

Universitat de Barcelona

Barcelona

Memoria de fin de Máster

**MARCADORES EN ESPAÑOL L2: LA ESTRUCTURACIÓN DEL
DISCURSO NARRATIVO DE APRENDICES ADOLESCENTES**

Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

PABLO HORCADA IRIARTE

Tutora: Elisa Rosado Villegas

Edición: 2011-2013

-Agradecimientos-

A la Doctora Elisa Rosado, por proponerme el tema, por empujarme hacia delante, por estar siempre disponible y por sus sabios consejos. Por las eternas correcciones y por tratar de inculcar en mí el rigor de una investigación. Y sobre todo por sus horas.

Al resto de docentes de la Universitat de Barcelona, por su ayuda ante diversas situaciones “complejas”.

A Iñis, por estar ahí, en la distancia, para la solución de múltiples dudas. Incluso de aquellas dudas que todavía no sabía ni que me iban a surgir.

Ane Ruiz de Angulo Andereari, hor egoteagatik, bultzatzeagatik eta zientzietakoentzat diren gauzekin laguntzeagatik.

A mi familia, por estar siempre en el lugar adecuado en el momento adecuado. En especial a mi madre, a mi padre y a Iñi por acompañarme en las horas de trabajo y ayudarme con las revisiones.

Abstract

Esta memoria de fin de máster analiza la estructuración del discurso narrativo oral y escrito de 10 hablantes nativos de español y 20 hablantes no nativos de español hablantes de dariya que cursan 1º de la ESO, y en particular, pretende analizar cómo han utilizado los marcadores del discurso.

Su objetivo principal es el de analizar el uso y distribución de dichos marcadores y examinar la diferencia en el uso y la distribución. Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en la oración y poseen el cometido de guiar al receptor a lo largo del discurso. Para la realización de este trabajo de investigación se parte de trabajos teóricos que proporcionan clasificación adecuada de estas formas y trabajos empíricos que analizan el discurso oral y escrito de los hablantes nativos y no nativos.

Los resultados de la investigación apuntan diferentes aspectos: a) los nativos producen textos más extensos que los no nativos, en especial en las producciones escritas. b) Los nativos utilizan más marcadores discursivos que los no nativos. c) Ambos grupos utilizan un amplio abanico de marcadores y su utilización es la correcta. Además, coinciden con lo descrito en diversos trabajo teóricos y empíricos. d) Los marcadores del discurso más utilizados son *entonces*, *pero* y *pues*.

Tras haber terminado este trabajo descriptivo, subrayamos la importancia de continuar trabajando en esta misma dirección, analizando de manera estadística los resultados y teniendo en cuenta diversos aspectos que consideramos determinantes, como la capacidad de comprensión lectora de los alumnos o los mecanismos de conectividad del dariya.

This Master Final Work analyzes oral and written narrative discourse structure of 10 native Spanish speakers and 20 non-native Spanish speakers who speak Dariya. All of them are in 1º ESO. Particularly, we analyze the use of discourse markers when speaking Spanish.

The main objective is to analyze the use and distribution of discourse markers and to examine the differences in use and distribution. Discourse markers are the linguistic invariable units, which do not have a syntactic function, but rather a commitment to guide the recipient along the discourse. In order to develop this investigation, we depart from theoretical papers (which provide us with these forms of classification) and empirical works (which also analyze oral and written native and non-native discourse).

The results of these investigations indicate: a) native speakers produce longer texts, in special, longer written texts. b) Native speakers use more discourse markers than nonnative speakers. c) Both groups use a wide variety of discourse markers, and both use them correctly. d) Most frequently used markers are *entonces*, *pero* and *pues*.

Having finished this descriptive work, we emphasize the importance of continuing this work in the same direction. We would like to analyze the data statistically and consider other facts such as the subjects' reading ability and their connectivity mechanism in Dariya.

Índice

1. Introducción	1
2. Los marcadores del discurso en español	3
2.1. Marcadores discursivos	4
2.1.1 Marcadores discursivos en la narración	9
2.2 Adquisición de los marcadores discursivos	11
2.2.1 Adquisición de los marcadores discursivos en L1	11
2.2.2 Adquisición de los marcadores discursivos en L2	13
3. Objetivos y preguntas de investigación	17
4. Método	19
4.1. Participantes	19
4.2. Tareas y materiales	20
4.3. Procedimiento	11
4.4. Tratamientos de los datos	22
4.4.1. Transcripción y codificación	22
4.4.2. Análisis de los datos	24
5. Análisis y discusión de los resultados	25
6. Conclusiones	39
7. Referencias bibliográficas	44
8. Anejos	46
I. Tabla de clasificación de los marcadores del discurso	46
II. Anejo II. Muestra de datos codificados	48

1. Introducción

Esta memoria pretende realizar un análisis descriptivo de la utilización de los marcadores del discurso en textos narrativos orales y escritos. Los participantes son 20 hablantes de dariya como lengua primera que han aprendido el español en un contexto de inmersión y que cursan primero de la ESO y 10 hablantes nativos de español del mismo nivel académico.

Los marcadores del discurso son los elementos lingüísticos que guían al interlocutor en el discurso, de acuerdo con las distintas propiedades semánticas y pragmáticas que expresan. Ejercen, por tanto, un papel determinante en la estructuración del discurso y se clasifican en función de su aportación al sentido del texto. La importancia de los marcadores del discurso radica en el hecho de que son los elementos lingüísticos que permiten al receptor comprender los giros que el discurso de un hablante efectúa a medida que se va desarrollando. Analizarlos es, por tanto, una manera de describir cuán competentes son dichos hablantes.

Para realizar dicho análisis, este estudio emplea la metodología y el procedimiento desarrollado por el proyecto de investigación *Developing Literacy in different contexts and in different languages* (Fundación Spencer) y de otros proyectos coordinados del anterior desarrollados por el grupo GRERLI¹ en la Universitat de Barcelona. El objetivo general de estos proyectos era y es profundizar en el desarrollo de las habilidades discursivas de hablantes nativos y no nativos de diversas lenguas y en diversas situaciones comunicativas. El hecho de emplear la misma metodología en lo relativo al diseño general, los participantes, los procedimientos de elicitación de los textos o los criterios de transcripción, supone una importante ventaja para el investigador interesado en la comparación entre datos de naturaleza diversa por cuanto aminora las diferencias y proporciona la posibilidad de homogeneizar la tipología de resultados obtenidos (Rosado, Aparici, & Perera, en prensa).

¹ Grupo de Investigación para el Estudio del Repertorio Lingüístico (GRERLI), adscrito al ICE de la Universidad de Barcelona, reconocido y financiado por la Generalitat de Catalunya (ref. 2009-SGR-555).

La relevancia de este estudio radica en diferentes aspectos: por un lado, en el hecho de que la descripción con la que contamos sobre la estructuración del discurso de aprendices adolescentes de español L2 es bastante escasa. En aras a optimizar la enseñanza de ELE, se ha considerado oportuno tratar de clarificar este aspecto de vital importancia dentro de la denominada competencia pragmática del hablante. Por otro lado, y a pesar del interés de la combinación lingüística de los informantes (dariya-español), dado el peso demográfico de esta comunidad, no se ha investigado mucho respecto a este tema. Algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo con este mismo tipo de sujetos han analizado por ejemplo la utilización de los conectores desde un punto de vista oracional (Domènech, 2011) o desde un punto de vista más global, prestando especial atención a la coherencia y a la cohesión del texto (García Alcaraz, 2011). Es por esta razón por la que consideramos que nuestro estudio, el análisis de los marcadores del discurso es, de algún modo, la pieza que falta entre el análisis oracional de Domènech y el textual de García-Alcaraz.

Por otro lado, además de lo anteriormente explicado, el hecho de haber trabajado de primera mano con este tipo de alumnado en un centro de secundaria ha sido muy importante a la hora de determinar el hilo de la investigación y nos proporciona experiencia e información relevantes a la hora de diseccionar e interpretar la naturaleza de los datos que constituyen el centro de nuestro trabajo.

2. Los marcadores del discurso en español

La conectividad desempeña una función crucial de cara a la organización y ordenación del discurso, además de desempeñar un papel importante en el establecimiento de las conexiones adecuadas entre los hechos narrados y su correcta interpretación. Para asegurar la correcta conexión de un discurso, un hablante se vale de múltiples elementos lingüísticos, entre los cuales los marcadores del discurso son especialmente relevantes (Portolés, 1998).

Así, puesto que los usuarios de cualquier lengua disponen de diversos recursos lingüísticos para conectar la información de un discurso, la adquisición de estos recursos se va realizando de manera progresiva a lo largo del proceso de adquisición del lenguaje y puede alargarse más allá incluso una vez terminada la adolescencia (Berman & Slobin, 1994).

La adolescencia es un periodo crucial para el desarrollo de este tipo de recursos. Si bien es cierto que se ha estudiado en profundidad cómo se lleva a cabo el proceso de estructuración del discurso y cómo se van adquiriendo los marcadores del discurso en L1, no ha sido un tema tan estudiado en lenguas segundas. Al no existir apenas estudios que puedan describir cómo los adolescentes se desenvuelven en una L2, creemos adecuado comenzar el largo camino que podría llevarnos a comprender cómo se adquieren los diversos recursos que conectan la información de un discurso tanto en L1 como en L2.

El presente trabajo se centra en un subgrupo de estos recursos: los marcadores del discurso, y en particular, aquellos que van más allá de la conectividad intraoracional. A pesar de que pueden darse casos en los que los marcadores del discurso se utilizan de manera oracional, es decir, que no aportan información relevante de cara a la comprensión general del texto, nosotros nos centraremos en aquellos marcadores que operan a nivel textual, estableciendo las relaciones entre las diferentes ideas y yendo más allá de la oración.

En este capítulo, se pretende establecer las bases teóricas y empíricas del presente

estudio. En primer lugar, (punto 2.1), se delimitará la concepción de marcadores del discurso de la que se parte, así como su clasificación en función del tipo de conectividad que suponen en el discurso. En segundo lugar, (punto 2.2), se profundizará acerca de la adquisición de los marcadores del discurso, y en particular, cómo se adquieren por parte tanto de hablantes de L1 como, en especial, de aprendices de L2.

2.1 Marcadores discursivos

Ya desde la primera gramática de Nebrija, prácticamente todas las gramáticas contemplan la existencia de ciertas partículas invariables: adverbios, preposiciones y conjunciones, y otros elementos gramaticalizados. Estas partículas pueden desempeñar, en ciertos contextos, funciones no contempladas en el plano sintáctico habitual. De esta manera, y aunque no se haga referencia a ellos propiamente como “marcadores del discurso” hasta el siglo XX, se reconoce el valor discursivo de estas partículas. A partir del siglo XX, se formaliza su identificación, estudio y clasificación.

Tal y como señalan Zorraquino & Portolés (1999), a partir de una de las definiciones sobre los marcadores discursivos más citadas por los estudios de pragmática del español, se considera que los marcadores son:

unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas las inferencias que se realizan en la comunicación. (1999: 4057)

Gili Gaya, con objeto de diferenciarlos del resto de recursos de conexión, presenta algunos de sus rasgos esenciales: a) su vinculación con nociones externas a la relación de predicación oracional; b) su carácter invariable; c) la heterogeneidad de su entidad categorial (conjunciones, adverbios, frases conjuntivas, interjecciones, etc. d); la versatilidad distribucional de la mayoría de ellos; e) su peculiaridad significativa: contribuyen a establecer lo que el autor denomina “coherencia”, y alcanzan una pluralidad de valores semánticos; f) pueden adscribirse a registros distintos; g) llegan a constituir meros apoyos de elocución (muletillas) en el habla coloquial (1943: 250-

253).

De esta manera, los marcadores del discurso son partículas cuyo significado condiciona el procesamiento del discurso en relación con el contexto, y facilita los procesos de inferencia. Así pues, de entre los tipos de elementos a los que se ha denominado a veces indistintamente “conectores del discurso”, los conectores que ejercen una función sintáctica en la oración (que dan lugar concretamente a estructuras sintácticas de subordinación y coordinación, por ejemplo) como ‘*porque*’ o ‘*pero*’ son elementos diferentes a los marcadores discursivos como ‘*entonces*’ o ‘*no obstante*’ (Portolés, 1998; Zorraquino & Portolés, 1999), que son los que formarán parte de nuestro objeto de estudio, dejando de lado aquellos conectores que ejerzan una clara función oracional.

Respecto a la clasificación de los marcadores del discurso, además de ceñirnos a la definición de Zorraquino & Portolés, para la realización de este análisis se adoptará también la clasificación que estos proponen. Si bien es cierto que existen otras clasificaciones, hemos optado por la de Portolés & Zorraquino por tres razones principales: a) se trata de una clasificación muy completa, ya que recoge prácticamente todos los marcadores del discurso, b) no solo recoge los diferentes marcadores del discurso, sino que explica cómo un mismo marcador puede estar presente en varios grupos o subgrupos de la clasificación en función del sentido con el que se ha utilizado, c) es la clasificación aplicada por numerosos estudios sobre marcadores del discurso en español.

Por otra parte, en ciertas ocasiones, tal y como hemos hecho nosotros, se realizan diversas modificaciones puntuales para adecuar la citada clasificación a cada estudio en concreto, tener una clasificación común facilita mucho poder comparar los diferentes resultados obtenidos con los de otros estudios. Lo establecido por Zorraquino & Portolés, es una clasificación para la que se ha tenido en cuenta fundamentalmente la funciones discursivas que desempeñan las unidades analizadas, cuya delimitación viene motivada, en la mayoría de los casos, por el significado de los marcadores. De esta manera, se han diferenciado cinco grupos de marcadores:

CUADRO 1: Clasificación de marcadores del discurso (Zorraquino & Portolés, 1999: 4081)

MARCADORES DEL DISCURSO				
1. Estructuradores de la información	2. Conectores	3. Reformuladores	4. Operadores argumentativos	5. Conversacionales

El primer grupo lo constituyen los “estructuradores de la información”, que se emplean, principalmente, para señalar la organización informativa de los discursos. Estos marcadores carecen de significado argumentativo y se dividen en tres grupos: los *comentadores* (véase ejemplo en (1)), que introducen un nuevo comentario; los *ordenadores* (v. ejemplo en (2)), que agrupan varios miembros del discurso como partes de un único comentario; y los *digresores* (v. (3)), que introducen un comentario lateral con respecto a la planificación del discurso anterior.

(1) *Pues no me costó tanto trabajo.* [Juanjo, texto escrito]^{2 3}

(2) *Al final,* yo que sé, sus amigos pues nos dimos cuenta. [Joanes, texto oral]

(3) *Por cierto,* no es lo mejorcito [Marta, texto escrito]

El segundo grupo es el de los “conectores”. Estos vinculan tanto semántica como pragmáticamente un miembro del discurso con otro que le precede, guiando las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados. Dentro de los denominados “conectores” se establecen tres grupos: *conectores aditivos* (véase ejemplo en (4)), que unen a un miembro anterior otro de su misma orientación; *conectores consecutivos* (v. ejemplo en (5)), que conectan un consecuente con su antecedente; y *conectores contraargumentativos*, (v. (6)), que eliminan todas o alguna de las conclusiones que pudieran inferirse de un miembro precedente.

² Todos los ejemplos empleados para ilustrar usos de marcadores del discurso proceden del corpus de textos nativos analizados, integrado por 10 adolescentes hablantes nativos de español. Si para ilustrar una categoría no existiese ejemplo alguno, se utilizarían los escogidos por Zorraquino & Portolés (1999). Para una descripción detallada de los participantes de esta muestra remitimos al capítulo IV de este trabajo, sección 4.1 (Participantes).

³ Los nombres de los informantes son ficticios.

- (4) *Además*, como otros compañeros (...). [Joanjo, texto oral]
- (5) *Entonces*, yo ingresé en el colegio (...). [Joanjo, texto escrito]
- (6) Se han peleado. *Pero*, ahora se han tranquilizado. [Carlos, texto escrito]

El tercero de los grupos establecidos es de los “reformuladores”. Estos tienen como función presentar el miembro del discurso en el que se encuentran como una expresión más clara, adecuada o simplemente con otras palabras, de lo que se pretendió expresar con un miembro precedente. Están subdivididos a su vez en cuatro grupos: *reformuladores explicativos* (véase ejemplo en (7)), que presentan el nuevo miembro del discurso como una explicación del anterior; *reformuladores rectificativos* (v. ejemplo en (8)), que corrigen un miembro discursivo anterior; *reformuladores de distanciamiento* (v. (9)), que privan de pertinencia el miembro discursivo anterior; y los denominados *reformuladores recapitulativos* (véase ejemplo en (10)), que introducen una recapitulación o conclusión de un miembro discursivo o de un conjunto de ellos.

- (7) *Vamos*, que ya no se juntaba con los demás. [Carlos, texto oral]
- (8) Que vine en preescolar. *Bueno*, para entrar a primero. [Joanes, texto oral]
- (9) (...) y, *a lo mejor*, dijeron (...) [Julio, texto oral]
- (10) *En conclusión*, la vida de esta familia era un valle de lágrimas. [Zorraquino & Portolés 1999]

El cuarto de los grupos que los autores diferencian es el denominado “operadores argumentativos”. Estos tienen como función condicionar, dado su significado, las posibilidades argumentativas de los miembros en los que se incluyen, sin relacionarlo con el anterior. Zorraquino & Portolés diferencian dos grupos: los *operadores de refuerzo argumentativo*, (véase ejemplo en (11)), cuyo significado refuerza como argumento el miembro del discurso en el que se encuentran frente a otros posibles argumentos; y los denominados *operadores de concreción*, (v. ejemplo en (12)), que muestran el miembro del discurso en el que se localiza como una concreción a un ejemplo de una generalización. Con objeto de alcanzar una clasificación más completa y que abarque todas las posibilidades, se ha optado por la inclusión de la categoría de *operadores de formulación* (v. (13)), establecida por la investigadora Aparici (2010) en su estudio sobre el desarrollo de la conectividad en español L1.

Véanse los ejemplos de (11) a (13):

(11) *En realidad*, la situación no era tan dramática. [Zorraquino & Portolés, 1999]

(12) Y llegaban otros, *por ejemplo*. [Juanjo, texto oral]

(13) *Vamos*, con la ayuda de mis padres (...).[Victoria, texto oral]

El quinto grupo que los autores diferencian es el grupo de los denominados “marcadores conversacionales”. Respecto a este último grupo, es necesario recoger una aclaración pertinente. Zorraquino & Portolés indican que los marcadores del discurso que se han incluido en este grupo son las partículas discursivas que aparecen más frecuentemente en la conversación. Ellos afirman que con esa división no pretenden distinguir estrictamente entre lo conversacional y lo no conversacional. Afirman lo siguiente:

Todo discurso es, en esencia, dialógico y, de hecho, muchos de los marcadores que se han incluido en los grupos precedentes pueden aparecer también en la conversación; asimismo, bastantes marcadores conversacionales se emplean a menudo en los textos escritos. Pero la conversación constituye una situación comunicativa peculiar, con propiedades específicas, que determinan, o favorecen, la presencia de una serie de marcadores (Zorraquino & Portolés 1999, p.4081)

Así, los marcadores conversacionales quedan distribuidos en cuatro subgrupos. Por un lado, tenemos los *marcadores de modalidad epistémica* (véase ejemplo en (14)), que señalan el grado de certeza, de evidencia, etc. que el hablante atribuye al miembro del discurso con los que se vincula cada partícula; los denominados de *modalidad deóntica*, (véase en (15)), que indican diversas actitudes volitivas del hablante respecto al miembro o miembros del discurso en que aquellos comparecen; los *enfocadores de la alteridad* (v. (16)), que orientan sobre la forma de cómo el hablante se sitúa en relación con su interlocutor en la interacción comunicativa, y, por último, los *metadiscursivos conversacionales* (véase ejemplo en (17)), que sirven para estructurar la conversación (para distinguir los bloques informativos, por ejemplo, o para gestionar los turnos de palabra). Ello se ilustra en los ejemplos de (14) a (17):

(14) *Claro*, y el niño se puso a llorar. [Portolés, 1999]

- (15) *Bueno* sí. [Portolés, 1999]
- (16) *Hombre*, hablo lo justo [Macarena, texto oral]
- (17) La primera fila, *ehh*, solamente (...) [Macarena, texto oral]

Una vez descrito el modo en el que clasificaremos los marcadores del discurso, presentaremos cuáles son los marcadores del discurso más utilizados en la narración.

2.1.1 Marcadores discursivos en la narración

En el presente trabajo se analizarán los marcadores del discurso empleados en textos narrativos orales y escritos. Dentro del género narrativo, los textos producidos por ambos hablantes pertenecen al subgénero denominado narración de una experiencia personal. Como características más significativas de este subgénero, cabe destacar que los participantes en este estudio, tienen la estructura narrativa totalmente desarrollada, y forma parte de su vida cotidiana (Aparici, 2010) puesto que a la edad de 9 años ya poseen un buen dominio del discurso narrativo (Berman, 2004).

No obstante, es preciso hacer una pequeña aclaración acerca de los textos, tanto de los orales como de los escritos, que los participantes producen. Por un lado, es necesario indicar que el interlocutor está siempre presente, por lo que los participantes, cada cual a su manera, se ven afectados por este hecho a la hora de hablar o escribir. Además, caben destacar dos aspectos respecto a las producciones orales. Teóricamente, las producciones deberían ser narraciones monológicas personales, pero el hecho de que se eliciten en un contexto académico, nos hace suponer que los participantes elevan el registro en comparación a lo que producirían en un contexto natural. A su vez, puesto que los participantes se encuentran todavía iniciando el segundo estadio de su formación académica, no tienen todavía completamente desarrollados todos los registros y matices discursivos y ello es especialmente así en el caso de la modalidad escrita que se desarrolla, sobre todo, en el contexto académico. Este hecho, afecta de manera directa a las producciones escritas, acercándolas más al habla coloquial. Consecuentemente, se da la situación de que las producciones orales y escritas producidas, *a priori* tipológicamente bastante diferentes, no lo son tanto. El hecho de que el interlocutor en el caso de las producciones orales (en algunas ocasiones incluso interviene) o la persona que ha

solicitado la realización de los textos en las producciones escritas esté siempre presente, es también un aspecto a tener en cuenta puesto que tiene una clara influencia sobre el informante: en los textos escritos puede ser que sean más coloquiales y en los orales se alejen un poco más del monólogo narrativo para irse acercando a la conversación. La situación socioeconómica de los informantes sumado al hecho de que no leen mucho, sobre todo de los L2, incrementa esta tendencia, siendo entre estos últimos más clara que entre los nativos.

Respecto a los marcadores discursivos propios de los textos narrativos, Calsamiglia y Tusón (1999) establecen cinco constituyentes básicos en la secuencia narrativa que determinan qué marcadores son los más habituales: la temporalidad, ya que existe una sucesión de acontecimientos; la unidad temática, que garantiza, al menos, un Sujeto-Actor; la transformación, es decir, los cambios de estado u otra índole que se dan; la unidad de acción, es decir, el desarrollo desde la situación inicial hasta la situación final y por último la causalidad, puesto que son habituales las relaciones causales entre los acontecimientos.

Estas autoras destacan la utilización de la conjunción *y*, enfatizando no solo su utilización como nexo oracional, sino también su valor discursivo; *entonces*, tanto como comentador, conector consecutivo o formulador; los denominados estructuradores digresivos *–por cierto, a propósito–* y los marcadores especializados en marcar el final de la secuencia narrativa, los estructuradores ordenadores *–al final, finalmente–*.

Por su parte, el estudio de Poblete (1999) asegura que, dentro del género narrativo oral, los marcadores del discurso más utilizados son los conectores, aditivos principalmente, el contraargumentativo *pero*, y los estructuradores comentadores. El hecho de utilizar una metodología bastante diferente, ya que utilizan una clasificación de los marcadores completamente diferente a la propuesta por Portolés, hace que no nos extendamos más con este estudio.

Además de lo anteriormente mencionado, cabe destacar la recurrente utilización de otro mecanismo de estructuración del discurso sobre todo en los textos narrativos orales. A medida que el estudio iba progresando, los propios datos mostraron cómo

los informantes hacían uso del denominado *discourse glue* para estructurar sus discursos. Diversos estudios (Aparici 2010; Cahana-Amitay & Sandbank, 2000) incluyen como una categoría especial de usos no habituales de los marcadores del discurso. A estos se les ha denominado convencionalmente *discourse glue* y tienen como función la de mantener el espacio narrativo abierto, sin interferir de manera relevante en el significado (Aparici, 2010). Como ejemplo de este *discourse glue* (18) incluimos parte de una de las transcripciones de los datos de L2 utilizado para la elaboración de este estudio.

- (18) *STU: y entonces pues (..) también había un niño de segundo.
 *STU: y entonces bue(no) el [/] el niño de mi clase le empezó a insultar.
 *STU: y: (.) a pegarle y todo.
 *STU: y (..) el niño de segundo estaba sentado en una silla.
 *STU: y el niño de mi clase lo tiró al suelo.
 *STU: y entonces (..) <el el el> [/] el niño de segundo se puso que pare.
 *STU: y entonces el niño de mi clase se enfadó.
 *STU: y dijo. [Yousseff, texto escrito]

En este ejemplo, podemos observar cómo el sujeto se ha valido de la conjunción *y* con el único propósito de mantener el espacio narrativo abierto.

2.2 Adquisición de los marcadores discursivos

Los dos siguientes puntos tratan de resumir los trabajos previos realizados en torno a la adquisición de los marcadores discursivos tanto en L1 y L2.

2.2.1 Adquisición de los marcadores discursivos en las L1

En primer lugar, es necesario aclarar que al tratarse de un tema poco investigado hasta el momento, la información de la que disponemos sobre el desarrollo del uso de los recursos de conectividad en español, específicamente de los marcadores del discurso, en diferentes géneros y modalidades discursivas es bastante escasa (Aparici, 2010). Si bien es cierto que existen diversos trabajos acerca de la conectividad en general en textos narrativos, no son determinantes a la hora de describir cómo ha de ser el habla y qué marcadores del discurso ha de utilizar un

hablante nativo que no ha concluido su proceso de adquisición del lenguaje, puesto que no son obras centradas en el análisis del habla adolescente. Sí es cierto que en otras lenguas se han realizado estudios similares al que nosotros presentamos, por ejemplo, el estudio en el que se describe el desarrollo y uso de los recursos de conectividad en francés, entre otros. (Viguié, 2001).

Respecto a la adquisición de los marcadores del discurso, que se incluyen en el desarrollo de los mecanismos de conectividad discursiva, es importante recalcar que se trata de un proceso progresivo (Aparici, 2010). Existen diversos estudios que han tratado de explicar este proceso: por un lado, (González-Ledesma & Garrote, 2007) se demuestra como a la edad de 3 años el niño, sin haber completado su proceso de adquisición del lenguaje, ya hace uso de un amplio abanico de marcadores del discurso, principalmente conectores. Además, este abanico se amplía considerablemente a medida de que va creciendo, no solo en cantidad sino también en variedad. No obstante, dado que para este estudio se utiliza una clasificación diferente a la que propone Zorraquino & Portolés, sería muy complejo poder comparar directamente los resultados de nuestro estudio con los de este.

Es la creciente comprensión temporal, causal y motivacional de los eventos la que motiva al niño a desarrollar recursos más complejos para poder construir eventos discursivos más elaborados, (Aparici, 2010), por tanto, más cercanos al habla adulta.

No nos consta la existencia de un corpus específico que haya descrito, hasta el momento, la utilización de los marcadores del discurso por parte de hablantes adolescentes nativos de español que estén cursando primero de la ESO en un discurso narrativo, oral o escrito. Es por esta razón que se ha optado por comparar a los sujetos de este estudio con niños nativos que están cursando el mismo curso académico y que realizan el mismo tipo de prueba.

En el estudio de Loureda (2010), enfocado a medir la atención que los marcadores del discurso exigen por parte de un especialista en lenguas, es decir, un traductor o intérprete, los investigadores se valen de la técnica *eye tracking*. Puesto que se trata solamente del esbozo de un estudio experimental, no se han concluido resultados reseñables. No obstante, este tipo de estudios muestran cómo otras disciplinas, aparte

de la didáctica, también se han centrado en analizar la naturaleza de los marcadores del discurso dada la importancia que estos tienen a la hora de estructurar un texto.

2.2.2 Adquisición de los marcadores discursivos en L2

Si los estudios que describen el uso y desarrollo de los marcadores del discurso entre adolescentes nativos de español es escaso, todavía son menos los estudios que han analizado este tema con hablantes no nativos.

Al margen de que no investigue los marcadores discursivos, cabe destacar el trabajo de García-Alcaraz (2011), en el que se observa y analiza las propiedades discursivas de las expresiones referenciales de los mismos sujetos con los que se trabaja en el presente estudio. La originalidad de la tesis recae en la incorporación de unas combinaciones lingüísticas novedosas y en el estudio de la adquisición de las propiedades sintácticas y discursivas de los elementos pronominales.

El estudio de Díez (2008), describe la utilización de los marcadores del discurso por parte de tres adultos aprendices de español en contexto de inmersión de nivel C1 en diversas entrevistas orales. Se trata de dos hablantes nativos de italiano y una hablante de polaco, con experiencias de aprendizaje bastante similares: estudio del español en diferentes Institutos Cervantes y dos estancias lingüísticas de inmersión cada uno. Díez examina, desde el punto de vista de la adecuación y de la variedad, el material recopilado en entrevistas personales cara a cara y trata de determinar el sobreuso o la ausencia de ciertos marcadores. Así, el estudio establece que los marcadores discursivos más utilizados en este tipo de texto son los metadiscursivos conversacionales, seguidos mayoritariamente de los conectores, consecutivos y contraargumentativos y por último de los operadores argumentativos. Estos hablantes de nivel avanzado procedentes de diferentes L1 utilizan un amplio abanico de marcadores discursivos. Es decir, se adecúan bastante a los establecido por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* acerca de la marcadores del discurso que han de utilizarse en cada estadio de la interlengua.

Por otro lado, tal y como afirman en su estudio acerca de la adquisición de los marcadores discursivos del italiano L2 Bini y Pernas (2007), ya los estudiantes del

nivel básico utilizan una gran cantidad y variedad de marcadores del discurso en las conversaciones y, al igual que en la lengua de los nativos, estos elementos se caracterizan por su multifuncionalidad. Cabe destacar también que el tipo de marcadores más utilizado ha sido el de naturaleza epistémica (*d'accordo, ma y si*). En su estudio, para el que parten de la hipótesis de que los marcadores aparecen en las conversaciones de los estudiantes desde los primeros estadios de adquisición, analiza los datos de grabaciones de vídeo de 10 minutos cada una, realizadas para un proyecto de mayor envergadura sobre la adquisición de la competencia discursiva. Para la elicitación de los textos, se les proporciona a cada estudiante una tarea por escrito que refleja actividades de la vida cotidiana en la que tienen que tomar una decisión después de haber dado su opinión y expuesto sus argumentos.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* también recoge la afirmación de que los aprendices de español han de utilizar un buen número de marcadores del discurso desde los primeros estadios de interlengua (ya en el nivel A1 han de ser capaces de utilizar al menos una decena de marcadores pertenecientes a algunas de las diferentes categorías establecidas por Zorraquino & Portolés) e ir incrementado su uso a medida que van progresando.

Por otro lado, otros estudios (Lindqvist, 2006; Muñoz 2000) demuestran cómo aprendices de español como lengua segunda incrementan tanto la cantidad como la variedad de marcadores discursivos en sus producciones al aprender la lengua en un contexto de inmersión.

El estudio de Lindqvist (2006) analiza el discurso oral en ocho aprendices de español de entre 20 y 25 años, con el sueco como L1, que se encuentran en un contexto de inmersión. Sus informantes están dentro del programa Erasmus y la investigadora los graba en dos ocasiones, una al inicio de su estancia y otra 5 meses después. La mayoría de los estudiantes han aprendido el español en un contexto académico. Para la elicitación de los datos, se proponía un tema al que una vez iniciada la conversación los informantes no tenían necesariamente que atenerse de forma estricta. Respecto al método empleado para el análisis, se realiza una comparación estadística de las producciones de los informantes con producciones similares de hablantes nativos, prestando especial atención al número de marcadores utilizados, a los

contextos en los que los han utilizado y a los diferentes usos de cada marcador. Como resultados más relevantes, tenemos el claro incremento del número y variedad de los marcadores del discurso, en especial *bueno* y *pues*, tal y como hacen los hablantes de L1, llegando incluso a una utilización excesiva en algunos casos.

Por su parte Muñoz, (2000), aunque se trate de una obra mucho más general acerca del proceso de adquisición de lenguas segundas y no trate específicamente los procesos de conectividad, por un lado apunta que ya desde estadios de interlengua iniciales los aprendices de L2 utilizan un amplio número de marcadores del discurso y, por otra parte, coincide con Lindqvist al afirmar que a medida que los aprendices van progresando en un contexto de inmersión lingüística, aumenta de manera relevante la cantidad y la calidad de los marcadores del discurso se que utilizan de una manera más precisa.

Una vez establecidas las bases del estudio y haciendo hincapié en la relevancia de los marcadores del discurso como elementos de estructuración del una secuencia narrativa, se procede a establecer las hipótesis formuladas de las que parte el presente trabajo.

3. Preguntas y objetivos

A partir de la información reseñada en el capítulo anterior acerca tanto de la naturaleza y funcionamiento de los marcadores discursivos del español como de los patrones de uso observados para la L1 y para la L2, este trabajo se plantea los siguientes objetivos :

1. Analizar el uso y distribución de marcadores discursivos en la producción de textos narrativos orales y escritos por parte de estudiantes de 1º de ESO nativos de español y hablantes nativos de dariya con español como L2.
2. Examinar las diferencias que, en el uso y distribución de estos marcadores, se presentan entre las dos poblaciones a estudio –adolescentes nativos y no nativos de español–, y entre las dos modalidades de producción –oral y escrita.

Así, a partir de los siguientes objetivos, el presente estudio se propone dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se conecta la información en el discurso narrativo oral y escrito de estudiantes de 1º de ESO hablantes nativos de dariya y de español L2?
2. ¿Cómo se conecta la información en el discurso narrativo oral y escrito de estudiantes de 1º de ESO hablantes nativos de español?
3. ¿Cuáles son las diferencias observadas entre la producción de marcadores discursivos por parte de los dos grupos de población?
4. ¿Cuáles son las diferencias entre las producciones escritas y las orales de los dos grupos de población?

En las secciones que siguen nos disponemos a dar respuesta a las preguntas anteriores analizando para ello los datos procedentes de una muestra.

4. Método

Presentamos en este capítulo el diseño metodológico del presente trabajo. Para la elaboración de este estudio, se ha utilizado la misma metodología empleada en el proyecto de investigación *Developing Literacy in different contexts and in different languages* (Fundación Spencer)⁴ dirigido por Ruth Berman. Puesto que el objetivo general del proyecto es examinar la adquisición del español como L2, analizando particularmente la estructuración del discurso y la utilización de los marcadores del discurso, todo lo con concierne al diseño general, los sujetos, los procedimientos de elicitación de los textos así como los criterios de transcripción, había de emplearse una misma metodología unitaria.

A continuación, se procede a la descripción de los sujetos que participaron en el presente estudio (punto 4.1); las tareas y materiales empleados (punto 4.2); el procedimiento seguido (punto 4.3); y el proceso de tratamiento de los datos (punto 4.4) en el que se incluye el procedimiento para la codificación de los textos y el análisis empleado.

4.1 Participantes

Para la realización de este estudio, se contó por un lado, con 20 hablantes de castellano como L2, nativos de dariya de 1º de la ESO. Las edades de los participantes, 10 niños y 10 niñas, van de los 12 a los 14 años. Pertenecen a varias escuelas del área metropolitana de Barcelona. A este grupo se le denominará grupo 1. Se trata de alumnos que han aprendido el español tanto en la escuela como fuera de ella y muestran muchas de las características típicas de los sociolectos de las zonas en las que viven.

Por otro lado, contamos con un grupo formado por 10 hablantes monolingües de castellano que cursan 1º de la ESO. Todos los integrantes de este grupo, 4 niños y 6 niñas, tienen 12 años y pertenecen a escuelas de Córdoba, España. A este grupo se le denominará grupo 2 o grupo control.

⁴ Para más información remitimos al proyecto de Berman & Verhoeven (2002).

En la siguiente tabla, se resumen las principales características de la muestra.

	Nº	Edad media	Sexo (V/M)	L1
Grupo1	20	12,5	10/10	Dariya
Grupo2	10	12	4/6	Castellano

La razón principal que motivó la elección de alumnos del nivel educativo anteriormente especificado fue el hecho de que los alumnos de 1º de la ESO interesan considerablemente desde el punto de vista evolutivo: acaban de comenzar el último período de la educación obligatoria. Por tanto, al encontrarse en un paso determinante hacia la edad adulta, se encuentran a su vez en un momento crucial en el proceso de consolidación de la adquisición del lenguaje: al dejar de ser niños, su lengua también evoluciona, dejando de lado las características típicas del lenguaje infantil para adquirir las del lenguaje adulto; se da un progreso notable en la diferenciación de la modalidad escrita a la oral y del registro coloquial a un incipiente registro formal (Canton 2009; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005).

Además de lo anteriormente explicado, una razón también importante para la elección de este grupo de edad, ha sido el hecho de haber estado trabajando con alumnos de estas características durante el presente curso académico en un centro de secundaria.

4.2 Tareas y materiales

Para la obtención de los datos, los sujetos vieron un vídeo en el que se muestran diferentes situaciones conflictivas en un instituto. A continuación, cada participante tenía que contar y escribir una narración sobre una experiencia personal. Es decir, se elicitó la producción de dos textos narrativos, uno oral y otro escrito. En el caso solamente del grupo de nativos, también se elicitó la producción de sendos textos expositivos. Para el presente estudio, solamente se utilizarán los textos narrativos dejando los expositivos para un estudio ulterior.

El vídeo que se les mostraba a todos los participantes antes de la elicitación de los textos duraba tres minutos, tenía banda sonora pero sin diálogos, relato, ni voces de fondo. En él aparecían una serie de escenas cortas en las que se podía observar una variedad de situaciones conflictivas en un instituto. Los conflictos eran de diferentes tipos: conflictos morales (alumnos del instituto copiando en un examen o dejándose o no copiar de otro compañero), conflictos sociales (estudiantes marginados o rechazados por los demás) y conflictos físicos (peleas). Las escenas se sucedían sin seguir ningún tipo de hilo narrativo. Se utilizó el vídeo para unificar el contenido sobre el cual tenían que hablar y escribir los sujetos. Además, se pretendía igualar la información con la que los alumnos iniciaban la prueba y así estos podían entender mejor sobre qué tema queríamos que produjeran. Respecto al contenido del vídeo, se escogió este tema ya que se consideró que todos los participantes tendrían algo que contar al respecto, por verse involucrados o motivados o ser significativo para ellos, indistintamente de su origen o de su nivel de lengua (Labov, 1972).

En primer lugar, hay que aclarar que los datos que se emplean en el presente estudio fueron recogidos por otros investigadores para la realización de otros proyectos. Para su recogida, se contactó con los centros educativos que podrían proporcionarnos los sujetos necesarios para la muestra. Una vez explicados los objetivos, el funcionamiento y las particularidades del estudio, los propios profesores del centro realizaron la selección de los alumnos que formarían parte de la muestra y se programó y se inició la recogida de datos.

4.3 Procedimiento

El procedimiento para la recogida de datos no fue exactamente el mismo, ya que el procedimiento empleado con los participantes de L2, es una adaptación del procedimiento utilizado con los de L1. Así, la recogida de datos para el grupo 1 se realizó en una única sesión; en primer lugar, la producción oral y a continuación la escrita. Para el grupo 2, puesto que se trataba de 4 producciones y se pretendía evitar el efecto cansancio que podría darse, la recogida se organizó en dos sesiones con una semana de diferencia. En la primera sesión se procedía a la recogida de las producciones narrativas mientras que en la segunda, la expositivas.

Para la recogida de los textos orales se empleaba una grabadora, mientras que los textos escritos eran producidos sobre papel con un bolígrafo proporcionado por el experimentador. Durante la recogida de las producciones orales el experimentador no salía de la sala, mientras que durante la recogida de las escritas sí que podía salir o realizaba otra actividad para que el sujeto escribiese cómodamente. Cabe remarcar que prácticamente siempre el experimentador acompañaba al informante.

En el caso de los nativos, en lo que respecta al orden de elicitación de las tareas hubo diversas variaciones con el objetivo de controlar una posible influencia de unas tareas sobre otras. Las variaciones incluían cambios en el orden de realización de las producciones de un mismo género, es decir, siempre se realizaron las dos producciones narrativas y expositivas en sendos días, aunque en diferentes órdenes de realización.

En el caso de los no nativos, siempre realizaron las producciones en el mismo orden: primero realizaron las producciones escritas y después las orales.

Al final de cada sesión, tanto a los participantes del grupo 1 como del 2, se les proporcionaba un cuestionario lingüístico. Este cuestionario nos fue útil a una hora de obtener información acerca de nuestros sujetos.

4.4 Tratamientos de los datos

En los dos apartados siguientes, se procederá a la explicación de cómo se efectuó la transcripción y la codificación de los datos por un lado y al análisis de los mismos por el otro.

4.4.1 Transcripción y codificación

Las producciones narrativas realizadas por cada sujeto, orales y escritas, fueron transcritas y codificadas en formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), el sistema de transcripción y codificación de datos lingüísticos desarrollado por el proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) (MacWhinney, 2000).

Las razones para la elección del formato CHAT son diversas: en primer lugar, el uso de un sistema de transcripción coherente permite obtener datos de mejor calidad. Además, la utilización de este formato, permite la posterior utilización del programa de análisis CLAN (*Computerized Language Analysis*) en pos de facilitar el recuento y el análisis de los datos transcritos. Por tanto, se utilizaron las convenciones que este formato prevé para la transcripción de producciones lingüísticas, incluyendo errores de pronunciación y de cualquier tipo y transcripción fonética en los textos orales. En lo que respecta a las transcripciones de las producciones escritas, se reflejaba exactamente lo que el sujeto escribió, normalizando la ortografía.

La unidad de transcripción utilizada fue la cláusula, según la definición que nos proporcionan Berman & Slobin (1994), pero adaptada al castellano. De esta manera, se considera como cláusula “Cualquier unidad que contiene un predicado unificado”. Por predicado unificado entendemos un predicado que expresa una única situación (actividad, evento o estado)” (Berman & Slobin ,1994, p. 660). Este tipo de unidad de transcripción nos es muy útil no solamente a la hora de identificar los marcadores del discurso sino también para asegurarnos de que su utilización en el texto ha sido la correcta.

Una vez transcritas y revisadas las producciones, procedimos a la codificación y análisis de los textos de acuerdo con nuestra línea de investigación. En primer lugar, se identificaron los marcadores discursivos de las diversas producciones. A continuación, se procedió a su clasificación en función de los criterios de clasificación de los marcadores del discurso explicados anteriormente. Para la clasificación de dichos marcadores, seguimos siempre las convenciones del formato CHAT creando un sistema de codificación *ad hoc*. A continuación incluimos un ejemplo que ilustra lo anteriormente explicado:

(19)

	Además, luego vino a pegarnos de nuevo.
%dms:	CAademás
	[Marcos, texto escrito]

4.4.2 Análisis de los datos

El análisis de los datos se llevó a cabo con la ayuda de los programas anteriormente citados, CLAN (del sistema CHILDES), en base a los códigos asignados a las producciones de los participantes. En particular, mediante un programa que realiza los cálculos de frecuencias y los presenta en diferentes tablas. De estas cláusulas, extrajimos las frecuencias de uso de los marcadores del discurso de los diferentes grupos y modalidades para poder compararlos posteriormente.

Una vez extraídos los datos de frecuencia de uso de los marcadores discursivos, procedemos a su presentación en forma de porcentajes.

5. Descripción y discusión de los resultados

En este capítulo se realiza la descripción y discusión de los resultados obtenidos del análisis de datos. Los resultados que se presentan nos permiten hacernos una idea bastante ajustada de cuál es el comportamiento de estos hablantes en las situaciones comunicativas descritas. Dichos resultados se presentan en forma de porcentajes sobre el total de cláusulas producidas o de marcadores producidos respectivamente. Es decir, con este análisis no pretendemos ser aquí categóricos en nuestras conclusiones, ya que no hemos realizado las pruebas estadísticas descriptivas y/o inferenciales que nos permitirían generalizar estos resultados a muestras más amplias.⁵

El primer aspecto que destacamos es la media de cláusulas producidas en total y por modalidad de producción entre los nativos y los no nativos. Mientras que los nativos produjeron una media total de 59,7 cláusulas, los de L2 se quedaron en 48, siendo la diferencia de 11,7 cláusulas de media, es decir, un 1,24 más de cláusulas totales para los L1. Respecto a las producciones escritas, los informantes de L1 produjeron una media de 27,6 cláusulas mientras que los de L2, 17,1, siendo la diferencia de 10,5 cláusulas medias, que viene a ser un 1,61 más para los L1. Si observamos la producción de las cláusulas orales, los L1 produjeron una media de 32,1 cláusulas mientras que los L2 produjeron una media de 30,9 cláusulas, siendo la diferencia de 1,2 cláusulas, un 1,03 más (véase en la figura 1).

⁵ Es nuestra intención en estudios posteriores añadir nuevos participantes a esta muestra con objeto de poder disponer de la cantidad suficiente de datos y abordar así los análisis estadísticos necesarios que permitan generalizar nuestros resultados.

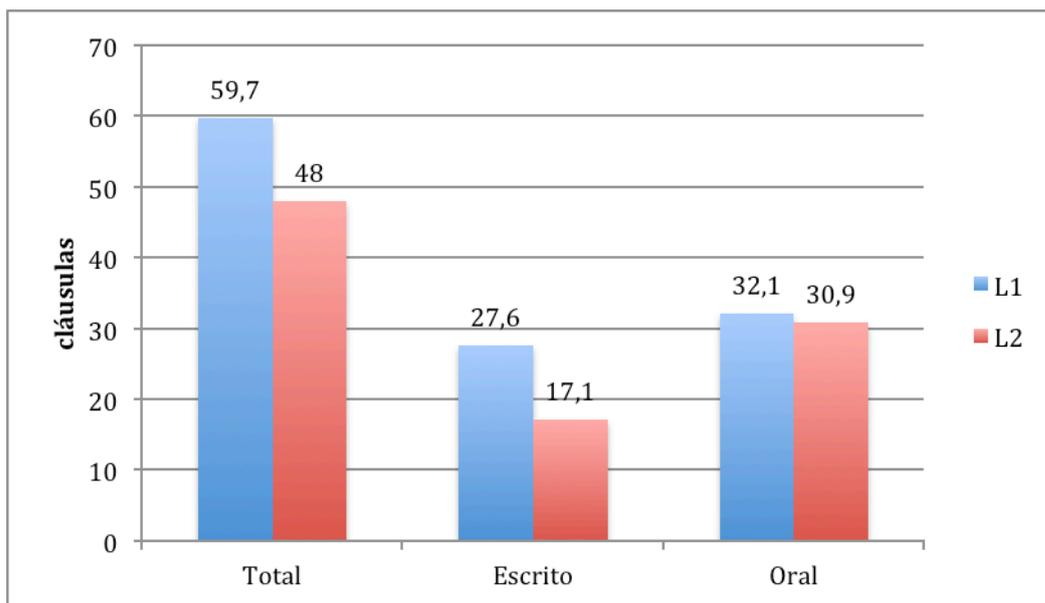


Figura 1: Producción de cláusulas

En primer lugar, hemos considerado oportuno comentar la diferencia entre la media de cláusulas entre nuestros participantes y el grupo control. Respecto a los totales, el grupo control produce un 19,59% más que los informantes de L2 (véase en la figura 1). Respecto a la diferencia entre las producciones orales y escritas, la gran diferencia se encuentra en las producciones escritas, ya que mientras que las producciones orales son prácticamente de la misma dimensión, una media del 3,73% más extensas las de los L1 (véase en la figura 3). Las producciones escritas de los L1 son un 38,04% más extensas, siendo esta diferencia, como vemos, considerable (véase en la figura 4).

De este hecho podría deducirse, como ya hemos comentado anteriormente, que nuestros adolescentes no nativos parecen sentirse menos cómodos en la expresión escrita: si bien se ven muy desenvueltos en los textos orales, no es este el caso de los textos escritos que presentan, como primer dato descriptivo una extensión mucho menor. Así, mientras que entre los informantes de L1 no existe una gran diferencia entre la producción de cláusulas orales y escritas, en el caso de los L2, los textos orales son casi el doble de largos que los escritos. Especulamos aquí con la posibilidad de que la relación de estos chicos con textos escritos académicos o literarios sea escasa o, al menos, más limitada que en el caso de los nativos, al menos los de nuestro estudio. Si bien no hemos recogido datos de su comprensión lectora, tal vez sería interesante plantearnos si apuntan en la misma dirección.

Proporcionamos a continuación la producción total de marcadores del discurso por cláusula e indicaremos cuál ha sido la producción de marcadores del discurso por modalidad. De esta manera, mientras los informantes de L1 produjeron un total de 163 marcadores del discurso, o lo que es lo mismo, una media de 0,273 por cláusula, los de L2 produjeron un total 111, es decir, 0,116 marcadores por cláusula. Es decir, los L1 utilizan más del doble de marcadores totales que los de L2. Respecto a las producciones escritas, los informantes nativos produjeron una media de 0,12 marcadores por cláusula mientras que los de L2 produjeron una media de 0,085. Si observamos las producciones orales, mientras los L1 produjeron una media de 0,405 marcadores por cláusulas oral, los informantes de L1 produjeron una media de 0,133 marcadores.

Con respecto a la diferencia de inclusión de marcadores del discurso en los textos, cabe destacar que el grupo control produjo un 1,43 más de marcadores por cláusula que el de L2, siendo esta misma tendencia la habitual tanto para las producciones escritas, donde produjeron un 1,13 más como para las producciones orales, donde también produjeron un 1,58 más.

De esta manera, podemos afirmar, *grosso modo*, que los nativos utilizan más marcadores discursivos que lo no nativos, y en particular, esta diferencia se acentúa en las producciones orales. Esto nos puede llevar a pensar que la mayor o menor utilización de marcadores del discurso está relacionada con el nivel de competencia de los hablantes. De esta manera, a pesar de que los L2 con los que hemos trabajado se encuentran en un estadio muy avanzado de su interlengua –y ello se hace patente en un discurso oral equivalente al nativo en muchos aspectos–, podemos asegurar que no han adquirido todavía todos los matices y recursos lingüísticos con los que cuenta un hablante nativo experto: entre estos matices se podía situar la generalización de la utilización de los marcadores del discurso. El hecho de que en las producciones escritas la diferencia sea bastante menor que en las orales podría deberse a que la producción escrita está más relacionada con el ámbito académico. Más adelante volveremos sobre esta línea de argumentación.

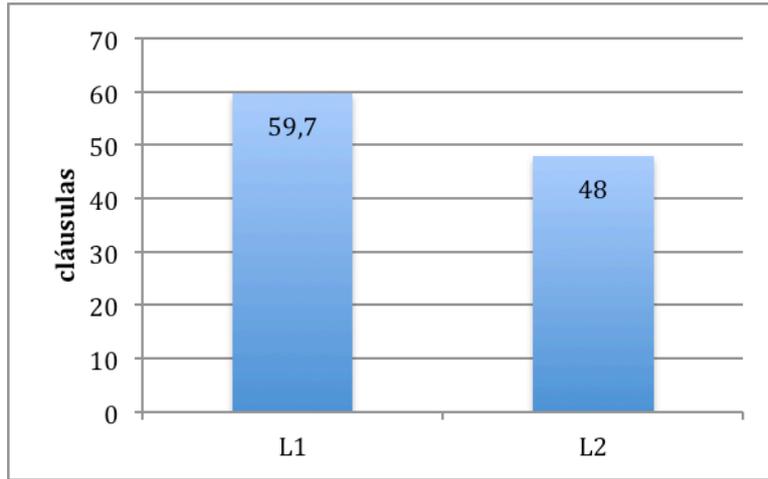


Figura 2: Media de marcadores totales por cláusulas totales

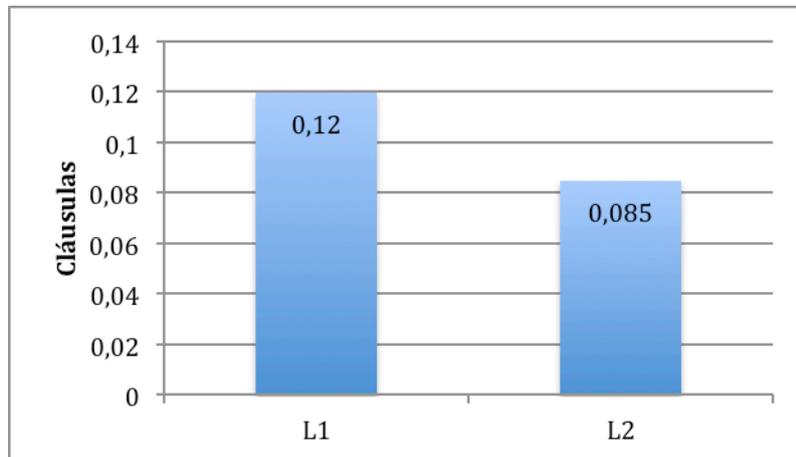


Figura 3: Media de marcadores por cláusulas en producción escrita

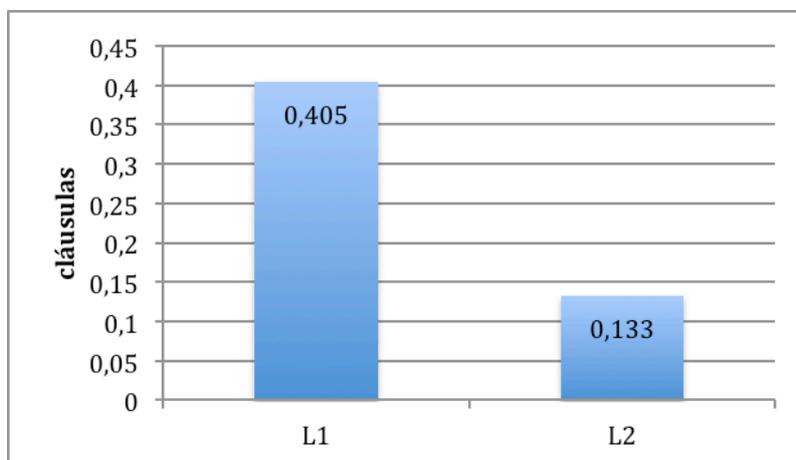


Figura 4: Media de marcadores por cláusulas en producción oral

Con respecto a los diferentes grupos de marcadores que los informantes emplean, los resultados nos indican que:

- a) De todos los marcadores discursivos utilizados, el 31,9% de los de L1 pertenece al grupo estructuradores de la información mientras que en el caso de los L2, pertenece el 28,8%.
- b) Respecto al total de los marcadores de discurso empleados, en el caso de los L1 el 31,3% pertenece al grupo de los conectores, mientras que en el caso de los L2 es el 37,8%.
- c) Respecto al grupo de los reformuladores, el 3,1% de los marcadores utilizados son reformuladores en el caso de los L1 mientras que en el caso de los L2 es el 1,8%.
- d) El 16,6% de los marcadores utilizados por los L1 son operadores argumentativos, mientras que en el caso de los L2 solamente el 2,7% de los utilizados pertenece a esta categoría.
- e) Respecto al grupo de los metadiscursivos conversacionales, el 17,2% de los marcadores empleados por los L1 pertenece a este grupo frente al 27% de los empleados por los L2. Teniendo en cuenta que este tipo de marcadores son más propios de las producciones orales, hemos considerado oportuno describir más detalladamente el comportamiento de los mismos una manera más concreta: analizar las producciones tanto orales como escritas por separado. Con respecto a las producciones orales, los marcadores conversacionales representan el 20% de las de los nativos y el 32,9% de las de los no nativos, mientras que solamente el 7,1% en el caso del grupo control y el 10% en el caso del los L2 están presentes en las producciones escritas. Esto puede estar motivado por diferentes causas: por un lado, los informantes no nativos parecen sentirse mucho más cómodos con los géneros orales que con los

típicamente escritos, por ejemplo. Esto supone que su repertorio lingüístico esté repleto de los elementos lingüísticos propios de las conversaciones, mientras que puedan tener un repertorio más limitado en lo relativo a formas propias del escrito. De esta manera, el hecho de contar con más marcadores conversacionales que de los demás subgrupos y de estar más habituado a su uso en la vida diaria, propicia un mayor uso de los mismos en cualquier situación comunicativa, aunque no sea la más adecuada. Por otro lado, también consideramos oportuno añadir que, el hecho de que las producciones escritas de ambos grupos de informantes muestren muchas influencias del discurso oral, podría explicar la presencia del 7,1% en el caso del grupo control y el 10% en el caso de los no nativos de marcadores conversacionales en las producciones escritas.

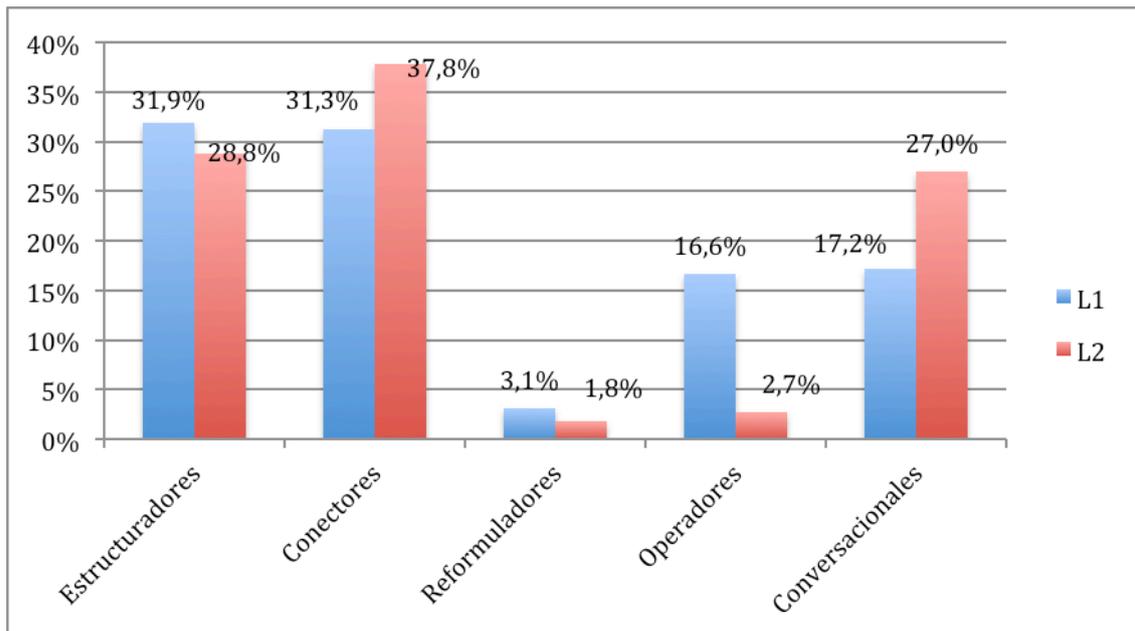


Figura 5: Tipos de marcadores utilizados

Respecto al abanico de marcadores utilizados por los informantes, caben destacar dos aspectos:

a) Si bien es cierto que el predominio de ciertos marcadores, concretamente *entonces*, *pues* y *pero*, es evidente, el abanico de marcadores utilizado por los L2, al margen de

su nivel de competencia, es muy amplio, tal y como apuntaban otros estudios (Díez, 2008; Bini & Pernas, 2007). La razón que explica esta particularidad podría ser el hecho de que los L2 han aprendido en un contexto de inmersión total y no solamente en un contexto académico. Nuestros sujetos han adoptado del discurso que les rodea todo aquello que necesitan para expresarse, llegando a unos niveles de competencia muy altos: no se han registrado utilizaciones incorrectas de marcadores discursivos, cosa que en el estudio de Díez (2008), a pesar de que todos los informantes tienen un nivel de C1, sí que se dan casos de utilización incorrecta de ciertos marcadores del discurso.

b) En cuanto al predominio de los diferentes grupos de marcadores, no se detectan grandes diferencias entre los L1 y los L2, puesto que ambos grupos utilizan principalmente conectores y estructuradores tanto en las producciones orales como en las escritas. La utilización de marcadores reformuladores es muy escasa en ambos grupos: 3,1% y 1,8% respectivamente. Esto puede significar la no necesidad por parte de ninguno de los grupos de tener que reformularse, es decir, de expresar lo mismo con otras palabras. No ven la necesidad de repetir una misma idea para tratar de ser más claros o contundentes. Respecto a los operadores argumentativos, cabe destacar el mayor uso que hacen los L1 de este tipo, un 16,6%, frente al 2,7 de los L2. Mientras que los L1 ejemplifican más sus relatos, valiéndose mayoritariamente de los denominados *operadores de concreción*, los L2 no lo hacen de la misma manera. De este modo, podría decirse que los nativos tratan de ser más precisos que los no nativos en sus producciones.

Cabe destacar a su vez que las tendencias arriba descritas coinciden, al menos en cierta parte, con lo descrito por Calsamiglia y Tusón (1999) acerca de los textos narrativos: la especial importancia de los estructuradores así como de ciertos conectores, prestando especial interés al *entonces* que, como ya explicaremos más adelante, desempeña una función crucial en los textos que hemos analizado. Puesto que Calsamiglia y Tusón (1999) no proporcionaban datos empíricos en su descripción de los marcadores utilizados en secuencias narrativas, podría decirse que nuestro estudio corrobora de manera empírica la teoría descrita por estas autoras, tanto para nativos como para no nativos.

Asimismo, si comparamos nuestros resultados con los obtenidos por Díez (2008) en cuanto a las producciones orales, ambos estudios coinciden en que algunos de los marcadores más utilizados son los metadiscursivos en las producciones orales y los conectores. No obstante, en nuestro estudio no se aprecia el alto uso de los operadores argumentativos que Díez observó en el suyo. Esto puede deberse a dos razones: a) el tipo de hablante en cada estudio es bastante diferente, ya que en el de Díez se trata de adultos formados y en el nuestro de adolescentes cursando la secundaria y b) el tipo de texto que se elicitó en cada uno de los casos no es exactamente el mismo: monólogo narrativo en el presente estudio y una entrevista personal en el trabajo de Díez.

Otro aspecto a tener en cuenta es la importancia de la utilización del denominado *discourse glue* por parte de los informantes, descrito en diversos estudios mencionado anteriormente (Aparici 2010; Cahana-Amitay & Sandbank, 2000). Tanto en los datos totales como en cada una de las modalidades podemos observar mayor utilización de este recurso por parte de los no nativos.

Con respecto a los L1, de todos los elementos que dan cohesión al texto podemos considerar *discourse glue* el 24,2%, mientras que entre la producciones totales de los L2, el *discourse glue* representa el 56,3%. En el caso de las producciones escritas, mientras que entre los L1 solamente el 8% de los elementos de cohesión se consideran *discourse glue*, entre los L2 asciende al %27. Con respecto a las producciones orales, el 25,3% de los elementos de cohesión son *discourse glue* mientras que entre los L2 es el 58,6% (véase en figura 6).

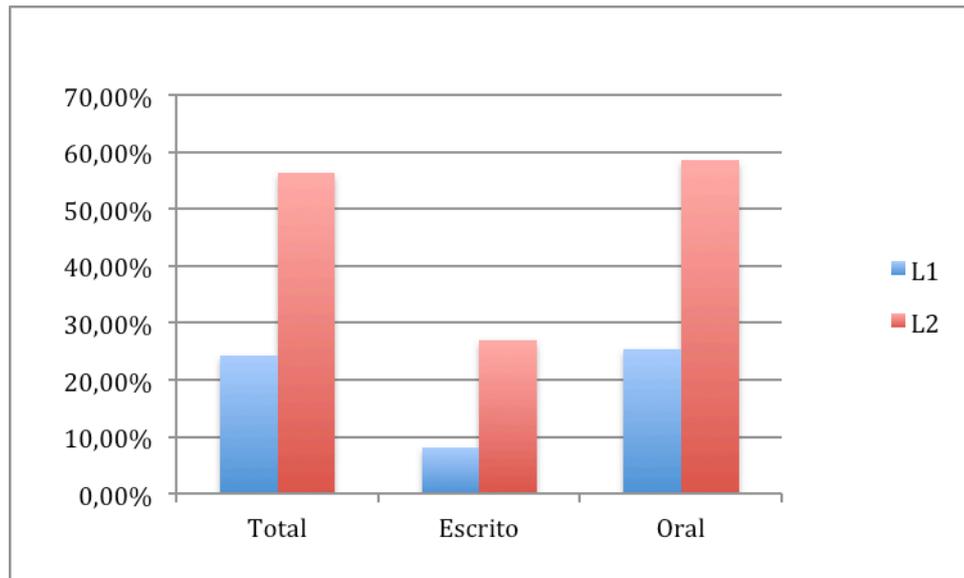


Figura 6: Utilización del *discourse glue*

Como podemos observar, esta tendencia se repite tanto en las producciones orales como en las escritas. La alta utilización de este recurso lingüístico, sobre todo entre los L2 en los textos escritos, deja de manifiesto el fenómeno que ya venimos comentando: los textos escritos producidos por nuestros informantes se ven remarcablemente oralizados. Como ejemplo de este fenómeno, presentamos la siguiente utilización del *discourse glue*, mucho más habitual en textos orales que escritos.

(20)

*STU: y entonces pues (..) también había un niño de segundo.

*STU: y entonces bue(no) el [/] el niño de mi clase le empezó a insultar.

*STU: y: (.) a pegarle y todo.

*STU: y (..) el niño de segundo estaba sentado en una silla.

*STU: y el niño de mi clase lo tiró al suelo.

*STU: y entonces (..) <el el el> [/] el niño de segundo se puso que pare.

*STU: y entonces el niño de mi clase se enfadó.

[Youseff, texto escrito]

Cabe destacar también la mayor utilización de ciertos marcadores discursivos. Por un lado, la utilización de *entonces* como conector consecutivo o estructurador comentador. Tal y como apuntábamos en el capítulo 2, Calsamiglia y Tusón (1999)

señalan a este marcador como uno de los más utilizados dentro del género narrativo. Los datos que hemos obtenido en este estudio coinciden con esta afirmación, sobre todo si observamos los datos de los L1, donde el 18,1% de los marcadores de los textos escritos y el 14,6% de los textos orales eran *entonces*. Respecto a los de L2, esta tendencia se repite, aunque no tan claramente: el 13,7% de los marcadores utilizados en los textos escritos y el 9,7% de los textos orales eran *entonces*. La alta utilización de *entonces* puede deberse a su doble utilidad: por un lado como comentador y por otro como conector consecutivo. A continuación incluimos diferentes ejemplos de cómo han utilizado los informantes el marcador *entonces* para expresar diferentes ideas:

(21)

(...) tuvieron que cerrar el colegio. *Entonces*, yo ingresé en el colegio (...)

[Marta, texto escrito, uso consecutivo]

(22)

(...) *Entonces*, me quedé un tiempo sola.

[Macarena, texto oral, uso de estructurador comentador]

Por otro lado, es necesario detenerse en la utilización que tanto los L1 como los L2 hacen de *pues*, ya sea estructurador comentador, como lo es, tanto en la mayoría de nuestros datos, como en la mayoría de los casos (Zorraquino & Portolés, 1999), o conector consecutivo. Tal y como apuntan Zorraquino & Portolés, se trata de un marcador más frecuente en el discurso oral que en el escrito, pero ante todo, un marcador especialmente frecuente en el uso diario del lenguaje. Esta afirmación coincide con el análisis que hemos realizado de los datos, ya que tanto en L1 como en L2, se da esta situación. Entre los textos de L1 *pues* representa el 35,38% de los marcadores utilizados en las producciones orales, mientras que solamente representa el 3% de los marcadores de los producciones escritas. Respecto a los L2, *pues* representa el 28% de los marcadores utilizados en los textos escritos mientras que supone el 10% de los orales.

Además, tal y como apuntábamos en nuestra revisión de la bibliografía, se da la tendencia de diluir los límites entre las producciones orales y las escritas de estos hablantes no expertos, tendencia que es incluso más acentuada en los casos de los no

nativos. Podría ser por esta razón que sea tan sorprendente el número de *pues* utilizados en el discurso escrito sobre todo entre los L2 (10% de total de marcadores utilizados en las producciones escritas). Esta mayor utilización de *pues* en los textos orales por parte de los L2 que de los L1 muestra cómo los no nativos presentan más dificultades a la hora de diferenciar el lenguaje oral del escrito, tal y como venimos afirmando. A continuación, incluimos un ejemplo del marcador *pues* utilizado de manera más propiamente oral en una producción escrita.

(23)

Pues ya sta, asin se ceda por siempre.

[Pues ya está, así se queda por siempre]

[Norah, texto escrito]

En algunos casos, de la misma manera que observa en sus datos Lindqvist (2006), puede darse una sobreutilización de este marcador.

De esta misma manera, también cabe destacar por parte de ambos grupos, aunque principalmente por los L2, la utilización, tal vez excesiva, del marcador del discurso *pero* sobre todo respecto a las producciones escritas, ya que representa el 60% de los marcadores utilizados por los L1 en esta modalidad y el 41,37% de los L2. Remarcamos que no consta, ni en L1 ni en L2, la utilización de ningún otro conector contraargumentativo tal como *no obstante*, *sin embargo*, *por el contrario*, *a pesar de*, etc. también bastante habituales en la narración escrita. Es posible que una vez más, este fenómeno venga motivado por la influencia del discurso oral en las producciones escritas de los informantes y también por el hecho de que los informantes no tienen todavía muy asimilado un registro un poco más elevado del lenguaje. A continuación, presentamos dos ejemplos de esta posible sobreutilización del marcador *pero* en las producciones escritas:

(24)

(...) me cuidaban muy bien todos mis compañeros. *Pero* cuando estaba en tercero, entonces yo ingresé en el colegio (...)

[José, texto escrito]

(25)

Ahora tengo muchas amigas. *Pero* Irene se cambió de clase y ya no nos juntamos.

[Marta, texto escrito]

Otros dos aspectos relevantes respecto a las producciones de los L2 que no debemos dejar de señalar son, por un lado, la influencia del aprendizaje del catalán en el español y, por otro, la deformación, o transformación fonética de ciertos marcadores de acuerdo con el sociolecto del español que se habla en las zonas en las que viven.

Respecto a la influencia de la lengua catalana, hemos podido observar cómo no solamente es palpable en lo relativo al léxico o la formación de formas verbales, (Atienza, 1997; Payrató 1985) sino que también está presente en el empleo de los marcadores del discurso. Existen casos en los que los informantes han utilizado la forma catalana, puesto que están escritos siguiendo la ortografía de dicha lengua, de ciertos marcadores. Esto viene seguramente motivado por la varias razones: a) estar estudiando en un sistema educativo donde la lengua catalana es la lengua vehicular; b) el hecho de vivir en un contexto donde por una lado se utilizan el catalán y el castellano indistintamente como lengua habitual y por otro la influencia de la lengua catalana en el castellano hablado en diversas zonas de Cataluña. A continuación, dos ejemplos de (26) y (27) ilustran esta influencia⁶:

(26)

I cuando se lo dicer al profe (...)

[Y cuando se lo dice al profe]

[Saber, texto escrito]

(27)

Però, que le vamos a hacer.

[Khadijda, texto escrito]

Tal y como hemos explicado anteriormente, el español de los informantes de L2 presenta diversas características del sociolecto que se habla en las zonas donde ellos residen. Estas características también afectan de manera clara a los marcadores del discurso, principalmente en los textos orales, donde se dan varios casos de

⁶ Somos conscientes de que la influencia del catalán en estos sujetos es debida a pertenecer a una comunidad catalanoparlante e incluimos esta información ya que nos gustaría analizar su posible influencia en el castellano más profundamente en otro trabajo.

transformación o deformación fonética. A continuación, incluimos varios de estos ejemplos:

(28)

Pera [espera] un típex o algo (...)

[Alí, texto oral]

(29)

Tonces [entocnes], se empiezan a pegar.

[Norah, texto oral]

(30)

Y man [me han] dicho, po [pues] que porque era muy feo.

[Abderahman, texto oral]

Una vez concluido en análisis y descripción de los datos, pasamos a describir las conclusiones a las que hemos podido llegar a través de esta descripción.

6. Conclusiones

Para concluir este estudio, en primer lugar daremos respuesta a las preguntas de investigación que nos han guiado. Una vez respondida cada una de estas, recogemos algunas reflexiones relevantes acerca de los resultados de esta investigación que hemos considerado adecuado añadir en relación con la naturaleza misma de los datos, con posibles repercusiones didácticas y con las implicaciones de los resultados de nuestro trabajo de investigación de cara a posibles investigaciones futuras sobre este tema.

Las preguntas de investigación que nos planteamos fueron las siguientes:

1. **¿Cómo se conecta la información en el discurso narrativo oral y escrito de estudiantes de 1º de ESO hablantes nativos de dariya y de español L2?**

Tanto un grupo como el otro conectan la información del discurso narrativo de una manera bastante similar. Por un lado, es importante destacar que, *grosso modo*, coinciden con las descripciones realizadas acerca de la conectividad en los textos narrativos: tanto en los establecidos desde un punto de vista teórico (Zorraquino & Montolío 1998; Calsamiglia & Tusón, 1999) como en los diferentes estudios que han analizado el tema a partir de datos empíricos (Bini & Pernas, 2007; Díez, 2008; González-Ledesma, & Garrote, 2007; Lindqvist, 2006; Poblete, 1999). Se valen de un amplio abanico de marcadores del discurso y su utilización se ajusta, por así decirlo, a lo descrito por la norma, si bien es cierto que en ciertas ocasiones realizan un sobreuso de algunos de los marcadores, dado que todavía no son usuarios expertos de la lengua. Además, cabe destacar la presencia, tanto en los datos de los nativos como en los de los no nativos, de los conectores etiquetados como *discourse glue*, recurso también descrito en los diversos estudios acerca de la conectividad anteriormente mencionados.

2. ¿Cómo se conecta la información en el discurso narrativo oral y escrito de estudiantes de 1º de ESO hablantes nativos de español?

Respecto a la dinámica observada para cada uno de los grupos, los recursos de conectividad utilizados por los nativos no son exactamente los mismos. Por lo general, las producciones de nuestros informantes se ajustan notablemente a lo descrito en estudios precedentes para cada modalidad de producción; sin embargo, se observa una cierta tendencia hacia la utilización de un lenguaje más coloquial en los textos escritos y de una elevación del registro en los orales, cuya justificación podría encontrarse tanto en las características de la muestra como en el diseño del estudio. A este aspecto se le podría considerar como una oralización del discurso escrito y se explica por el hecho de que no son todavía hablantes expertos de la lengua.

Respecto a las producciones orales, se observa un gran uso de los marcadores conversacionales, estructuradores y conectores haciendo operadores argumentativos y poco uso de los de los reformuladores. Se da también un uso notable del denominado *discourse glue* en este tipo de producciones.

En cuanto a las producciones escritas, cabe destacar el uso de los marcadores estructuradores operadores y conectores, reduciéndose claramente, en comparación con las producciones orales, el uso de los marcadores conversacionales y de *discourse glue*. Se da, por último, un escaso uso de los marcadores reformuladores.

3. ¿Cuáles son las diferencias observadas entre la producción de marcadores discursivos por parte de los dos grupos de población?

Respecto a la comparación de ambos grupos de población, existen ciertas tendencias que son compartidas por ambos y ciertas diferencias entre los dos grupos que recogemos a continuación.

En lo referente a las similitudes, cabe destacar los siguientes aspectos: en cuanto a las producciones orales de ambos grupos de población, se puede observar cómo ambos han producido unos textos de una extensión bastante similar. Además, se observa la correcta utilización de los marcadores del discurso por parte de ambos grupos, así como la utilización de un amplio abanico de marcadores y la adecuación, en general, a lo observado en estudios precedentes. Ello es así para los dos grupos de la muestra. En cuanto al tipo de marcadores discursivos utilizados coinciden en gran medida, siendo en ambos casos los marcadores *pues*, *entonces* y *pero* los más utilizados tanto en las producciones orales como en las escritas, a excepción del *pues* que se utiliza principalmente en las producciones orales, aunque no exclusivamente. Este es otro de los aspectos que muestra la cercanía entre el discurso oral y escrito de nuestros informantes respecto a sus producciones.

En cuanto a aquello que supone un comportamiento diferente en los dos grupos, por un lado, cabe destacar que las producciones escritas de los nativos son considerablemente más extensas que las de los no nativos. Por otro lado, entre los informantes nativos se da una mayor utilización de marcadores discursivos en sus producciones, siendo esta diferencia más notable en las producciones orales. Además, puesto que la tendencia de adoptar un registro más coloquial en las producciones escritas es más acusada entre los L2, la utilización de marcadores conversacionales y del denominado *discourse glue* es consecuentemente mayor. Por otro lado, también en las producciones orales de los L2 se da un mayor uso del *discourse glue* que entre los L1. Por último, dada la procedencia geográfica de cada grupo, entre los L2, se puede observar una interferencia de la lengua catalana que no aparece en las producciones del grupo control.

4. ¿Cuáles son las diferencias entre las producciones escritas y las orales de los dos grupos de población?

En primer lugar, tal y como se ha especificado anteriormente, las diferencias entre las producciones escritas y orales son más claras entre los informantes nativos que entre los no nativos, puesto que estos últimos tienen tendencia a oralizar el discurso escrito más claramente que los L2.

Respecto a estas diferencias, cabe destacar la extensión de cada modalidad de producción: los textos escritos son bastante más cortos que los orales, siendo esta diferencia más acusada en el caso de los no nativos. Además, se da un mayor uso de los marcadores conversacionales y del *discourse glue* en las producciones orales que en las escritas. Otro aspecto relevante es la cantidad de marcadores utilizado en función de cada modalidad: tanto entre los informantes nativos como entre los no nativos se da un uso mayor de marcadores discursivos en las producciones orales que en las escritas. Por último, cabe destacar también que la utilización del marcador *pues* se limita principalmente a las producciones orales en ambos grupos de población.

Además, consideramos oportuno añadir que este estudio supone el inicio de una fructífera línea de trabajo, ya que está previsto proceder al análisis estadístico de los datos en investigaciones. Asimismo, y en aras de determinar el grado de influencia interlingüística que nuestros sujetos no nativos hayan podido tener de su L1 u otras L2 a la hora de estructurar el discurso en español, también es nuestra intención realizar en un futuro una descripción de la conectividad del dariya que nos permita abordar esta dimensión de análisis. Otro de los aspectos que creemos interesante analizar es el nivel de comprensión lectora de los alumnos, ya que consideramos que puede estar estrechamente relacionado con la utilización de los marcadores del discurso tanto en las producciones orales como en las escritas y por tanto, el contraste de ambos aspectos puede sernos de gran utilidad a la hora de describir de manera más exacta cómo funcionan tanto los hablantes nativos como los no nativos que cursan 1º de la ESO.

Por último, nos gustaría remarcar la idea de que, tal y como se ha expresado al inicio de este estudio, ya que los marcadores discursivos cumplen un papel fundamental en el desarrollo de la competencia pragmática, consideramos necesaria la introducción

tanto de un material adecuado sobre marcadores del discurso y demás recursos de conectividad como una correcta aplicación del mismo en un contexto de aprendizaje del español como lengua extranjera.

7. Referencias bibliográficas

- Aparici, M. (2010). *El desarrollo de la conectividad discursiva en diferentes géneros y modalidades de producción*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Atienza, E. et al. (1997). Una tipología de interferencias catalán-castellano a partir de las producciones escritas de estudiantes universitarios. En Francisco Cantero, J. et al. (eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 577-582.
- Berman, R. (2004). Genre and Modality in Developing Discourse abilities. En C.L. Moder & A. Martinovic-Zic (Eds.), *Discourse Across Languages and Cultures*. Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R. & Slobin, D.I. (1994). Relating events in narrative: *A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berman, R. & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. *Cambridge handbook of literacy*, 92-111.
- Berman, R. & Verhoever, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing.
- Bini, M., & Pernas, A. (2007). Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano.
- Cahana-Amitay, D. & Sandbank, A. (2000). Clause packaging in written expository texts. En M. Aparici, N. Argerich, J. Perera, E. Rosado & L. Tolchinsky (eds), *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages*, Vol. III 129-148. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel
- Cantón, A. (2009). Adquisición del lenguaje: pedagogía. Desarrollo. Teorías. Etapas. *Revista digital ciencia y didáctica*, 66-82.
- Díez, P. (2008). Análisis de los marcadores discursivos más usados en el habla de tres estudiantes extranjeros de E/LE nivel C1 tras una estancia de un mes en España. Memoria de fin de máster.
- Domenech, A. (2011). La conectividad en español no nativo: un estudio sobre hablantes arabófonos. *RedELE*.

- García-Alcaraz, E. (2011). *Selección y distribución de los pronombres de tercera persona en posición de sujeto en español L2*. Proyecto de tesis.
- Gili, S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf.
- González-Ledesma, A. & Garrote, M. (2007). Los marcadores discursivos en CHIEDE, un corpus de habla infantil espontánea. *Interlingüística*. Nº 18.
- Instituto Cervantes. (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Lindqvist, H. (2006). El desarrollo de marcadores discursivos en español L2 en el transcurso de un semestre de estudios en España.
- Loureda, O. (2010). Marcadores del discurso, pragmática experimental y traductología: horizontes para una nueva línea de investigación (I). *Pragmalingüística*.
- Payrató, L. (1985). *La Interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Poblete, M. T. (1999). La cohesión de los marcadores discursivos en distintos tipos de discurso. *Estudios filológicos*, 165-180.
- Pórtoles, J. (1998). *Los marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel
- Rosado, E., Aparici, M., & Perera, J. En prensa. De la competencia discursiva en español L2 o de cómo adaptarse a las circunstancias.
- Viguié, A. (2001). *Développement de la connectivité selon le type textuel et le mode de production au cours de l'adolescence*. Université Lumière-Lyon 2. Tesis doctoral no publicada.
- Zorraquino, M. & Montolío, E. (Coords.) (1998). *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.
- Zorraquino, M. & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. Demonte, V., & Bosque, I. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe

8. Anejos

I. Anejo I. Clasificación de los marcadores del discurso.

Marcadores del discurso			
Conectores <i>Conn = C</i>	Conectores aditivos <i>connadd=CA</i>	CA	además, encima, aparte, incluso, incluso, hasta, es más, también, a parte de, más aún, etc.
	Conectores consecutivos <i>conncons=CC</i>	CC	por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, consecuentemente, etc.
	Conectores contraargumentativos <i>conncontrarg=CCA</i>	CCA	En cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, pero, con todo, por eso, al contrario, pese a todo, en lugar de ahora, de otro modo, si no, en caso contrario, si más no, al menos, a pesar de, si a caso, al fin y al cabo, total, por contra, al contrario, en realidad, de hecho etc.
Reformuladores <i>ref=R</i>	Reformuladores explicativos <i>refexp=RE</i>	RE	O sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras, quiero decir, vaya, dicho de otra manera, si lo preferís, como dice el dicho, etc.
	Reformuladores de rectificación <i>refrect=RR</i>	RR	Mejor dicho, mejor aún, más bien, digo, mentira, quiero decir, mejor, aún mejor, aún más, etc.
	Reformuladores de distanciamiento <i>refdis=RD</i>	RD	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de todas formas, sea como sea, según, según como, en general, generalmente, en cualquier caso, etc.
	Reformuladores recapitulativos <i>refrec=RC</i>	RC	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, al final, finalmente, en resumen, en síntesis, en total, etc.

Operadores argumentativos <i>opd=O</i>	Operadores de refuerzo argumentativo <i>opdra= OA</i>	OA	En realidad, en el fondo, de hecho, vale, etc.
	Operadores de concreción <i>opdc = OC</i>	OC	Por ejemplo, en concreto, en particular, como, como son, como pueden ser, como por ejemplo, yo qué sé, especialmente, en especial, en particular, pongamos por caso, así, a modo de ejemplo, etc.
	Operadores de formulación <i>opdf = OF</i>	OF	Bueno, bien, entonces, a ver, etc.
Marcadores conversacionales <i>mc = M</i>	De modalidad epistémica <i>mce = ME</i>	ME	Claro, desde luego, por lo visto, la verdad, etc.
	De modalidad deóntica <i>mcd = MD</i>	MD	Bueno, bien, vale, etc.
	Enfocadores de la alteridad <i>mcea = MA</i>	EA	Hombre, mujer, escucha, mira, oye, etc.
	Metadiscursivos conversacionales <i>Mcmc = MM</i>	MM	Bueno, eh, este, um, mhmm, etc.
Estructuradores de la información <i>est =E</i>	Comentadores <i>estcom = EC</i>	EC	Pues, pues bien, así las cosas, dicho esto, entonces, pues esto, en este sentido, no sé, a continuación, en efecto, efectivamente, por supuesto, etc.
	Ordenadores <i>estord =EO</i>	EO	En primer lugar, por una parte, de un lado, por contra, finalmente, después, de entrada, para empezar, por último, al final, por un lado, de la misma manera, igualmente, etc.
	Disgresores <i>Estdig = ED</i>	ED	Por cierto, a todo esto, a propósito, ahora que lo pienso, ahora que estamos, ya puestos, ahora que lo dices, etc.

II. Anejo II. Muestra de datos codificados