias de *pues* se recuperaron de las transcripciones y se examinaron en su contexto local, es decir, teniendo en cuenta los turnos previos y siguientes. Las funciones pragmáticas como marcador de toma de turno se identificaron sobre la base de las taxonomías discutidas en § 2. Las resumimos en el siguiente cuadro, en que nos apoyaremos para realizar el análisis de las apariciones de *pues* como marcador de toma de turno:

MARCADOR(ES) DE TOMA DE TURNO IDENTIFICADO(S)	FUNCIÓN	DESCRIPCIÓN
<i>Pues solo</i>	(1) Recurso para la toma, cesión o el mantenimiento del turno	Facilita la fluidez en la toma de turno e introduce una intervención reactiva.
	(2) Iniciador de respuesta	Señala una respuesta no preferida o no esperada. Inicia una respuesta que contiene más información que la deseada.
	(3) Reinicio conversacional	Introduce un turno tras una (breve) pausa.
	(4) Elemento de cierre	Cierra el discurso.
	(5) Marcador continuativo	Se utiliza para volver al discurso precedente, sobre todo cuando los hablantes estaban hablando al mismo tiempo.
	(6) Elemento de refuerzo	Destaca un tema previamente mencionado.
	(7) Muletilla	Ayuda al hablante a continuar con el diálogo. Se manifiesta en combinación con vacilaciones, y se muestra a menudo varias veces dentro del mismo turno.
	(8) Respuesta a preguntas relativas tipo 1	Repite el tema de la pregunta, añadiendo nueva información.
	(9) Respuesta a preguntas relativas tipo 2	Introduce nueva información sin repetir el tema de la pregunta.
<i>Pues sí/pues no</i>	(10) Respuesta a preguntas absolutas	
<i>Pues nada</i>	(11) Dispositivo fático	
<i>Pues hombre, pues mira, pues entonces, etc.</i>	(12) Elemento de control de contacto	Capta la atención del interlocutor para asegurar su compromiso con el diálogo.

Tabla 1. Funciones pragmáticas de *pues* marcador de toma de turno.

Como se puede observar, distinguimos 12 valores pragmáticos distintos de *pues* como marcador de toma de turno. En los nueve primeros casos aparece solo, en los ejemplos (10), (11) y (12) se emplea en combinatoria con otros marcadores. El cuadro ilustra otra vez el carácter polifuncional del marcador y la dificultad que ello puede plantear para su análisis, dado que algunas funciones parecen muy similares.

4. DISCUSIÓN DEL ESTUDIO DE CORPUS

En esta sección profundizaremos en los resultados del estudio de corpus sobre el uso de *pues* en el discurso de aprendices y nativos de ELE. Primero, discutimos la distribución general, para luego detallar el empleo de este marcador de toma de turno en cada grupo de participantes: empezamos con los resultados de los aprendices belgas neerlandófonos, siguen los italianos y terminamos con los de los eslovenos. Por fin, analizaremos el uso nativo de este marcador en las producciones orales de nuestro grupo de control.

4.1 *Distribución general*

En nuestro corpus que consta de 34 658 palabras, se identificaron en total 102 ocurrencias de *pues* en su papel de marcador de toma de turno. De ellas, 87 fueron producidas por los aprendices y 15 por hablantes nativos. El mayor uso se observó en el discurso de los aprendices eslovenos, mientras que el discurso de los aprendices italianos se caracteriza por un empleo muy escaso de este marcador, al menos en la posición de turno. A continuación, detallaremos la distribución de *pues* en las producciones orales de cada uno de nuestros grupos de participantes.

4.2 *El uso de pues en el discurso de los aprendices belgas neerlandófonos*

En el primer grupo de aprendices, formado por nueve aprendices belgas neerlandófonos, *pues* se ha identificado 16 veces como marcador de toma de turno, en ocho papeles pragmáticos distintos. Esto corresponde a un promedio de 1,7 empleos de *pues* por hablante. La tabla 2 ofrece un panorama de qué funciones aparecieron en el discurso de qué aprendiz:

FUNCIÓN PUES	APRENDIZ (GRUPO BELGA NEERLANDÓFONO)									
	BNL8	BNL10	BNL13	BNL15	BNL16	BNL18	BNL19	BNL22	BNL24	
(1) Toma, cesión o el mantenimiento del turno	1					1				
(2) Iniciador de respuesta										
(3) Reinicio conversacional			1	1					1	
(4) Elemento de cierre						1				
(5) Marcador continuativo	2		1							
(6) Elemento de refuerzo	1									
(7) Muletilla										
(8) Respuesta preguntas relativas tipo 1	2					1				
(9) Respuesta preguntas relativas tipo 2										
(10) Respuesta preguntas absolutas	2									
(11) Dispositivo fático										
(12) Elemento de control de contacto	1									
TOTAL	9	0	2	1	0	3	0	0	1	16

Tabla 2. Distribución de *pues* en aprendices belgas neerlandófonos.

El discurso del participante BNL8 se caracteriza por un empleo variado de *pues* en varios papeles pragmáticos, lo que indica que este aprendiz no solo lo utiliza como una muletilla. Su amplio uso contrasta completamente con la ausencia de *pues* en el discurso de los participantes BNL10, BNL16, BNL19 y BNL22, donde el marcador no fue identificado ni una sola vez en su función de toma de turno. Observamos que estos aprendices tienden a omitir este marcador y prefieren emplear elementos como *eubm*, *bmm*, *sí*, *no* o *pero* para abrir su turno en ocasiones en que hubiéramos podido esperar el empleo de *pues*.

La función identificada más frecuentemente es la de *marcador continuativo*. Se utiliza sobre todo cuando los dos interlocutores hablaron de forma simultánea con el objetivo de reclamar su posición en la conversación. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en el diálogo entre ESL7 y BNL8, donde se ve claramente que los dos interlocutores desean decir algo al mismo tiempo, interrumpiéndose el uno al otro. A continuación, el hablante [B] reclama su posición introduciendo su turno con un *pues vale* inicial que, por cierto, también podría analizarse como un *elemento de control de contacto* (función 11):

- (14) [A]: Y por eso uhm, las clases presenciales no me gustan tanto. Uhm por ver ahora como son las clases en línea. Sí, y...
 [B]: **Pues** a mí...
 [A]: Sí, sí, diga.
 [B]: **Pues, vale**. Uhm en Bélgica también teníamos clases uhm en línea uhm y para mí también era positivo que tenía más tiempo libre para mis mascotas, para mi familia. Uhm y porque tengo que ir en tren a la universidad en Bruselas, pierdo tiempo uhm y... Cuando estoy, estuv..., estaba en casa no tenía que hacer ese trayecto uhm. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre ESL7 [A] y BNL8 [B])

Cabe mencionar también el uso particular de *pues sí* que no solo sirve de *respuesta a una pregunta absoluta*, sino que también funciona como *elemento de refuerzo* y sirve para repetir el tópico sobre el cual el hablante [A] formula la pregunta:

- (15) [A]: ¿Y piensas que la gente en general respetaba las obligaciones y las prohibiciones? ¿Y cómo lo sentiste tú?
 [B]: **Pues sí**, en general respetábamos las obligaciones porque todos teníamos miedo del virus tan horrible y peligroso. Uhm y pues yo lo sentía, eh, lo sentí como uhm... En casa a veces me sentía un poco solo, porque teníamos clase en línea y no podía ver a mis amigos. Y era bastante... una experiencia bastante negativa pero también positiva para eh estar con mis, mi familia y mis ami... eh y mis perros aquí. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre ESL7 [A] y BNL8 [B])

Por fin, discutimos el uso de *pués* como *reinicio conversacional*, que se emplea principalmente en el discurso de los belgas neerlandófonos para dar un nuevo impulso a la conversación cuando parece haber llegado a su fin. En el ejemplo (16), el hablante [A] intenta retomar el turno cambiando de tema, cuando el diálogo parece haber terminado con las palabras conclusivas *Y bueno, eso* del hablante [B]:

- (16) [B]: De hecho, yo creo que la que la experiencia es eso, o sea, irse. No tanto estudiar, bueno estudiar es también, sí, pero, o sea, vivir en otro país, conocer la cultura, el* la lengua.
 [A]: Sí, todo lo que rodea la* el intercambio.
 [B]: Sí, total, total. Y bueno, eso*eso...
 [A]: **Pues** voy a mirar el tiempo. Sí, tenemos trece minutos, pues...
 (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre BNL13 [A] y IT14 [B])

Como elemento de cierre, *pués* anuncia el fin de la conversación, como ilustrado en el ejemplo (17):

- (17) [B]: Sí, pero ya, ahora tenemos los antibodios.
 [A]: **Pues** gracias. Gracias por esta conversación y por haber elegido trabajar conmigo.
 [B]: Gracias a ti.
 [A]: Y sí, gracias y hasta luego. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre BNL18 [A] y BNL19 [B])

4.3 *El uso de pues en el discurso de los aprendices italianos*

El discurso oral de los aprendices italianos se caracteriza, en contra de las expectativas, por un uso bastante escaso de *pués* en su función de marcador de toma de turno. El marcador se identificó en 13 ocasiones entre 11 participantes diferentes, lo que corresponde a un promedio de 1,2 usos por aprendiz. Cabe mencionar, además, que este promedio se ve aumentado por el uso excesivo de *pués* en el discurso del aprendiz IT26, como nos ilustra la tabla 3:

FUNCIÓN PUES	APRENDIZ (GRUPO ITALIANO)											
	IT4	IT6	IT11	IT12	IT14	IT25	IT26	IT29	IT31	IT33		IT34
(1) Toma, cesión o el mantenimiento del turno												
(2) Iniciador de respuesta							3	1				
(3) Reinicio conversacional							2					
(4) Elemento de cierre					1		1					
(5) Marcador continuativo							1					
(6) Elemento de refuerzo												
(7) Muletilla							1					
(8) Respuesta preguntas relativas tipo 1							1	1				
(9) Respuesta preguntas relativas tipo 2												
(10) Respuesta preguntas absolutas					1							
(11) Dispositivo fático												
(12) Elemento de control de contacto												
TOTAL	0	0	0	0	2	0	9	2	0	0	0	13

Tabla 3. Distribución de *pues* en aprendices italianos.

Al igual que los neerlandófonos, el aprendiz italiano IT14 utiliza el marcador *pues* en combinación con *sí* como *respuesta a una pregunta absoluta*. Esta respuesta luego sirve para añadir nueva información sobre el tópico previamente establecido, es decir, el impacto de la pandemia:

(18) [B]: Es que... No, no dime, dime.

[A]: No, no, porque nunca sabes cómo va a... ¿Cómo se dice? Cómo va a pasar en el en el futuro y...

[B]: **Pues sí**, y nada. Yo, la verdad, a ver, a veces leo, ehm, o sea, o hablando con los amigos también hablamos de eso, del impac-

to relacional de la pandemia, sabes, o sea, en las...relaciones interpersonales. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre BNL13 [A] y IT14 [B])

En el caso (19), el marcador también se emplea como *elemento de cierre*. En este ejemplo, el hablante [B] es consciente de que la conversación ha llegado a su fin, y la cierre con una última pregunta indirecta sobre las tareas por hacer en el futuro. Después, termina el diálogo:

- (19) [B]: Sí, ha sido ha sido un placer.
 [A]: Gracias por la conversación.
 [B]: Sí sí, bueno súper rápido, pero está súper bien.
 [A]: Hm. Claro.
 [B]: *Pues* quedamos a la espera de que no sé si tendremos otras cosas que hacer otras reuniones, otros diálogos, no tengo ni idea. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre BNL13 [A] y IT14 [B])

Como *iniciador de respuesta*, *pues* se emplea en el discurso de los italianos sobre todo para introducir una respuesta larga y detallada a una pregunta formulada por el otro hablante. En el caso del ejemplo (20), sin embargo, el primer uso de *pues* también podría analizarse como *muletilla* por las vacilaciones que siguen y los múltiples usos del marcador que se suceden en el mismo turno:

- (20) [A]: ¿Ahm por lo que se refiere al estudio, cómo, cómo lo viviste estudiar de forma remota durante el covid?
 [B]: Ahm *pues* para mí, hm, fue bastante difícil y hm bastante desagradable, por supuesto tenía sus ventajas como ahm, no sé, no necesitaba, no sé, tomar el autobús o el tren y viajar a la, a la universidad, eh, sí, pero, no sé, es que nosotros teníamos bastantes problemas con la tecnología, eh, y no sé, las clases para mí, *pues*, en línea estaban bastante desagradables y también creo que, *pues*, perdí mucho* mucha motivación para escuchar las clases y estudiar...sí.
 [A]: Claro. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre IT25 [A] y IT26 [B])

Cuando el tema de conversación –pero aún no el diálogo– llega a su fin, vemos que *pues* se utiliza para introducir nuevas preguntas y, por tanto, nuevos tópicos, en su función de *reinicio conversacional*:

- (21) [A]: ¿Has pasado más tiempo con tu familia, o estabas solo en casa?
 [B]: No, ah, sí he pasado más tiempo con mi familia porque estábamos estudiando o, ahm, trabajando desde casa, así que, sí podíamos pasar más tiempo juntos, también teníamos más tiempo para hacer algunas actividades con la familia.
 [A]: Claro.
 [B]: ¿**Pues**, para ti, me interesa cuál es la consecuencia más positiva de la pandemia, en tu opinión? (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre IT25 [A] y IT26 [B])

Por último, importa señalar que el escaso uso de *pues* por parte de los aprendices italianos de nuestro corpus parece compensarse con el uso de otros marcadores de toma de turno, de los cuales *bueno*, *entonces*, *claro* y *pero* resultan los más comunes. En algunos casos, por lo tanto, se puede debatir si *pues* hubiera sido un marcador de toma de turno más apropiado o no. Estudiamos, por ejemplo, el fragmento siguiente:

- (22) [A]: Estás de acuerdo, vale. ¿Tè ha cambiado mucho la vida o sigue siendo igual? La vida y tú también, como persona.
 [B]: **Bueno**, en parte sigue siendo igual. Antes de la pandemia yo no salía de fiestas muchas veces. Me gustaba ver películas en mi casa, ir a la escuela, pero no solamente para aprender sino también para estar con mis amigos. Pero cuando empezó todo esto, la pandemia, mi vida se ha vuelto muy monótona.
 [A]: Y ¿te has vacunado por, por la razón para que puedas viajar o por la salud?
 [B]: **Bueno**, yo me he vacunado sobre todo por la salud, y sobre todo porque estoy cerca de algunos niños como por ejemplo mi sobrino, que tiene tres años, y también por mi mamá que está enferma. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre ESL32 [A] y IT33 [B])

Siguiendo a Raymond (2018), podríamos considerar que, para el primer uso de *bueno*, el aprendiz [B] podría haber optado por *pues* como *iniciador de respuesta* o *elemento de reinicio conversacional*. No obstante, en el segundo caso, *bueno* sí parece ser el marcador de toma de turno más apropiado, porque tiende a aceptar y responder a la condición presupuesta en la pregunta del hablante [A].

4.4 *El uso de pues en el discurso de los aprendices eslovenos*

De los tres grupos distintos de aprendices, observamos en los aprendices eslovenos el uso mayor y más diversificado de *pues* como marcador de toma de turno. En total, se sirven del marcador hasta 52 veces, lo cual equivale a un promedio de unos 3,5 usos por participante. Además, se trata del único grupo de participantes en que identificamos casi todas las funciones pragmáticas de *pues*. No obstante, importa señalar que el empleo sí varía mucho de un hablante a otro: los participantes ESL1 y ESL28 nunca lo utilizan, mientras que el participante ESL9 lo emplea excesivamente. La tabla 4 resume el análisis de la distribución de *pues* en el discurso de los eslovenos:

FUNCIÓN PUES	APRENDIZ (GRUPO ESLOVENO)															
	ESL1	ESL2	ESL3	ESL5	ESL7	ESL9	ESL17	ESL20	ESL21	ESL23	ESL27	ESL28	ESL30	ESL32	ESL35	
(1) Toma, cesión o el mantenimiento del turno			3	1	1		1		1							
(2) Iniciador de respuesta			2	1		2								1		
(3) Reinicio conversacional					1			2								
(4) Elemento de cierre										1					1	
(5) Marcador continuativo				1	2			1	1							
(6) Elemento de refuerzo		1						1								
(7) Muletilla				2		7				1				1		
(8) Respuesta preguntas relativas tipo 1		1	1		1											
(9) Respuesta preguntas relativas tipo 2									1							
(10) Respuesta preguntas absolutas			1	1	1		1	1					1		2	
(11) Dispositivo fático																
(12) Elemento de control de contacto			1	2	1											
TOTAL	0	2	8	7	7	10	1	3	3	3	2	0	1	2	3	52

Tabla 4. Distribución de *pues* en aprendices eslovenos.

Como se observa, *pues* se emplea en casi todos sus papeles pragmáticos, salvo en su papel de *dispositivo fático*, es decir, en combinación con *nada*. Ofreceremos, a continuación, algunos ejemplos de valores que se encuentran en el discurso de los aprendices eslovenos.

En primer lugar, observamos que los eslovenos tienden a utilizar *pues* en su función básica inicial, a saber, la de *toma, cesión o el mantenimiento del turno*. Sin embargo, en algunos casos parece difícil diferenciar este uso primario de *pues* inicial de otros usos. Suponemos que los eslovenos muestran un alto uso de *pues*, porque lo utilizan como recurso lingüístico que les da confianza o para demostrar que dominan ya bastante bien la lengua meta. El uso frecuente también puede explicarse por un fenómeno conocido como la alineación del hablante (*speaker alignment*), por el que un aprendiz empieza a copiar las producciones lingüísticas de un hablante nativo, de manera consciente o inconsciente, con el propósito de mejorar la percepción sobre su conocimiento de la lengua (Félix-Brasdefer 2018). Sin embargo, esto no se ha podido comprobar en nuestro corpus, dado que los participantes eslovenos cuya conversación se grabó con un hablante nativo (ESL1, ESL2, ESL20, ESL27) no muestran un uso significativamente mayor de *pues*.

Ahora bien, notamos que *pues* en su valor de *toma, cesión o el mantenimiento del turno* introduce sobre todo turnos en que el hablante expresa o bien una opinión o bien una historia personal. A modo de ilustración, estudiaremos los ejemplos siguientes en que el participante ESL3 emplea *pues* seguido de una expresión de opinión como *para mí*:

(23) [B]: ¿Cómo fue quedarse en casa para vosotros, con la universidad, tener que quedarse y estar en casa?

[A]: **Pues para mí**, yo afortunadamente tengo mi propio cuarto, mi propia computadora, así que podría hacer, podría estar sola y podría hacer cosas para el cole, pero todo, todo el tiempo estuvimos estresados, porque **pues** los dos, como ya te dije, los dos trabajan en el hospital y por tanto **pues** tuvimos el miedo que van a traer virus a casa.

[B]: Por eso te quería preguntar ¿Cómo los jóvenes, cómo lo han vivido según tu experiencia?

[A]: **Pues para mí**, fue muy estresante la parte de no saber si nos vamos a contagiar o no y también colo*, como perdón, pero yo ya ahora casi no te veo... (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre ESL3 [A] y IT4 [B])

Por otro lado, el *pués muletilla* se define aquí como un marcador que muestra cierta duda por parte del hablante, quien parece buscarse las palabras adecuadas (24). Además, los usos de *pués* por parte de un determinado hablante –en este caso el ESL9– se clasificaron como *muletilla* debido al uso redundante de este marcador en la posición inicial de casi todos sus turnos e incluso dentro de un mismo turno (25):

- (24) [B]: ¿Cómo ha afectado*afectado la sociedad?
 [A]: **Pues** no sé... Cómo también unas... como ¿Cómo se dice?, unas regulaciones, ¿se dice así? Como las reglas queee*que ha dado el gobierno. ¿Te parezca, pues te parecieron bien o no?
 [B]: Amm*am muchas reglas no porque a veces las reglas fueron un poco extraño*.
 [A]: Radical... (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre ESL9 [A] y NL10 [B])
- (25) [B]: Sí. Ja ja ja. En un momeno*momento amm*am, pensé que las mascarillas, amm*am, serían para siempre. Sí.
 [A]: Mmh. Sí.
 [B]: Pero ahora aquí en Bruselas, amm* casi nadie, amm*am, tenía una mascarilla.
 [A]: **Pues** aquí también no. **Pues**, unos sí, los viejos, amm*am, sí los llevan, **pués**, para la salud por supuesto, pero jóvenes y **pués** adultos no. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre ESL9 [A] y BNL10 [B])

Otro valor de *pués* que solo encontramos en el discurso de los eslovenos es el de *iniciador de respuesta*. En el corpus, nos llama la atención que se manifiesta sobre todo cuando el hablante se ha visto sorprendido de algún modo por la pregunta o la intervención del interlocutor, ofreciéndole así una respuesta inesperada. En el fragmento siguiente, el hablante [A] indica que no había esperado la pregunta del hablante [B] –lo que explica también la intervención ay– y, por tanto, la tardanza en presentar su respuesta:

- (26) [B]: ¿Pero igual se acostumar y le va bien así o tienes también amigas o amigos que lo están sufriendo mucho?
 [A]: **Pues**, ay, yo no conozco alguien que, por ejemplo, tuvo muchas*problemas con la pandemia*pandemia como con el bienestar por ejemplo mental, que esto le molestaría muchísimo, para que no pueda verse con otros, pero sí hay algunas perso-

nas que necesitan este ruido, esa gente todavía, todo el tiempo, alrededor de ellos mismos. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre ESL3 [A] y IT4 [B])

También aparece en este papel cuando el hablante problematiza algún aspecto de lo dicho anteriormente por el otro interlocutor. En el ejemplo (27), el hablante [B] pretende que los más pequeños se llevan la peor parte de la crisis corona, mientras que el hablante [A] cree más bien que los adolescentes son los que sienten el mayor impacto de la pandemia. Para expresar su desacuerdo, el hablante [A] elige *pues* como marcador para iniciar su respuesta:

(27) [B]: Seguramente pienso que hay como mí muchísima gente que se siente en esta manera como mí y tú claro yy*y sobre todo los adolescentes*adolescentes los más pequeños que em antes creían poder hacer muchísimas cosas yy*y ahora en esta edad un poco particular saben que las cosas no van a ser como creían y esto me da muy tristeza.

[A]: *Pues*, mm, a mí también pero vale los que realmente son jóvenes ahora no sé en la secundaria pues han perdido mucho tiempo libre que después tiene que recuperar. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre ESL5 [A] y IT6 [B])

Además, *pues* se emplea frecuentemente para *responder a preguntas relativas* –¿Cómo han sido tus clases este año?– seguido de una repetición del tema de la pregunta –*este año tuvimos clase en vivo en la universidad*– y algo nuevo de información añadido –*mejor que en línea porque me solo me desperté para seguir las clases y no he prestado mucha atención*–:

(28) [A]: Y luego volvieron a cerrar las clases... Se fueron en línea. ¿Las tuyas también al final de este año o continuaron o cómo han sido este año tus clases?

[B]: *Pues* este año teníamos en ehm en vivo en la clase de la universidad y fue mucho mejor que en línea porque cuando estuvo en línea yo solo desperté y tenía clase y pues entonces solo puedo ir a hacer algo diferente si no tenía atención o algo. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre NAT2 [A] y ESL2 [B])

A continuación, *pues* como *reinicio conversacional* también aparece en el discurso de los eslovenos para reiniciar la conversación que parece haber llegado a su fin:

- (29) [B]: Cómo tú lo has dicho, las clases en línea requieren mucha disciplina uhm pero también hay un aspecto positivo umd de la Covid. Y pues sí, no hablamos mucho sobre esto...
- [A]: No...
- [B]: En mi opinión.
- [A]: Uhm ¿Tienes alguna otra pregunta por ejemplo?
- [B]: Pues no, no tengo. Eh creo que he dicho todo lo que quería decir. ¿Y tú?
- [A]: **Pues** eh yo quería preguntarte eh qué... ¿Qué nuevas cosas empezaste cuando estabas en casa por ejemplo? (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre ESL7 [A] y BNL8 [B])

Cabe mencionar el uso de *pues* como *elemento de refuerzo* en contextos en que el hablante [A] da una explicación determinada, es interrumpido por el otro hablante, y mediante *pues* retoma la palabra así como explica más sobre lo que estaba hablando:

- (30) [A]: Tenemos que enseñar a los niños uhm muy pequeños qué está pasando para que ellos puedan* vivir más consciente...
- [A]: Sí. (*momento de interrupción*)
- [B]: **Pues**, reciclar y cuidar y no uhm, no, no, uhm, quitar el agua cuando no necesitamos y todo eso, cuando lavamos los dientes y todo eso. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre ESL21 [A] y BNL22 [B])

Finalmente, *pues* también se emplea como *elemento de control de contacto* con el objetivo de devolver la atención del interlocutor al diálogo y para luego cerrarlo, o resumir el tema de la conversación. En el ejemplo (31), se ve combinado con *vale*:

- (31) [A]: No sé, tenemos un poco más de tiempo...
- [B]: **Pues vale**, yo no tengo que añadir más, creo que hemos pues hablado de todo sobre este tema. ¿Si tienes tú algo que añadir?
- [A]: No too*todo bien no-no tengo nada. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre ESL5 [A] y IT6 [B])

Así, podemos concluir que el discurso de los eslovenos se caracteriza más bien por una variedad notable de usos de *pues* en su papel de marcador de toma de turno.

4.5 El uso de pues en el discurso de los nativos

Pasamos ahora a nuestro grupo de control, en cuyas intervenciones *pues* ha sido identificado como marcador de toma de turno 15 veces, y esto en el discurso oral de siete hablantes nativos. En la mayoría de los casos, los valores de *pues* que emplean coinciden con los valores identificados en el discurso de los grupos de aprendices. La tabla 5 sirve para recapitular la distribución de *pues* en las producciones del grupo de control nativo:

FUNCIÓN	HABLANTES NATIVOS (GRUPO DE CONTROL)							
	NAT 1	NAT 2	NAT 3	NAT 4	NAT 5	NAT 6	NAT 7	
(1) Toma, cesión o el mantenimiento del turno	1	1			1	1	1	
(2) Iniciador de respuesta							1	
(3) Reinicio conversacional								
(4) Elemento de cierre								
(5) Marcador continuativo								
(6) Elemento de refuerzo				1				
(7) Muletilla				1	2			
(8) Respuesta preguntas relativas tipo 1	1							
(9) Respuesta preguntas relativas tipo 2						1		
(10) Respuesta preguntas absolutas				1				
(11) Dispositivo fático				1			1	
(12) Elemento de control de contacto								
TOTAL	2	1	0	4	3	2	3	15

Tabla 5. Distribución de *pues* en hablantes nativos.

Como se nota, los nativos son los únicos en utilizar *pues* como *dispositivo fático* en combinación con *nada*, como ejemplifica el caso (32):

- (32) [A]: Sí, genial, pues voy a no sé exactamente qué tengo que hacer con esto, sé que lo tengo que subir a la plataforma para que lo...para que hagan la transcripción, pero bueno, te lo...te...
 [B]: Sí, pásamelo.
 [A]: Sí, te pongo, te lo envío y... Y ya está, ¿vale?
 [B]: Vale.
 [A]: **Pues nada**, ha sido un placer hablar contigo. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre NAT4 [A] y NAT5 [B])

Además, los nativos se apoyan frecuentemente en el uso de *pues* para abrir su turno, sobre todo al inicio del diálogo:

- (33) [A]: ¿Estamos, no?
 [B]: Sí.
 [A]: **Pues**, yo elegí el tema sobre la pandemia porque me parece muy interesante por el impacto que tiene sobre nuestras vidas. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre NAT1 [A] y ESL1 [B])

Por último, al igual que en el discurso de los aprendices, *pues* también se utiliza como *muletilla* caracterizada por la presencia de vacilaciones o la búsqueda de las palabras adecuadas. En el ejemplo siguiente, el hablante [B] necesita reflexionar sobre su respuesta y se sirve de *pues* como elemento para introducir su turno. Además, dentro de su turno, el uso de *eeb*eh*, *bueno*, *ebm*, y *¿no?* reflejan la duda e indican que no tiene preparada una respuesta inmediata:

- (34) [A]: Exacto, sí, sí. Ahmm*ahm, ¿Y tú qué... a nivel individual, qué cosas haces para luchar contra el cambio climático?
 [B]: **Pues, pueees...** a ver, tampoco mucho. Yo...bueno, *eeb*eh** uso la bici, no uso el transporte público, *ebm*, *bueno*, también porque la ciudad es bastante pequeña, y puede moverme con bici, *¿no?* (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre NAT4 [A] y NAT5 [B])

Finalmente, cabe mencionar que, incluso entre hablantes nativos, el uso de *pues* varía mucho de un participante a otro. En el discurso del participante NAT3, por ejemplo, no hemos podido identificar el marcador en su función de elemento de toma de turno. Sin embargo, si nos centramos en otros marcadores de toma de turno, se ve que este participante sí utiliza elementos como *o sea*, *pero*, *entonces* y *bueno* para iniciar el turno.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Nuestro análisis de corpus, cuyo objetivo era estudiar el nivel de competencia pragmática en los aprendices de ELE de nivel B1 según su uso del marcador de toma de turno *pues*, condujo a los siguientes resultados. De los 102 empleos de *pues* como marcador de toma de turno en nuestra base de datos, llama la atención que no todos los grupos de aprendices lo utilizan de la misma manera y con la misma frecuencia. Por término medio, el menor uso se midió en el grupo de los aprendices italianos con 1,2 usos por aprendiz, seguido de los belgas neerlandófonos con 1,7 usos por aprendiz, luego los hablantes nativos que mostraron algo más de 2 empleos por hablante. El mayor uso se registró en el grupo de aprendices esloveno, con un promedio de 3,5 usos de *pues* como marcador de toma de turno por aprendiz. Así, suponemos un uso inferior en los aprendices, pero comprobamos que no era el caso de los eslovenos, que lo emplean más que los hablantes nativos. Dos razones podrían aducirse para explicar el fenómeno: o bien los aprendices utilizan deliberada y excesivamente *pues* en sus producciones orales para demostrar que dominan el uso; o bien podría ser que el hecho de centrarnos únicamente en *pues* ofrezca una imagen distorsionada del número total y la variación de marcadores utilizados en la toma de turno, en lo cual sí destacan los hablantes nativos. Un trabajo futuro sobre más tipos de marcadores empleados para la toma de turno podría resultar más concluyente al respecto. Además, en este estudio piloto tampoco nos hemos detenido en el conocimiento de otras lenguas, un factor que también puede influir en la interpretación de los resultados. Por ello, en publicaciones posteriores, deseamos profundizar en el análisis de la base de datos con un estudio de la influencia de los mecanismos de toma de turno propios a la lengua materna de los aprendices, así como de sus conocimientos previos de otras lenguas.

Por lo que atañe ahora a las funciones pragmáticas identificadas en el discurso de los aprendices y el de los nativos, cabe señalar que resultan muy similares en ambos grupos, con la excepción del uso de *pues nada* como *dispositivo fático*, un recurso típico en el habla nativo, que sirve para abrir un turno producido al final de una conversación más extensa. Conviene detenerse todavía en unas diferencias intergrupales: la mayor diversidad de valores se encuentra en el discurso de los eslovenos. En este grupo también se observa una mayor difusión del uso, es decir, *pues* no se utiliza excesivamente por un solo hablante, sino que se encuentra en el discurso de casi todos los participantes. En este aspecto el grupo esloveno difiere del neerlandófono, en cuyo caso el uso de *pues* se ve de manera preponderante en un solo participante –BNL8– y en los demás

solo unas veces. También en términos de diversidad destacan los aprendices eslovenos: identificamos once de los doce valores pragmáticos distintos de *pues* como marcador de toma de turno. Siguen los neerlandófonos con ocho valores, y luego los nativos y los italianos, con siete valores diferentes.

En cuanto a la tercera pregunta de investigación, el estudio de corpus no muestra ningún empleo extraño o inadecuado de *pues*. El marcador sí se utiliza a menudo como muletilla, sobre todo en el discurso de los aprendices eslovenos, pero en comparación con el discurso de los nativos, parece que este uso excesivo del marcador parece generalmente aceptado. Parece tratarse de un elemento lingüístico tan común en el español que, sobre todo en su posición inicial, se utiliza con tanta frecuencia que nunca parezca empleado de manera incorrecta. No obstante, cabe mencionar el estudio de Raymond (2018) cuando explica la diferencia pragmática entre *bueno* y *pues*: el primero debería emplearse en contextos en los que uno está más inclinado a aceptar las condiciones del turno anterior, mientras que el segundo se presentaría como más apropiado en contextos en los que uno está menos de acuerdo con lo que se afirma previamente. En el siguiente ejemplo, vemos que el hablante [A] está totalmente de acuerdo con la afirmación del hablante [B], pero aun así elige el marcador *pues* en lugar de *bueno*, que, según el estudio de Raymond (2018), hubiera sido más apropiado en este contexto:

(35) [B]: La distancia es mm*mm un aspecto positivo en una manera y negativo en la otra porque asistir a las clases a distancia no es fácil para nada sobre todo por lo que concierne el estudio de las lenguas como en mi caso.

[B]: *Pues*, sí esto, tienes razón cuando dices que mm*mmm es muy difícil seguir las clases online porque nadie escucha, el profesor está hablando con sí mismo (RISAS) mm*mm y la mayoría de la gente está dormida y *pues...pues* no sé. (Fragmento del corpus PRACOMUL, diálogo entre ESL5 [A] y IT4 [B])

Con todo, cabe admitir que el alcance del presente estudio resulta demasiado limitado para poder concluir que este uso de *pues* se categorice como inapropiado. Asimismo, un estudio comparativo de múltiples marcadores de inicio de turno y sus valores pragmáticos aportará sin duda más informaciones y resulta también el objetivo de futura investigación. Y para ello resultan particularmente interesantes estudios posteriores basados en el corpus oral producto del proyecto europeo «PRACOMUL: Pragmatic competence from a multilingual perspective».

OBRAS CITADAS

- Acosta Ortega, Laura. 2017. «La competencia interaccional en estudiantes de B2: Análisis de la gestión de turnos de habla en ELE». En *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, eds. Enrique Balmaseda Maestu, Fernando García Andruva y Maribel Martínez López, 99-110. ASELE/Fundación San Millán de la Cogolla.
- Brown, Penelope, y Stephen C. Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, Andrew D. 2020. «Considerations in assessing pragmatic appropriateness in spoken language». *Language Teaching* 53(2): 183-202. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000156>.
- Crible, Ludivine, y Elena Pascual Aliaga. 2020. «Combinations of discourse markers with repairs and repetitions in English, French and Spanish». *Journal of Pragmatics* 156: 54-67. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.05.002>.
- Crible, Ludivine, Liesbeth Degand y Gaëtenelle Gilquin. 2017. «The clustering of discourse markers and filled pauses. A corpus-based French-English study of (dis)fluency». *Languages in Contrast* 17(1): 69-95. <http://dx.doi.org/10.1075/lic.17.1.04cri>.
- Degand, Liesbeth, Zoé Broisson, Ludivine Crible y Karolina Grzech. 2022. «Cross-linguistic Variation in Spoken Discourse Markers: Distribution, Functions and Domains». En *Discourse-Pragmatic Variation and Change: Theory, Innovations and Contact*, eds. Elizabeth Peterson, Turo Hiltunen y Joseph Kern, 83-104. Amsterdam/Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108864183.006>.
- Félix-Brasdefer, J. César. 2018. «Role Plays». En *Methods in Pragmatics*, eds. Andreas H. Jucker, Klaus P. Schneider y Wolfram Bublitz, 305-33. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.
- Félix-Brasdefer, J. César. 2019. «Speech Acts in Interaction: Negotiating Joint Action in a Second Language». En *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, ed. Naoko Taguchi, 17-30. New York/London: Routledge. <https://doi-org.myezproxy.vub.ac.be/10.4324/9781351164085>.
- Félix-Brasdefer, J. César, y Megan DiBartolomeo. 2021. «Developing advanced pragmatic competence in Spanish». En *Advancedness in Second Language Spanish. Definitions, challenges, and possibilities*, eds. Mandy R. Menke y Paul A. Malovrh, 323-48. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ihll.31.14fel>.

- Fernández, Julieta, Anna Gates Tapia y Xiaofei Lu. 2014. «Oral proficiency and pragmatic marker use in L2 spoken Spanish: The case of *pues* and *bueno*». *Journal of Pragmatics* 74(1): 150-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2014.09.005>.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2009. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2019 «Categorías discursivas y segmentación en macrosintaxis». En *Avances en macrosintaxis*, eds. Fuentes Rodríguez Catalina y Salvador Gutiérrez Ordóñez, 15-65. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina, María Soledad Padilla Herrada, Víctor Pérez Béjar, Gemma Rovira Gilli y An Vande Casteele. 2020. «Investigación y docencia de los marcadores discursivos en el aula de ELE». *RILCE* 36(3): 967-93.
- García García, Marta. 2021. «Turn-Initial Discourse Markers in L2 Spanish Conversations: Insights from Conversation Analysis». *Corpus Pragmatics* 5: 37-61. <https://doi.org/10.1007/s41701-019-00075-8>.
- García-Vizcaíno, María José, y Miguel Martínez-Cabeza. 2005. «The Pragmatics of Well and Bueno in English and Spanish». *Intercultural Pragmatics* 2(1): 69-92.
- Gras Manzano, Pedro, Patricia Galiana Bea y Elisa Rosado Villegas. 2021. «Modal and Discourse Marking in L1 & L2 Spanish: A Comparative Analysis of Oral Narratives». *Corpus Pragmatics* 5: 63-94. <https://doi.org/10.1007/s41701-020-00081-1>.
- Haselow, Alexander. 2021. «The acquisition of pragmatic markers in the foreign language classroom: An experimental study on the effects of implicit and explicit learning». *Journal of Pragmatics* 186: 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.09.017>.
- House, Juliane. 2013. «Developing pragmatic competence in English as a lingua franca: Using discourse markers to express (inter)subjectivity and connectivity». *Journal of Pragmatics* 59: 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.03.001>.
- Jucker, Andreas H. 2018. «Data in pragmatic research». En *Methods in Pragmatics*, eds. Andreas H. Jucker, Klaus P. Schneider y Wolfram Bublitz, 3-36. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110424928-001>.
- Kasper, Gabriele, y Merete Dahl. 1991. «Research Methods in Interlanguage Pragmatics». *Studies in Second Language Acquisition* 13(2): 215-47.

- Koike, Dale April. 1995. «Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning». En *Speech Acts Across Cultures*, eds. Susan Gass y Joyce Neu, 257-81. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Levinson, Stephen. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marmolejo Caicedo, Margareth. 2022. «Funciones pragmáticas del marcador discursivo *pues* en el habla de Cali, Colombia». *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 40: 1-24. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2022.14250>.
- Martí Sánchez, Manuel. 2008. *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco Libros.
- Mulder, Gijs, Gert-Jan Schoenmakers y Helen De Hoop. 2022. «The influence of first and second language on the acquisition of pragmatic markers in Spanish: Evidence from an experimental study». *Isogloss: Open journal of Romance Linguistics* 8(1)/11: 1-23. <https://doi.org/10.5565/rev/isogloss.212>.
- Ogiermann, Eva. 2009. *On Apologising in Negative and Positive Politeness Cultures*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pekarek Doehler, Simona, y Evelyne Pochon-Berger. 2015. «The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization». En *Usage-based perspectives on second language learning*, eds. Teresa Cadierno y Søren Wind Eskildsen, 233-68. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Pons Bordería, Salvador. 2008. «La combinación de marcadores del discurso en la conversación coloquial: interacciones entre posición y función». *Linguistic Studies* 2: 141-59.
- Raymond, Chase Wesley. 2018. «Bueno-, pues- and bueno-pues-prefacing in Spanish conversation». En *Between Turn and Sequence: Turn-initial particles across languages*, eds. John Heritage y Marja-Leena Sorjonen, 59-96. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff y Gail Jefferson. 1974. «A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation». *Language* 50(4): 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>.
- Serrano Montesinos, María José. 1999. «Bueno como marcador discursivo de inicio de turno y contraposición: estudio sociolingüístico». *International Journal of the Sociology of Language* 140: 115-34.
- Stenström, Anna-Brita. 2006. «The Spanish discourse markers *o sea* and *pues* and their English correspondences». En *Pragmatic markers in contrast*,

- eds. Karin Aijmer y Anne-Marie Simon-Vandenberg, 155-72. Amsterdam: Elsevier.
- Stivers, Tanya, N. J. Enfield, Penelope Brown, Christina Englert, Makoto Hayashi, Trine Heinemann, Gertie Hoymann, Federico Rossano, Jan Peter de Ruiter, Kyunh-Eun Yoon y Stephen C. Levinson. 2009. «Universals and cultural variation in turn-taking in conversation». *PNAS* 106(26): 20587-10592. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903616106>.
- Taguchi, Naoko. 2019. «Second Language Acquisition and Pragmatics: An Overview». En *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, ed. Naoko Taguchi, 1-14. New York/London: Routledge. <https://doi-org.myezproxy.vub.ac.be/10.4324/9781351164085>.
- Tilburghs, Brenthe, Barbara Pihler Ciglič y An Vande Castele. 2023. «Una aplicación metodológica al estudio de los conectores argumentativos como indicador de la competencia pragmática en aprendices y hablantes nativos del español». *Cultura, Lenguaje y Representación* 31: 215-36. <https://doi.org/10.6035/clr.6865>.
- Vande Castele, An, y Brenthe Tilburghs. 2022. «Didáctica de los operadores argumentativos». En *Operadores argumentativos*, ed. Catalina Fuentes Rodríguez, 295-312. Madrid: Arco Libros.
- Vande Castele, An, y Catalina Fuentes Rodríguez. 2019. «La multifuncionalidad en la traducción del marcador discursivo *pues*». *ELUA* 6: 201-16. Volumen monográfico: *Macrosintaxis en construcción*. <https://doi.org/10.14198/ELUA2019.ANEXO6.11>.