



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

MARCADORES DEL DISCURSO
EN LA INTERLENGUA DE HABLANTES ESTADOUNIDENSES
DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: UN ESTUDIO SOBRE SU
ORDEN DE ADQUISICIÓN

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:
MOISÉS LÓPEZ OLEA

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA DEL CARMEN CURCÓ COBOS
ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., diciembre de 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	6
SINOPSIS.....	8
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	19
1.2.1 Pregunta general	19
1.2.2 Preguntas específicas.....	19
1.3 OBJETIVOS.....	20
1.3.1 Objetivo general	20
1.3.2 Objetivos específicos.....	20
1.4 HIPÓTESIS	21
1.4.1 Hipótesis nula (H_0)	21
1.4.2 Hipótesis alternativa (H_1)	21
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	22
CAPÍTULO 2. LA CATEGORÍA ‘MARCADORES DEL DISCURSO’.....	25
2.1 Los rasgos prototípicos de los marcadores del discurso.....	31
2.1.1 Contenido semántico: significado procedimental.....	33
2.1.2 Conectividad.....	37
2.1.3 Contribución nula a las condiciones de verdad	41
2.1.4 Opcionalidad sintáctica y semántica.....	44
2.2 Rasgos descriptivos de los marcadores del discurso	46
2.3 Clasificación dual de marcadores del discurso.....	48
CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA	51
3.1 La interlengua y los modelos de competencias	52

3.2. Trayectorias de desarrollo en segundas lenguas.....	58
3.2.1 Orden y secuencia de adquisición	60
3.3 La Teoría de la Procesabilidad	64
3.4 La hipótesis L1 = L2.....	66
CAPÍTULO 4. LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LA INTERLENGUA	68
4.1 Desarrollo de marcadores del discurso en lengua materna.....	68
4.2 Comparaciones entre grupos de hablantes.....	70
4.3 Los marcadores del discurso en el aula de español como L2/LE.....	72
4.4 Perspectiva de desarrollo en los marcadores en español como segunda lengua	77
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.....	80
5.1. Los participantes.....	80
5.2. Instrumentos	85
5.2.1 Escala de conocimiento de vocabulario	87
5.2.1.1 Descripción.....	88
5.2.1.1 Procedimiento de análisis	91
5.2.2 Entrevista de capacidad lingüística.....	92
5.2.2.1 Descripción.....	94
5.2.2.2 Procedimiento de análisis	99
CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	103
6.1 Conocimiento de marcadores del discurso	103
6.2 Marcadores del discurso en la producción oral no nativa y nativa.....	110
6.2.1 Orden de adquisición de marcadores del discurso en la producción oral.....	111
6.2.2 Observaciones sobre el comportamiento de marcadores en español como L2	126
6.2.2.1 Ocurrencias de marcadores del inglés en el nivel principiante	128
6.2.2.2 Co-ocurrencia de marcadores en inglés y español en el nivel intermedio.....	130
6.2.2.3 Co-ocurrencia de marcadores en español en el nivel avanzado	134

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	142
7.1 Direcciones a futuro.....	148
7.2 Implicaciones para la enseñanza del español como segunda lengua.....	149
7.3 Limitaciones y áreas de oportunidad.....	150
7.4 Epílogo.....	152
REFERENCIAS.....	153
APÉNDICES.....	167
Apéndice A: Convenciones de transcripción.....	167
Apéndice B: la Escala de Conocimiento de Vocabulario en Google Forms.....	168

Al pueblo mexicano, que me ha dado esta maestría.
A todos los estadounidenses que han aprendido español.
Que la lengua nos enlace y nos una;
que destruya muros y acerque corazones.

AGRADECIMIENTOS

“Life is full of surprises, but it’s also full of gifts”

Capheus Onyango

Siempre gracias a mi excepcional familia: a mis padres, Roberto López Sánchez y Virginia Guadalupe Olea Montes, por ser sostén incondicional de mis ideas locas y por darme las alas para volar. A mis hermanos, Roberto y Lupita, por su compañía, sus visitas, su apoyo, su ánimo, su cariño. Gracias a mi excepcional familia por siempre estar, ustedes son mi mayor riqueza y la fuente de toda mi fortaleza. También gracias a: Ángeles, Marcelo, Juan Carlos, Carmen y Aida. Volver a ustedes recarga mis fuerzas para regresar al camino. Ojalá que gracias fuera suficiente.

A la Dra. Carmen Curcó, gracias por haber adoptado este proyecto desde que era incipientes ideas. Gracias por su apoyo en lo académico y en lo humano. Usted es inspiración y ejemplo de muchas maneras. Todo ha valido la pena por haber estado en manos de la mejor.

A mis increíbles sinodales, gracias por su invaluable tiempo y por todo el apoyo. Su lectura ha contribuido grandemente al resultado de este proyecto. A la Dra. Teresa Peralta, por su conocimiento y experiencia, por su presencia desde los primeros pasos y hasta los últimos, por sus clases. A la Dra. Natalia Ignatieva, por todos sus comentarios, por la sintaxis, la psicolingüística y la gramática pedagógica. A la Dra. Érika Ederly, por haber dicho sí a la lectura de este proyecto, por todas las ideas y por su experiencia en la enseñanza del español a extranjeros. A la Dra. Asela Reig, por su apoyo ciego, por sus invaluable observaciones y por su compromiso. No existen mejores lectoras que ustedes, muchas gracias por todo.

A los docentes de la Maestría en Lingüística Aplicada: muchas gracias porque hoy amo más la lingüística. Especialmente, agradezco a la Dra. Marisela Colín Rodea por haberme guiado en los primeros pasos y por el corazón de la lingüística aplicada, a la Dra. Laura García Landa por todo el conocimiento compartido y por la pasión hacia la lengua en la sociedad, a la Dra. Luisa Puig Llano por la persuasión, la retórica y la argumentación, al Dr. Daniel Rodríguez Vergara por la lingüística sistémico-funcional y por toda su entrega a sus estudiantes. A todos: su valioso trabajo hace de este programa una experiencia increíble.

A mi increíble grupo de la maestría: José Luis, Polina, Juan Pablo, Briseida, Selene, Julia, Yazmín, Merari y Nancy. Sus ideas, comentarios y sugerencias están presentes en esta tesis. Agradezco

haber pertenecido a un grupo como el nuestro. Especialmente gracias a Yazmín Tizapa, por las jornadas intensas de trabajo a tu lado, pero principalmente por los consejos, las ideas y las risas. Merari Rincón, por creer más tú en mí que yo mismo, por tu compañía, por escucharme y por apoyarme. A Nancy Soto, por tu apoyo y tu amistad, por tu ayuda y tu escucha, por estar. La compañía y amistad de todos me brindó entereza para continuar este camino desconocido, a todos y todas, gracias. Entre tragedias y alegrías, pasé de los mejores días de mi vida. También gracias a los compañeros tutorados de la Dra. Carmen Curcó cuyas ideas aportadas en el seminario de tesis enriquecieron este trabajo, este proceso colectivo fue sumamente enriquecedor.

A Guillermina García Chávez, a Reyna Flores Castillo y Alejandro García Laurrabaquio que hacen posibles todos los procesos administrativos del Posgrado en Lingüística.

Alejandro Tlapanco Juárez, gracias por tantos momentos con el mejor guacamole, gracias por ser excepción. En todas las lenguas, gracias.

A mis amigos Andrés Oseguera, Hugo Carrera y John Rueda por acompañarme en la siempre viva Ciudad de México.

Esta tesis no habría sido posible sin la participación de los mexicanos y los estadounidenses que donaron su lengua y su tiempo a este proyecto, a todos ellos muchas gracias. Particularmente agradezco a Marisela Aguilar y Paulina Olalde, por su ayuda invaluable en la convocatoria de los participantes, y especialmente a Imix Hernández, sin ti este camino seguiría en curso, me salvaste.

Tres mil gracias a Verónica Núñez Perusquía. Siempre gracias por las puertas abiertas repletas de oportunidades, pero mucho más, por los brazos abiertos y por ser la brillante luz que ha traído el amanecer a casa.

Finalmente, mi estancia en la Ciudad de México, mis estudios de maestría en la UNAM y la realización de este proyecto de investigación no habrían sido posibles sin la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por lo que agradezco a todos los que hacen posible el otorgamiento de estos invaluable apoyos.

“I’m not just a me but I’m also a we”

Nomi Marks

SINOPSIS

Los marcadores del discurso representan una problemática en la adquisición de una segunda lengua; actualmente, se sabe que los marcadores están relativamente ausentes del discurso no nativo y sabemos poco sobre su desarrollo en segundas lenguas. En lengua materna, hay evidencia de una trayectoria de adquisición: los marcadores textuales aparecen antes de los cinco años, mientras que los marcadores interactivos, después. Por esta razón, cabe cuestionarse: ¿qué marcadores conocen los estudiantes de español como segunda lengua en distintas etapas de adquisición? ¿Cuáles integran a su discurso oral? ¿Hay un orden de adquisición similar al de la lengua materna?

Para identificar una trayectoria de adquisición de estos elementos lingüísticos, 30 hablantes estadounidenses no nativos de español (10 principiantes, 10 intermedios y 10 avanzados) participaron en la *Escala de conocimiento de vocabulario* y la *Entrevista de capacidad lingüística*. También se entrevistó a 10 mexicanos para comparar las incidencias de marcadores discursivos en el discurso semi-espontáneo.

Los resultados revelan que en el nivel principiante e intermedio se conocen y se usan marcadores textuales mientras que en el nivel avanzado hay una explosión de marcadores interactivos. Además, los principiantes emplean calcos de marcadores del inglés, los intermedios combinan marcadores en español y en inglés, y los avanzados comienzan a combinar marcadores en español. El comportamiento nativo es similar al de los estudiantes avanzados, pero hay diferencias en las frecuencias y diversidad de los marcadores empleados. En conclusión, los datos obtenidos sugieren que la trayectoria de adquisición de marcadores del discurso en español como segunda lengua es similar al desarrollo de estos elementos en lengua materna: primero aparecen marcadores textuales; después, interactivos.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

En cualquier tipo de interacción comunicativa, los hablantes empleamos naturalmente expresiones lingüísticas como: *'pero'*, *'porque'*, *'aunque'* y también *'o sea'*, *'bueno'* y *'a ver'*, entre otras similares. Cuando queremos dar razones, o explicar con otras palabras, o cambiar de tema, o cerrar una conversación, normalmente aquellas expresiones aparecen en nuestro discurso. Estos elementos lingüísticos pueden hacer lo anterior y algunas otras cosas más; particularmente, como ya veremos, son una pieza fundamental en la interpretación de los mensajes dentro de una interacción comunicativa.

Por otro lado, es interesante escuchar a un hablante no nativo de español cuando habla; es probable que su discurso tenga deslices entre *'ser'* y *'estar'*, o entre las preposiciones *'por'* y *'para'*, entre otras cuestiones propias del desarrollo de una segunda lengua. Además de esto, las expresiones lingüísticas como *'pero'* y *'o sea'* previamente mencionadas, que están presentes constantemente en el discurso de cualquier nativo, parecen estar ausentes del discurso no nativo. Como se verá más adelante, la problemática para que un hablante no nativo de español use *'ser'* y *'estar'* de manera adecuada es de una índole distinta a la problemática para que use *'pero'*, *'porque'* o *'bueno'* en su discurso en una lengua adicional a la materna.

Las expresiones lingüísticas en cuestión se llaman *marcadores del discurso* y pueden verse como una categoría semántico-pragmática que representa una dificultad en la adquisición de español como segunda lengua (Escandell-Vidal, Leonetti & Ahern, 2011). Como ya se mencionó, por un lado, pueden estar ausentes del discurso no nativo o aparecer raramente; pero, por otro lado, su enseñanza es compleja. Por ejemplo, un docente de español fácilmente puede explicar palabras como *'perro'* o *'estar'* mediante una paráfrasis, o gestos, o dibujos. No obstante, es complicado enseñar cuál es el significado y el uso de *'pero'*, *'o sea'* o *'pues'*.

Dadas estas problemáticas tanto en el uso de marcadores del discurso en español como segunda lengua como en su enseñanza, en esta investigación se busca identificar el proceso de adquisición de estas expresiones en hablantes estadounidenses no nativos de español con inglés como lengua materna en diferentes etapas de desarrollo. El objetivo principal es encontrar un patrón de desarrollo que permita comprender qué marcadores usan los hablantes no nativos en etapas tempranas y qué marcadores en etapas tardías.

Anteriormente, se ha mencionado que la segunda lengua en cuestión será español y la nacionalidad será estadounidense, pero ¿por qué esta segunda lengua y esta nacionalidad y no otras? En primer lugar, el español es la lengua predominante en México y, por otro lado, la lengua española se ha posicionado como una de las más importantes en el mundo; por mencionar algunos datos: se ha reportado que el español es la segunda lengua materna más hablada en el mundo, por debajo únicamente del chino-mandarín, y también la segunda lengua más hablada de forma global, es decir, por número de hablantes nativos, de competencia limitada¹ y de estudiantes de español; por otro lado, también se ha afirmado que por causas demográficas, los hablantes de español están aumentando mientras que los hablantes de inglés y chino están disminuyendo; finalmente, en el mundo hay más de 21 millones de estudiantes de español como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2017).

Los datos presentados anteriormente muestran que el español es una lengua dominante en el mundo y en constante crecimiento. El interés de estudiar esta lengua por hablantes no nativos aumenta constantemente, así como su importancia internacional. Por esta razón, su estudio en el área de adquisición de segunda lengua es fundamental para entender cómo es ese proceso y cómo se puede mejorar en la enseñanza de lenguas. Por lo tanto, el español es la lengua meta elegida para el presente estudio.

En segundo lugar, se seleccionó la nacionalidad estadounidense por las siguientes razones: la preferencia por aprender español por estadounidenses es innegable; en Estados Unidos hay más de 42 millones y medio de hablantes nativos de español (Instituto Cervantes, 2017), por lo que cada vez se incrementa más la necesidad de los angloparlantes estadounidenses por aprender español.

Este número representa el 13.3% de la población total de Estados Unidos según el Instituto Cervantes (2017). Esta información se puede relacionar con el hecho de que, en el mundo, la nacionalidad que más estudia español es la estadounidense. En el Cuadro 1, se han tomado los primeros cinco lugares de una comparación realizada por el Instituto Cervantes en 2017 de estudiantes de español como lengua extranjera.

¹ El término ‘competencia limitada’ incluye a hablantes de español de segunda y tercera generación en comunidades bilingües, lo que hoy se conoce como hablantes de lengua heredada; también a personas extranjeras de lengua materna diferente al español que viven en un país hispanohablante (Instituto Cervantes, 2017). En síntesis, son hablantes de español que no cuentan con un dominio nativo de esta lengua.

Cuadro 1. Primeros cinco lugares por número aproximado de estudiantes de español en el mundo (Instituto Cervantes, 2017)

País	Número aproximado total
1. Estados Unidos	7,820,000
2. Brasil	6,120,000
3. Francia	2,589,717
4. Italia	687,152
5. Alemania	554,423

En este informe, se reconoce que la información no está completa ni ha sido exhaustiva, porque se han limitado a instituciones privadas de todos los niveles educativos, lo que significaría que la cifra podría aumentar. Por consiguiente, la elección de estudiantes de español de nacionalidad estadounidense responde a una realidad indudable: el español como segunda lengua es creciente y, particularmente, en Estados Unidos es demandante. Por esta razón, se requiere mayor investigación en la adquisición de español como segunda lengua por hablantes estadounidenses.

Aquí cabe recalcar que el factor más importante para la selección de participantes fue que su lengua materna fuera el inglés. La nacionalidad estadounidense no implica que la lengua materna sea el inglés, dado que es un país diverso en los orígenes de sus ciudadanos; el criterio de la nacionalidad ha sido base para determinar un grupo homogéneo del mismo país por las razones ya explicitadas, pero estos participantes deben tener el inglés como lengua materna y el español como segunda lengua. En resumen, la lengua materna de los participantes será el inglés en su variante norteamericana.

Una vez presentados tanto el fenómeno a estudiar, el uso de los marcadores del discurso en hablantes no nativos, como la segunda lengua a analizar, el español, la nacionalidad elegida, la estadounidense, y la lengua materna, el inglés, se continuará a los siguientes capítulos. Esta investigación se presenta en ocho capítulos. Para comenzar, en el primer capítulo se detalla la problemática a tratar, ésta es la dificultad para adquirir marcadores del discurso que presentan estudiantes de español como segunda lengua y si hay un patrón de desarrollo de estos elementos lingüísticos. Lo anterior parte de observaciones en el aula y de experiencias de enseñanza de marcadores sin éxito, respaldadas por investigaciones que muestran que, en general, los hablantes no nativos usan escasamente los marcadores y que la instrucción formal en su tratamiento

pedagógico ha sido ineficiente. En el primer capítulo, se presentan las preguntas de investigación, los objetivos, las hipótesis y la justificación del estudio.

Después, en el segundo capítulo, se hace un recorrido teórico cuyo objetivo es caracterizar la categoría de los marcadores del discurso. En primer lugar, se presenta una propuesta de cuatro rasgos prototípicos que se considerará característicos de ejemplares de los marcadores del discurso; la categoría que se propone se organiza en marcadores centrales y marcadores periféricos, como una categoría radial de prototipo. Posteriormente, se enlistan algunos rasgos descriptivos de los marcadores en los distintos niveles de la lengua. Finalmente, se presenta una clasificación dual de marcadores del discurso que será de utilidad en el análisis de esta investigación. El segundo capítulo debe clarificar qué se considerará como un marcador y qué elementos lingüísticos no.

El capítulo subsecuente, el tercer capítulo, explica algunas cuestiones del desarrollo de una segunda lengua. Primero, se presentan conceptos relevantes en la adquisición de segundas lenguas como el de interlengua y el de trayectorias de adquisición, así como algunos antecedentes sobre el tema. También se menciona la Teoría de la Procesabilidad (Pienemann, 2011, 2015) como una explicación teórica de las trayectorias de adquisición. El tercer capítulo identifica cuestiones relevantes sobre segundas lenguas que atañen a este estudio.

En el cuarto capítulo, se presenta un recorrido sobre diversos estudios que han investigado el desarrollo de marcadores en lengua materna y en segunda lengua a través de comparaciones entre grupos, en la instrucción formal y en el aula de español como segunda lengua. Este capítulo proveerá a grandes rasgos el conocimiento que ya tenemos sobre el desarrollo de marcadores del discurso y su enseñanza, así se clarificará cuál es la aportación del presente estudio.

En el quinto capítulo se expone la metodología que fue empleada para esta investigación. Primero se describe el perfil de los participantes nativos y no nativos. Luego, se describen en detalle los instrumentos empleados: la *Escala de conocimiento de vocabulario*² (Paribakht & Wesche, 1992, 1993, 1996, 1997; Wesche & Paribakht, 1996, 1998, 2010) y la *Entrevista de capacidad lingüística*³ (ACTFL, 2009, 2012); se describe su diseño, sus características, su aplicación y el procedimiento de análisis para cada instrumento. En este capítulo, también se describe cómo se llevó a cabo la compilación, la transcripción y el análisis del corpus oral compilado.

² Traducción de *Vocabulary Knowledge Scale*.

³ Traducción de *Language Proficiency Interview*.

Posteriormente, en el sexto capítulo, se presentan los resultados obtenidos a partir de los datos recopilados de los dos instrumentos mencionados. En primer lugar, se analiza el conocimiento de marcadores del discurso y se compara las respuestas de los distintos grupos de no nativos. En segundo lugar, se presentan los datos del corpus oral sobre el uso de marcadores del discurso en el nivel principiante, intermedio y avanzado. En este capítulo, se detallan, se describen y se discuten las observaciones obtenidas a partir de las respuestas del primer instrumento y del discurso oral nativo y no nativo con respecto al uso de marcadores del discurso.

Finalmente, en el octavo capítulo se encuentran las conclusiones. En este capítulo, se proponen direcciones a futuro, implicaciones en la enseñanza de español como segunda lengua y se comentan las limitaciones presentadas en la realización de esta investigación. También, se contrasta la información obtenida de los datos de esta investigación con los datos de investigaciones previas, así como con la teoría relevante en el tema.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las lenguas naturales, hay un conjunto de expresiones lingüísticas que, a grandes rasgos, indican cómo poner en relación los mensajes para su interpretación, gestionan la interacción y organizan el discurso. Como ya se mencionó previamente, se conocen como marcadores del discurso; más ejemplos de éstos son: *‘porque’*, *‘bueno’* y *‘por lo tanto’*, entre otros. A partir de distintas experiencias en la enseñanza de español como segunda lengua, se puede afirmar que este conjunto de palabras representa un problema en la adquisición de una lengua adicional a la materna. Este problema se puede identificar en dos ámbitos: la interacción comunicativa y la enseñanza misma de lengua. A continuación, se comparten experiencias personales como docente de lengua que sustentan la afirmación previa, y en las cuales surgió el interés en el tema tratado.

En primer lugar, el uso de los marcadores del discurso puede desembocar en malentendidos en una interacción comunicativa si no se han adquirido. Por ejemplo, en (1) se puede observar un extracto de una conversación auténtica que en mi labor como docente de español sostuve con varios estudiantes daneses de nivel básico, que se encontraban en México, en la ciudad de Querétaro, en un curso de tres semanas. La interacción se dio en la segunda semana de clases.

- (1)
- | | | |
|----|----------------------|----------------------|
| 01 | Profesor: | ¿Y dónde está Soren? |
| 02 | Estudiante A: | No vino hoy. |
| 03 | Profesor: | ¿Por qué no vino? |
| 04 | Estudiante B: | Porque está enfermo. |
| 05 | Profesor: | Mmmh... Bueno... |
| 06 | Estudiante A: | ¡No, no bueno! |

Como puede observarse en (1), la respuesta del estudiante A en el turno 06 muestra que mi enunciado en el turno 05 fue malinterpretado. Los estudiantes pudieron haber entendido mi mensaje como: *“qué bueno (que su compañero está enfermo)”*. De ninguna manera me alegraría por la enfermedad de ningún ser humano. En realidad, en el turno 05 yo estaba usando un marcador que sirve para cambiar de tema, es decir, estaba cerrando el tema sobre el estudiante enfermo para comenzar la clase. De forma interesante, se puede notar que en el turno 04, el estudiante B tiene un uso adecuado de *‘porque’*. Esta corta interacción fue el principio que comenzó el interés por la adquisición de marcadores del discurso en español como segunda lengua. Como pudo verse, el desconocimiento de marcadores por hablantes no nativos genera experiencias de malentendidos en conversaciones entre docente y sus alumnos y, previsiblemente, también fuera del aula.

En segundo lugar, los marcadores del discurso también representan un problema en la enseñanza de lengua. El ejemplo en (1) proviene de una interacción comunicativa dentro de un aula, pero no es precisamente una clase como tal. Al notar que estas palabras son problemáticas, intenté enseñarlas en dos ocasiones específicas. La primera vez, traté de explicar el marcador *'bueno'* a una estudiante japonesa de nivel básico en una clase privada; no sabía cómo hacerlo exactamente, así que la enseñanza fue bastante formal, con explicaciones sobre los diferentes usos de *'bueno'* como marcador del discurso y su diferencia con el adjetivo *'bueno'*. La estudiante realizó los ejercicios adecuadamente y, al final de la clase, comentó que “por fin había entendido por qué los mexicanos siempre decimos *'bueno'* ante diversas situaciones, para todo *'bueno'*”. A pesar de haber reportado verbalmente su comprensión del tema y haber realizado los ejercicios bien, durante el transcurso de un año en clases con ella, parecía que nunca integró el marcador a su discurso, al menos durante la clase y a pesar de que yo lo usara a propósito y enfáticamente en varias ocasiones.

La segunda vez, traté de enseñar marcadores para la argumentación a un grupo de estudiantes intermedios de Estados Unidos que tendrían que debatir sobre temas variados en un programa especial de verano, donde los estudiantes toman clases en Querétaro por cinco semanas. Además de revisar tipos de argumentos, hice énfasis en el uso de lo que entonces llamé ‘conectores’ para la formación de argumentos, con particular atención en el marcador *'por lo tanto'* para cerrar sus intervenciones con conclusiones sólidas. Después de ejercicios realizados con éxito, en cuatro actividades tipo debate, ninguno de los estudiantes integró el marcador en cuestión a su discurso. Así pues, parece que la enseñanza explícita en este caso no fue adecuada, o bien, estos resultados dan cierta evidencia de que surtió poco efecto.

Ahora bien, mis experiencias y observaciones ya descritas se ven apoyadas en la investigación sobre español como segunda lengua. Por ejemplo, Meléndez Quero (2011) reporta que sus estudiantes francófonos tienen dificultades para adquirir el marcador *'vale'*. Éste es muy frecuente en el español peninsular, pero no tiene correspondencias claras en la lengua materna de los franceses que aprenden esta variante de español como L2. A nadie le sorprendería afirmar que *'vale'* es un marcador frecuente en España; sin embargo, los no nativos lo usan poco (Meléndez Quero, 2011). Más adelante, en el Capítulo 4 se explorarán más investigaciones que apoyan las observaciones mencionadas sobre el poco uso de marcadores en hablantes no nativos.

Las experiencias y observaciones mencionadas llevan a cuestionar cuál es la manera más efectiva de enseñar los marcadores del discurso. Como puede verse, este conjunto de elementos lingüísticos también son un problema en la enseñanza. Esto se ve confirmado con algunas investigaciones que han mostrado cómo los libros de texto creados en España y dedicados a la enseñanza de español no incluyen los marcadores discursivos; en algunos casos, ni siquiera en las muestras de lengua que presentan; o, si los incluyen, no hay explicaciones sobre su uso; o, si las hay, éstas no son adecuadas (Holgado Lage & Serrano Reyes, 2011; La Rocca, 2011; Nogueira Da Silva, 2011). Además, generalmente se reconoce que la enseñanza de estos marcadores es poco eficiente porque tampoco se sabe cómo explicarlos (Portolés, 2001). Por citar un ejemplo, revisemos un ejercicio creado por *Profe de ELE*⁴, un blog de acceso libre dedicado a la enseñanza de español y la creación de materiales didácticos en línea. En la Figura 1, se puede ver un extracto de dicha página con un ejercicio de marcadores del discurso.

ACTIVIDAD ONLINE

Dante y Virgilio se acaban de encontrar y se cuentan que tal ha ido el día. Completa su conversación con los marcadores necesarios. ¡Atención! En algún hueco puede ser correcta más de una opción.

Completa el texto:

DANTE - ¡Hola Dante! ¿Cómo ha ido el día?

VIRGILIO - bastante ajetreado, ¿y tú?

DANTE - Ni me lo preguntes. Horrible. He tenido un día de perros.

VIRGILIO - , ¡un poco de respeto!

DANTE - Lo siento, es que me encanta esta expresión.

VIRGILIO - Bueno, ¿qué te ha pasado?

DANTE - Cuando me he despertado esta mañana ya no había nadie en casa. se habían ido muy temprano a trabajar.

VIRGILIO - , pero eso es algo normal,



Ya
Pues
Oye
Según parece
¿no?

Comprobar

Figura 1 Propuesta de ejercicio en Profe de ELE (Hernández & Gunko, 2017)

⁴ <https://www.profedelee.es/>

El ejercicio propuesto en la Figura 1 puede ser cuestionado en dos aspectos. La primera crítica al ejercicio para marcadores del discurso creada por Hernández y Gunko (2017) es que la muestra de esta interacción comunicativa parece poco natural. Si se observa la respuesta del personaje “Virgilio”, donde dice “¡*Un poco de respeto!*” al personaje “Dante” cuando éste ha dicho que tuvo un día de perros, parece poco natural que un hablante pueda responder de esa forma. Posiblemente, esta intuición tenga que ver con una distinción de dialectos, en este caso, la variante peninsular, de ellos, y la variante mexicana, de esta investigación. Por otro lado, la segunda crítica a este tipo de ejercicios de llenado de espacios en blanco tiene que ver con el contenido que están buscando practicar: los marcadores del discurso. Con respecto a esto, Portolés (2001) reconoce que, en un ejercicio como éste, existe la posibilidad de múltiples respuestas, lo cual provoca que el contenido sea difícil de comprender y complicado de corregir. Por esta razón, Portolés (2001:158) propone que para ejercicios donde se busque practicar marcadores, el profesor debe proponer los marcadores y el alumno debe elegir los miembros del discurso que conectan. En otras palabras, los ejercicios de llenado de espacios en blanco no son adecuados para un contenido como los marcadores del discurso.

Por ejemplo, si se intenta resolver el ejercicio de la Figura 1 creado por Hernández y Gunko (2017), podemos observar que en la última intervención de “Dante” el enunciado “*Cuando me he despertado esta mañana ya no había nadie en casa*” se puede conectar con el segundo enunciado “*se habían ido muy temprano a trabajar*” con los cuatro marcadores propuestos: ‘*ya*’, ‘*pues*’, ‘*oye*’, ‘*según parece*’; incluso, un estudiante podría usar ‘*¿no?*’ sin posibilidad de ser corregido. En la misma instrucción, los autores advierten que hay más de una posibilidad, pero esto sólo complica la resolución del ejercicio, su evaluación, y, por supuesto, el dominio de los marcadores. En conclusión, con lo explicado hasta ahora parece ser que efectivamente no se sabe cómo enseñar los marcadores del discurso de manera eficiente y parece que tampoco podemos apoyarnos en libros de texto dado que no se incluyen o no se explican en ellos, como se mencionó previamente. Sobre esto se ahondará más adelante en el Capítulo 4.

Antes de profundizar en el tema de cómo se enseñan los marcadores del discurso, se debe dar un paso atrás hacia otra pregunta que debe contestarse previamente para poder diseñar propuestas pedagógicas y materiales didácticos fundamentados y luego evaluar su efectividad; esta pregunta es: ¿cómo se adquieren los marcadores del discurso? La mayoría de las investigaciones que se han

hecho con relación directa a esta pregunta han comparado el discurso de nativos con el de no nativos para concluir que el uso de marcadores del discurso en los no nativos es limitado en comparación con los nativos (Amador Moreno, Chambers & O’Riordan, 2006; Fung & Carter, 2007) o han comparado el uso de estudiantes intermedios con estudiantes avanzados para mostrar que los últimos tienen un mayor uso de marcadores que los primeros (Wei, 2009, 2011). Esto, no obstante, es algo que ocurre con relación a prácticamente cualquier elemento de la lengua y lo que se busca comprender es más específico: cómo es el proceso mediante el cual se adquieren los marcadores y si hay rasgos específicos que subyacen a la dificultad de su aprendizaje. Muy pocas investigaciones han tomado una perspectiva de desarrollo lingüístico en el tema de marcadores del discurso en segundas lenguas con el fin de develar su proceso de adquisición. De esta manera, se puede notar que no sabemos cómo enseñar los marcadores del discurso en parte porque no sabemos cómo es su proceso de adquisición en segundas lenguas.

Ante esta realidad, cabe mencionar que existen algunas investigaciones que se han encargado de la adquisición de marcadores en lenguas maternas. Estos estudios han develado cierta evidencia de que hay un orden de adquisición de marcadores en primera lengua. Por un lado, Kail y Weissenborn (1991) comentan un orden de adquisición de conectores entre los dos y los cinco años en inglés como lengua materna según el tipo de relación que establecen: 1) aditiva (*and*), 2) de secuencia temporal (*then*), 3) causal (*because*), 4) adversativa (*but*) y condicional (*if*), 5) concesiva (*although*); cabe destacar que los autores afirman que este orden parece ser constante entre diferentes lenguas y que la adquisición de un conector supone también la adquisición de la relación que establecen. Entre estos conectores, sólo ‘*because*’, ‘*but*’ y ‘*although*’ son marcadores del discurso⁵.

Por otro lado, se ha identificado un orden de adquisición más general en los marcadores del discurso: primero, se adquiere las funciones textuales, antes de los cinco años, y después, sus funciones en la gestión de la interacción, después de los cinco años; lo anterior se ha observado en francés e inglés, ambas como lengua materna (Andersen, Brizuela, DuPuy y Gonnerman, 1999). Algunos marcadores textuales del español son ‘*porque*’ y ‘*aunque*’; algunos marcadores interactivos, ‘*bueno*’ y ‘*pues*’. De acuerdo con lo mencionado previamente, se puede predecir que

⁵ En el Capítulo 2 se explicarán los rasgos que se consideran prototípicos de los marcadores del discurso para distinguirlos de otras expresiones lingüísticas.

los primeros aparecerán tempranamente en la adquisición y los segundos, más tardíamente en primera lengua. Si se considera que la adquisición de una segunda lengua puede ser similar a la de una lengua materna⁶, cabe cuestionarse si existe un orden de adquisición identificable en el proceso de adquirir los marcadores del discurso en una segunda lengua, o si los marcadores son elementos lingüísticos que carecen de una ruta de adquisición sistemática y su uso en segunda lengua se desarrolla de manera relativamente arbitraria dado que ya han adquirido marcadores en su lengua materna. Todo lo anterior es la base para las siguientes preguntas de investigación.

1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.2.1 Pregunta general

¿El uso de marcadores del discurso en la producción oral de hablantes estadounidenses, cuya lengua materna es inglés, no nativos de español con diferentes niveles de dominio de lengua (principiante, intermedio, avanzado) provee evidencia para vislumbrar un patrón de desarrollo en el orden de adquisición de estos elementos lingüísticos?

1.2.2 Preguntas específicas

- a) ¿Qué marcadores del discurso conocen los estudiantes de español como L2 en el nivel principiante, intermedio y avanzado? ¿Se conocen más marcadores textuales en etapas tempranas en comparación con marcadores interactivos?
- b) ¿Qué marcadores del discurso integran a su producción oral los hablantes no nativos de distintos niveles de lengua? ¿Primero se integran los marcadores textuales y posteriormente los interactivos?
- c) ¿La frecuencia de marcadores del discurso en la producción oral aumenta a mayor nivel de lengua?

⁶ Esta idea se conoce como *hipótesis de la identidad*, sobre ella se profundizará en el Capítulo 3, particularmente en la sección 3.4. Por ahora, cabe mencionar que es innegable que el desarrollo de una segunda lengua es un proceso distinto de la adquisición de una primera lengua; sin embargo, se han encontrado semejanzas en la manera en que los hablantes procesan los datos de una primera lengua y los de una segunda lengua; ambos procesos parecen ser sistemáticos y seguir patrones de desarrollo naturales. Hasta ahora, se desconoce la trayectoria de adquisición de marcadores del discurso en español como segunda lengua.

- d) ¿El uso de marcadores del discurso es más adecuado en los hablantes no nativos de nivel avanzado en comparación con los intermedios y con los principiantes?
- e) ¿El uso de estos elementos lingüísticos es mayor en hablantes nativos en comparación con no nativos?

Para contestar las preguntas planteadas en 1.2, se proponen los objetivos enunciados en la siguiente sección.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es analizar la producción oral en la interlengua de estudiantes de español como segunda lengua para explorar la posibilidad de que haya un orden de adquisición en el desarrollo de los marcadores del discurso. Para alcanzar este objetivo, se han perfilado los siguientes objetivos específicos.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Identificar los marcadores del discurso que conoce un grupo de estudiantes de español como segunda lengua, que incluye principiantes, intermedios y avanzados.
- b) Recopilar un corpus de producción oral de estudiantes principiantes, intermedios y avanzados de español como segunda lengua para analizar qué marcadores del discurso aparecen en cada nivel.
- c) Recopilar un corpus de producción oral de hablantes nativos mexicanos de español para establecer un punto de comparación con los no nativos en el uso y la frecuencia de marcadores del discurso.
- d) Extraer las ocurrencias de marcadores del discurso en el corpus para contabilizarlas y analizarlas con el fin de determinar la frecuencia de uso y la variedad de marcadores del discurso en el nivel principiante, intermedio y avanzado de español como segunda lengua y en nativos.

- e) Describir y comparar el uso de marcadores del discurso en estudiantes principiantes, intermedios y avanzados para estudiar si existen diferencias cualitativas en sus patrones de uso.
- f) Si es posible, prefigurar un patrón de desarrollo en el orden de adquisición de marcadores del discurso con base en la producción oral de estudiantes principiantes, intermedios y avanzados.
- g) Confrontar los resultados con respecto al uso de marcadores textuales e interactivos en español como segunda lengua con investigaciones previas sobre adquisición de marcadores en lenguas maternas.

1.4 HIPÓTESIS

Con base en estudios de desarrollo de marcadores en primera lengua, se espera que los hablantes no nativos de español conozcan y usen más marcadores textuales en el nivel principiante. A mayor nivel de lengua, habrá mayor uso de marcadores interactivos.

1.4.1 Hipótesis nula (H_0)

No habrá diferencias significativas en el uso y conocimiento de marcadores del discurso en hablantes de nivel principiante, intermedio y avanzado de español como segunda lengua.

1.4.2 Hipótesis alternativa (H_1)

Habrá diferencias significativas en el uso y conocimiento de marcadores del discurso en hablantes de nivel principiante, intermedio y avanzado de español como segunda lengua.

1.5 JUSTIFICACIÓN

Desde finales de los años 80, se ha sostenido que los marcadores del discurso codifican significado que no es conceptual, sino procedimental (Blakemore 1987), una cuestión que hoy parece poco controvertida y sobre la cual se ahondará en el Capítulo 2. Como ya se mencionó previamente, este tipo de significado plantea dificultades especiales en la adquisición de una segunda lengua (Escandell-Vidal, Leonetti & Ahern, 2011) en parte por la dificultad para explicar el significado de *'pero'* u *'o sea'* a hablantes no nativos de español y en parte por la complejidad para adquirir este tipo de significado.

Esta investigación pretende encontrar un patrón en el orden de adquisición de los marcadores del discurso. Si existe un desarrollo sistemático de marcadores en español como segunda lengua, este estudio podría aportar algún conocimiento a lo que sabemos hoy de sobre el tipo de significado que codifican los marcadores, así como también a la adquisición de la competencia pragmática en una segunda lengua y podría marcar pautas para saber cómo enseñarlos en el aula de lenguas.

Adquirir el significado de marcadores como *'pero'*, *'entonces'*, *'bueno'* o *'pues'* es fundamental para la comunicación, en general, para la interacción con cualquier interlocutor. Por lo tanto, su adquisición en segundas lenguas también es fundamental tanto para la producción como para la comprensión de la lengua meta. Como se mencionó, Escandell-Vidal, Leonetti y Ahern (2011) reconocen que el tipo de significado de los marcadores es más complejo que el significado conceptual de sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios en la adquisición de segunda lengua. Identificar un orden de adquisición de los marcadores del discurso podría develar cierta diferencia en los marcadores que aparezcan primero en comparación con los que aparezcan tardíamente. Esto podría proveer información para distinguir mayor o menor complejidad en los marcadores.

Con respecto al uso de marcadores por estudiantes de segundas lenguas, Aijmer (2002) reconoce que si un hablante no nativo usa incorrectamente los marcadores o no los usa en absoluto se pueden producir malentendidos, recordemos la interacción presentada en (1) donde el marcador *'bueno'* se interpretó erróneamente. Estos elementos lingüísticos son engranes fundamentales de la comunicación, aunque son opcionales sintáctica y semánticamente (cf. 2.1.4), en otras palabras, un hablante no nativo podría optar por no usarlos; sin embargo, con respecto a esto, Montolío (2001) afirma que la presencia de los marcadores del discurso en textos no es absolutamente necesaria, es decir, su ausencia no limita la comprensión de los mensajes; por ejemplo, en un telegrama normalmente se omitían estos elementos sin que se perjudicara el contenido del mensaje. No

obstante, cuando se usan adecuadamente, los marcadores están ahí “para que el lector pueda ir más rápido en su proceso de interpretación” (Montolío, 2001: 27). El uso adecuado de marcadores del discurso beneficia el proceso de comunicación al reducir el costo de procesamiento, es decir, el esfuerzo de interpretación, y aumentar los efectos cognitivos esperados, o sea, se guía al interlocutor hacia el mensaje que se quiere transmitir. Por todo lo anterior, es importante que los hablantes no nativos de español, y de cualquier otra lengua meta, adquieran estos elementos lingüísticos, los comprendan y los usen en su interacción con nativos. Una investigación como ésta puede proveer información sobre el desarrollo de los marcadores del discurso para entender cuáles son tempranos y cuáles tardíos, con qué frecuencia aparecen y si su uso es adecuado o cercano al de los nativos. Todo esto impacta tanto lo que sabemos sobre marcadores del discurso hasta hoy como la adquisición de segundas lenguas.

Por otro lado, otra aportación de esta investigación puede impactar la enseñanza de segundas lenguas. Actualmente, se sabe poco en materia de cómo es la adquisición de la competencia pragmática en segunda lengua (Barrón, 2003). Sobre todo, porque lo que sabemos se restringe a ciertas áreas; por ejemplo, Müller (2005) afirma que muchos de los estudios sobre la pragmática y la interlengua se enfocan en los actos de habla y la cortesía lingüística, éstos son los temas que predominan en los estudios sobre adquisición de segundas lenguas. Entonces, esta investigación apuntaría hacia la inclusión de los marcadores del discurso como un contenido semántico-pragmático a enseñar en clase, y también hacia fortalecer el estudio de la competencia pragmática en segundas lenguas. Aunque hay una diversidad de propuestas e investigaciones sobre marcadores del discurso en segundas lenguas (cf. 2.3.3), pocos han tomado una perspectiva de desarrollo. Particularmente, el orden de adquisición de marcadores del discurso se ha estudiado en inglés como segunda lengua en estudiantes intermedios y avanzados (Wei, 2009, 2011); por esta razón, es importante hacerlo en español como L2 para complementar el antecedente en inglés.

Además, hoy en día, se reconoce que la enseñanza de marcadores del discurso es deficiente (Loureda Lamas & Acín Villa, 2010). Es posible que los maestros no dediquen ningún tiempo a enseñar marcadores del discurso en el aula (Hellerman & Vergun, 2007) o que desconozcan que estas unidades tienen complejidad propia. Así, si existiera un patrón en el orden de adquisición de los marcadores, se podría saber en qué etapa es ideal incluir ciertos marcadores en las clases; asimismo, sería posible explicar por qué los hablantes no nativos no usan ciertos marcadores de

manera común. Estudiar la adquisición de marcadores del discurso en segunda lengua es relevante dentro de la enseñanza de lengua, en general, tanto para la competencia comunicativa de los aprendientes de lengua como para su competencia conversacional e interaccional (cf. 3.1), tanto para establecer relaciones textuales entre segmentos del discurso como para gestionar la interacción con sus interlocutores. En otras palabras, los marcadores son elementos importantes para que hablantes no nativos interactúen con hablantes nativos, para que conversen y compartan, para acercarse al otro.

Finalmente, es interesante notar que los documentos más difundidos de enseñanza de una segunda lengua también requieren mayor conocimiento sobre la adquisición de los marcadores. Con respecto a esto, Torre Torre (2017) identificó que hay asistematicidad y confusión en el tratamiento de los marcadores del discurso en documentos de referencia para la enseñanza de lenguas. La autora analizó los casos del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y del *Programa Curricular del Instituto Cervantes*, en los cuales sí se incluye el tema de marcadores del discurso pero hay distintas problemáticas: hay un “desbarajuste terminológico” (p. 22), es decir, hay unidades lingüísticas que se consideran marcadores pero no lo son, de acuerdo a la autora, en estos documentos; además, la atención se concentra en marcadores textuales y se desatiende a los marcadores conversacionales, no hay especificidad en qué marcadores incluir en niveles intermedios o avanzados, etc. Torre Torre (2017) destaca la necesidad de revisar críticamente estos documentos con respecto al tratamiento de marcadores del discurso. Al identificar un orden de adquisición de marcadores, se impactaría directamente en su inclusión como contenido a enseñar en el aula, lo cual podría aportar una mirada crítica a la revisión de los documentos de referencia mencionados que son guías para la enseñanza y la evaluación del desarrollo de una segunda lengua.

En resumen, este estudio busca contribuir, por un lado, al análisis del significado de los marcadores del discurso y, por otro lado, a su desarrollo en segunda lengua, lo cual aportaría conocimiento a la adquisición de la competencia pragmática en general y a la competencia conversacional e interaccional; además, de manera indirecta, se pretende aportar información relevante a la enseñanza de marcadores del discurso en las clases de lengua.

CAPÍTULO 2. LA CATEGORÍA ‘MARCADORES DEL DISCURSO’

No es gratuito nombrar este capítulo enunciando que los marcadores del discurso son una categoría. Si son o no una categoría ha sido un debate teórico cuyo fin probablemente no ha llegado. En este capítulo, se busca caracterizar el centro lingüístico de este estudio: ¿qué expresiones lingüísticas se consideran miembros del grupo etiquetado como marcadores del discurso? Además, también se explicará por qué el uso del término ‘categoría’. Lo anterior porque es vital concretar cuáles son los criterios que guiarán a la presente investigación para identificar aquellos marcadores del discurso que aparecen en la producción oral de hablantes no nativos de español. Por esta razón, al final del capítulo, se espera haber propuesto una caracterización integradora de lo que aquí se considera como una categoría semántico-pragmática. No se pretende resolver el debate teórico, simplemente se busca una base que guíe esta investigación en la adquisición de español como segunda lengua.

En (2.a), (2.b), (2.c) y (2.d), las expresiones lingüísticas marcadas en *negritas* son algunos ejemplos de marcadores del discurso. Éstos se encuentran catalogados, por ejemplo, en el inventario de La Rocca (2013) y en el *Diccionario de Partículas* de Briz, Pons Bordería y Portolés (2008).

- (2)
- a. **Pues** este tema es complicado.
 - b. No encontré el libro en la biblioteca, **o sea**, no estudié.
 - c. **Siempre** sí vine a la fiesta.
 - d. Quiero un pastel, **bueno**, nada más un chocolate.

¿Por qué las expresiones en *negritas* se llaman marcadores del discurso? ¿Cómo se explica que conjunciones, adverbios y adjetivos, entre otros tipos de palabras, sean miembros de una misma categoría? ¿Los marcadores del discurso son una categoría? Si es así, ¿cómo se caracteriza ésta? Aunque a primera vista parezcan expresiones lingüísticas pequeñas sin demasiado significado, como anteriormente se había pensado, en realidad, hoy en día, se ha estudiado ampliamente tanto su contenido semántico como sus funciones pragmáticas y actualmente sabemos que son engranes fundamentales en la comunicación humana.

Para comenzar, revisemos su nombre: los marcadores del discurso⁷. Llamarles así a las expresiones como ‘*pues*’, ‘*o sea*’, ‘*siempre*’ y ‘*bueno*’ como en (2.a), (2.b), (2.c) y (2.d) responde, en primer lugar, a su expandida difusión en la literatura y, en segundo lugar, a su adecuación para nombrar al grupo de expresiones lingüísticas que nombran. A continuación, se explican estas ideas. En primer lugar, Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4057) reconocen que es el término más habitual y el más adecuado. Cortés Rodríguez y Camacho Adarve (2005) señalan que el término ‘marcador del discurso’ fue usado por primera vez por Labov y Fanshel (1977), luego fue difundido por Schiffrin (1987) y a partir de Levinson (1983) comenzó su estudio e investigación sistemáticos; por otro lado, Müller (2005) reconoce en Lakoff (1973) el principio de las investigaciones sobre marcadores del discurso. Así, la etiqueta ‘marcadores del discurso’ es la más difundida en comparación con otras desde hace más de 44 años. Incluso es la etiqueta más habitual en los estudios hispanistas sobre el tema (Curcó, 2004; Martín Zorraquino & Montolío, 1988; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Pons Bordería, 2008; Portolés, 2001). Por lo tanto, es natural que un estudio sobre adquisición de español como segunda lengua, que busca el desarrollo de los marcadores del discurso, se adscriba a esta etiqueta.

En segundo lugar, la etiqueta en cuestión no sólo es la más habitual sino también la más adecuada dado que es la más clara con respecto al fenómeno que nombra. En relación con esto, Blakemore (2002: 1) explica que ‘discurso’ subraya el hecho de que deben describirse en ese nivel y no a nivel oracional y ‘marcador’ acentúa el hecho de que su significado debe describirse en términos de lo que marcan o indican, es decir, ‘marcador’ remite al hecho de que transmiten instrucciones al oyente sobre cómo interpretar el mensaje del discurso (Blakemore, 2002, 2004). En otras palabras, ‘marcador del discurso’ describe adecuadamente en qué nivel opera su significado. Esto le da claridad y transparencia al nombre. Ahora bien, Pons Bordería (2008)

⁷ Es constante encontrar en la literatura especializada en el tema una referencia clara a la confusión que existe con respecto al nombre de estos elementos lingüísticos. Cortés Rodríguez y Camacho Adarve (2005) identificaron al menos 40 etiquetas terminológicas diferentes para nombrar esta categoría tanto en español como en alemán, francés e inglés; por esta razón, es necesaria una elección terminológica para esta investigación. La diversidad de etiquetas terminológicas se puede explicar por la multifuncionalidad de las expresiones lingüísticas que la conforman y por las diversas perspectivas que las han estudiado (Cortés Rodríguez & Camacho Adarve, 2005; Jucker y Ziv, 1998). Entre todas las opciones, parece ser que hay dos nombres mayormente aceptados y difundidos: por un lado, algunos prefieren ‘marcadores pragmáticos’ (Aijmer, 2013; Brinton, 1996; Aijmer & Simon-Vandenberg, 2006., 2011; Romero-Trillo, 2013, entre otros), mientras que, por otro lado, algunos les llaman ‘marcadores del discurso’ (Blakemore, 2002, 2004; Curcó, 2004, 2016; Fischer, 2013, 2014; Fraser, 1999; Garcés Gómez, 2008; Jucker & Ziv, 1998; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Maschler & Schiffrin, 2015; Pons Bordería, 2008; Portolés, 2001; Schiffrin, 1987; Schourup, 1999; Urgelles-Coll, 2010, entre otros). Más adelante se explicarán razones para seleccionar este último.

asevera que los límites de esta clase de palabras están abiertos a discusión y que no puede tratarse como una categoría cerrada y fija.

Otro punto es que se trata de una categoría semántico-pragmática como previamente se ha afirmado. Estas palabras pueden causar controversia. Primero, ¿es una categoría? Ante este cuestionamiento, se puede encontrar en la literatura posturas que se oponen a considerar a los marcadores del discurso como una categoría o como una clase de palabras (Blakemore, 2002; Curcó, 2004), o que se muestran dubitativos ante la creación de una nueva categoría gramatical (Martín Zorraquino, 1988); mientras que otras posturas abogan, tal vez no explícitamente, por una clase que se pueda conformar desde la teoría y desde la experimentación (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Pons Bordería, 2008; Schouroup, 1999).

Algunos autores han propuesto que los marcadores del discurso son una categoría con elementos centrales y elementos periféricos (Jucker & Ziv, 1998; Garcés Gómez, 2008; Pons Bordería, 1988, 2008). Por ejemplo, Jucker y Ziv (1998) afirman que no todos los marcadores del discurso poseen todas las características enlistadas en la literatura; por lo que aquellos que posean más características serán prototípicamente miembros centrales de esta categoría, mientras que aquellos que posean menos, serán más periféricos a la noción de marcador del discurso, sin que esto signifique que queden fuera de la categoría. A esta perspectiva, Pons Bordería (1988: 227) le llama la visión gravitatoria. Bajo esta idea, habría que replantear el concepto de categoría: Cuenca y Hilferty (1999) hacen una distinción entre la categorización tradicional y la categorización cognitiva, la cual se presenta en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Categorización tradicional y categorización cognitiva (tomado de Cuenca & Hilferty, 1999)	
Categorización tradicional	Categorización cognitiva
1. Las categorías son discretas.	1. Existen categorías con límites difusos.
2. Las categorías se definen a partir de una serie de propiedades suficientes y necesarias.	2. Existen categorías que no pueden ser definidas por medio de condiciones necesarias y suficientes, sino que tienen que ser definidas a partir de haces de rasgos y de relaciones de semejanza.
3. Todos los miembros que integran una categoría tienen un estatuto igual o parecido.	3. Existen categorías con miembros más representativos (más centrales o prototípicos) que otros.

Cuenca y Hilferty (1999: 64) afirman que “[...] la concepción cognitiva del proceso de categorización parece responder mejor a la realidad” (p. 64). Para los autores mencionados, la categorización es un mecanismo de organización de la realidad. Los seres humanos categorizamos mediante dos procesos complementarios: la generalización y la discriminación. En el primer caso, agrupamos elementos con base en sus semejanzas. En el segundo caso, dentro de un grupo, se diferencian las características de los miembros. Así, los seres humanos agrupamos elementos y dentro del grupo los diferenciamos y esta agrupación tiene las características de la columna ‘categorización cognitiva’ del Cuadro 2. Por supuesto, esta perspectiva responde a la teoría de prototipos, según la cual una categoría se forma por la intersección de una o varias propiedades típicas que tienden a coincidir, como en la Figura 2.

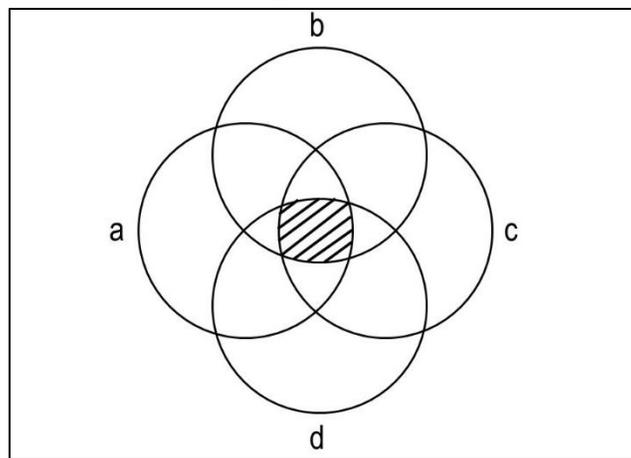


Figura 2 Estructura interna de una categoría según la teoría de prototipos (tomado de Givón, 2001)

Así, hay elementos centrales que comparten todos los rasgos típicos de la categoría y elementos periféricos que comparten algunos, sin que dejen de ser miembros de la categoría. A esta visión gravitatoria se adscribe la presente investigación.

En conclusión, se asumirá que la etiqueta ‘marcadores del discurso’ no nombra una categoría tradicional, es decir, una nueva clase de palabras con rasgos de pertenencia necesarios y suficientes, pero sí nombra a una categoría en sentido cognitivo o psicológico de carácter semántico-pragmática. En este sentido es en el que se afirma la existencia de una categoría de marcadores del discurso con límites difusos, definida a partir de rasgos y relaciones de semejanza y con miembros más representativos que otros. En pocas palabras, los marcadores son una categoría siempre y cuando la concepción de este término sea cognitiva y no tradicional.

Después de clarificar por qué se defiende que los marcadores del discurso son una categoría en términos cognitivos, expliquemos las siguientes dos palabras: ‘semántico-pragmática’. Anteriormente, se ha afirmado de forma constante que los marcadores del discurso son una categoría en la interfaz de la semántica y de la pragmática. Por un lado, el significado de los marcadores del discurso es distintivo. En la sección 2.1.1, se ahondará con mayor profundidad sobre el contenido semántico de los marcadores. Por el momento, se puede afirmar que los marcadores del discurso son como engranes que hacen funcionar la comunicación porque dan pistas al interlocutor de cómo interpretar los mensajes. Su contenido semántico son instrucciones que indican cómo relacionar los mensajes, cómo interpretarlos. Éste es el significado procedimental y es una cuestión semántica (Curcó, 2011, 2016). En 2.1.1 se explica y ejemplifica esto.

Por otro lado, se dice que es una categoría pragmática porque los marcadores del discurso operan en el nivel de la interpretación de los mensajes. De acuerdo con Escandell Vidal (2014), la interpretación de los mensajes se lleva a cabo a partir de procesos semánticos y procesos pragmáticos. Los procesos semánticos parten de la descodificación del contenido explícito de una proposición, cuando se descodifica el contenido de una proposición se obtiene una representación semántica esquemática, en otras palabras, el significado. Observemos una interacción hipotética en (3).

- (3) H1: ¿Conoces a un buen profesor de español?
H2: Juan es talentoso, **pero** es hombre.

Si se interpreta la respuesta de H2 a la pregunta de H1 en (3) de manera literal, se puede entender a grandes rasgos que a Juan, el sujeto, se le atribuye la característica de ser talentoso, además de ser hombre. Hasta ahí el proceso semántico. Sin embargo, esto no es suficiente para interpretar el mensaje dado que la respuesta esperada habría sido ‘sí, conozco a un buen profesor de español’ o ‘no, no conozco a ninguno’. Esta representación esquemática se completa con la interpretación de los contenidos implícitos, esto se da a partir de procesos pragmáticos, en otras palabras, lo dicho se enriquece con lo no dicho. Escandell Vidal (2014) distingue entre dos tipos de procesos pragmáticos: primarios y secundarios. Los procesos pragmáticos primarios enriquecen la representación esquemática de un mensaje con información contextual que parte de lo comunicado explícitamente pero que es inferido. Si volvemos a la respuesta de H2 en (3), sabemos que H2 sugiere a Juan como una opción, dado que es talentoso ‘para dar clases de español’. Saber que

‘talentoso’ se refiere a ‘dar clases de español’ y que esa respuesta es una sugerencia es un enriquecimiento contextual a partir de lo comunicado explícitamente. Finalmente, los procesos pragmáticos secundarios completan el contenido explícito de una proposición con contenidos implícitos comunicados en el mensaje⁸. Con respecto al ejemplo en cuestión, ‘ser talentoso’ no se opone a ‘ser hombre’; sin embargo, se puede interpretar implícitamente que hay un problema con ‘ser hombre’ para tal puesto, esto lo sabemos por ‘pero’. Este marcador está operando a nivel del contenido implícito, dado que no está comunicando explícitamente que Juan no es una buena opción para tal puesto dado que hay un problema con ser hombre. Tal vez H2 sabe que la institución está buscando una mujer y sugiere a Juan como una opción, pero “puede haber un problema con su género biológico”. Este es un contenido implícito derivado del significado de ‘pero’.

Con respecto a las unidades lingüísticas cuyo contenido semántico son instrucciones para interpretar los mensajes, Escandell Vidal (2014) distingue aquellas especializadas en los procesos semánticos y aquellas que operan sobre los procesos pragmáticos. Los marcadores del discurso, como vimos con un ejemplo en (3), son unidades lingüísticas que codifican instrucciones para los procesos pragmáticos secundarios porque “limitan la manera en que hay que conectar lo dicho con otros contenidos extralingüísticos que deben tomarse de la situación y del contexto” (p. 137). Por esta razón, se considera que los marcadores son una categoría pragmática. Ya que está explicado por qué se ha afirmado constantemente que los marcadores del discurso son una categoría semántico-pragmática, el siguiente paso es caracterizar dicha categoría.

Aunque se ha propuesto que los marcadores del discurso se agrupan de manera radial, hasta el momento no se ha propuesto qué rasgos son típicamente centrales. Para seguir a Cuenca y Hilferty (1999) en la caracterización de los marcadores del discurso, se seguirán los dos procesos complementarios de la categorización cognitiva: por un lado, la generalización y, por otro lado, la discriminación. A continuación, en la sección 2.1, se presenta una propuesta de cuatro rasgos que podrían emplearse como indicadores de agrupamiento de los marcadores del discurso por sus semejanzas y que los distinguen de otros tipos de palabras; éste es el proceso de generalización. En la sección 2.3, dentro del grupo de marcadores del discurso, se distingue entre marcadores textuales y marcadores interactivos; éste es el proceso de discriminación.

⁸ Los procesos pragmáticos primarios generan explicaturas, mientras que los procesos pragmáticos secundarios, implicaturas (Escandell Vidal, 2014).

2.1 Los rasgos prototípicos de los marcadores del discurso

El objetivo de esta sección es plantear qué rasgos pueden distinguir a los marcadores del discurso de otros tipos de palabras. Con base en el Cuadro 3, se exploró los rasgos que diversos autores han considerado parte de los marcadores y se analizó cuáles de ellos son pertinentes en términos de cuáles sí distinguen a los marcadores de otras unidades lingüísticas y cuáles comparten todos ellos. Al final de esta sección habrá sido propuesta una caracterización de los marcadores del discurso que guiará el análisis de la producción oral nativa y no nativa.

Para comenzar con una primera característica semejante a todos los marcadores es que éstos son transcategoriales en su naturaleza, esto es, sintácticamente provienen de diferentes tipos de palabras: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, conjunciones e interjecciones (Fraser, 1999; Pons Bordería, 2008). En (4) se ejemplifica cómo en los enunciados (a), (c), (e) y (g) son categorías gramaticales mientras que en (b), (d), (f) y (h) son marcadores del discurso, que han sido reconocidos por diversos autores como los ejemplos anteriores de (2) (cf. Briz, Pons Bordería & Portolés, 2008; La Rocca, 2013).

- (4)
- a. Él es un **hombre**.
 - b. **Hombre**, ese vestido te queda muy bien.

 - c. Mi perrito ya no **oye**.
 - d. **Oye**, el examen está muy difícil

 - e. Mi papá está **bien** después de la operación.
 - f. **Bien**, continuemos con la reunión.

 - g. ¡**Ah!** ¡Me asuste!
 - h. **Ah**, ya entendí el chiste.

En (4.a), (4.c), (4.e) y (4.g) hay un sustantivo, un verbo, un adverbio y una interjección, respectivamente. En cambio, en (4.b.), (4.d), (4.f) y (4.h) estas palabras son marcadores del discurso. En resumen, los marcadores del discurso provienen sintácticamente de otras distintas categorías gramaticales. ¿Y cómo es que estos distintos tipos de palabras son miembros de una categoría semántico-pragmática? Aunque parezca complicado que expresiones tan dispares como

'pero' y 'bueno' puedan ser agrupadas en el mismo conjunto de palabras, se mostrará por qué son marcadores del discurso junto con los ejemplos mencionados previamente.

Recordemos que el objetivo principal de este capítulo es contestar la siguiente pregunta: ¿cómo se distinguen los marcadores del discurso de otras palabras? Si consideramos que este grupo de elementos lingüísticos son una categoría cognitiva como ya se describió, hace falta explicar cómo es esa categoría que los agrupa y al mismo tiempo los distingue de otras expresiones lingüísticas. Anteriormente, algunos autores han propuesto listas de rasgos para caracterizar a los marcadores del discurso. Algunos como Schourup (1999), Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Müller (2005) consideran muchas y muy variadas; mientras que otros como Curcó (2004) han reconocido al menos tres características frecuentes de los marcadores. En el Cuadro 3, se puede apreciar comparativamente las distinciones entre estos autores.

Cuadro 3. Comparación de rasgos de los marcadores del discurso en cuatro autores distintos.

Schourup (1999)	Martín Zorraquino & Portolés (1999)	Müller (2005)	Curcó (2004)
1. Conectividad	1. Gramaticalización	1. Características fonológicas	1. Conectividad
2. Opcionalidad sintáctica	2. Posición inicial	2. Posición sintáctica	2. Opcionalidad sintáctica y semántica
3. Contribución nula a las condiciones de verdad	3. Pausa posterior	3. Independencia sintáctica y opcionalidad gramatical	3. Contribución nula a las condiciones de verdad
4. Independencia de la cláusula	4. No reciben especificadores ni adyacentes complementarios.	4. Ausencia de contenido semántico	
5. Aparición inicial	5. No se coordinan	5. Oralidad	
6. Oralidad	6. No se pueden negar.	6. Multifuncionalidad	
7. Carácter multicategorial	7. Función supraoracional.		
8. Significado procedimental	8. Autonomía		

Como puede verse en el Cuadro 3, la forma de delimitar qué es un marcador del discurso, y qué no, es variable. Por un lado, unos proponen tan sólo tres rasgos, mientras que otros proponen varios más; incluso es posible que los autores citados tengan una perspectiva un poco diferente actualmente. Algunos rasgos coinciden de un autor a otro, algunos otros no. Cabe mencionar, por ejemplo, que Müller (2005) considera que los marcadores son elementos sin contenido semántico, lo cual es diferente de Schourup (1999) que se adscribe al significado procedimental que se

explicará más adelante (cf. 2.1.1). Algunos autores usan una terminología primero, y después usan ‘marcadores del discurso’, en este caso se debe asumir que no hay ninguna implicación teórica de interés que surja entre uno u otro término. Lo que sí llama la atención es cómo diversos autores caracterizan de manera distinta a estas unidades lingüísticas.

Para empezar, será necesario distinguir entre un rasgo distintivo y un rasgo descriptivo. El primero hace una diferencia entre una palabra y otra o entre una categoría y otra, mientras que el segundo describe el comportamiento lingüístico de un elemento. En esta investigación, se propone que los rasgos prototípicos que caracterizan a los marcadores centrales dentro de una categoría radial son los distintivos. En las secciones 2.1.1 a 2.1.4 se proponen cuatro rasgos que distinguen a los marcadores del discurso de otras palabras, éstos se entenderán como rasgos prototípicos. En la sección 2.2 se enumeran algunos rasgos descriptivos asociados a los marcadores que no necesariamente los diferencian de otros tipos de palabras, algunos de éstos coinciden con los enlistados en el Cuadro 3.

2.1.1 Contenido semántico: significado procedimental

En el Cuadro 3, se puede notar que el cuarto rasgo en la lista de Müller (2005) es la ausencia de contenido semántico en los marcadores del discurso. Otras visiones similares afirman que son elementos sin significado o significado vago (Schiffrin, 1987), poco o nada de significado en su contenido (Erman, 2001), sin significado aparente (Romero Trillo, 2002), entre otros. Si esto fuera así, no habría distinción alguna entre (5.a), (5.b) y (5.c).

- (5)
- a. Isabel es mujer. Es inteligente.
 - b. Isabel es mujer, **pero** es inteligente.
 - c. Isabel es mujer, **por lo tanto**, es inteligente.

La primera observación sobre los enunciados anteriores es que en (5.a) la relación entre la primera oración y la segunda puede interpretarse de muy diversas maneras. En comparación, en (5.b) y en (5.c) hay sólo una interpretación para cada enunciado, cada una distinta. El hecho de que haya una interpretación diferente entre los tres enunciados se debe justamente al contenido semántico de ‘*pero*’ y ‘*por lo tanto*’ y no a las proposiciones que unen. Como ya se mencionó, este significado opera en el nivel implícito de la interpretación. Entonces, aunque en el mundo real no

hay ninguna oposición entre ‘ser mujer’ y ‘ser inteligente’, en (5.b) se interpreta que el hablante hipotético expresa que ‘ser inteligente’ es una contraexpectativa de ‘ser mujer’, en otras palabras, hay un problema en que una mujer sea inteligente. Si enriquecemos el enunciado con información contextual, podríamos decir que, si Isabel quisiera ser presidenta de México, un político de su partido podría decir que el hecho de que sea mujer puede ser positivo para su candidatura, pero no es conveniente que sea inteligente, lo cual pone en duda que su candidatura sea buena. Por otro lado, el hablante hipotético de (5.c) manifiesta que Isabel es inteligente como consecuencia de ser mujer, entonces ‘ser mujer’ desemboca en ‘ser inteligente’. Todo este enriquecimiento contextual es producto de procesos pragmáticos y, por supuesto, del contenido semántico de ‘*pero*’ y ‘*por lo tanto*’. De esta manera, este estudio se adscribe a autores como Schouroup (1999), que afirman que el tipo de significado que se codifica en los marcadores del discurso es procedimental.

La noción de significado procedimental fue fundada en el marco de la Teoría de la Relevancia por Blakemore (1987, 2002), ha sido defendida por otros autores (p. ej. Hall, 2007), y ha sido adoptada en la tradición hispanista, explícita o implícitamente (p. ej. Curcó, 2004; Portolés, 2001; Martín Zorraquino & Portolés, 1999). Por otro lado, aunque la distinción conceptual-procedimental en el ámbito del significado surgió dentro de la pragmática, y a pesar de que se ha insistido en que lo procedimental es propio de dicho nivel de la lengua, actualmente se reconoce que el contenido procedimental es de carácter semántico (Curcó, 2011). La noción de significado procedimental ha sido revisada y ampliada en diversos trabajos además de los ya mencionados (cf. Curcó, 2011; Escandell-Vidal & Leonetti, 2004, 2011; Fraser, 2000; Leonetti & Escandell-Vidal, 2004, 2012; Wilson, 2011, 2016).

Esta noción surge de la distinción entre dos tipos de significado lingüístico: uno, es el significado conceptual, que codifican aquellas palabras que representan conceptos (*perro*, *blanco* y *rápidamente*); otro, es el significado procedimental, que está codificado en palabras que indican cómo manipular esos conceptos para interpretar el mensaje (*sin embargo*, *yo*, *tú*, *él*, además del modo y los tiempos verbales y la entonación, entre otros elementos). El significado procedimental codifica instrucciones que orientan la inferencia pragmática.

El significado de los marcadores del discurso es procedimental porque codifica instrucciones sobre cómo manipular las representaciones conceptuales en el proceso de interpretación. Estas

instrucciones llevan al oyente hacia el efecto deseado y reducen el esfuerzo de procesamiento (Blakemore, 1987). Observemos ahora el ejemplo en (6).

- (6) *No voy a dar datos de esos que tanto le gustan a mi colega, y **sin embargo** amigo, Geovanni Parodi.*
(Estrella Montolío Durán, discurso oral)

En (6), la hablante emplea dos elementos de significado conceptual: ‘colega’ y ‘amigo’. En el mundo real no hay ninguna oposición entre estos conceptos, de hecho, a veces los colegas se convierten en amigos por tantas horas de convivencia. Lo que hace el marcador ‘*sin embargo*’ en (6) es indicar cómo manipular esos conceptos: hay que oponerlos.

Una característica del significado procedimental es su rigidez, esto es, las instrucciones codificadas en unidades lingüísticas procedimentales se imponen a las unidades conceptuales (Escandell-Vidal & Leonetti, 2011). En (6), como ya se mencionó, aunque no hay oposición en el mundo real entre ‘ser amigo’ y ‘ser colega’, el marcador se impone a estos contenidos conceptuales e indica que hay que oponerlos. Se ejemplifica más lo anterior en (7), con enunciados similares a (5), con los marcadores del discurso ‘*pero*’, ‘*bueno*’ y ‘*por lo tanto*’.

- (7) a. *Mi novio es guapo. Es actor.*
b. *Mi novio es guapo, **pero** es actor.*
c. *Mi novio es guapo, **bueno**, es actor.*
d. *Mi novio es guapo, **por lo tanto**, es actor.*

Como puede verse en el ejemplo anterior, en (7.a) la yuxtaposición de la primera oración con la segunda nos da características sobre ‘*mi novio*’, la primera que es guapo y la segunda que es actor; en (7.a) no hay instrucciones procedimentales que indiquen cómo manipular ambos conceptos de las dos proposiciones yuxtapuestas por lo que las interpretaciones pueden ser diversas. En comparación, en los demás casos se llega a otro tipo de interpretaciones: en (7.b) vemos que hay una oposición entre ‘*ser guapo*’ y ‘*ser actor*’, similar al ejemplo (5.b) con ‘*pero*’ y (6) con ‘*sin embargo*’; la oposición viene de ‘*pero*’ que nos hace inferir que debemos oponer ‘*ser actor*’ con ‘*ser guapo*’, aunque estas características no se opongan necesariamente en la realidad (en general, estereotípicamente, los actores son guapos). La rigidez del significado procedimental se puede notar porque los conceptos se tienen que oponer obligatoriamente en la interpretación y entonces

el interlocutor tiene que inferir que hay un problema con ser actor (tal vez que los actores tienen mucho trabajo y poco tiempo para las relaciones, o que los actores son asediados por muchas admiradoras y por eso son propensos a la infidelidad, etc.). En el segundo caso, sucede lo contrario, parece que la característica de ‘*ser actor*’ es una reformulación de ‘*ser guapo*’, la inferencia a la que hay que llegar es que el hablante hipotético de (7.c) asume que los actores poseen la característica de ser guapos; otra vez, aunque esto no sea necesariamente real en el mundo dado que la belleza es relativa y además hay actores feos. En (6.d), se implica que ‘*ser actor*’ es una consecuencia de ‘*ser guapo*’. Estas interpretaciones surgen a partir de la imposición de instrucciones de procesamiento que indican qué procesos computacionales realizar sobre los conceptos. Los marcadores del discurso nos “obligan” a llegar a una sola interpretación cuando están presentes. Ésta es la rigidez del significado procedimental (Escandell-Vidal & Leonetti, 2011).

A partir de esta noción, Loureda Lamas (2010) afirma que el emplear los marcadores del discurso tiene un papel prominente en la comprensión, porque estos elementos lingüísticos se emplean para guiar cooperativamente la comunicación ostensivo-inferencial; en otras palabras, en la comunicación a menudo el hablante orienta las inferencias que el oyente realiza en su proceso de interpretación de manera más o menos explícita, las indicaciones que activan los marcadores del discurso cumplen esta función en el nivel de lo implícito. Por esta razón, es fundamental que los hablantes no nativos adquieran los marcadores del discurso, tanto para su comprensión como para su producción de la lengua meta.

Ahora bien, consideramos a este rasgo como prototípico porque hace una primera división para identificar a los marcadores del discurso: separa los elementos lingüísticos de significado conceptual de aquellas unidades de significado procedimental; pero no sólo eso, sino que nos ayuda a reconocer las palabras que originalmente codificaban significado conceptual, pero que a través de un proceso de gramaticalización llegan a codificar significado procedimental⁹. Claramente, esta

⁹ El primer rasgo de los marcadores del discurso que se ha explicado es el significado procedimental. Cabe mencionar aquí que hay expresiones lingüísticas que se han considerado marcadores pero que codifican significado conceptual. Éste es el caso de los adverbios de modo como en el ejemplo: ‘Sinceramente, no entiendo la poesía’. En este caso, el adverbio no afecta al verbo principal ‘*entender*’, sino al acto de habla mismo, y podría parafrasearse como: “sinceramente te digo que no entiendo la poesía”. Los adverbios de manera que afectan a la oración entera califican o modifican unidades pragmáticas (actos de habla) y por eso muchos autores los consideran marcadores del discurso. Al no ser unidades procedimentales, se ubicarían en la periferia de la categoría que se está describiendo. Por esta razón, también quedarán fuera del análisis.

primera división todavía es insuficiente para caracterizar a los marcadores del discurso. En primer lugar, porque deja fuera palabras como sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, pero incluye pronombres, deícticos, la entonación, los tiempos y modos verbales, etc. Es necesario añadir más rasgos que compartan los marcadores y que los distingan de los otros elementos de significado procedimental. En 2.1.2, se explica un rasgo más.

2.1.2 Conectividad

En esta sección, se propone un rasgo más que comparten los marcadores del discurso y que los distingue de otros elementos de significado procedimental: la conectividad. A continuación, se explorará esta característica.

Como ya se mencionó, los marcadores del discurso ocurren y funcionan en el nivel discursivo. Hay perspectivas que los colocan como organizadores o estructuradores del discurso y otras consideran que conectan o vinculan segmentos de éste, originando propiedades textuales como la coherencia y la cohesión. Por mencionar algunos ejemplos, las perspectivas que describen a los marcadores del discurso como elementos que dan coherencia al discurso son principalmente la Lingüística Textual (Halliday & Hasan, 1976) y el Análisis del Discurso (Schiffrin, 1987; Rezanova & Kogut, 2015), así como la Pragmática (Fraser, 1999). Para Cortés Rodríguez y Camacho Adarve (2005), la *conexión* o *conexidad* es la característica sustancial de los marcadores del discurso.

Probablemente, la difusión de esta perspectiva se halla en Schiffrin (1987), quien puntualizó que los marcadores son recursos lingüísticos que actúan a nivel de discurso. Desde esta perspectiva, se estudia a los marcadores como elementos lingüísticos que vinculan o que conectan segmentos del discurso. En primera instancia, hay autores que describen esta conexión como la unión entre un acto discursivo con el discurso previo, es decir, aquellas palabras que establecen relaciones secuenciales (Levinson, 1983; Fraser, 1990; Hansen, 1998).

Aunque Martín Zorraquino y Portolés (1999) afirmen que no todos los marcadores conectan, aquí rechazamos tal aserción y nos adscribimos a la visión de vinculación, conexión o conectividad que poseen prototípicamente los marcadores. En (8.a) y (8.b), se ejemplifica el rasgo de conectividad como la unión de un segmento del discurso con otro previo:

- (8) a. Me fui temprano **pero** no alcancé el camión de las doce.

b. Ya págale su dinero, **total**, mañana es quincena.

En los ejemplos anteriores, es fácil ver que tanto ‘*pero*’ como ‘*total*’ están conectando dos enunciados expresados explícitamente. Sin embargo, el rasgo de conectividad ejemplificado en (8) debe entenderse ampliamente, es decir, los marcadores no solamente conectan dos segmentos del discurso, como se había pensado anteriormente (Levinson, 1983; Fraser, 1990; Hansen, 1997); sino que éstos vinculan segmentos del discurso tanto en un solo plano como en planos diferentes del discurso; además, pueden desplegar relaciones locales y globales entre éste (Maschler & Schiffrin, 2015). En (9) y en (10) se ejemplifica la primera idea, mientras que en (11) y (12), la segunda.

Primero, en (9) el marcador ‘*porque*’ está conectando en un solo plano porque vincula acciones, por un lado, e ideas, por otro, respectivamente. En (9.a), el marcador conecta una petición con la justificación de ésta; en (9.b), dos representaciones de eventos.

- (9) a. Ya vámonos **porque** se va a hacer tarde.
b. Mi mamá me regañó **porque** reprobé matemáticas.

En cambio, en (10), el marcador ‘*pero*’ está vinculando el enunciado expresado con otros diferentes planos simultáneamente:

- (10) ME: Está mal que el municipio privatice el servicio de recolección de basura. El gobernador dijo que debía preguntársele a la sociedad.
MO: **Pero** yo sí estoy de acuerdo, el servicio puede mejorar.
(Conversación auténtica)

Como se ve en la interacción en (10), ‘*pero*’ introduce una idea (‘yo sí estoy de acuerdo’) que vincula ese enunciado con los previos, además, proyecta un marco de participación (‘refleja desacuerdo con Me’), también realiza una acción (contraargumentar) y abre el turno de Mo en el intercambio conversacional con Me. Así, el marcador en (10) posiciona un enunciado en la intersección de cuatro planos distintos. Como vemos, los marcadores pueden vincular en un mismo plano o en planos distintos del discurso (Maschler y Schiffrin, 2015).

En segundo lugar, la conectividad también puede ser a nivel local o global en el discurso. En (11), el marcador ‘*por eso*’ conecta localmente en el discurso porque vincula enunciados adyacentes:

- (11) GU: Mamá no me contestó el mensaje, ha de estar lejos.
RO: Mamá está en casa y papá en el súper, **por eso** mamá no está enterada de lo que le estás enviando.
(Conversación de Whatsapp)

En contraste, en (12) el marcador conecta globalmente porque vincula más allá de periodos o estructuras mayores del discurso:

- (12) a. VI: Buenos días a todos, sigue el calorcito, pero no se confíen las mañanas están frescas! Y en la noche también! Besitos abrazos feliz jueves!
b. MO: Feliz jueves a todos
c. MO: Viva el calor
d. MO: Aunque me de alergia
e. VI: Oohh que caray!
f. VI: Prueba ponerte sábila
g. MO: Ya se me está quitando, fui al doctor simi y ya casi no tengo. **Aparte**, ahorita mis sábilas son bebés me voy a esperar a que crezcan y se reproduzcan para usarlas (sic.)
(Conversación de Whatsapp)

En (12.g), el marcador '*aparte*' está vinculando más allá de los enunciados precedentes, esto es, está conectando de forma global. En realidad, el enunciado introducido por el marcador en cuestión responde a un turno antes en (12.f), pero se conecta con los enunciados precedentes que no tienen relación, sino que expanden la información del turno (12.d). Así que '*aparte*' no solamente está conectando con los enunciados adyacentes, sino que también hace referencia al turno previo. En resumen, los marcadores también vinculan relaciones locales y relaciones globales en el discurso. Por esta razón, el rasgo de conectividad debe entenderse de forma amplia.

Por otro lado, Martín Zorraquino y Portolés (1999) afirman que no todos los marcadores conectan; no se puede negar que hay casos en los que los marcadores parecen no conectar ni vincular dos o más unidades del discurso, esto sucede cuando comienzan un turno en una conversación, por ejemplo, en (13).

- (13) Al ver a su hijo llegar a comer, una madre pregunta:
MADRE: ¿**Siempre** sí firmaste el contrato?

Es comprensible pensar que el marcador '*siempre*' no está conectando ni vinculando ningún discurso, pues no hay nada explícitamente dicho antes (no es fácil decir que conecta en un plano o

en varios, o si conecta relaciones globales o locales). De esta manera, es necesario ampliar aún más la noción de conectividad: en este caso, Blakemore (1987) habla de *conexión* con supuestos contextuales previos, es decir, los marcadores no se limitan a conectar o vincular dos segmentos explícitos en un texto o discurso dado como en los ejemplos (7) y (8), sino que también vinculan contenidos proposicionales que pueden no haber sido expresados antes de un enunciado como (13) pero que ya se compartían en un conocimiento común previo, o que la conversación vuelve accesibles, por ejemplo, la madre sabía que su hijo fue al trabajo porque es día laboral, que en el trabajo firmaría un contrato, que firmar o no ese contrato era una decisión no tomada aún y que para la hora que llegara su hijo a comer ya tendría que haber resuelto ese dilema; entonces, el marcador ‘*siempre*’ en (13) estaría vinculando al enunciado que precede con los supuestos contextuales mencionados. En otras palabras, los marcadores del discurso no solo vinculan los enunciados explícitos en los que aparecen, sino que también vinculan los enunciados explícitos con el contexto, con lo implícito; otra vez, se entiende la conectividad en sentido amplio (Schourup, 1999).

Sin duda, los marcadores conectan el discurso y, a partir de este rasgo, lo estructuran y organizan. Cumplen esta función en un plano o en diversos planos del discurso, así como en relaciones locales y globales, y, además, vinculan ya sea con enunciados o con supuestos contextuales previos. En este estudio se incluye esta característica como rasgo prototípico no sólo porque en la literatura es un rasgo ampliamente aceptado (Schourup, 1999; Curcó, 2004, cf. Cuadro 2), sino también porque este rasgo podrá diferenciar a los marcadores del discurso más genuinos de aquellas palabras que podrían parecer miembros de esta categoría pero que no lo son: las muletillas. Observemos el ejemplo en (14):

- (14)
- a. **Ahm**, yo soy Sara
 - b. **y mmh** soy de Michigan en EU
 - c. **y** tengo 23 años
 - d. **y mmh** tengo **ahm** un hermano
 - e. se llama Tyler
 - f. **y** tengo mi licenciatura en biología
 - g. **y mmh** pues mi último año en Estados Unidos fue en California con mi Maestría Internacional con el Medio Ambiente.
- (Entrevista con hablante no nativa de español)

En (14), podemos ver que tanto ‘y’ como ‘*mmh*’ o ‘*amh*’ no están conectando ni vinculando segmentos de discurso; en contraste con ‘*pues*’ en (14.g) que conecta el enunciado previo con el

que introduce. Nogueira Da Silva (2012) afirma que las muletillas se entienden como el uso abusivo, muchas veces expletivo, es decir, sin significado real, de los marcadores, como el caso de ‘*mmh*’ e ‘*y*’ en (13), y comenta el autor que algunos hablantes no nativos los usan repetitivamente para indicar inseguridad con respecto al dominio de la lengua española o para suplir el desconocimiento de otros marcadores. Las muletillas también son pausas para recuperar palabras o planear lo que se dirá a continuación. Sin embargo, no indican cómo han de interpretarse los mensajes y tampoco conectan enunciados.

Así, el rasgo de conectividad distingue a los marcadores del discurso de las muletillas; los primeros conectan, las segundas no; esto es importante porque marcadores como ‘*pues*’, ‘*bueno*’ y ‘*entonces*’, entre otros, pueden ser muletillas y habrá de prestarse atención en no confundir estos usos. También, el rasgo de conectividad separa a los marcadores del discurso de otros elementos de significado procedimental, como la entonación, los deícticos, los pronombres, etc. Los marcadores conectan, mientras que la entonación, los deícticos y los pronombres no.

Concisamente, el segundo rasgo prototípico de los marcadores del discurso es que las palabras pertenecientes a esta categoría vinculan segmentos del discurso con otras partes discursivas o con supuestos contextuales o conocimiento previo compartido. Esta conectividad se entiende de manera amplia: se da en un mismo plano o en diferentes, establece relaciones locales o globales y conecta enunciados con supuestos contextuales; también, genera coherencia y cohesión en el discurso oral y escrito, además de organizarlo. De esta manera, se han descrito ya dos rasgos que caracterizan a los marcadores del discurso: primero, son elementos de significado procedimental; segundo, conectan. Este segundo rasgo los distingue de las muletillas y también de otros elementos procedimentales: ni los pronombres, ni los deícticos, ni la entonación, ni los tiempos y modos verbales vinculan enunciados, actos de habla o supuestos contextuales. Los otros elementos procedimentales indican otro tipo de instrucciones. En la siguiente sección se añade un rasgo más que comparten los marcadores.

2.1.3 Contribución nula a las condiciones de verdad

Típicamente, se ha considerado que los marcadores del discurso no contribuyen a las condiciones de verdad de una proposición (Blakemore, 2002; Schourup, 1999). Es importante mencionar que las condiciones de verdad atañen al contenido proposicional de un enunciado (Blakemore, 1987). En pocas palabras, cuando los marcadores del discurso están presentes, no

modifican la verdad o la falsedad de una proposición como vemos en el ejemplo de Curcó (2004) en (15).

- (15) a. **Siempre** te estás quejando.
b. **Siempre** no me voy.

Como puede verse, en (15.a) el adverbio temporal '*siempre*' sí contribuye a las condiciones de verdad de la proposición y, en este caso, codifica un concepto. Un interlocutor hipotético podría contestar: 'no es cierto, yo nunca me quejo'; entonces el enunciado en (15.a) es verdadero si el sujeto en el mundo real es una persona que se queja constantemente o falso si este sujeto no dice ni pío. Para el enunciado en (15.b) Curcó (2004) muestra que en el español mexicano hay casos de '*siempre*' como marcador del discurso donde esta palabra codifica significado procedimental. En (15.b), '*siempre*' ya no es un adverbio temporal que activa un concepto, sino que indica que existía un supuesto contextual previo según el cual antes de emitir el enunciado había una tensión sin resolver entre la proposición y su opuesto ('me voy o no me voy'), la proposición introducida por '*siempre*' debe procesarse como la solución de la tensión. Supongamos que, en una fiesta, hay alguien que se quiere ir, pero sus amigos, como buenos mexicanos, quieren convencer a esta persona de quedarse; entonces hay dos opciones: irse de la fiesta o quedarse, al final el hablante hipotético podría enunciar (15.b), lo que sus amigos celebrarían con un brindis. El enunciado 'no me voy' es verdadero si efectivamente el hablante se queda en la fiesta y falso, si se va; pero el marcador '*siempre*' no interviene en estas condiciones de verdad. En otras palabras, ninguna persona puede 'no irse siempre', o sea, '*siempre*' en (15.b) está fuera de la oración y fuera de la proposición.

Curcó (2004:190) explica la prueba de la cláusula condicional con *si* que verifica si una expresión modifica o no las condiciones de verdad y explica cómo se puede comprobar que una expresión no contribuye a las condiciones de verdad: si una expresión queda dentro de una cláusula con *si*, modifica las condiciones de verdad de la proposición; si no, no las modifica (Curcó, 2004). Veamos (16).

- (16) a. Si el **total** de presupuesto alcanza, nos vamos de viaje.
b. Si **total** el presupuesto alcanza, nos vamos de viaje.

En (16.a), *'total'* claramente es un sustantivo y se encuentra dentro de la cláusula condicional. Si esta cláusula es falsa, entonces no nos vamos de viaje. En este caso, *'total'*, como sustantivo, sí está modificando las condiciones de verdad de las proposiciones y está dentro de la cláusula con *si*. En contraste, en (16.b), *'total'* queda fuera de la cláusula condicional, de hecho, se puede suprimir (cf. 2.1.4) sin que las condiciones de verdad de la cláusula condicional cambien y afecten la siguiente cláusula. Este *'total'* es un marcador del discurso que no contribuye a las condiciones de verdad. Para completar (16.b), el marcador opera en lo comunicado implícitamente (cf. 2.1.1): el hablante hipotético de (16.b) presenta su enunciado como una resolución o conclusión de alguna discusión previa sobre el viaje a realizar. En resumen, *'total'* como marcador del discurso no contribuye a las condiciones de verdad, sino que indica cómo interpretar el enunciado.

Se considera que este criterio es prototípico porque distingue a los marcadores del discurso de las expresiones lingüísticas de significado procedimental que sí pueden contribuir a las condiciones de verdad, por ejemplo, los pronombres o el adverbio *'aquí'* que se consideran elementos de significado procedimental (Curcó, 2016) como se puede observar en (17).

- (17) a. *Ella* es cantante ¿no?
b. **Por lo tanto**, la fiesta es *aquí*.

El pronombre *'ella'* en (17.a) es un elemento de significado procedimental porque da instrucciones sobre el referente que debe ser femenino, singular y una persona de la que se habla (en contraste con quien habla y a quien se habla). Aunado a esto, sí contribuye a las condiciones de verdad dado que el referente puede dedicarse a otra profesión. En el mismo enunciado, el marcador *'¿no?'* tiene una contribución nula a las condiciones de verdad. Luego, en (17.b), el adverbio *'aquí'* indica la búsqueda del referente que debe ser un lugar identificable en el momento de la enunciación y sí modifica las condiciones de verdad porque la fiesta podría ser en cualquier otro lado. El marcador *'por lo tanto'* no cambia que la fiesta sea *'aquí'* o en otro lugar, lo que hace es indicar que el enunciado es una conclusión de algunos argumentos previos. Las instrucciones del pronombre *'ella'* y el adverbio *'aquí'* se relacionan con la asignación del referente; los marcadores del discurso, no. Éstos poseen instrucciones sobre lo comunicado implícitamente y la interpretación de los enunciados.

Como se ha visto, la contribución nula a las condiciones de verdad de los enunciados es el tercer rasgo que comparten los marcadores y que los distingue de otros tipos de palabras, por ejemplo, unidades procedimentales que sí contribuyen a las condiciones de verdad como los pronombres, entre otros. En resumen, los marcadores del discurso no modifican la veracidad o falsedad de los enunciados independientes que conectan y este rasgo se suma al significado procedimental y a la conectividad, descritos previamente. Revisemos el último rasgo propuesto en la siguiente sección.

2.1.4 Opcionalidad sintáctica y semántica

Los marcadores del discurso son sintáctica y semánticamente opcionales (Blakemore, 2004; Curcó, 2004; Schouroup, 1999). Esto quiere decir que las oraciones no pierden su gramaticalidad si se suprime un marcador del discurso; en cuanto a la semántica, son opcionales porque no contribuyen a las condiciones de verdad, como ya se ilustró en la sección anterior (cf. 2.1.3).

Este rasgo es prototípico porque distingue a los marcadores del discurso de sus homónimos que no pertenecen a esta categoría (Müller, 2005). Por ejemplo, en (18.a) y (18.b) la omisión de los marcadores en negritas no representaría ninguna modificación a la gramaticalidad de las oraciones que anteceden ni a su contenido proposicional; en comparación, en (18.c) y en (18.d) tanto ‘*sabes*’ como ‘*bien*’ no son opcionales, sino que forman parte de la oración, en el primer caso se trata de una cláusula principal y en el segundo, de un adverbio, y si éstos se suprimen nos quedan las oraciones agramaticales de (18.e) y (18.f).

- (18)
- a. **¿Sabes?**, me encantó pasar tiempo con Alejandro.
 - b. **Bien**, mañana continuamos el tema.
 - c. Tú **sabes** dónde vive Alejandro.
 - d. Está **bien** que mañana continuemos el tema.
 - e. *Tú dónde vive Alejandro.
 - f. *Está que mañana continuemos el tema.

Entonces, este rasgo es prototípico porque selecciona entre las palabras iguales que pueden ser marcadores del discurso o no a aquellas que sí lo son. Finalmente, el hecho de que la opcionalidad sea una característica prototípica de estos elementos lingüísticos no significa que podamos simplemente optar por no usarlos:

“Los marcadores del discurso, siendo importantes guías, no son imprescindibles. Tampoco las señales de tráfico son, en sentido estricto, necesarias si tenemos otras habilidades –cognitivas, pero no sólo – para la conducción. Son muy importantes porque su significado es dominante (Loureda Lamas, 2010)”.

Hoy en día se sabe que, en la oralidad, particularmente en la conversación cara a cara, los hablantes pueden prescindir de diferentes aspectos lingüísticos, en este caso los marcadores del discurso, porque las inferencias se consiguen a partir de lo dicho y de lo inferido, de lo lingüístico y del contexto; particularmente el contexto y el conocimiento común compartido complementarán esta carencia. En otros géneros de lengua oral, como exposiciones o argumentaciones, el uso de marcadores aumentará porque se comparte menos contexto y conocimiento. En resumen, cuando un hablante mantiene una intervención larga (en narraciones, descripciones, exposiciones o argumentaciones) los marcadores del discurso facilitan el procesamiento macroestructural, esto genera un discurso bien organizado; la ausencia de éstos suele dificultarlo (Cortés Rodríguez, 1999). En conclusión, los marcadores son opcionales sintáctica y semánticamente pero su uso sirve para reducir la carga de procesamiento. En resumen, esta característica no implica que no habría de prestarse atención a la enseñanza de los marcadores en primera o segunda lengua; más bien, es un rasgo que distingue a los marcadores de sus homónimos y no implica que no sean necesarios de adquirir porque son fundamentales para la comunicación.

Hasta aquí, se han propuesto cuatro rasgos que prototípicamente distinguen a una expresión lingüística de otras para que sea considerada dentro de la categoría ‘marcadores del discurso’: a) codifican significado procedimental, b) conectan el discurso, c) no contribuyen a las condiciones de verdad y d) son sintáctica y semánticamente opcionales. Entonces, las palabras que posean todos los rasgos mencionados serán ejemplares centrales de la categoría ‘marcador del discurso’, mientras que aquellas que se escapen a alguno de ellos estarán en la periferia de la categoría sin necesariamente dejar de pertenecer a ella. Aquí termina el proceso de generalización (Cuenca y Hilferty, 1999) de la categorización cognitiva. Estos cuatro rasgos prototípicos de los marcadores serán considerados para identificarlos en el discurso no nativo de español.

Por otro lado, cabe recordar que otras características han sido enlistadas previamente (cf. Cuadro 2). Por ejemplo, *oralidad* (Schourup, 1999; Müller, 2005), *posición inicial* (Schiffrin, 1987, Schourup, 1999). Por su parte, Martín Zorraquino y Portolés (1999) insisten en la *invariabilidad*,

dejando fuera a ‘*por este motivo*’ y ‘*por estos motivos*’ de su clasificación, pero incluyendo a ‘*oye, oiga*’. Sin embargo, estas características no son rasgos prototípicos que puedan determinar qué palabra es un marcador y cuál no, sino que son tendencias descriptivas de los marcadores. La oralidad se descarta como rasgo prototípico puesto que, aunque la mayoría de estudios sobre estos elementos lingüísticos se basan en producción oral, hay algunos marcadores que también son propios de la escritura (Martín Zorraquino y Portolés, 1999), pero que aparezcan en la oralidad o en la escritura no caracteriza propiamente a los marcadores del discurso, de hecho, cualquier palabra puede asociarse en mayor o menor medida a la oralidad o a la escritura; esto no distingue a las palabras o expresiones lingüísticas. Tampoco lo hace la *invariabilidad*, pues algunos de ellos periféricamente varían en género y número (por ejemplo, ‘*oye, oiga, oigan*’). Por eso, una diversidad de características enlistadas en otros trabajos no se ha incluido en la lista de rasgos prototípicos, únicamente se han incluido en la propuesta aquellos rasgos que sí distinguen a los marcadores de otras clases de palabras. Tanto la oralidad como la invariabilidad que algunos han enlistado como rasgos de los marcadores, son, más bien, descripciones de su comportamiento. En la siguiente sección se revisan algunos rasgos descriptivos de los marcadores.

2.2 Rasgos descriptivos de los marcadores del discurso

En esta sección, se enunciarán algunas características descriptivas de la categoría en cuestión. Los marcadores del discurso, como cualquier otro elemento lingüístico, se pueden describir a partir de todos los niveles de la lengua. De hecho, en el Cuadro 3, Martín Zorraquino y Portolés (1999) presentan rasgos que describen a los marcadores, por ejemplo, su comportamiento morfosintáctico; sin embargo, no los distinguen necesariamente de otro tipo de palabras.

En primer lugar, con respecto a su fonología, se ha sugerido que los marcadores del discurso forman una unidad fonológica separada de la oración que preceden por una pausa (Schiffrin, 1987; Brinton, 1996; Jucker y Ziv, 1998; Martín Zorraquino & Portolés, 1999). También, se considera que las características prosódicas (como acento, duración silábica, pausa, fronteras tonales) son las más relevantes porque están asociadas estrechamente a la interpretación de sus funciones, pues los marcadores del discurso se apoyan en la entonación para su interpretación (Martínez Hernández, 2015)

Pereira (2011), en una primera aproximación a la prosodia de los marcadores, estudió los patrones fonético-acústicos de marcadores como ‘*a ver*’, ‘*bueno*’, ‘*claro*’, ‘*vale*’, ‘*¿cómo?*’, y ‘*ya*’ en la variante chilena del español. Dichos patrones se asocian a los significados pragmáticos de ‘enfado’, ‘asentimiento’ y ‘extrañeza’. En sus resultados, Pereira (2011) mostró que la variación en la configuración fonética suprasegmental de estas unidades discursivas está asociada con la variación del significado pragmático.

En segundo lugar, con respecto a las características morfosintácticas, para comenzar, en cuanto a su morfología, los miembros de la categoría ‘*marcadores del discurso*’ provienen originalmente de sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, conjunciones e interjecciones, esto es, es una categoría heterogénea (Schourup, 1999); por esta razón, no puede constituir una nueva clase de palabras morfosintáctica; es, más bien, una categoría semántico-pragmática.

Así, la diferencia con categorías morfosintácticas de palabras es que los marcadores codifican significado procedimental, que no contribuyen a las condiciones de verdad y que son opcionales. Además, típicamente suelen ser invariables en género y número (Portolés, 1998; Martín Zorraquino & Portolés, 1999), aunque algunos pocos de ellos sí puedan variar como ‘*oye*’ u ‘*oigan*’ o ‘*mira*’ y ‘*miren*’.

Sintácticamente, los marcadores tienden a aparecer al inicio de la oración con la cual se relacionan, pero no necesariamente. Al principio, se caracterizó a los marcadores del discurso como elementos de posición inicial ya sea de unidades del discurso (Fraser, 1990; Brinton, 1996; Jucker y Ziv, 1998; Martín Zorraquino & Portolés, 1999) o de enunciados o turnos (Schiffrin, 1987; Fraser, 1990). Es muy probable que ésta sea su posición más frecuente; sin embargo, los marcadores del discurso son independientes de la estructura de la oración (cf. 2.1.4.4), por lo tanto, su movimiento o supresión deja la estructura oracional intacta, en otras palabras, su ausencia no conlleva agramaticalidad ni ininteligibilidad (Fraser, 1990). Schiffrin (1987) menciona marcadores como ‘*y’know*’, ‘*I mean*’, ‘*oh*’ y ‘*like*’ que aparecen casi libremente y en posiciones difíciles de caracterizar sintácticamente. Por esta razón, es más adecuado caracterizar la posición sintáctica como dependiente de cada marcador del discurso y no como un rasgo que los distinga de otras palabras. Como puede verse en (19) y (20), la posición de ‘*en primer lugar*’ puede ser inicial, intermedia o al final y ‘*siempre*’ puede ser inicial o final; en comparación con (21) y (22) donde ‘*pero*’ y ‘*bueno*’ sólo pueden aparecer inicialmente.

- (19) a. **En primer lugar**, hablaremos sobre la contaminación en el aire.
 b. Hablaremos, **en primer lugar**, sobre la contaminación en el aire.
 c. Hablaremos sobre la contaminación en el aire, **en primer lugar**.
- (20) a. Mira, el perrito ya se comió las croquetas **siempre**.
 b. **Siempre** sí encontré mis llaves.
- (21) a. **Pero** no me hables así de golpeado.
 b. *No me hables así de golpeado, **pero**.
- (22) a. **Bueno**, ya me tengo que ir.
 b. #Ya me tengo que ir, **bueno**.

Como puede verse, algunos marcadores pueden aparecer en posición inicial, intermedia o final en una oración, como (19) y (20), mientras que otros tienden a aparecer en posición inicial, como (21) y (22). Además de la posición sintáctica, Montolío (2001) distingue entre los ‘*conectores parentéticos*’ y los ‘*conectores integrados a la oración*’¹⁰. Los primeros están fuera de la oración como en (19), (20) y (22), mientras que los segundos se encuentran dentro de ella, como en (21).

En resumen, se han enumerado algunas características de los marcadores que los describen: su fonología, su morfología, su sintaxis. Estos rasgos son descriptivos pues detallan tendencias en el comportamiento de los marcadores, pero no se consideran prototípicos porque no los distinguen de otras palabras. Para finalizar, ha sido explicado qué rasgos son semejantes en los marcadores del discurso y, por ende, los agrupan; también, qué rasgos no necesariamente los agrupan en una categoría, sino que los describen. Hasta aquí el proceso de generalización en la categorización de los marcadores. A continuación, se prosigue con el proceso de discriminación.

2.3 Clasificación dual de marcadores del discurso

Después de haber explicado cómo se agrupan los miembros que conforman la categoría de los marcadores del discurso, ahora continuaremos con el proceso de discriminación (Cuenca & Hilferty, 1999); es decir, dentro de esta categoría ¿cómo se diferencian los marcadores? No todos

¹⁰ En la tradición hispanista (Martín Zorraquino y Portolés, 1999), los conectores son un tipo de marcadores del discurso.

los marcadores son iguales. En esta sección se explicará la clasificación elegida para el análisis en este estudio.

Las clasificaciones de marcadores del discurso son también muy variables en la literatura, tal como lo es su categorización¹¹. Por supuesto, esto tiene que ver con la perspectiva adoptada para su estudio; Pons Bordería (2008) asevera que el marco teórico adoptado definiría el conjunto de estos elementos; el autor hace una distinción entre un análisis conversacional, el cual se enfocaría más en marcadores interactivos, y un análisis textual, que daría prioridad a propiedades lógicas. Lo anterior es relevante para esta investigación dado que la pregunta central se refiere a la identificación de un patrón de desarrollo de marcadores del discurso en segunda lengua similar o distinto del de primera lengua, donde las primeras funciones que aparecen son las textuales y después las interactivas. Sin embargo, Pons Bordería (2008) no ahonda en la distinción interactivo-textual.

Dado lo anterior, para el análisis de esta investigación, se tomará en cuenta una clasificación dicotómica propuesta por Cortés Rodríguez y Camacho Adarve (2005)¹². Estos autores han clasificado en dos grandes grupos a los marcadores: los textuales y los interactivos. En el Cuadro 4, se presenta una comparación entre la caracterización de estos dos tipos de marcadores.

Cuadro 4. Clasificación dual de Cortés Rodríguez y Camacho Adarve (2005)	
Marcadores textuales	Marcadores interactivos
<ul style="list-style-type: none"> -suscitan conexiones que determinan recorridos temáticos. -indican los avatares del tema, su establecimiento, desarrollo y variación, así como su cierre. -articulan unidades discursivas (microactos, actos, macroactos, enunciados y secuencias) -advierten al oyente de las deducciones que tiene que hacer para la postura del hablante respecto al referente, qué clase de operaciones lógico-lingüísticas se están realizando y si el tema se encuentra al principio, en medio o al final de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -informan indirectamente de las repercusiones de lo que se dice en el ánimo de los hablantes, de sus intenciones. -expresan normas de cortesía -gestionan la interrelación personal

¹¹ Cortés Adarve y Camacho Rodríguez (2005) resumen las clasificaciones más significativas en otras lenguas y en el ámbito hispánico, donde incluye la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999), esta última es la más difundida en el ámbito hispanista. Esto ejemplifica cómo hay una gran diversidad de clasificaciones.

¹² Aunque estos autores se asocian mayormente a la perspectiva conexionista, se ha elegido su clasificación dado que es la primera sistematización entre las propiedades textuales e interactivas de los marcadores. A pesar de la perspectiva conexionista, no se encuentra incompatibilidades con lo descrito previamente sobre marcadores a partir de la Teoría de la Relevancia y la perspectiva de coherencia.

Esta clasificación es dicotómica, pero no es binaria. Es, más bien, un *continuum*:

“[...] un marcador interactivo, también estará proveyendo, como cualquier otro elemento lingüístico, cohesión y coherencia y, a la inversa, un marcador textual siempre contará, en mayor o menor medida, con una proyección socioafectiva; el uso, sin ir más lejos, de marcadores de estructuración, que son textuales por propia naturaleza, puede interpretarse, desde el punto de vista de la interacción, como proveedores de claridad o congruencia, como manifestación de una postura cortés y empática por parte de quien los usa, y, además, se convertirán en pistas sobre esas personas: su nivel cultural, sobre su talante y maneras, etc.” (Cortés Rodríguez & Camacho Adarve, 2005: 145).

La cita anterior refleja una caracterización abierta de la clasificación dual descrita. En otras palabras, no se trata de una clasificación binaria sino de un continuo entre lo más textual y lo más interactivo en los extremos opuestos. Esta visión comulga con lo que se pretende sea una caracterización abarcadora para esta investigación de los marcadores del discurso.

La clasificación de Cortés Rodríguez y Camacho Adarve (2005) es aún más sutil. Hay subclasificaciones dentro de los marcadores textuales y dentro de los marcadores interactivos. Sin embargo, este nivel de detalle es innecesario en esta investigación. Por esta razón, se operará solamente sobre la clasificación dual textual-interactivo¹³.

En resumen, en este segundo capítulo se ha caracterizado a los marcadores del discurso desde su categorización hasta la clasificación elegida para esta investigación. Se ha especificado la razón para emplear la etiqueta ‘marcadores del discurso’ y se ha defendido que en esta investigación se le tratará como una categoría en términos cognitivos de corte semántico-pragmático. Además, se ha propuesto cuatro rasgos que prototípicamente agrupan a ejemplares de marcadores del discurso como elementos centrales de la categoría. Finalmente, se presentó la clasificación dual entre lo textual y lo interactivo que ha sido elegida en esta investigación.

En el siguiente capítulo, se presenta un recorrido por conceptos del área de adquisición de segundas lenguas que son relevantes para esta investigación. Las nociones principales a las que se recurrirá son la de interlengua y la de trayectorias de adquisición. Con esto se busca relacionar los marcadores del discurso con la adquisición de español como segunda lengua.

¹³ Un estudio previo sobre marcadores interaccionales es el de Yoshimi (2001) que buscaba evaluar la efectividad de la instrucción formal para estos elementos en aprendices de japonés. Sin embargo, Yoshimi (2001) no incluye exactamente una caracterización de estos marcadores. La clasificación dual es la primera clasificación sistematizada entre el dominio textual y el interactivo.

CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO DE UNA SEGUNDA LENGUA

El campo de estudio sobre el desarrollo de una lengua adicional a la materna y de todos los fenómenos relacionados con ese proceso complejo, así como de los individuos que pasan por él, se reconoce como *adquisición de segundas lenguas* (Gass & Mackey, 2012; Gass & Selinker, 2008; Saville-Troike, 2012); en otras palabras, esta área del conocimiento busca contestar cómo los humanos adquirimos una lengua distinta a la nativa (Herschensohn & Young-Scholten, 2013). Normalmente, a la lengua adicional se le llama *lengua meta* o *segunda lengua*¹⁴, aunque pueda ser la tercera o la cuarta después de la materna (Gass & Selinker, 2008; Saville-Troike, 2012). Según Saville-Troike (2012), hay tres preguntas fundamentales que se busca contestar en el área de adquisición de segundas lenguas:

1. ¿Qué logra aprender el estudiante de una L2 exactamente?
2. ¿Cómo adquiere ese conocimiento el estudiante de una L2?
3. ¿Por qué algunos aprendices de una L2 tienen más éxito que otros?

Este estudio se identifica con la segunda pregunta general del área de adquisición de segundas lenguas. Por lo tanto, esta investigación se enmarca en el campo de adquisición de segundas lenguas, con especial atención en el desarrollo lingüístico de una categoría semántico-pragmática: los marcadores del discurso, particularmente su trayectoria de adquisición en español como segunda lengua. Como ya se mencionó anteriormente, no hay respuesta a esta pregunta en relación con los marcadores del discurso. No sabemos si su adquisición ocurre de manera idiosincrática o si es sistemática; tampoco sabemos si existe alguna trayectoria de adquisición involucrada en su desarrollo, y en tal caso, si es idéntica, similar o distinta a aquella de la lengua materna. Antes de profundizar en el concepto de trayectoria de desarrollo lingüístico (cf. 3.2), es importante ubicar el uso de los marcadores del discurso dentro del desarrollo de una segunda lengua, lo cual fundamenta la necesidad de incluirlos en la enseñanza. Se prestará atención a lo anterior en la siguiente sección.

¹⁴ Para evitar debates terminológicos, se emplea en su sentido más amplio el concepto de *segunda lengua* como aquella lengua adicional a la materna. Para una discusión terminológica, se recomienda ver Gass y Selinker (2008:6) o Saville-Troike (2012:4)

3.1 La interlengua y los modelos de competencias

Las nociones de interlengua y de competencia comunicativa son dos de los conceptos fundamentales en el estudio de la adquisición de segundas lenguas. En esta sección se explorarán ambos conceptos y se añadirá brevemente la competencia conversacional e interaccional, que son propuestas posteriores a la competencia comunicativa. Los marcadores del discurso son fundamentales en la interlengua, en la competencia comunicativa, así como en las interacciones y las conversaciones de todos los hablantes. Por esta razón, es necesario abordarlos en esta investigación.

El concepto de *interlengua* fue acuñado por Selinker (1969, 1972). La *hipótesis de la interlengua* propone la existencia de un sistema lingüístico separado tanto de la lengua meta como de la lengua materna que se puede observar en el *output* de aprendices de lengua en sus intentos de producir la lengua meta; en otras palabras, cuando los hablantes no nativos expresan significados espontáneamente en una lengua que están en proceso de aprender usan un sistema que no es su L1 y tampoco es su L2 (Selinker, 1972). Este sistema se puede entender como una lengua de transición entre la L1 y la L2, la cual presenta sus propias características en todos los niveles (fonología, morfología, sintaxis, léxico, pragmática y discurso) y sus propios patrones de desarrollo (Selinker, 1972; Tarone, 2013).

El concepto de interlengua ha sido ampliamente aceptado y difundido en el área de adquisición de segundas lenguas (cf. Doughty & Long, 2003; Ellis, 1997; Gass & Mackey, 2012; Gass & Selinker, 2008; Han & Tarone, 2014; Saville-Troike, 2012; VanPatten & Benati, 2015; VanPatten & Williams, 2015, entre otros) y es relevante en este estudio dado que se analizarán los marcadores del discurso que aparecen en los intentos de hablar español por hablantes no nativos, esto es, en su interlengua.

La interlengua puede analizarse a partir de datos en la actuación, por ejemplo, habla espontánea o habla elicitada (Lakshmanan & Selinker, 2001; Tarone, 2013). Por esta razón, en esta investigación se analizará la producción oral de estadounidenses con inglés como L1 que están aprendiendo o aprendieron español como L2; éstos son los datos relevantes para el estudio de la interlengua (Tarone, 2013). Otros estudios han comparado, por ejemplo, el discurso nativo con el no nativo, sobre esto se profundizará en el Capítulo 4.

Además, hay características propias de esta lengua de transición. La interlengua es sistemática, dinámica, variable y es también un sistema reducido (Selinker, 1972). Es sistemática porque pasa por etapas de adquisición específicas y está gobernada por reglas que constituyen la gramática interna del aprendiz. Es dinámica porque esas reglas internalizadas cambian con frecuencia. Es variable porque, aunque es sistemática, el contexto puede dar como resultado diferentes patrones de desarrollo. Es un sistema reducido porque las estructuras gramaticales suelen ser menos complejas en comparación con la lengua meta (cf. Saviile-Troike, 2012: 44).

El concepto de interlengua parte de una perspectiva psicológica que busca explicar la competencia no nativa en una segunda lengua. Por decirlo de alguna manera, el concepto de interlengua describe la representación mental de una segunda lengua en un hablante no nativo. En la siguiente parte de esta sección, se torna hacia una perspectiva de enseñanza, dentro de la cual se han propuesto modelos de competencias para la enseñanza de lengua.

En el área de enseñanza de segundas lenguas, el trabajo docente que busca el desarrollo lingüístico de sus estudiantes no nativos parte de diversos modelos de competencia. Por supuesto, el concepto de competencia viene del generativismo. Dentro de esta perspectiva, White (2015) ha propuesto que, así como la teoría lingüística provee modelos de la competencia lingüística de hablantes nativos, también debe ser capaz de caracterizar la competencia no nativa. A esta competencia no nativa, White (2015) la llama *competencia de la interlengua*¹⁵. La autora afirma que los problemas de adquisición de la lengua materna también ocurren en la segunda lengua, aunque no se puede garantizar que la gramática universal opere en el segundo caso. Selinker (1972) llama *estructura psicológica latente* al mecanismo de adquisición de L2 cuando ya no hay acceso a la Gramática Universal. Bajo esta idea, tiene sentido cuestionarse si el hecho de que en lengua materna los niños empiecen a usar funciones textuales de los marcadores y luego interactivas puede predecir que éste sea también el proceso de adquisición de marcadores en segunda lengua. Ya sea la Gramática Universal o la *estructura psicológica latente*, el mecanismo de adquisición debe madurar. Sobre esto se profundizará en la sección 3.3 de este capítulo.

¹⁵ Traducción propia de *interlanguage competence*

Por otro lado, otro concepto fundamental tanto en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas como en la enseñanza de éstas es la competencia comunicativa, éste ha sido un concepto central (Cenoz Iragui, 2004; Fernández López, 2003; Savignon, 2002). A partir de ella, se originó el enfoque comunicativo, dentro del cual se pretende capacitar al estudiante para una comunicación real, tanto oral como escrita (Peris & Cerezo, 2008). Esto quiere decir que la clase de lengua debería alejarse de traducciones y reglas gramaticales aisladas de contextos, y acercarse a situaciones reales de comunicación donde los estudiantes tienen que desenvolverse. Su origen se remonta a Hymes (1971, 1972)¹⁶ y ha permanecido vigente como objetivo a seguir en el área de enseñanza de lenguas hasta nuestros días (Fahrutdinova, Fahrutdinov & Yusupov, 2016: 1287). Independientemente del método o la técnica didáctica que emplee un profesor de lengua, el objetivo central de la clase es lograr la competencia comunicativa, o un componente particular de ella. Por esta razón, es necesario ubicar el conocimiento de los marcadores del discurso dentro de un modelo de competencia comunicativa como un rasgo o una característica de la lengua que debe atenderse en las clases de lengua y en la adquisición.

La competencia comunicativa se refiere a la capacidad de usar la lengua a través de enunciados no sólo gramaticalmente correctos sino también apropiados socialmente. De acuerdo con Hymes (1971, 1972), un hablante es competente comunicativamente cuando sabe cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma. La noción chomskiana de *competencia*, en oposición a *actuación*, o la *representación mental* se refiere solamente a las propiedades formales de la lengua, mientras que la *competencia comunicativa* se refiere al conocimiento que guía las elecciones del hablante para expresar, interpretar y negociar el significado (VanPatten & Benati, 2015).

Para comprender la competencia comunicativa, se han propuesto diferentes modelos que distinguen sus componentes. Por mencionar algunos de los más difundidos: el modelo de Canale & Swain (1980); el modelo de Bachman (1990), el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurreu (1995). Sin embargo, el más actual y el más inclusivo es el modelo del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Éste es actualmente una referencia

¹⁶ El concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971, 1972) fue una reacción a la noción de competencia chomskiana. La competencia comunicativa cambió la perspectiva de los estudios lingüísticos del conocimiento subyacente de una lengua aislada al estudio de la habilidad de usar la lengua apropiadamente en contextos sociales particulares (Flores Salgado, 2011: 6).

internacional en varios ámbitos en la enseñanza de lenguas: los niveles de lengua, los exámenes de acreditación o certificación, etc.

Este modelo de competencia comunicativa se conforma a partir de tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático (Consejo de Europa, 2002). A grandes rasgos, las competencias lingüísticas comprenden conocimientos y destrezas de las dimensiones de la lengua como sistema; las competencias sociolingüísticas incluyen condiciones socioculturales y convenciones sociales del uso lingüístico, esto es, la dimensión social de la lengua; y las competencias pragmáticas se relacionan con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. En la Figura 3, se muestra un esquema de este modelo.

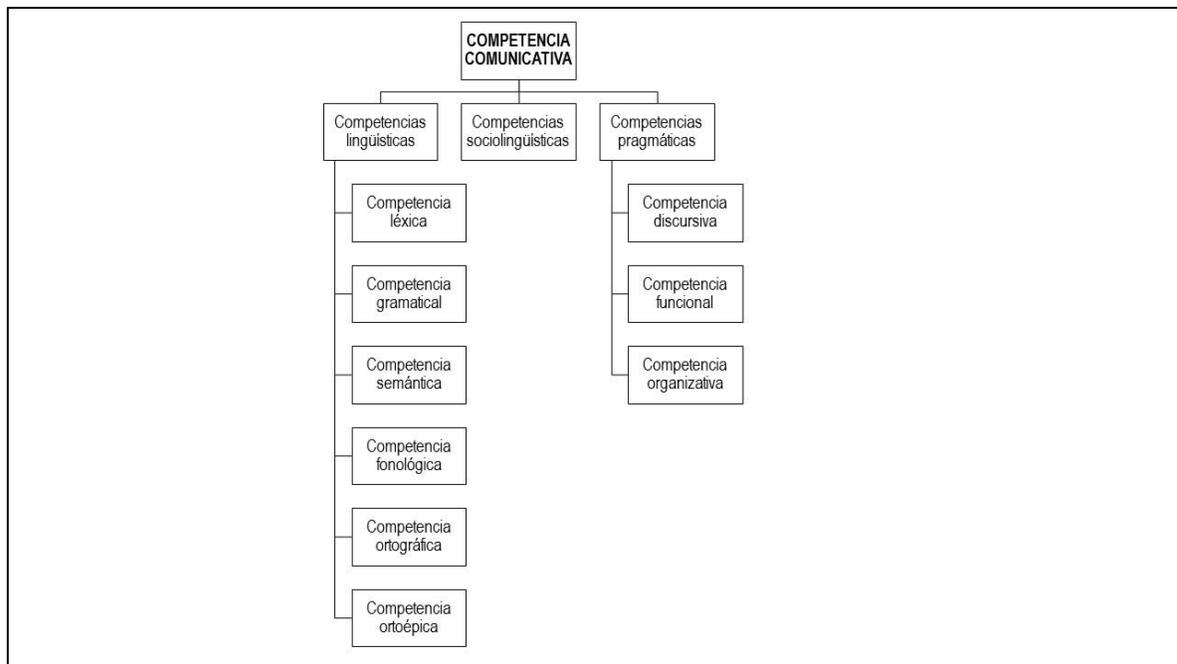


Figura 3. Modelo de *competencia comunicativa* del MCER (Consejo de Europa, 2002)

De acuerdo con este modelo, las competencias lingüísticas son: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica. En el MCER (Consejo de Europa, 2002), no se reconocen competencias dentro del componente sociolingüístico; más bien, se identifican ámbitos de éste como el conocimiento y las destrezas de: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Finalmente, las competencias pragmáticas comprenden la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa.

La competencia discursiva incluye la forma en que se organizan, se estructuran y se ordenan los mensajes; la competencia funcional comprende la realización de microfunciones y macrofunciones lingüísticas en mensajes; la competencia organizativa tiene que ver con cómo se secuencian los mensajes según esquemas de interacción y transacción. Aunque no se explicita en el MCER (Consejo de Europa, 2002), los marcadores del discurso son elementos lingüísticos que se relacionan con las tres competencias pragmáticas de este modelo. Como se explicó en el capítulo anterior, los marcadores del discurso tienen que ver con la organización, estructuración y ordenación del discurso (competencia discursiva); asimismo, se asocian con la realización de funciones lingüísticas (competencia funcional) y con la secuencia de mensajes en la interacción (competencia organizativa). Por estas razones, en un modelo de competencia comunicativa, el uso de los marcadores del discurso en la interlengua se ubica predominantemente en la competencia pragmática. Ahora bien, el conocimiento de su significado procedimental se ubica dentro de la competencia semántica que pertenece a la competencia gramatical. Ya se ha ubicado el conocimiento y uso de los marcadores del discurso dentro del modelo de competencia comunicativa del MCER (Consejo de Europa, 2002). Sin embargo, actualmente hay nuevas tendencias dentro de la enseñanza de lenguas subsiguientes al concepto de competencia comunicativa.

Una tendencia actual es la importancia de llevar la competencia interaccional a las clases de lengua. Sun (2014) ha criticado el enfoque de la competencia comunicativa dado que a pesar de que se proclama buscar que los estudiantes sepan cómo, cuándo y con quién usar la lengua muchos de los cursos de lengua aún se enfocan en la competencia gramatical. Esto genera frustración en los estudiantes de lengua porque sienten que, al salir de la clase, no saben cómo interactuar con nativos hablantes en un contexto real. A partir de esto, Sun (2014) propone girar hacia un nuevo paradigma donde se promueva la enseñanza de lenguas a partir de la competencia interaccional. En este nuevo paradigma, se adopta un enfoque constructivista y se considera que la interacción es una negociación de significados, una co-construcción de interacciones. La competencia interaccional también implica anticipar respuestas del interlocutor, posibles malos entendidos, clarificar las intenciones de uno mismo y del otro, etc. La propuesta de Sun (2014) es incluir en la clase circuitos de comunicación donde se presenten todas las posibilidades de una interacción.

En un paradigma como éste, los marcadores del discurso se posicionan como elementos lingüísticos de gran importancia. Ya se ha dicho que estos elementos indican cómo interpretar los mensajes, conectan el discurso de forma local y global y gestionan la interacción. En un modelo de competencia interaccional los marcadores del discurso cobran gran importancia.

Por otro lado, un género de la interacción comunicativa es la conversación. Así, se podría hablar de otra tendencia actual que propone a la conversación como una interacción fundamental para trabajar en la clase español como segunda lengua. Para Cestero Mancera (2005, 2016), la conversación es la forma más natural, habitual y espontánea de comunicación interactiva humana y solamente a través de ella se pueden adquirir las estructuras más complejas. Cestero Mancera (2016) describe qué es una conversación, cuáles son sus unidades estructurales y cómo investigar y enseñar este contenido. Una conversación es una alternancia de intervenciones, realizadas por interlocutores diferentes que tienen la misma categoría real o funcional, con una organización general determinada no convencionalizada ni planificada donde ningún participante controla o dirige la alternancia de turnos y cuyo objetivo es comunicar por comunicar (Cestero Mancera, 2016: 3). Dentro de este paradigma, el objetivo principal de las clases de lengua es desarrollar en los estudiantes no nativos de la lengua meta la capacidad de participar en conversaciones. Igualmente, los marcadores del discurso toman importancia en la competencia conversacional. Las razones son las mismas que para la competencia interaccional, la diferencia es que en la conversación su uso se asume más espontáneo, mientras que en otros géneros de interacción puede haber marcadores esperados. En síntesis, los marcadores del discurso son elementos fundamentales en la competencia conversacional e interaccional.

Como se ha dicho, los marcadores del discurso se posicionan como elementos lingüísticos fundamentales en la enseñanza de lenguas. Independientemente del paradigma que se prefiera para actuar como docente de lenguas, ya sea la competencia comunicativa, la competencia interaccional o la competencia conversacional, es importante proveer estos recursos lingüísticos para que los estudiantes sean capaces de organizar su discurso y gestionar las interacciones. En conclusión, en el proceso de enseñanza y adquisición de segundas lenguas los marcadores son importantes, dado que son elementos que sirven para enviar mensajes que los interlocutores puedan interpretar. Por lo tanto, es necesario incluirlos en las clases de lengua, pero antes de desarrollar propuestas

didácticas, es imprescindible comprender cómo se desarrollan en la interlengua. Esta cuestión se revisa panorámicamente en la siguiente sección.

3.2. Trayectorias de desarrollo en segundas lenguas

Uno de los lugares comunes en el área de adquisición de segundas lenguas ha sido la búsqueda de trayectorias naturales y universales de desarrollo lingüístico¹⁷. Lo anterior es una manera posible de contestar a la pregunta sobre cómo se adquieren las lenguas a partir de una perspectiva de desarrollo sistemático en etapas por las que todos los aprendientes pasan. Así, la cuestión central de esta investigación es identificar tendencias hacia un orden de adquisición de los marcadores del discurso; esto quiere decir que se busca encontrar la manera en que hablantes no nativos de una lengua, en este caso español, usan estos elementos lingüísticos de significado procedimental que conforman una categoría semántico-pragmática y si esto sucede sistemáticamente en etapas.

Relativamente, podría decirse que el interés en las trayectorias de desarrollo es poco novedoso, dado que, si rastreamos su origen, los primeros estudios se llevaron a cabo hace casi cincuenta años con las investigaciones de Dulay y Burt (1974) y Bailey, Madden y Krashen (1974). Asimismo, podría decirse que casi todo está dicho con respecto a las etapas de desarrollo en adquisición de segundas lenguas dadas todas las investigaciones realizadas durante este tiempo; sin embargo, como se verá a continuación, los estudios sobre orden de adquisición se han realizado predominantemente en la morfosintaxis, lo cual abre una ventana para estudiar otros niveles de la lengua. Por otro lado, las discusiones y reflexiones sobre este tema siguen vigentes; lo anterior es evidente con la edición especial dedicada al orden y secuencia de adquisición de *Language Learning* editada por Hulstijn, Ellis y Eskildsen en 2015. A continuación, se explicará qué es una trayectoria de desarrollo lingüístico, qué se entiende por las etapas que la conforman, cuál es la distinción entre orden y secuencia de adquisición, se mostrarán algunos ejemplos y antecedentes, así como sus implicaciones en el proceso de adquisición, en la enseñanza y en la pérdida de lenguas, lo que mostrará finalmente que las trayectorias de desarrollo lingüístico son un tema que no debe perderse de vista.

¹⁷ En su libro sobre teorías de adquisición de segundas lenguas, VanPatten y Williams (2015) hacen diez observaciones sobre qué se debe explicar sobre la adquisición de una lengua. Este estudio se enfoca en su observación número cuatro: “el discurso de los aprendientes de una lengua sigue rutas predecibles con etapas predecibles en la adquisición de una estructura dada”.

La gran pregunta que se busca contestar en el área de adquisición de lenguas es cómo una persona puede llegar a hablar una lengua adicional a la materna. Anteriormente, se pensaba que la gramática se adquiriría de manera arbitraria; es decir, un hablante no nativo podría adquirir cualquier componente de la lengua en cualquier momento que así lo deseara. Sin embargo, Larsen-Freeman (1995) afirma que este mito se desvanece a partir del concepto de *interlengua* (Selinker, 1972), la cual muestra que en este proceso hay cierta sistematicidad y cierto orden, en lugar de tener un desarrollo arbitrario y aleatorio como ya se había mencionado. Larsen-Freeman (1995) comenta que la interlengua parece estar gobernada por reglas como las lenguas naturales. A pesar de las diferencias individuales, la interlengua es típicamente sistemática: las estructuras ocurren con construcciones temporalmente tempranas en el desarrollo y el cambio a través del tiempo sigue rutas establecidas. Evidentemente, la interlengua de los estudiantes es muy variable dado que se trata de diferentes sujetos; sin embargo, se ha documentado órdenes de adquisición y secuencias de desarrollo con un alto grado de uniformidad y sistematicidad entre individuos (Larsen-Freeman & Long, 1991)

La adquisición de una lengua adicional a la materna es un fenómeno complejo y multifactorial. Como ya se mencionó, un tema central en la investigación en esta área ha sido identificar etapas naturales y universales en la ruta de desarrollo de estructuras morfosintácticas en la interlengua de aprendientes de segundas lenguas (Ellis, 1997, Hulstijn, Ellis & Eskildsen, 2015; Saviile-Troike, 2012). En otras palabras, se ha intentado reconocer qué estructuras aparecen tempranamente y cuáles tardíamente en el proceso de adquisición de lengua; si este orden de aparición es sistemático para todos los aprendientes, se puede hablar de una *trayectoria de desarrollo lingüístico*. Además, se habla de etapas universales porque se dice que son independientes de factores como la lengua materna de los aprendientes, del contexto de adquisición (instrucción formal, inmersión o mixto), la edad, el nivel educativo, la motivación, entre otros (Hulstijn, Ellis & Eskildsen, 2015). De esta manera, una forma de abordar el complejo proceso de adquisición de lengua para responder cómo una persona puede hablar una lengua distinta a la materna es analizar uno de los factores centrales que influyen en él, esto consistiría en contestar si hay etapas por las que todos los aprendientes pasan en dicho proceso, a lo que Pienemann y Lenzing (2015) llaman “trayectorias de desarrollo gramatical”.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, una trayectoria de desarrollo gramatical está conformada por etapas. Antes de continuar, es importante definir qué se entiende con el concepto

de *etapa*. Vainikka y Young-Scholten (2013) explican qué es una etapa en la adquisición de L2 con base en Ingham (1998) para L1. Estos autores sostienen que hay criterios que definen a un comportamiento de desarrollo como una etapa, éstos son: a) *plateau*, b) transición a la siguiente etapa, c) aceleración, d) implicación, e) consistencia interna y f) principio subyacente. De acuerdo con Vainikka y Young-Scholten (2013), una etapa puede referirse a un solo comportamiento o a un conjunto de comportamientos que se pueden relacionar. Así, cuando una persona aprende algo, hay un continuum de desarrollo en el cual se puede aislar ciertos puntos en los cuales un comportamiento aparece, estos puntos son candidatos a ser etapas. Si se puede identificar que estos comportamientos llegan a un *plateau* se fortalece la posibilidad de que sean etapas, es decir, si un comportamiento se domina en cierto punto del continuum de desarrollo, puede tratarse de una etapa. Para confirmar que es una etapa, debe haber transición hacia otra, es decir un comportamiento que ha alcanzado un *plateau* debe cambiar hacia la siguiente etapa; además, para que se refuerce la posibilidad de ser etapa, debe haber aceleración, la cual consiste en que la frecuencia del comportamiento en cuestión aumenta rápidamente antes de llegar al *plateau*. Otro requisito para que un comportamiento sea una etapa, es que haya implicación, esto es, que la etapa 1, preceda lógicamente a la etapa 2, y la etapa 2, preceda lógicamente a la etapa 3, y así sucesivamente. Continuando con los criterios que Vainikka y Young-Scholten (2013) enumeran, otro más es la *consistencia interna*, la cual se refiere a que en un punto del continuum de desarrollo un comportamiento sigue un patrón uniforme; finalmente, para terminar de definir qué es una etapa, Ingham (1998) afirma que no es suficiente con identificar las etapas, sino que hay que explicarlas; si un comportamiento dado se puede explicar, tiene un *principio subyacente*. Si se explica por qué un comportamiento ocurre o co-ocurre con otros, entonces se puede hablar de etapas. En resumen, si hay una estructura lingüística en la que se pueda reconocer que en un punto del desarrollo alcanza un *plateau*, para pasar a una *transición* hacia otra etapa, en la cual hay una *aceleración*, es *consistente* y se puede explicar a partir de un *principio subyacente*, entonces se puede caracterizar como una etapa. En los Cuadros 5, 6 y 7 hay ejemplos de distintas etapas en la adquisición de lenguas.

3.2.1 Orden y secuencia de adquisición

Comúnmente, en estas trayectorias de desarrollo lingüístico se ha distinguido entre *órdenes de adquisición* y *secuencias de adquisición* (Ellis, 1997; Hulstijn, Ellis & Eskildsen, 2015). En el

primer caso, se busca identificar cómo se dominan diferentes estructuras lingüísticas durante el proceso de adquisición, es decir, qué estructuras son tempranas y cuáles tardías. En el segundo caso, se exploran diferentes etapas de adquisición en un solo dominio gramatical. Por ejemplo, a partir de los estudios sobre adquisición de morfemas, VanPatten y Benati (2015) resumen el orden de adquisición de morfemas en inglés, que puede verse en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Orden de adquisición de morfemas en inglés como L2 (tomado de VanPatten y Benati, 2015)	
Orden	Morfema
1	-ing
2	-ed (tiempo pasado regular)
3	tiempo pasado irregular
4	-s (tiempo presente, tercera persona)

Por otro lado, Ellis (1997) compila una secuencia de adquisición del tiempo pasado en inglés como L2 que puede verse en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Etapas en la adquisición del pasado en inglés como L2 reportadas en Ellis (1997: 23)		
Etapas	Descripción	Ejemplo
1	Los aprendientes no marcan la forma gramatical de pasado en el verbo	'eat'
2	Los aprendientes comienzan a producir formas irregulares del tiempo pasado	'ate'
3	Los aprendientes sobregeneralizan la forma regular del tiempo pasado	'eated'
4	A veces los aprendientes producen formas híbridas.	'ated'
5	Los aprendientes producen formas irregulares del tiempo pasado correctamente	'ate'

Como puede verse, en el Cuadro 5 hay diferentes estructuras lingüísticas, mientras que en el Cuadro 6, hay diferentes etapas para un mismo dominio gramatical: el tiempo pasado. El primer caso es un ejemplo de orden de adquisición (Cuadro 5), mientras que el segundo, de secuencia de adquisición (Cuadro 6). Otros ejemplos directamente relacionados con el tema de esta investigación serían, por un lado, identificar qué marcadores se adquieren primero y cuáles tardíamente (orden de adquisición), y, por otro lado, indagar si los diferentes usos del marcador *'bueno'* se adquieren en distintas etapas reconocibles (secuencia de adquisición). En el caso particular de esta investigación, el propósito principal es identificar un orden de adquisición de

marcadores en español como segunda lengua para complementar con una categoría semántico-pragmática los estudios de trayectorias de desarrollo en morfosintaxis.

Las primeras investigaciones sobre órdenes de adquisición en segundas lenguas se remontan a dos estudios: el de Dulay y Burt (1974) y el de Bailey, Madden y Krashen (1974). La base para estos estudios fue la investigación de Brown (1973) en lengua materna; este investigador rastreó el orden en que tres niños nativos de inglés dominaron la producción de un conjunto de morfemas de esa lengua. Luego, Dulay y Burt (1974) mostraron que el orden identificado en L1, sucedía también en L2; en su estudio, analizaron cómo 60 niños nativos de español y 55 de chino dominaban ciertos morfemas. Aunque los niños tenían lenguas maternas distintas, los resultados fueron similares para ambos grupos en el orden de adquisición de los morfemas. En el Cuadro 7, se observan los resultados compilados de estas investigaciones.

Cuadro 7. Orden de adquisición de morfemas en inglés como L1 y como L2 (tomado de Saviile-Troike, 2012)			
Inglés L1	Morfema	Ejemplo	Inglés L2
1	-ing (progresivo)	He is talking.	3
2	-s (plural)	There are two cats	4
3	Pasado irregular	We ate	7
4	-s (posesivo)	The child's toy	8
5	Artículos <i>a/the</i>	A sunny day/The cat	1
6	-ed (pasado regular)	They talked.	6
7	-s (tercera persona)	He sings.	9
8	Cópula <i>be</i>	He's tall.	2
9	Auxiliar <i>be</i>	She's singing.	5

Como puede observarse, de acuerdo con el Cuadro 7, el sufijo *-ing* que indica aspecto progresivo y el morfema *-s* del plural son los primeros en adquirirse en inglés como lengua materna y como segunda lengua. Saviile-Troike (2012) observa que si bien los resultados muestran trayectorias que no son idénticas, sí son muy similares y que en el estudio de Dulay y Burt (1974) no hubo diferencias causadas por la lengua materna. Por otro lado, Bailey, Madden y Krashen (1974) analizaron la adquisición de morfemas en un grupo de 73 adultos, de los cuales 33 eran hispanohablantes, y 40 tenían otras lenguas maternas (griego, persa, italiano, turco, japonés, chino, thai, afgano, hebreo, árabe y vietnamita). Los autores observaron que la adquisición de morfemas sigue el mismo orden que el encontrado en niños en el estudio de Dulay y Burt (1974). De acuerdo

con Bailey, Madden y Krashen (1974), sus resultados muestran que, aunque los adultos no logren un dominio de la lengua como lo logran los niños y aunque requieran instrucción formal a diferencia de los niños, tanto adultos como niños pasan por las mismas etapas de adquisición. A partir de estos estudios, se han dado un gran número de investigaciones que en medio siglo han mostrado que la adquisición se da a través de una trayectoria o ruta de etapas ordenadas (Vainikka & Young-Scholten, 2013). Cabe destacar que en todos estos años ha predominado la morfosintaxis en los estudios y las reflexiones teóricas sobre órdenes y secuencias de adquisición; como ya se mencionó, esto abre hoy en día una ventana de investigación para analizar las trayectorias de desarrollo lingüístico en otros niveles de la lengua como la semántica o la pragmática, por ejemplo.

Otro aspecto interesante sobre el orden de adquisición es qué factor lo determina o qué razones lo explican. En otras palabras, se ha discutido por qué ciertas características de una lengua aparecen antes que otras. Con respecto a esto, Tavakoli (2012) identifica los siguientes factores: por un lado, la complejidad o prominencia de los elementos lingüísticos y, por otro lado, la frecuencia de éstos en el *input*. De acuerdo con Larsen-Freeman (1995), esas rutas establecidas se explican por razones psicológicas, ambientales y lingüísticas. Por un lado, desde la perspectiva psicológica, se explica que las estructuras lingüísticas siguen una ruta de adquisición por la disminución de las restricciones en el procesamiento del discurso (Pienemann, 1984), sobre esto se profundiza en la siguiente sección. Por otro lado, las explicaciones ambientales tienen que ver con factores como frecuencia, prominencia perceptual o interacción con nativos de la lengua (Larsen-Freeman, 1975; Lightbown, 1983). Finalmente, las razones lingüísticas son la direccionalidad de la marcación (Eckman, 1981) y principios de gramática universal y cambios de parámetros (Bley-Vroman, 1986; Schachter, 1988; White, 1985). En definitiva, el proceso de adquisición de una segunda lengua es complejo y está gobernado por cierta sistematicidad que determina rutas de adquisición predecibles, naturales, sistemáticas.

Previamente, aunado a las características mencionadas, se había subrayado la universalidad de un orden de adquisición natural de morfemas en segundas lenguas. Esta idea se sostenía porque las investigaciones empíricas sobre el tema mostraban que, fuera de variaciones mínimas, todos los aprendientes de una segunda lengua pasarían por estas etapas, las que trascenderían la lengua materna de los aprendientes, el ambiente de aprendizaje o variables como la edad, la formación académica, el contexto de aprendizaje o la motivación, entre otras (Hulstijn, Ellis & Eskildsen,

2015: 1; Larsen-Freeman & Long, 1991). Sin embargo, un estudio reciente ha mostrado que la lengua materna puede influir en el orden de las etapas en el desarrollo lingüístico, lo que cuestiona la universalidad de las trayectorias de desarrollo lingüístico. Murakami y Alexopoulou (2016) han notado que la lengua materna influye en el orden de adquisición de una segunda lengua. Las autoras analizaron aproximadamente 10,000 exámenes escritos de inglés como L2 en cinco diferentes niveles de lengua a través de siete lenguas maternas: japonés, coreano, ruso, español, turco, alemán y francés; y encontraron que la L1 de los hablantes influye en el orden de adquisición de los morfemas; por ejemplo, la adquisición de artículos en inglés como L2 es temprana para español, alemán y francés que también tienen artículos, pero es tardía para japonés, coreano, ruso y turco que no tienen artículos. Considerando lo anterior, metodológicamente habría que estudiar un grupo con la misma lengua materna para reducir la variabilidad causada por la L1.

En resumen, el desarrollo de una segunda lengua se da por etapas ordenadas natural y sistemáticamente. ¿Cómo podemos explicar que la adquisición de una lengua adicional a la materna suceda de esta manera? En la siguiente sección se incluye una explicación que consiste en una de las teorías más importantes del área de adquisición de segundas lenguas.

3.3 La Teoría de la Procesabilidad

La Teoría de la Procesabilidad de Pienemann (1998, 2003, 2005, 2011, 2015) explica la existencia de trayectorias de desarrollo lingüístico en la adquisición de lenguas¹⁸. La idea central de esta teoría es que un hablante sólo puede procesar aquellas estructuras lingüísticas para las cuales su procesador lingüístico¹⁹ está listo. Así, la adquisición de una lengua se explica a partir del desarrollo de ese procesador: la secuencia en la que una lengua meta se desarrolla está determinada por la secuencia en la que el procesador lingüístico desarrolla las rutinas computacionales que se necesitan para interpretar y producir los componentes de una lengua meta. En resumen, la teoría de Pienemann explica que las trayectorias de desarrollo lingüístico están

¹⁸ Normalmente, un estudio enmarcado en esta teoría predice una trayectoria de adquisición con base en la jerarquía de la procesabilidad y después lo confirma con datos empíricos. En esta investigación, la Teoría de la Procesabilidad no es el marco teórico principal, sino que se toma en cuenta como una explicación teórica a las trayectorias de adquisición.

¹⁹ Probablemente, el *procesador lingüístico* de Pieneman (1998, 2015) sea un concepto paralelo a la *estructura psicológica latente* de Selinker (1972).

determinadas, en parte, por la arquitectura del procesador lingüístico en la mente humana (Pienemann, 2005: 3).

De acuerdo con Pienemann y Keßler (2012: 231), la Teoría de la Procesabilidad ha llegado a las siguientes conclusiones:

- a. El desarrollo de una segunda lengua sigue etapas universales.
- b. La variación en la interlengua es limitada y regular
- c. La transferencia de la L1 está determinada por la procesabilidad. Esto quiere decir que las estructuras de la L1 se pueden transferir a la L2 sólo cuando pueden ser procesadas en el sistema en desarrollo de la L2.
- d. Tanto la adquisición de L1 como de L2 está determinada por la procesabilidad. Sin embargo, ambos tipos de adquisición se pueden asociar a trayectorias de desarrollo diferentes²⁰.

Estas conclusiones (a-d) interesan a esta investigación porque, si existe un orden de adquisición de marcadores del discurso, éste podría explicarse a partir de esta teoría.

Además de esto, también hay implicaciones para la enseñanza de lenguas. Antes de que se conformara la Teoría de la Procesabilidad, ya se había articulado la *hipótesis de la enseñanza*²¹ (Pienemann, 1984, 1989, 1998), que actualmente forma parte de la teoría de Pienemann (Pienemann & Keßler, 2011, 2012). La *hipótesis de la enseñanza* predice que las etapas de desarrollo lingüístico no se pueden saltar ni evadir mediante la instrucción formal, ni tampoco alterar. Long (1988) afirmó que la enseñanza de lengua promoverá la adquisición si ocurre en el momento en el que el aprendiente esté listo en su desarrollo para una estructura dada en la instrucción formal. Desde la perspectiva de la Teoría de la Procesabilidad, la instrucción formal debe estar motivada por la preparación en el desarrollo lingüístico de los aprendientes, es decir, se debe enseñar aquello para lo que los estudiantes están preparados, de esta forma se lograría la adquisición. Para concluir, encontrar trayectorias de adquisición para un aspecto lingüístico daría pautas para la enseñanza de lengua de éste; así, si se identifica un orden de adquisición de

²⁰ Esta es una presentación simplificada de las conclusiones de la teoría de la procesabilidad (Pienemann, 2015). Todas ellas se basan en lo que Pienemann (1998, 2015) llama las jerarquías de procesabilidad; para profundizar se recomienda consultar Pienemann y Keßler (2011, 2012). No se presentan más detalles porque para el presente estudio sólo interesa la explicación teórica de las trayectorias de desarrollo lingüístico en español como L2.

²¹ Traducción de *Teachability hypothesis* ante la ausencia de una mejor traducción que transmita en español el significado del término en inglés. ‘*Teachability*’ se refiere a aquello que se puede enseñar.

marcadores del discurso, esto podría influir cómo se enseñan a los estudiantes no nativos de español.

En conclusión, podría pensarse que el tema sobre una ruta de etapas de adquisición en segundas lenguas es un tema antiguo. Sin embargo, esto no supone que esté agotado como ha quedado constatado previamente: todavía hay reflexiones y estudios sobre la adquisición de morfosintaxis y queda una ventana para otros niveles de la lengua como la semántica y la pragmática, por ejemplo, en elementos como los marcadores del discurso. En realidad, en la actualidad aún se continúa estudiando qué se adquiere tempranamente y qué tardíamente en distintas etapas de adquisición. Particularmente, hacen falta más estudios sobre la adquisición de español como segunda lengua con respecto a diversas estructuras o elementos lingüísticos. Finalmente, se mencionará la *hipótesis de la identidad* que sostiene las predicciones en este estudio. Ésta se explica en la siguiente sección.

3.4 La hipótesis L1 = L2

A partir de los estudios sobre el orden de morfemas, que dieron lugar a la búsqueda de trayectorias de adquisición, se fortaleció la idea de que la adquisición de una segunda lengua en niños era similar a la adquisición de la lengua materna (Gass & Selinker, 2008)²². En otras palabras, se hipotetiza que hay patrones de desarrollo en la adquisición de la primera lengua que también se encuentran en la segunda lengua (Dulay & Burt, 1974; Bailey, Madden & Krashen, 1974). Esto implicaría que hay factores de desarrollo bajo la forma de mecanismos universales que afectan el proceso de adquisición en mayor medida que factores de la lengua materna (Gass & Selinker, 2008). Cuando Bailey, Madden y Krashen (1974) investigaron el orden de adquisición de morfemas en adultos y se percataron de que también había patrones de desarrollo similares a la primera lengua, la *hipótesis L1 = L2* tomó más fuerza y se comenzó a considerar que había un orden natural en la adquisición de morfemas. Esta hipótesis también recibe el nombre de la *hipótesis de la construcción creativa* o *hipótesis de la identidad* y es una postura mentalista que

²² Gran parte de esta idea proviene de la distinción entre *adquisición* y *aprendizaje* de una segunda lengua propuesta por Krashen (1981, 1982). Mientras que la primera es espontánea y natural, la segunda es explícita e intencional. Para este autor, la *adquisición* de una L2 es similar a la de una L1. En este estudio, se han empleado los términos *adquisición*, *aprendizaje* y *desarrollo* de L2 de manera indistinta.

constituyó una reacción contra el conductismo predominante de la época²³ (Gass & Selinker, 2008; VanPatten & Benati, 2015). En resumen, la existencia de patrones de desarrollo similares en la lengua materna y en la segunda lengua sugiere que la transferencia de la lengua materna a la segunda lengua es un fenómeno cuyo efecto está limitado y que hay secuencias universales de adquisición (VanPatten & Benati, 2015).

Después de haber revisado algunos conceptos y teorías clave de la adquisición de segundas lenguas, queda claro que esta investigación se centra en el uso de marcadores del discurso, que son parte de la competencia comunicativa, o conversacional, o interaccional, en la interlengua de estadounidenses cuya lengua materna es inglés y que aprenden español. La pregunta central es si éstos se adquieren a través de una trayectoria de adquisición y si es así, si ésta es similar a la de L1, que ya se explicó anteriormente (cf. 1.5) y sobre la cual se profundiza en la sección 4.1.

A continuación, en el Capítulo 4, se explora panorámicamente algunos estudios sobre marcadores del discurso en primera y segunda lengua, así como algunas propuestas didácticas para su enseñanza.

²³ La *hipótesis de la construcción creativa* reaccionó principalmente contra la *hipótesis del análisis contrastivo* (VanPatten & Benati, 2015).

CAPÍTULO 4. LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LA INTERLENGUA

En este capítulo, se presentan algunas investigaciones, así como algunas propuestas didácticas con relación a los marcadores del discurso en el desarrollo de una segunda lengua. El objetivo es llevar a cabo un recorrido sobre el conocimiento con el que ya se cuenta en términos de desarrollo de marcadores para sentar bases para esta investigación²⁴. En primer lugar, se repasa el desarrollo de marcadores en lengua materna en la siguiente sección.

4.1 Desarrollo de marcadores del discurso en lengua materna

Si consideramos una perspectiva de desarrollo, es importante tomar en cuenta la adquisición de marcadores en lengua materna. Como ya se explicó (cf. 3.4), la *hipótesis L1=L2* plantea la posibilidad de que haya patrones de desarrollo similares en lengua materna y en segundas lenguas. Pero, ¿cómo es el proceso de desarrollo de marcadores en lengua materna? ¿Qué marcadores usan los niños en su discurso tempranamente y cuáles tardíamente?

Con respecto a esto, se ha visto, por ejemplo, que los niños más jóvenes usan un número restringido de marcadores para crear conexiones entre enunciados de manera local; posteriormente, cuando crecen, integran más marcadores a su discurso y comienzan a gestionar la interacción (Fox Tree, 2010). Con base en estudios sobre marcadores del discurso en niños (Andersen *et al.*, 1999; Choi, 2007; Ervin-Tripp, 1973; Jisa, 1985, 1987; Kail & Weissenborn, 1991; Kyratzis & Ervin-Tripp, 1999; Markó & Dér, 2012; Sprott, 1992), se puede concluir que hay un orden de adquisición interesante que se puede destacar: de los 2 a los 5 o 6 años los niños integran en su discurso marcadores con funciones textuales como ‘*porque*’, ‘*pero*’, ‘*aunque*’ y ‘*entonces*’. Luego, alrededor de los seis años comienza a aparecer una variación sociolingüística de los marcadores

²⁴ Hay un sinnúmero de estudios sobre pragmática e interlengua, que hasta hoy han conformado un área la cual en inglés se ha llamado *interlanguage pragmatics* (Bardovi-Harlig, 2010; Bardovi-Harlig & Hartford, 2005; Félix-Brasdefer, 2013; Kasper, 1996; Kasper & Blum-Kulka, 1993). Normalmente, los temas que mayormente predominan son los actos de habla y la cortesía lingüística en segundas lenguas (cf. Alcón Soler & Martínez-Flor, 2008; Bardovi-Harlig, 1999, 2003, 2012; Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003; Blum-Kulka, House & Kasper, 1989; Cook & Liddicoat, 2002; Flores Salgado, 2011; Infantidou, 2014; Kasper, 1997, 2001; Kasper & Roever, 2005; Kasper & Rose, 2002; Kasper & Schmidt, 1996; Placencia & García, 2012; Rose, 2000; Rose & Kasper, 2001, 2013; Shively, 2014; Slabakova, 2013; Taguchi & Roever, 2017; Tello Rueda, 2006; Trosborg, 2010; Zufferey, 2016). Sobre pragmática en el desarrollo de lengua materna se puede recurrir a Clark (2004). Es raro encontrar atención hacia la adquisición de los marcadores del discurso en segunda lengua u otros temas distintos de actos de habla y cortesía lingüística, salvo algunas excepciones (cf. 4.2, 4.3 y 4.4); por eso, en el presente capítulo solamente se han incluido aquellos estudios relacionados con los marcadores del discurso.

textuales; esto quiere decir que los marcadores comienzan a emplearse para gestionar la interacción. Finalmente, de los seis años en adelante, hay marcadores con funciones interactivas como ‘ahora’, ‘pues’, ‘bien’ y ‘bueno’.

El estudio de Kail y Weissenborn (1991) se basó en la adquisición de conjunciones, particularmente el uso de ‘mais’ en niños franceses. Los autores proponen que hay un orden de adquisición en las conjunciones: coordinación aditiva (*and*) > secuencia temporal (*then*) > relación causal (*because*) > relación adversativa (*but*), condicional (*if*) > relación concesiva (*although*). Este orden se identifica a través de la primera aparición de estos elementos en el discurso de los niños. Kail y Weissenborn (1991) sostienen que el orden de adquisición es estable entre distintas lenguas con base en estudios previos (Bloom *et al.*, 1980; Clark, 1985, entre otros). No todas las conjunciones son marcadores del discurso. Del orden ejemplificado, se pueden abstraer ‘porque’, ‘pero’ y ‘aunque’ como miembros de la categoría en cuestión²⁵. Como puede verse, estos son los primeros marcadores en aparecer en lengua materna. Los autores atribuyen este orden a la complejidad de cada conjunción. Este orden de adquisición de conjunciones se confirma también en español; Serra *et al.* (2000) comentan que las primeras oraciones complejas en español son coordinadas con la conjunción ‘y’ y que ‘aunque’ es tardío pues hasta los ocho años los niños siguen cometiendo errores en su uso. Choi (2007) ha comentado que el uso temprano de marcadores del discurso es un precursor para la emergencia del significado procedimental de forma más general. Esta información es la que lleva a esta investigación a plantear la posibilidad de un desarrollo sistemático de marcadores en segunda lengua donde algunos sean más tempranos que otros.

El orden de adquisición planteado a partir de estudios sobre adquisición de lengua materna con respecto a los marcadores del discurso podría falsearse si ocurrieran marcadores interactivos como ‘pues’ o ‘bueno’ en niños menores de 6 años. Hasta este momento, no hay conocimiento sobre esto. Sin embargo, es necesario realizar investigaciones enfocadas en el desarrollo de marcadores del discurso en lengua materna para identificar una trayectoria de adquisición con el objetivo de consolidar lo planteado previamente; principalmente en español.

²⁵ Entre la lista de conjunciones, ‘pero’, ‘porque’ y ‘aunque’ cumplen con los cuatro rasgos propuestos en el Capítulo 2. Por esta razón, son los que identificamos como marcadores.

En la siguiente sección, se describen algunas investigaciones que han estudiado la adquisición de marcadores en segunda lengua.

4.2 Comparaciones entre grupos de hablantes

Hay estudios que han comparado el uso de marcadores del discurso en diferentes grupos de hablantes. Por un lado, se ha comparado el habla nativa con la no nativa en segundas lenguas; por otro lado, se ha comparado hablantes en distintos niveles de lengua. En estos casos, predominan los estudios sobre inglés como lengua meta como se verá a continuación.

Una de las grandes conclusiones obtenidas hasta el momento a partir de diversos estudios es que los hablantes no nativos usan poco, o no usan, los marcadores del discurso. En primer lugar, se puede mencionar el estudio de Fung y Carter (2007), en donde analizaron la producción oral de hablantes nativos de inglés británico y la compararon con hablantes chinos no nativos de inglés como lengua meta en Hong Kong. El nivel de lengua de los estudiantes era intermedio-avanzado, es decir, no separaron a los no nativos por nivel. Fung y Carter (2007) hicieron su análisis a través de corpus previamente establecidos y encontraron que los hablantes no nativos usan marcadores como ‘and’, ‘but’, ‘because’, ‘ok’ y ‘so’ y usan limitadamente otros marcadores como ‘yeah’, ‘really’, ‘say’, ‘sort of’, ‘I see’, ‘you see’, ‘well’, ‘right’, ‘you know’. También, los nativos usan más marcadores con más funciones pragmáticas distintas. Fung y Carter (2007) proponen incluir a los marcadores en la enseñanza de lengua para desarrollar en los estudiantes la competencia interaccional dado que los no nativos la emplean poco. Como puede notarse, de acuerdo a los datos de Fung y Carter (2007), los marcadores que más usan los no nativos parecen ser más textuales, mientras que los que menos usan se podrían clasificar como interactivos.

En segundo lugar, es destacable el estudio de Müller (2005) sobre el uso de marcadores del discurso en hablantes nativos y no nativos de inglés. La autora propone que es necesario destacar a los marcadores del discurso dentro de los estudios de pragmática e interlengua. En este estudio, los marcadores estudiados fueron ‘so’, ‘well’, ‘you know’ y ‘like’ en el *Giessen-Long Beach Chaplin Corpus*. Los resultados de Müller (2005) muestran que para los marcadores seleccionados hay funciones que usan los hablantes nativos que los hablantes no nativos desconocen, además algunas de sus funciones se usan solamente por hablantes alemanes. Por otra parte, los datos de Müller (2005) sugieren que mientras más inmersión tengan los no nativos, más se parece su uso al de los nativos.

Con respecto al contraste entre diferentes niveles de lengua, Wei (2009, 2011) comparó el uso de marcadores del discurso en grupos de estudiantes chinos que estaban aprendiendo el inglés como lengua meta. Este estudio analizó la producción oral de 10 estudiantes intermedias y 10 avanzadas a través de VOICI (Video Oral Communication Instrument), que se trata de una variante de la OPI (Oral Proficiency Interview), diseñada por ACTFL, que incluye la grabación de video de aproximadamente 60 minutos; no se transcribió la totalidad del video sino sólo aquellas preguntas de nivel intermedio y avanzado. El nivel de lengua se asignó a partir de los criterios de ACTFL²⁶. Wei (2009, 2011) estaba buscando si los estudiantes avanzados usan más marcadores ideacionales e interaccionales que los intermedios²⁷. Los resultados muestran un uso similar en los primeros entre el grupo intermedio y avanzado tanto en frecuencias como en variedad; en contraste, en los segundos, los avanzados usaron más variedad con más frecuencias, aunque la elección de marcadores interaccionales fue similar en ambos grupos.

El estudio de Wei (2009, 2011) aporta información sobre el avance que se puede observar de nivel intermedio al nivel avanzado en el uso de marcadores del discurso en la dicotomía textual-interactivo. Este estudio confirma que los hablantes no nativos no usan tantos marcadores interactivos. Sin embargo, faltaría analizar qué pasa en niveles principiantes y si el uso de los avanzados es similar al de los nativos. Por ello, en esta investigación, se considerará un grupo de principiantes y un grupo de nativos.

Por otro lado, cabe mencionar el estudio de Mihaljević Djigunović y Vickov (2010) en donde se comparó a estudiantes croatas en el nivel básico escolar. Este estudio estuvo enfocado en la escritura dado que los marcadores del discurso coadyuvan a construir textos bien estructurados y conectados como un todo. Los participantes fueron 100 estudiantes de escuela primaria del octavo grado con un promedio de edad de 14 años y 100 estudiantes de escuela secundaria del cuarto grado con edad de 18 años. Todos los estudiantes croatas eran aprendices de inglés como segunda lengua. Los participantes crearon textos a partir de preguntas detonadoras. Mihaljević Djigunović y Vickov (2010) encontraron que los estudiantes de secundaria usaron más marcadores del discurso en comparación con los estudiantes de primaria. Los marcadores más usados en inglés como segunda

²⁶ Dado que uno de los instrumentos empleados en este estudio es la *Oral Proficiency Interview* (OPI) y una versión de éste se emplea en la presente investigación (la *Entrevista de capacidad lingüística*), más adelante se explicitan estos criterios (cf. 5.2.2) en el capítulo de Metodología.

²⁷ Esta es una clasificación que corresponde a la taxonomía de Fraser (1999). Los marcadores ideacionales se corresponden más o menos con los textuales; los interaccionales con los interactivos.

lengua fueron: ‘and’, ‘but’, ‘because (of)’, ‘when’ y ‘I think’. Las autoras atribuyen esto a una transferencia de la L1 ya que en croata también son los marcadores más frecuentes. Como indican que estos marcadores aparecen en los materiales de enseñanza, es necesario explorar el efecto del *input* con el que tienen contacto los estudiantes. A pesar de que no contaron con un grupo control de nativos, Mihaljević Djigunović y Vickov (2010) concluyen que los estudiantes croatas de inglés como segunda lengua usan un rango limitado de marcadores; también, que los estudiantes de secundaria usan más que los de primaria y que esto se debe a transferencias de su lengua materna.

En conclusión, los estudios mencionados concluyen que el uso no nativo dista del nativo en frecuencias y en variedad. Las frecuencias de uso de los marcadores del discurso en hablantes no nativos son bajas en comparación con las de los hablantes de lengua materna, principalmente en los marcadores interactivos, y la variedad de funciones de los marcadores es limitada en los no nativos. Por otro lado, se ha observado que del nivel intermedio al nivel avanzado aumentan las frecuencias de aparición de marcadores. Aunque ninguno de los estudios incluidos en este capítulo buscó un orden de adquisición, se puede ver que en niveles intermedios hay marcadores textuales y luego en los niveles avanzados comienzan a aparecer los marcadores interactivos. Asimismo, los hablantes nativos usan más interactivos que los no nativos.

Cabe notar que este hallazgo no es trivial. Es esperable que los estudiantes con menor dominio de la lengua y con menos horas de exposición a la lengua meta tengan un uso menor de marcadores del discurso, y que ocurra una variedad limitada de ellos en etapas tempranas. Lo que no es evidente de antemano es que deban ser los textuales los que ocurran inicialmente, para dar paso a los interactivos más adelante en el desarrollo. En la siguiente sección, se presentan algunos estudios de marcadores en español como segunda lengua, ya que las comparaciones entre grupos (de nativos y no nativos, o de intermedios y avanzados) se han hecho predominantemente en inglés como L2.

4.3 Los marcadores del discurso en el aula de español como L2/LE

En esta sección, se revisarán algunas propuestas que se han hecho para la enseñanza de marcadores del discurso en español dado que algunos profesores han intentado enseñarlos. También hay algunas investigaciones en este ámbito que se han realizado, principalmente sobre la presencia de marcadores en libros de texto, el efecto de la instrucción formal sobre estos elementos lingüísticos y su ocurrencia en interacciones docente-alumno.

Para comenzar, se exploran algunas propuestas didácticas para la enseñanza de marcadores. Se han incluido con mayor detalle aquellas propuestas que no se restringen a una variante particular del español, aunque todas las propuestas mencionadas provengan de España. Otras propuestas como la de Meléndez Quero (2011) sobre el marcador ‘*vale*’ no se describe con atención porque este marcador es muy poco común en la variante mexicana; sin embargo, vale la pena mencionarla dado que basa sus ejercicios en corpus orales y reconoce que los marcadores son elementos de difícil adquisición por la inexistencia de equivalentes exactos en la lengua materna; Meléndez Quero (2011) propone incluir en la clase información como el registro al que pertenece el marcador, sus usos diferentes en el discurso y algunas posibles correspondencias en la lengua materna.

En primer lugar, hay algunas propuestas didácticas para la enseñanza de los marcadores en español. Por ejemplo, López Vázquez y Otero Doval (2009) proponen una serie de ejercicios y actividades para que estudiantes no nativos integren en su discurso el marcador ‘*bueno*’. La forma que proponen para presentar el marcador a los estudiantes es a través de transcripciones telefónicas y de anuncios publicitarios donde se usa el marcador en cuestión; luego, proponen que los estudiantes distingan el adjetivo del marcador; en este punto, las autoras no hacen referencia al significado conceptual del primero ni al procedimental del segundo (cf. 2.1.1). Además, muestran algunas situaciones comunicativas a través de diálogos donde surge el marcador ‘*bueno*’. Finalmente, para que los estudiantes practiquen, proponen diferentes *role plays* donde dirigen la interacción para que los estudiantes usen ‘*bueno*’. Algunas ventajas de su propuesta es que buscan centrar la atención de la enseñanza en marcadores del discurso para mejorar la fluidez en la producción oral, las autoras reconocen esta necesidad y que su tratamiento pedagógico es escaso. Sin embargo, no fundamentan su propuesta en datos empíricos ni en teoría asociada a los marcadores. Las autoras adscriben su propuesta a un nivel de dominio B2 dado que en ese nivel los alumnos deben saber cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra y terminar una conversación (MCRE, 2002). Aunque esta propuesta parece adecuada, se puede destacar que no es evaluada empíricamente dentro del aula; además, no considera las características prosódicas de cada uso de ‘*bueno*’ que tratan de enseñar y, finalmente, aunque el nivel que proponen para enseñar el marcador está justificado con base en el MCRE (2002), en realidad, no se sabe nada sobre su desarrollo, esto es, en qué etapa los hablantes no nativos lo usan o si difícilmente lo usan.

Otra propuesta didáctica es la de Holgado Lage y Serrano Reyes (2011) sobre los marcadores conversacionales ‘*pues*’ y ‘*bueno*’. Las autoras afirman que normalmente se asocia la enseñanza de marcadores con niveles superiores, sin embargo, ellas afirman que se pueden introducir incluso en etapas anteriores al nivel umbral dado su carácter universal y el hecho de que no precisan el dominio de estructuras complejas; básicamente, aunque enfocan su propuesta en el nivel B1, Holgado Lage y Serrano Reyes (2011) afirman que se pueden enseñar en cualquier nivel. Las bondades de esta propuesta es que llevan a la clase de español textos coloquiales reales, es decir, conversaciones donde aparecen los marcadores; luego de revisar el texto coloquial, los estudiantes tienen que rellenar espacios en otro texto donde se han suprimido los marcadores. Ya se ha comentado previamente la inadecuación de estos ejercicios con base en Portolés (2001). Después, Holgado Lage y Serrano Reyes (2011) proponen actividades de conversación a partir de imágenes donde los estudiantes deban usar el marcador. Aunque las autoras sí mencionan que el profesor debe poner hincapié en la entonación del marcador, no dicen qué patrón entonativo se asocia a qué función del marcador.

En resumen, se puede reconocer que las propuestas didácticas descritas atienden la necesidad de incluir los marcadores del discurso en el aula de español como segunda lengua. Muchas son sus ventajas y se aprecia sus intenciones positivas. Sin embargo, carecen de fundamentaciones empíricas, a veces también teóricas, que sustenten las propuestas; de esta manera, parecen intuitivas y basadas en creencias. Dos marcadores que han recibido gran atención son ‘*pues*’ y ‘*bueno*’ para niveles B1 o B2. Queda investigar si después de estas propuestas los estudiantes no nativos de español integran dichos marcadores en su discurso, es decir, evaluar el efecto de la instrucción formal de marcadores a partir de las propuestas presentadas. Finalmente, otra cuestión que se puede destacar es que todas las propuestas se basan en el español peninsular; aún se requiere mucha investigación y creación de propuestas pedagógicas en otras variantes del español, como la mexicana.

Con respecto al efecto de la instrucción formal en el uso de marcadores del discurso, algunos estudios han encontrado un efecto benéfico a partir de la instrucción. Por ejemplo, el estudio de Hernández y Rodríguez-González (2013) analizó el efecto de la instrucción formal, implícita y explícita, en el uso de marcadores del discurso de español como segunda lengua para la producción oral del discurso narrativo. Su muestra consistió en tres grupos: dos experimentales y un grupo

control, con un total de 53 participantes, todos eran hablantes nativos de inglés con al menos cuatro años de estudio de español, se encontraban en un curso de gramática en nivel intermedio. Los autores combinaron la enseñanza explícita con una técnica conocida como *anegación del input*²⁸ para un grupo experimental (n=22), mientras que otro grupo experimental (n=21) sólo fue expuesto a la *anegación* de marcadores del discurso en el input, es decir, su enseñanza fue implícita; el tercer grupo fue control (n=10). Hernández y Rodríguez-González (2013) emplearon la *Escala de conocimiento de vocabulario* (Wesche & Paribakht, 1996) para determinar qué marcadores ya conocían los participantes antes del tratamiento pedagógico. El *pre-test*, *pos-test* y *delayed-test* consistió en la descripción de una imagen. Los autores encontraron que no hubo diferencias significativas entre los tres grupos en el *pre-test*, pero en el *post-test* y en el *delayed-test* los dos grupos experimentales usaron más marcadores del discurso que el grupo control y no hubo diferencias entre los grupos experimentales. A partir de lo anterior, Hernández y Rodríguez-González (2013) concluyen que tanto la enseñanza explícita con *anegación del input* como la enseñanza implícita tuvieron efectos positivos en el uso de marcadores del discurso porque aumentaron sus frecuencias. Ahora bien, los autores también encontraron que hubo nueve marcadores nuevos que los participantes no conocían antes, de los cuales solamente cuatro estaban presentes en el habla de los participantes en el *post-test* y en el *delayed-test* con frecuencias bajas. Los marcadores nuevos usados fueron ‘*en cuanto*’, ‘*en el fondo*’, ‘*puesto que*’ y ‘*ya que*’; los marcadores nuevos que no se usaron fueron: ‘*a todo esto*’, ‘*de hecho*’, ‘*mejor dicho*’, ‘*o sea*’, y ‘*por lo tanto*’. Con respecto al estudio de Hernández y Rodríguez-González (2013) no podemos afirmar que los marcadores no usados sean frecuentes en el habla de los nativos. Por otro lado, aunque la evidencia muestra que la instrucción formal parece impactar las frecuencias de uso de marcadores del discurso, la mayoría de éstos ya eran conocidos por los participantes. De los nuevos marcadores, sólo se usaron cuatro. Al final, se puede concluir que tanto la instrucción explícita como la implícita aumentan la frecuencia de marcadores en un nivel intermedio de adquisición, pero sólo de aquellos que ya se tenía un conocimiento previo.

Con respecto a la interacción dentro del aula, se mencionarán dos estudios: primero, De Fina (1997), y, en segundo lugar, Amador Moreno, Chambers y O’Riordan (2006). El estudio de De

²⁸ Traducción de ‘*input flood*’. Esta técnica consiste en promover el reconocimiento de la forma elegida al “anegar” el input oral o escrito, esto es, al intensificar la frecuencia del input o su grado de visibilidad (Fernández Montes, 2011).

Fina (1997) se basó en dos usos del marcador '*bien*': como una transición y como un evaluativo. La autora encontró que este marcador es muy frecuente en el aula en comparación con otros contextos interactivos por razones situacionales: el docente cambia de tema y evalúa las intervenciones de los estudiantes. Un dato que cabe destacar es que el marcador '*bien*' es muy frecuente en el discurso del docente, pero no aparece en el discurso de los estudiantes. Una de las conclusiones más fuertes es que hay marcadores asociados a ciertas interacciones específicas; por lo tanto, las descripciones lingüísticas de estos elementos semántico-pragmáticos deben atender el ambiente situacional y el tipo de interacción en los cuales se da el uso de marcadores.

Además, el estudio de Amador Moreno, Chambers & O'Riordan (2006) analizó el uso de marcadores del discurso dentro del aula con diferentes características. Estas autoras basaron su estudio en un corpus de interacciones en clase de lengua; su corpus se divide en maestros no nativos de francés/español que enseñan a estudiantes de Irlanda, maestros nativos de francés/español que dan clases a estudiantes en el mismo país y maestros nativos de francés/español que enseñan en un país donde la lengua meta se habla. Los resultados de su análisis muestran que los maestros nativos usan más marcadores del discurso en comparación con los maestros no nativos y que los estudiantes usan difícilmente los marcadores del discurso. Al final, Amador Moreno, Chambers & O'Riordan (2006) proponen usar el corpus para enseñar marcadores del discurso y concluyen que, si los estudiantes los aprenden, pueden sonar más naturales al hablar.

Por último, otro estudio sobre el uso de marcadores del discurso en la interacción en el aula es el de Hellerman y Vergun (2007). Estos investigadores grabaron clases de inglés como segunda lengua y registraron las interacciones entre pares de 17 hablantes principiantes que antes de la clase en cuestión no habían asistido a un contexto de instrucción formal y que habían adquirido la lengua en inmersión como migrantes en Estados Unidos. Los marcadores estudiados fueron '*you know*', '*like*' y '*well*'. Las lenguas maternas variaban entre español, chino, ruso y vietnamita. Los resultados de Hellerman y Vergun (2007) muestran que los marcadores en cuestión fueron usados poco en las interacciones entre pares, aunque los datos sugieren que el uso de estos elementos lingüísticos es mayor mientras más tiempo hayan pasado en los Estados Unidos. También analizaron el uso de marcadores en el discurso de los profesores, quienes no enseñaban los marcadores explícitamente, pero sí usaban un rango de marcadores más variable asociados al discurso didáctico; es interesante que en el discurso de los maestros apareciera muy poco el

marcador *'well'* y nunca los marcadores *'you know'* y *'like'*. Esto sugiere que el discurso del profesor no modela el uso de los marcadores en cuestión.

Como se pudo notar, las propuestas didácticas para enseñar marcadores parecen basarse en intuiciones más que en datos empíricos. Además, la instrucción formal aumenta las frecuencias de marcadores ya conocidos, pero no logra integrar algunos marcadores no conocidos antes del tratamiento pedagógico. Finalmente, en el aula el docente no influye en el uso de marcadores del discurso y los estudiantes usan un rango limitado de marcadores. Todo lo anterior confirma los resultados previos sobre el inglés como L2: los no nativos usan un rango limitado de marcadores del discurso. Aún cabe cuestionarse cómo es el proceso de su adquisición en una segunda lengua. En la siguiente sección, se exploran algunos estudios sobre marcadores del discurso que han tomado una perspectiva de desarrollo.

4.4 Perspectiva de desarrollo en los marcadores en español como segunda lengua

Además de la literatura ya descrita en las secciones previas sobre el desarrollo de marcadores en lengua materna y en la lengua meta tanto en distintos grupos como en el aula de lenguas, hay antecedentes directos de esta investigación con una perspectiva de desarrollo. Las investigaciones que se describirán a continuación, se enfocan en los marcadores del discurso en inglés como segunda lengua (Polat, 2011) y en español como segunda lengua (Lindqvist, 2006; Fernández, Gates Tapia & Lu, 2014).

Por un lado, Polat (2011) afirma que el estudio sobre el desarrollo de marcadores del discurso requiere mayor atención. La investigación de Polat (2011) es un estudio de caso longitudinal sobre el desarrollo de lo que la autora llama marcadores focales *'you know'*, *'like'* y *'well'* en un migrante turco que se mudó a Estados Unidos y que adquirió el inglés como L2 en un contexto natural de inmersión. Durante un año, Polat (2011) grabó un total de 24 conversaciones informales de aproximadamente 30 minutos con el participante (una cada dos semanas); en éstas, la investigadora alentaba al participante a hablar más. El uso no nativo de marcadores se comparó con el uso nativo a través de un corpus previamente construido²⁹. Polat (2011) encontró que el participante no usa *'well'* en ninguna de las grabaciones; por otro lado, *'you know'* comienza con frecuencias por arriba

²⁹ Santa Barbara Corpus of Spoken American English (SBCSAE)

de los nativos y durante el año decrece; mientras que *'like'* no aparece al principio y posteriormente su uso tanto como *'you know'* más o menos a la mitad del año. El participante reportó que no estaba consciente de su uso de marcadores del discurso. Polat (2011) concluye a partir de sus datos que los hablantes no nativos pueden adquirir algunos marcadores más fácilmente que otros en contextos naturales de adquisición.

También cabe destacar el estudio de Lindqvist (2006) quien grabó a ocho participantes suecos no nativos de español en dos ocasiones: al principio de su estancia en España y al final, después de ocho meses. Las interacciones grabadas fueron negociaciones simuladas y discusiones enfocadas. Este estudio se enfocó en los marcadores *'bueno'*, *'pues'*, *'es que'* y *'o sea'*. Lindqvist (2006) muestra que los hablantes no nativos usan escasos marcadores del discurso al principio de su estancia y al final reporta un sobreuso en comparación con hablantes nativos. Otra observación interesante es que al principio los marcadores del discurso que usan los no nativos son principalmente para la autorregulación (como los textuales) y al final hay marcadores con fines interreguladores (como los interactivos). De los cuatro marcadores, el que menos se usa es *'o sea'*. Como se puede notar, el contexto de inmersión puede ser un factor importante en las diferencias de uso de marcadores del discurso.

Por otro lado, el estudio de Fernández, Gates Tapia y Lu (2014) examinó el uso de dos marcadores del discurso en español por hablantes no nativos: *'pues'* y *'bueno'*. Los participantes fueron estadounidenses a quienes se les aplicó un instrumento de evaluación oral³⁰, estas evaluaciones fueron transcritas y analizadas con un *software* informático. Los participantes estadounidenses fueron 46: 29 que obtuvieron un nivel avanzado (promedio de edad: 22.6 años, tiempo de adquisición: 3.7 años) y 17 que no lo obtuvieron (promedio de edad: 21.6 años, tiempo de adquisición: 3.7 años). La asignación de nivel también se llevó a cabo a partir de los criterios de ACTFL³¹. Los resultados muestran que los estudiantes avanzados usan significativamente más veces ambos marcadores en comparación con los no avanzados. Fernández, Gates Tapia y Lu (2014) reportan diferencias tanto cuantitativas como cualitativas asociadas al nivel de lengua. Como se verá más adelante, el estudio de Fernández, Gates Tapia y Lu (2014) se relaciona directamente con la presente investigación tanto en tema como en la selección de participantes.

³⁰ Computer Assisted Screening Tool online Spanish Test (CAST OST)

³¹ A grandes rasgos, estos criterios se presentan en el Capítulo 5 de Metodología.

De manera global, se puede ver que los estudios que han analizado el desarrollo de marcadores del discurso han comparado únicamente los niveles intermedio y avanzado o dos momentos en el tiempo: al principio y al final de una estancia en un país nativohablante de español. En general, se han encontrado diferencias significativas entre un nivel y el otro con respecto al uso de marcadores: los avanzados usan más con mayores frecuencias y con más variedad. Por otro lado, otros estudios se han enfocado en el desarrollo de marcadores particulares; en español, los más estudiados han sido *'pues'* y *'bueno'*. Muchas de estas investigaciones no han incluido una comparación con nativos o lo han hecho con corpus que no se pueden comparar con los participantes del estudio. En resumen, los datos obtenidos a partir de estos estudios han develado patrones interesantes de desarrollo con respecto al uso de marcadores del discurso. Esta investigación busca complementar los estudios descritos en este capítulo porque se incluyó un grupo de principiantes, así como un grupo control de nativos, se conformó un corpus comparable ya que todos los participantes contestaron las mismas preguntas y se analizó la totalidad de ocurrencias de marcadores del discurso en la producción oral no nativa, en tres distintos niveles de lengua, y nativa. De esta manera, en el siguiente capítulo se describe la metodología empleada en este estudio.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

A continuación, se expone en detalle la metodología empleada para dar respuesta a las preguntas de investigación (cf. 1.2) y cumplimentar los objetivos (cf. 1.3). En primer lugar, se describe el perfil de los participantes nativos y no nativos, así como las razones para conformar los grupos en la manera en que se hizo. En segundo lugar, se detallan las fundamentaciones teóricas y empíricas para el empleo de los instrumentos utilizados, así como su descripción para la asignación de nivel de lengua y la elicitación del discurso oral. En tercer lugar, se explica el procedimiento empleado para la convocatoria de participantes y la aplicación de los instrumentos y, finalmente, se puntualiza y se define cómo se realizó el análisis sobre los datos recolectados para los dos instrumentos empleados.

5.1. Los participantes

Como ya se mencionó, el grupo de participantes de este estudio es estadounidense cuya segunda lengua es español y cuya lengua materna es el inglés. La selección de un grupo cuya lengua materna y nacionalidad son las mismas reduce las posibilidades de encontrar diferencias entre los sujetos debidas a los patrones de organización discursiva y en el uso de marcadores del discurso derivadas de cuestiones culturales³².

Ahora bien, cabe recalcar que este estudio busca hablantes no nativos de español. El hecho de que sean estadounidenses no necesariamente implica que su lengua materna sea el inglés. Hoy en día, sabemos que hay muchos hablantes de español como lengua heredada, esto es, hijos de hispanos que nacieron en el territorio estadounidense y que en casa adquieren el español, mientras que en su contexto social están en contacto con el inglés. Así, es importante definir la edad en que los participantes comenzaron la adquisición de español para considerarlos como hablantes no nativos. Normalmente, en el área de adquisición de segundas lenguas se distingue entre un *bilingüe*

³² Por ejemplo, Alós (2016) ha mostrado empíricamente en un estudio sobre traducción que el uso de marcadores del discurso es diferente en hablantes de árabe y de inglés; mientras la primera marca explícitamente la coherencia de manera común, la segunda permite conexiones implícitas lógicas. La organización del discurso es diferente por las tradiciones discursivas de cada cultura. Además de esto, como ya se mencionó (cf. 3.2), Murakami y Alexopoulou (2016) encontraron que la lengua materna puede influir en el orden de adquisición de morfemas, por lo que será mejor comenzar a analizar el desarrollo de marcadores del discurso en una sola segunda lengua y en hablantes no nativos de una sola lengua materna para reducir posibles diferencias en el uso de marcadores por distintos sujetos causadas por diferencias culturales.

temprano, un individuo que adquiere dos lenguas desde el nacimiento hasta los primeros años de vida, y un *bilingüe tardío*, una persona que empieza a adquirir una lengua adicional a la materna alrededor de los 12 años (Foucart & Frenck-Mestre, 2013). De esta manera, se buscó que los participantes fueran *bilingües tardíos*. La base para conformar estos grupos en diferentes niveles de lengua se sustenta en otros estudios sobre patrones de desarrollo en la competencia pragmática (cf. 4.4) donde se comparan sujetos en distintas etapas de adquisición o hablantes nativos con no nativos.

Para invitar a los participantes, se hizo la convocatoria en distintas instituciones educativas, tanto en México como en Estados Unidos. Se convocó a hablantes estadounidenses de español como segunda lengua que hubieran tenido contacto con la variante mexicana para participar en dos tareas que se describen en la siguiente sección (cf. 5.2). A los participantes únicamente se les informó que serían parte de la construcción de un corpus oral de español como segunda lengua³³ para futuras investigaciones en lingüística aplicada, por lo que no sabían qué elemento lingüístico se estaba buscando elicitar.

A continuación, en los Cuadros 8, 9 y 10, se presenta una descripción del perfil de los participantes no nativos en cada grupo (principiante, intermedio y avanzado³⁴). Para obtener esta información, antes de la prueba de vocabulario (cf. 5.2.1), se les solicitó que contestaran un cuestionario que solicitaba estos datos. Las características que comparten todos los participantes del grupo no nativo son:

- a) *Nacionalidad*: estadounidense
- b) *Lengua materna*: inglés
- c) *Lengua meta*: español
- d) *Variante de contacto con la lengua meta*: mexicana
- e) *Tipo de adquisición de la lengua meta*: tardía

³³ Actualmente existen distintos corpus de español como segunda lengua (p. ej. el Corpus de Aprendices de Español del Instituto Cervantes, el *Spanish Learner Oral Corpus* de Leonardo Campillos o el *Spanish Corpus Proficiency Level Training* de la Universidad de Texas, entre otros). Sin embargo, aunque éstos son útiles de manera general, no son comparables en términos de temas, preguntas y tareas para un estudio desde una perspectiva de desarrollo. Más adelante se explicará cómo la *Entrevista de Capacidad Lingüística* (ACTFL, 2012) permite que todos los participantes en esta investigación participen en las mismas tareas, hablen de los mismos temas y contesten más o menos las mismas preguntas (cf. 5.2.2). Lo anterior reduce la posible influencia en el uso de marcadores que pudieran estar asociados a distintos tipos de discurso o de temas o de preguntas en la entrevista.

³⁴ Más adelante, en 5.2.2 se explicará cómo se agrupó a los participantes en estos grupos mediante la *Entrevista de capacidad lingüística* (ACTFL, 2012), que es un instrumento de evaluación oral para asignar niveles de lengua.

f) *Contexto principal de adquisición de la lengua meta: instrucción formal*³⁵

En los siguientes cuadros, se presentan características individuales de cada participante como el género, la edad, la escolaridad, la ocupación y variables importantes en la adquisición de la lengua meta como la estancia en un país hispanohablante y el tiempo de adquisición de español. En la columna de ‘Nombre’, se ha asignado etiquetas aleatorias a cada participante para respetar su confidencialidad.

Cuadro 8. Datos sobre el perfil del grupo no nativo de nivel principiante						
#	Nombre	Género	Edad	Nivel de estudios/ocupación	Estancia en país hispanohablante y tiempo	Tiempo de adquisición de español como L2
1	Ad.F.	Mujer	19	Estudiante de Licenciatura	México (6 semanas)	1 año
2	Fe.P.	Mujer	37	Licenciatura/Ama de casa	México (6 semanas)	3 años
3	Ge.R.	Mujer	21	Estudiante de Licenciatura	México (5 semanas)	1 año
4	Me.J.	Mujer	19	Estudiante de Licenciatura	No	1.5 años
5	Ra.Y.	Mujer	18	Estudiante de Licenciatura	República Dominicana (1 semana)	3 años
6	Br.V.	Hombre	21	Estudiante de Licenciatura	México (1 día)	3 años
7	Br. D.	Hombre	20	Estudiante de Licenciatura	No	4 años
8	Hu. S.	Hombre	18	Estudiante de Licenciatura	España (3 días)	4 años
9	Ch. O	Hombre	19	Estudiante de Licenciatura	No	3.5 años
10	Ja. B	Hombre	18	Estudiante de Licenciatura	No	3.5 años

Como puede verse en el Cuadro 8, el grupo principiante está conformado por 5 mujeres y 5 hombres, con un promedio de edad de 21 años en un rango de 18 a 37 años. Todos los participantes se encuentran realizando estudios universitarios, a excepción de Fe. P. que ya es egresada de la universidad y es ama de casa. Solamente seis participantes reportaron haber estado en un país hispanohablante, como México, República Dominicana y España, en un rango de 1 día hasta 6 semanas; cuatro de ellos afirmaron nunca haber visitado un país donde se hablara español. Con respecto al tiempo de adquisición, el grupo principiante ha adquirido la lengua meta en un promedio de 2.7 años en un rango desde 1 año hasta 4 años, de acuerdo con la información proporcionada por ellos. Para continuar, se pueden observar los datos del grupo intermedio en el Cuadro 9.

³⁵ No hubo instrucción formal de marcadores del discurso. Solamente se cuidó que todos los participantes hubieran sido o fueran estudiantes de español en clases con un maestro.

Cuadro 9. Datos sobre el perfil del grupo no nativo de nivel intermedio

#	Nombre	Género	Edad	Nivel de estudios/ocupación	Estancia en país hispanohablante y tiempo	Tiempo de adquisición de español como L2
1	Sa. A.	Mujer	19	Estudiante de Licenciatura	México (6 semanas)	5 años
2	Ra. L.	Mujer	19	Estudiante de Licenciatura	México (5 semanas)	5 años
3	Sa. S.	Mujer	21	Estudiante de Licenciatura	México (5 semanas)	1 año
4	Ca. O.	Mujer	27	Estudiante de Licenciatura	México (6 semanas)	3 años
5	Al. C.	Mujer	19	Estudiante de Licenciatura	No	4 años
6	Al. S.	Mujer	18	Estudiante de Licenciatura	México (1 semana) República Dominicana (1 semana)	5 años
7	Al. L.	Hombre	18	Estudiante de Licenciatura	No	5 años
8	Pe. K.	Hombre	19	Estudiante de Licenciatura	No	3 años
9	Ja. E.	Hombre	20	Estudiante de Licenciatura	Belice (1 semana), Ecuador (1 semana)	6 años
10	Ge. S.	Hombre	19	Estudiante de Licenciatura	Ecuador (2 semanas)	5 años

En el caso del grupo intermedio, como puede notarse en el Cuadro 10, hay 6 mujeres y 5 hombres. El promedio de edad en este grupo es de 19.9 años. Además, el cien por ciento de participantes se encuentra realizando sus estudios de Licenciatura en este grupo. De los 10 participantes intermedios, sólo 7 reportaron haber estado en un país hispanohablante mientras que 3 negaron haber visitado territorio de habla hispana; algunos de los países mencionados son México, República Dominicana, Belice y Ecuador; el tiempo de estancia varió de una semana a seis semanas. De acuerdo con los datos proporcionados por este grupo, los participantes intermedios han adquirido español como segunda lengua en un promedio de 4.5 años con un rango desde un año hasta seis años. En el siguiente cuadro, se presenta el perfil de los participantes en el nivel avanzado.

Cuadro 10. Datos sobre el perfil del grupo no nativo de nivel intermedio

#	Nombre	Género	Edad	Nivel de estudios / ocupación	Estancia en país hispanohablante y tiempo	Tiempo de adquisición de español como L2
1	Li. T.	Mujer	25	Estudiante de Licenciatura	México (6 semanas), España (5 meses)	4 años
2	De. C.	Mujer	34	Maestría/Instructora de inglés	México (2 meses), España (5 años)	8 años
3	Ju. H.	Mujer	57	Doctorado/Profesora	México (lo visita cada año), Uruguay (6 meses)	15 años
4	Pa. S.	Mujer	24	Estudiante de Licenciatura	México (2 meses), Costa Rica (2 meses)	6 años
5	Wi. V.	Mujer	26	Licenciatura/Guía turística	México (2 años)	8 años
6	Pa. N.	Hombre	25	Estudiante de Maestría	México (1 año), Costa Rica (3 meses)	5 años
7	Da. F.	Hombre	20	Estudiante de Licenciatura	México (6 semanas)	6 años

8	Ni. C.	Hombre	21	Estudiante de Licenciatura	México (3 meses)	7 años
9	Ma. P.	Hombre	33	Licenciatura / Coordinador	México (4 años)	6 años
10	Co. D.	Hombre	21	Estudiante de Licenciatura	México (2 meses)	4 años

En el grupo avanzado, hay 5 mujeres y 5 hombres con un promedio de edad de 28.6 años con un rango de 21 a 57 años. Con respecto a su escolaridad, cinco participantes están realizando estudios de Licenciatura, dos son egresados y se encuentran en el mundo laboral, uno es estudiante de maestría y otra egresada y solamente una participante cuenta con doctorado. El 100% de participantes reportó haber visitado o estado en un país de habla hispana, en algunos casos en más de uno; los países mencionados son principalmente México, pero también España, Uruguay y Costa Rica, en un rango desde 6 semanas hasta 4 años; la participante Ju. H. reportó que visita México con mucha frecuencia, casi cada año durante el verano. Estos participantes han adquirido el español como segunda lengua en un promedio de 6.9 años en un rango desde 4 hasta 15 años.

Aunque el tiempo de adquisición de español como segunda lengua no es un criterio para agrupar a los participantes, es interesante que a partir de la *Entrevista de capacidad lingüística* se hayan conformado grupos con tiempos más o menos similares de adquisición. En el siguiente cuadro, se presentan los datos del grupo control de nativos mexicanos.

Cuadro 11. Datos sobre el perfil del grupo control de mexicanos						
#	Nombre	Género	Edad	Nivel de estudios/ocupación	Origen	
1	An. L.	Mujer	26	Licenciatura / criminóloga	Santiago de Querétaro, Querétaro.	
2	Al. E.	Mujer	28	Maestría / profesora de español en nivel superior	Ciudad de México	
3	Ca. M.	Mujer	28	Licenciatura / profesora de español en secundaria	Santiago de Querétaro, Querétaro.	
4	Ru. M.	Mujer	23	Estudiante de Licenciatura	Santiago de Querétaro, Querétaro.	
5	Ka. V.	Mujer	28	Licenciatura / profesora de biología en preparatoria	Ciudad de México	
6	Ma. R.	Hombre	26	Licenciatura / Químico	Santiago de Querétaro, Querétaro.	
7	Ju. A.	Hombre	23	Licenciatura / profesor de literatura en preparatoria	Santiago de Querétaro, Querétaro.	
8	La. F.	Hombre	25	Estudiante de Licenciatura / Ejecutivo telefónico	San Luis de la Paz, Guanajuato	
9	Al. T.	Hombre	26	Estudiante de Licenciatura	Salamanca, Guanajuato	
10	Ch. R.	Hombre	23	Estudiante de Licenciatura	Santiago de Querétaro, Querétaro.	

En el grupo control de mexicanos, hay cinco mujeres y cinco hombres. El promedio de edad de los participantes mexicanos es 25.6 años con un rango de 23 a 26 años. Con respecto al nivel de estudios, todos son estudiantes o egresados de la universidad: cuatro de ellos están realizando sus

estudios universitarios, cinco participantes son egresados y se encuentran laborando y una de ellas tiene maestría. Se buscó que compartieran esta característica con el grupo de no nativos. Con respecto a su origen, la mayoría nació en la ciudad de Querétaro, este es el caso de seis participantes; además, dos nacieron en Ciudad de México y dos en Guanajuato. Los participantes Al. E. y La. F. han vivido en la ciudad de Querétaro por más de cinco años. El participante Al. T. ha radicado en la Ciudad de México casi toda su vida, aunque haya nacido en Guanajuato. Dado que todos los participantes pertenecen al área del Bajío, no se esperan diferencias dialectales o regionales en su habla o en el uso de marcadores del discurso.

La inclusión de un grupo control de nativos de español no responde a la idea de que los estudiantes de una segunda lengua tengan como mayor objetivo parecerse a los nativos. Más bien, la comparación entre nativos y no nativos da luz sobre las partes de la lengua meta que se van asemejando al uso nativo y las partes que no (Polat, 2011); esta información puede guiar las decisiones en el aula sobre qué elementos lingüísticos tratar con mayor atención y cuáles no. Además, el corpus nativo refleja el uso lingüístico en cierto contexto y cierto registro lo cual permite comparaciones más adecuadas con el uso no nativo (Polat, 2011).

En conclusión, puede notarse que todos los participantes del grupo no nativo conforman un grupo homogéneo con respecto a las variables centrales en el proceso de adquisición de una segunda lengua. En cuanto a otras características individuales de cada participante hay diferencias; sin embargo, asumimos que éstas no afectan significativamente. En resumen, se han presentado los perfiles del grupo nativo y del grupo no nativo de español que se conformaron en esta investigación. Se han explicitado las razones para elegir las características homogéneas en el grupo no nativo, así como las características individuales de cada participante. También se presentaron los datos del grupo control de mexicanos nativos hablantes de español que mayormente se ubica en el área central de México. Para continuar, en la siguiente sección se describen los instrumentos.

5.2. Instrumentos

En este trabajo de investigación, la atención se centrará en la habilidad de producción oral en español como segunda lengua. Como se ha visto (cf. 4.2), los estudios mayormente han comparado nativos y no nativos y han concluido que el uso de marcadores es limitado en hablantes no nativos.

Para complementar lo anterior, la metodología propuesta en este estudio se basa en una perspectiva de desarrollo dado que se conformaron grupos en distintas etapas de adquisición.

Para evaluar el conocimiento pragmático en estudiantes de una segunda lengua, hay varias opciones de instrumentos que han sido desarrollados hasta la fecha. Algunos de éstos son tareas de completar discurso, orales o escritas, *role plays*, cuestionarios (Roever, 2013). En resumen, en la Figura 4, se traduce al español los métodos de elicitación de datos identificados por Kasper y Dahl (1991:3) a través de diversos estudios de producción y comprensión de actos de habla. Aunque los autores sólo se enfocan en los estudios sobre actos de habla, este esquema es muy útil para cualquier otro tema de pragmática y se presenta para identificar los instrumentos aplicados en este estudio dentro de estos métodos.

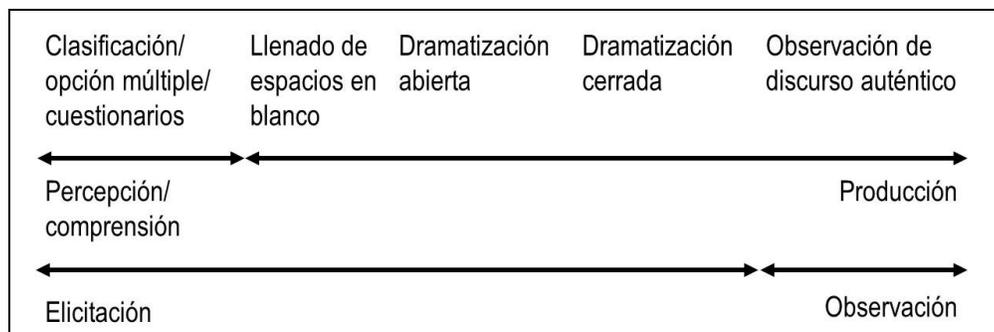


Figura 4 Métodos de elicitación de datos (Kasper & Dahl, 1991)

Del lado izquierdo de este continuo, se encuentran las tareas de percepción o comprensión, mientras que las tareas de producción están a partir del medio hasta el extremo derecho. Por otro lado, del lado derecho se encuentran las tareas que imponen menos restricciones en las respuestas de los participantes, aunque puede haber efectos no intencionales del observador (Kasper & Dahl, 1991). Con los marcadores del discurso, hay un problema en las tareas de ‘llenado de espacios en blanco’: cualquier marcador podría colocarse como respuesta en el espacio en blanco (Portolés, 2002). Con respecto a los instrumentos en este estudio, se emplearon dos: la *Escala de conocimiento de vocabulario* (Paribakht & Wesche, 1992; Wesche & Paribakht, 2010) y la *Entrevista de capacidad lingüística* (ACTFL, 2012). El primero se posiciona en el extremo izquierdo de la Figura 4 por ser un método de ‘opción múltiple’ o ‘cuestionario’ para la habilidad de ‘percepción/comprensión’ y el segundo, en el derecho por ser un método de ‘observación de discurso auténtico’.

5.2.1 Escala de conocimiento de vocabulario

La primera pregunta de investigación se centra en identificar qué marcadores del discurso conocen los estudiantes estadounidenses de español como segunda lengua e inglés como lengua materna de diferentes niveles. Esta pregunta es importante puesto que una de las características de los marcadores del discurso es su opcionalidad sintáctica y semántica; como ya se explicó (cf. 2.1.4), lo anterior quiere decir que los marcadores se pueden suprimir sin que la gramaticalidad de las oraciones se vea afectada, y sin que se altere el contenido semántico de las proposiciones independientes que unen. Por lo tanto, si un hablante usa un marcador se puede asumir que ya lo ha adquirido; en cambio, no se puede asumir que un hablante desconoce un marcador porque no lo usa dado que puede conocerlo y aun así puede optar por no usarlo o simplemente el contexto puede no requerirlo.

Por lo anterior, se aplicó una prueba de conocimiento de vocabulario para identificar los marcadores que los hablantes no nativos conocen en cada nivel. El instrumento seleccionado se conoce como *Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht & Wesche, 1992, 1993, 1996, 1997; Wesche & Paribakht, 1996, 1998, 2010), para el que se creó un diseño en español con marcadores del discurso. Más adelante se detallará cómo se diseñó, cómo se aplicó y cómo se analizó este instrumento. Antes, es necesario comentar aspectos relevantes a considerar sobre el conocimiento léxico.

Sobre el conocimiento de vocabulario, se ha discutido mucho qué significa *conocer* el vocabulario o qué es el conocimiento léxico (Li & Kirby, 2012). Cabe destacar que esta pregunta es complicada porque la naturaleza del vocabulario es compleja y multidimensional (Kieffer y Lesaux, 2008). La conceptualización del conocimiento de vocabulario ha ido desde la habilidad para definir una palabra hasta conocer su pronunciación, su registro, sus propiedades morfosintácticas, su ortografía y sus características semánticas y pragmáticas (Cronbach, 1942; Mezynski, 1983; Nagy & Scott, 2000; Read, 2000; Richards, 1976). En resumen, el conocimiento de vocabulario se compone de tres ámbitos: la forma (oral y escrita), el significado y el uso de las palabras (Nation, 2001). Por lo tanto, se considera que los estudiantes conocen los marcadores del discurso si identifican su forma, si pueden reconocer su significado procedimental y si son capaces de usarlo adecuadamente. La *Escala de conocimiento de vocabulario* de Wesche y Paribakht (2010) es útil para lograr este fin.

Ahora bien, en la evaluación del conocimiento de vocabulario, se han medido principalmente dos variables: amplitud y profundidad (Henriksen, 1999). La primera captura cuántas palabras se conocen en al menos uno de sus significados, es decir, la cantidad de léxico familiar para el hablante; mientras que la segunda mide la calidad de comprensión profunda del significado de las palabras, esto es, tanto la precisión y diversidad de significado de las palabras como su información fonológica, morfológica, pragmática y ortográfica (Anderson & Freebody, 1981; Li & Kirby, 2012; Qian, 1999, 2002; Mezynski, 1983; Read, 2004). En el caso particular de los marcadores del discurso, se necesita medir la profundidad del conocimiento de vocabulario, porque es necesario diferenciar entre el significado conceptual y el procedimental de las palabras. Por ejemplo, es posible que un estudiante reconozca fácilmente la palabra ‘*bueno*’ en su significado conceptual como en (23.a), pero es necesario comprobar que conoce su uso como marcador del discurso, es decir, que puede identificar distintas instrucciones de procesamiento en diferentes usos y contextos como en (23.b) y (23.c). Por esta razón, nos enfocaremos en medir la profundidad en el conocimiento de los marcadores del discurso.

- (23) a. Estudiar español es **bueno**.
 b. **Bueno**, quiero estudiar español.
 c. No sé español, **bueno**, sé algunas palabras.

Desafortunadamente, las opciones de instrumentos para medir la profundidad de conocimiento de vocabulario son pocas en comparación con la amplitud de vocabulario. Esto se debe principalmente a que el concepto es relativamente nuevo, su definición aún no es plenamente clara y su medición es compleja (Li & Kirby, 2012). A pesar de esto, se eligió la *Escala del conocimiento de vocabulario* (Paribakht y Wesche, 1992, 1993) por razones que se comentan en la siguiente sección donde se describe el instrumento. Asimismo, cabe mencionar que este instrumento fue utilizado previamente por el estudio de Hernández y Rodríguez-González (2013) (cf. 4.3).

5.2.1.1 Descripción

La *Escala de Conocimiento de Vocabulario* fue diseñada y desarrollada por Marjorie Bingham Wesche y T. Sima Paribakht (Paribakht y Wesche, 1992, 1993, 1997; Wesche y Paribakht, 1996, 2010). Su diseño tenía el fin de obtener evidencia del conocimiento de palabras seleccionadas en segunda lengua de los aprendientes; generalmente, se ha usado para estudiar la relación entre el

conocimiento de vocabulario y la comprensión de lectura (Qian, 2002; Wesche y Paribakht, 1996, 1998). Sin embargo, aunque el presente estudio no trata sobre comprensión de lectura, este instrumento es útil porque permite seleccionar las palabras que se quieren evaluar, en este caso, los marcadores del discurso, e identifica cinco etapas de conocimiento léxico que se evalúan en un rango que parte del nulo reconocimiento de la palabra hasta la habilidad para usarla con precisión semántica y sintáctica en una oración.

El instrumento emplea dos tipos de tarea: una escala de elicitación autoreportada y tareas de confirmación. El procedimiento es el siguiente: los participantes ven una palabra y tienen que autoreportar su conocimiento ésta, es decir, juzgar si conocen una palabra o no desde su propia percepción al elegir una categoría de la I a la V como se muestra en la Figura 5; además de esto, el participante debe proveer respuestas que confirmen su percepción sobre su conocimiento léxico, por ejemplo, dar sinónimos o traducciones o usarlas en una oración, éstas son tareas de confirmación que debe contestar si elige las categorías III a V. Esta combinación de datos de autoreporte y uso de las palabras permite evaluar el conocimiento léxico del participante. Para esto, las respuestas se evalúan en una escala de medición separada para identificar el conocimiento que se tiene de la palabra; los puntos de la escala son: *no se conoce, se reconoce sin su significado, se reconoce su significado con duda, se conoce la palabra y se puede usar en una oración* (Wesche y Paribakht, 2010).

Categoría de autoreporte	Nivel de conocimiento
I	No recuerdo haber visto esta palabra antes.
II	He visto esta palabra antes, pero no sé qué significa.
III	He visto esta palabra antes y <i>creo</i> que significa _____ (sinónimo o traducción)
IV	Conozco esta palabra. Significa _____ (sinónimo o traducción)
V	Puedo usar esta palabra en una oración: _____ (escribe una oración) (Si haces esta sección, por favor también contesta IV)

Figura 5 Elicitación de la Escala de Conocimiento de Vocabulario (Wesche & Paribakht, 2010)

Para esta investigación, se hizo un diseño basado en la Figura 5 para marcadores del discurso en español. Se conservaron todas las características ya mencionadas, pero se añadió una ligera

modificación. La cuestión con los marcadores del discurso es que algunos de ellos tienen pares conceptuales, como el ya mencionado ‘bueno’ en los ejemplos de (23). Si se muestra al estudiante un marcador aislado como ‘bueno’, es posible que elija la categoría V, pero dé un ejemplo con una palabra conceptual como en (23.a). Para prevenir esto, además de mostrar la palabra, se añadirá un ejemplo con contexto oracional para restringir el uso de la palabra como marcadores del discurso como en (23.b) y (23.c).

En el diseño de la *Escala de conocimiento de vocabulario* (Wesche & Paribakht, 2010) para este estudio se llevó a cabo una selección de palabras que respondió a tres criterios: los marcadores más frecuentes, los marcadores que pueden tener homónimos con significado conceptual y distractores. Para seleccionar los marcadores más comunes, es decir, que aparecen frecuentemente en el discurso nativo y no nativo, se hizo un estudio exploratorio previo para determinarlos. Se transcribieron 8 *Entrevistas de capacidad lingüística*³⁶, 4 de nivel intermedio y 4 de nivel avanzado, y se identificaron los marcadores que aparecen más frecuentemente; por otro lado, se tomaron 4 entrevistas del Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (Martín Butragueño & Lastra, 2015). En el Cuadro 12 se reportan los marcadores más comunes en el discurso nativo y no nativo en un análisis exploratorio.

‘pero’	‘bueno’	‘o sea’	‘¿no?’
‘porque’	‘pues’	‘por ejemplo’	‘a ver’
‘entonces’	‘claro’	‘aunque’	‘como’
‘mejor’	‘por eso’	‘este’	‘de hecho’

De los marcadores del discurso en el Cuadro 12, algunos de ellos tienen palabras homónimas de significado conceptual. Para estas palabras, se crearon dos reactivos: uno con el significado conceptual y otro con el significado procedimental. Los marcadores de este grupo son: ‘entonces’, ‘mejor’, ‘bueno’, ‘claro’, ‘por ejemplo’, ‘este’, ‘¿no?’, ‘a ver’ y ‘de hecho’. Además, se incluyó

³⁶ En la siguiente sección se describirá la *Entrevista de capacidad lingüística*. Las ocho entrevistas que se analizaron en esta etapa para determinar marcadores más frecuentes ya se habían grabado previamente y no forman parte del corpus que se presenta en los resultados. Fue un análisis exploratorio para determinar los marcadores que se incluirían en la Escala de conocimiento de vocabulario, así como una confirmación de que habría marcadores en el discurso a partir de la entrevista seleccionada para esta investigación.

‘oye’. Finalmente, se eligieron once palabras al azar como distractores entre sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, conjunciones y preposiciones. Las palabras fueron: ‘libro’, ‘herrería’, ‘roja’, ‘zapato’, ‘platicar’, ‘roncar’, ‘rápidamente’, ‘en’, ‘por’, ‘para’ y ‘sobre’. El orden de los reactivos fue aleatorio.

Para el diseño final de la *Escala de conocimiento de vocabulario*, se empleó la plataforma *Google Forms* que permite crear reactivos de opción múltiple y de respuesta corta. El empleo de esta herramienta en línea permitió abrir las posibilidades de tener participantes que estuvieran en Estados Unidos. Todos los participantes contestaron este instrumento antes de la *Entrevista de capacidad lingüística*. En el Apéndice B, se muestra tanto las instrucciones del instrumento, que fueron revisadas por dos nativos hablantes de inglés y una profesora de inglés como L2, como un ejemplo de reactivo en la plataforma en línea mencionada.

5.2.1.1 Procedimiento de análisis

Una vez que se tienen las respuestas de los participantes, el paso subsecuente es asignar puntajes del 1 al 5 para cada una de ellas. Para evaluar las respuestas de los participantes, se sigue el protocolo en la Figura 6.

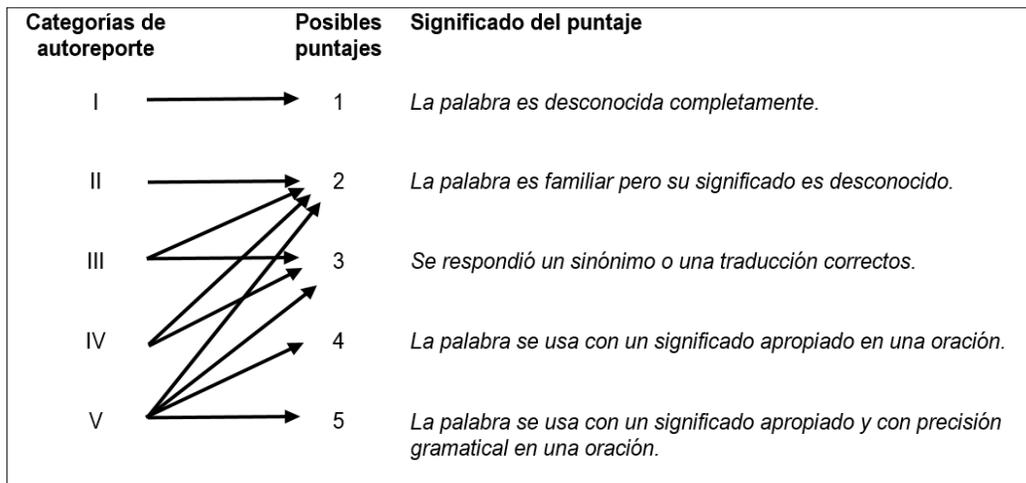


Figura 6 Protocolo para asignar puntajes en la Escala de Conocimiento de Vocabulario (Wesche & Paribakht, 2010)

Para las categorías de autoreporte, si los participantes eligieron I, obtienen 1 punto; si seleccionaron II, obtienen 2 puntos. El puntaje del resto de las categorías depende de la demostración de sus respuestas lingüísticas. Si eligieron la categoría III, obtienen 3 puntos si el

sinónimo o traducción son correctos; si no lo son, obtienen 2 puntos. En la categoría IV, obtienen 3 puntos si contestaron un sinónimo o traducción correctos; si no, obtienen 2 puntos. En la categoría V, obtienen 2 puntos si tanto el sinónimo o traducción como la oración no son aceptables; obtienen 3 si el sinónimo o la traducción son correctos, obtienen 4 si la palabra cumple su significado en la oración y obtienen 5 si el tanto el significado como la precisión gramatical son correctos. De esta forma, se mide cada respuesta de los participantes.

Así, 1 punto representa nulo reconocimiento de la palabra en cuestión. Luego, 2 puntos significan que el participante recuerda la palabra, pero no su significado. Los puntajes posteriores representan familiaridad con la palabra: 3 quiere decir que tiene duda, pero conoce el significado, 4 significa que conoce bien el significado y 5 que además de conocer el significado, el participante puede usarla en una oración con adecuación sintáctica y semántica.

Al final, se obtuvieron los puntajes de todos los participantes para todos los marcadores incluidos en el instrumento. Estos puntajes se sumaron por marcador. Luego, se agruparon los marcadores textuales y los interactivos. Los resultados de este instrumento se encuentran en la sección 6.1 del Capítulo 6.

5.2.2 Entrevista de capacidad lingüística

Uno de los objetivos de esta investigación es conformar un corpus comparable de discurso nativo y no nativo. Este objetivo surge para cumplimentar otros: el análisis de marcadores del discurso en la producción oral. Un *corpus* es una colección de textos, ya sean escritos o transcripciones de habla, que se almacenan de manera digital y se analizan a través de programas informáticos (Conrad, 2005; Granger, 2012). El uso de corpus orales o escritos ha destacado recientemente tanto en la investigación en lingüística como en la enseñanza de lenguas para distintos fines (cf. Conrad, 2005, Granger, 2012). De esta manera, esta investigación se basa en el análisis de la producción oral de hablantes nativos y no nativos de español a través de la construcción de un corpus; aunque no se empleó ningún software avanzado para esto y la cantidad de participantes es pequeña, sí se puede considerar como un corpus oral. Así, se buscó que los datos de esta investigación surgieran de uso natural de la lengua (Granger, 2012).

En concordancia con Müller (2005), se busca analizar un corpus donde los participantes realicen tareas comparables. Müller (2005) afirma que en otros corpus usados para estudiar los marcadores del discurso cada participante habla de temas diferentes y en contextos diferentes, lo cual podría

dar pie al uso de marcadores distintos. Esto es una desventaja en el objetivo de comparar grupos de participantes. Müller (2005) defiende la idea de que todos los participantes deben hablar de los mismos temas y participar en las mismas tareas para tener la ventaja de poder compararlos.

Para la parte oral, no existe un instrumento de elicitación para marcadores del discurso como tal; sin embargo, se han empleado conversaciones naturales (Polat, 2011), en corpora de oralidad (Fung y Carter, 2007); exposiciones académicas orales, relatos y entrevistas semi-dirigidas (García Torres, 2014), discusiones o interacciones en clase (Hellerman y Vergun, 2007; Bu, 2013; House, 2013; Dariush y Ali Mohamad, 2015), en narraciones (Furman y Özyürek, 2007) y entrevistas estructuradas (Liu, 2013; Wei, 2009) para obtener discurso en segunda lengua; así, a partir de la muestra elicitada se identifican y se analizan las apariciones de marcadores del discurso. En este estudio, emplearemos la última opción en concordancia con Wei (2009, 2011) porque buscamos realizar una comparación transversal del discurso básico, intermedio y avanzado de estudiantes de español como segunda lengua. En general, los estudios mencionados se enfocan en elicitar discurso oral, donde aparecerán los marcadores del discurso, y no necesariamente en elicitarlos específicamente.

La entrevista es una metodología ampliamente reconocida en el campo de la lingüística aplicada (García Landa, 2014; Gass & Mackey, 2012). Comúnmente, las entrevistas se emplean para obtener datos de narrativas; por eso, son instrumentos cotidianos en la investigación sociolingüística y pragmática (Gass & Mackey, 2012). La entrevista recupera la oralidad de los sujetos (García Landa, 2014), y es esto lo que se busca en esta investigación: la producción oral no nativa en distintas etapas de desarrollo.

También hay que mencionar que la elección de la producción oral se justifica por varias razones. En primer lugar, hay evidencia de que los marcadores discursivos se especializan en cuanto a su aparición en el discurso oral y en el discurso escrito, esto es, algunos marcadores son más frecuentes en la escritura mientras otros lo son en el habla. López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) consideran que el interés en la relación entre marcadores del discurso y las modalidades oral y escrita surgió a partir del cambio de paradigma de una lingüística del código a una lingüística de la comunicación, es decir, del interés en la oración hacia el discurso, al cual han llamado el *giro pragmático-discursivo*. A partir de este giro, algunos investigadores se han interesado en ver si hay sistematización entre lo oral y lo escrito en relación con los marcadores del discurso. Por ejemplo, Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4079) afirman que marcadores como *'bueno'*, *'claro'*,

'*hombre*' o '*vamos*' aparecen con más frecuencia en la modalidad oral; mientras que otros como '*así las cosas*', '*por lo demás*', '*por el contrario*' o '*en consecuencia*', en la modalidad escrita. Además, Montolío (2001) y Domínguez (2007) han mostrado que en la lengua escrita se encuentran típicamente marcadores que funcionan como conexión supraoracional, en comparación con la lengua hablada. Otros como Martín Zorraquino (1992), Llorente Arcocha (1996) y Briz (1998) afirman que en el discurso oral hay mayor frecuencia de marcadores del discurso que en el escrito, o Cortés Rodríguez (1991) que considera a los marcadores como necesarios en la caracterización de la oralidad. Briz (1998) comenta que los "conectores pragmáticos" son una constante en el español coloquial y conversacional. López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) proponen un enfoque funcional al tema: las autoras describen funciones prototípicas que se asocian mayormente a una modalidad o a otra. Las funciones que proponen se despliegan en un *continuum* entre tres funciones: interaccional, discursiva y cognitiva. La primera se asocia más a la oralidad, la segunda a ambas y la tercera a la escrita. Por otro lado, la producción oral tal vez sea la habilidad más prominente en comparación con la producción escrita cuando se aprende una segunda lengua, dado que los estudiantes buscan conversar con nativohablantes; una mayor atención hacia la producción escrita casi siempre se restringe a la escritura académica, cuando los estudiantes tienen propósitos específicos en la lengua escrita. Por lo tanto, se decidió comenzar un estudio como éste con la producción oral para ver qué pasa en la conversación, para después pasar a confirmar los resultados en la producción escrita. En resumen, se ha visto que la frecuencia de marcadores es mayor en la oralidad (Briz, 1998; Cortés Rodríguez, 1991; Martín Zorraquino, 1992; Llorente Arcocha, 1996) y que la función interaccional se asocia con la lengua oral. Por estas razones, la habilidad que se analizará aquí es la producción oral.

5.2.2.1 Descripción

La entrevista consta de una conversación dirigida a partir de una entrevista semi-estructurada en la cual, en un proceso de verificación de nivel y sondeos, el entrevistador establece el nivel en el cual el hablante puede llevar a cabo ciertas funciones lingüísticas constantemente, y el nivel al cual el hablante comienza a demostrar patrones de error y debilidades en cuanto a su realización funcional. Con esta información, el entrevistador determina el nivel de realización lingüística funcional obtenido por el hablante entrevistado (ACTFL, 2012)

Esta entrevista se usa para evaluar globalmente la habilidad lingüística de un hablante, es decir, durante la entrevista el participante tiene la oportunidad de demostrar qué puede hacer con la segunda lengua que adquirió o está adquiriendo. Así, se obtiene una muestra lingüística evaluable; esto se refiere a: 1) material suficiente para hacer una evaluación completa, de esta manera, dos examinadores certificados pueden llegar a la misma conclusión con respecto a los resultados de la entrevista y 2) muestra que señala el máximo nivel de habilidad lingüística del participante.

La *Entrevista de capacidad lingüística* se audiografa para evaluación y asignación de resultados de forma posterior, para que el examinador pueda confirmar la evaluación original que hizo durante la entrevista. El ambiente de la entrevista debe darse en un cuarto sin ruido, cara a cara, sentados cómodamente, sin distracciones para el participante y el entrevistador con un reloj a la vista; debe propiciarse un ambiente de formalidad y actitud alerta para afectar positivamente la realización lingüística del participante. Dado que en el primer instrumento se empleó una plataforma en línea, esto abrió la posibilidad de realizar las entrevistas vía *Skype*.

La escala de evaluación que se emplea para determinar el nivel de lengua de la entrevista realizada es la del ACTFL³⁷. En el Cuadro 13, se describen las funciones globales de los cuatro niveles de lengua según la ACTFL a grandes rasgos.

Cuadro 13. Niveles de lengua para la escala de evaluación según ACTFL	
Nivel	Funciones globales
Superior	El participante puede respaldar opiniones, hipótesis, discutir temas concretos y abstractos, se desenvuelve bien en situaciones desconocidas.
Avanzado	Puede narrar y describir en todos los tiempos verbales y puede resolver situaciones que presenten alguna complicación.
Intermedio	Puede crear con el idioma, formular y responder a preguntas sobre temas familiares, sostiene conversaciones sencillas.
Principiante	Mínima comunicación con expresiones memorizadas, listas y frases.

Cada nivel tiene tres subniveles: bajo, medio y alto. Sin embargo, para este estudio no se requiere una división en grupos tan fina como para definir el subnivel, sino que únicamente se busca el nivel para ubicar a los participantes en el grupo básico, intermedio o avanzado. Asimismo,

³⁷ American Council on the Teaching of Foreign Languages

tampoco se consideró el nivel ‘Superior’ dada la complejidad de encontrar participantes en este nivel.

La *Entrevista de capacidad lingüística* se divide en cinco etapas, cuando se sigue este protocolo se logra obtener una muestra evaluable. En el Cuadro 14 se muestran estas etapas con su propósito, su aspecto psicológico y su aspecto lingüístico.

Cuadro 14. Protocolo de la <i>Entrevista de Capacidad Lingüística</i>			
Etapa	Propósito	Aspecto psicológico	Aspecto lingüístico
Iniciación	Comienza la entrevista	El hablante se siente cómodo	Se introduce o despierta la segunda lengua
Verificaciones de nivel	Establece la base	Muestra cómo el participante se desempeña constantemente	El participante muestra control consistente
Sondeos	Establece el tope	Indica desintegración lingüística	El participante demuestra control limitado
Situación o ‘ <i>role play</i> ’	Situación de la vida real con o sin complicación	Dramatizar una situación	Sirve como verificación de nivel o sondeo.
Conclusión	Concluye la entrevista	Regresa al hablante a un nivel cómodo	Termina en un nivel de control absoluto.

Las etapas de iniciación y conclusión deben lograr que el participante se sienta cómodo, la primera busca despertar o introducir la segunda lengua en el hablante, por lo que las preguntas son sencillas, sobre su perfil, etc.; la segunda, hacer sentir un sentimiento de logro.

Las etapas de verificación de nivel y sondeo se dan en un proceso iterativo, esto es, son repetitivas a través de toda la entrevista. El examinador debe establecer la base, donde el participante se desenvuelve consistentemente, para establecer el nivel; una vez que ha establecido esto, el examinador debe buscar el tope, donde el entrevistado se desintegra lingüísticamente y no puede cumplir la tarea, lo cual se hace a través de un sondeo. Se considera desintegración lingüística cuando se presentan los siguientes indicios: el participante no responde, tiene malas estructuras o pierde el control, presenta auto-corrección y reducción de fluidez, hay muchas pausas. La entrevista, al inicio, debe partir de un nivel intermedio. La etapa de ‘*role-play*’ es una situación guiada donde se presenta una situación real para dramatizar. Esta etapa es la más interactiva de todas y se puede usar para verificar el nivel o para sondear el tope.

Una de las virtudes de este instrumento es que los criterios de evaluación se relacionan con las características del discurso de los estudiantes, es decir, se agrupa a los participantes con base en lo

que pueden hacer explícitamente con su interlengua en español. Los examinadores tienen que considerar criterios como la gramática, el vocabulario, la fluidez, la pronunciación, la habilidad sociolingüística y la comprensión; así como las tareas y funciones globales, el contexto y el contenido, la precisión y el tipo textual. Estos criterios no se explican con mayor detalle porque son usados por el examinador certificado que asigna nivel a las entrevistas y no son mayormente relevantes para este estudio.

Hay distintos tipos de instrumentos de producción oral, incluso de otras certificaciones oficiales; sin embargo, la *Entrevista de capacidad lingüística* se seleccionó como la más adecuada para los objetivos de la presente investigación. A continuación, se explica por qué. Una de las ventajas de este instrumento es que se invita a los participantes a hablar tanto como puedan; el examinador está capacitado para solicitar expandir el discurso cuando el participante da respuestas cortas. Además, dentro del protocolo de la entrevista se considera la audiograbación, lo cual es benéfico para la transcripción y análisis posterior. Por eso, es útil para analizar el discurso oral de los estudiantes de segunda lengua y además asignarles un nivel: principiante, intermedio o avanzado.

Otra ventaja de la *Entrevista de capacidad lingüística* con respecto a otros instrumentos de elicitación oral es que el mismo instrumento puede aplicarse a todos los participantes a través de diferentes tipos de discurso. Hay estudios que han utilizado narraciones para analizar el discurso, pero el objetivo de esta investigación es identificar marcadores del discurso en distintos tipos de discurso. Otras certificaciones de español como segunda lengua, por ejemplo, el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes, también tienen pruebas de evaluación oral, sin embargo, en esta certificación hay pruebas diferentes para cada nivel; esto resultaría en una gran diversidad poco comparable entre los diferentes participantes. La *Entrevista de capacidad lingüística* permite aplicar el mismo instrumento para todos los participantes.

Otra característica positiva de esta entrevista es que en el protocolo se considera una parte interactiva. Como ya se mencionó, ésta es una situación o ‘*role-play*’ que debe dramatizarse, como si fuera una situación real. Esto es una ventaja para este estudio porque en esa parte podrían usarse marcadores interactivos. Por otro lado, se elicitan diferentes tipos de discurso: descriptivo, narrativo y argumentativo, y, además, un intercambio interactivo. Por eso, este instrumento cubre diferentes facetas donde distintos tipos de marcadores del discurso pueden surgir.

Como ya se ha visto, la *Entrevista de capacidad lingüística* es una conversación a partir de una entrevista semi-estructurada que se adapta en preguntas y temas conforme la interacción fluye. Con la finalidad de obtener discurso comparable en este estudio, se hará una adaptación mínima a ella sin modificar las directrices explicadas anteriormente, como el protocolo, la estructura, las etapas, los tiempos y los criterios de evaluación. La adaptación consistirá en fijar algunas preguntas que se relacionen con diferentes tipos de discurso durante la entrevista, estas preguntas deberán ser contestadas por todos los participantes para poder comparar su discurso. En el Cuadro 15 se explicitan dichas preguntas.

Cuadro 15. Preguntas fijas para la aplicación de la <i>Entrevista de Capacidad Lingüística</i> (ACTFL, 2012)		
Tipo de discurso	Tema	Formulación de pregunta
Descriptivo	La ciudad	Preguntas cerradas para introducir el tema ¿De dónde eres? ¿Cuál es tu ciudad? Preguntas abiertas para elicitación de producción oral ¿Cómo es tu ciudad? ¿Qué lugares interesantes hay para conocer? ¿Cómo son esos lugares? ¿Cómo es la gente en tu ciudad? ¿Cómo es el clima? ¿Cómo es tu ciudad en comparación con esta ciudad?
Narrativo	Vacaciones en familia	Preguntas cerradas para introducir el tema ¿Tu familia vive en tu ciudad? ¿Visitaste regularmente a tu familia? ¿Generalmente van de vacaciones? Preguntas abiertas para elicitación de producción oral ¿Puedes pensar en una anécdota interesante o divertida en unas vacaciones en familia? ¿Qué pasó, a dónde fueron, qué hicieron?
Argumentativo	Experiencias en México	Preguntas cerradas para introducir el tema ¿Te gusta México? ¿Conociste muchos lugares aquí? Preguntas abiertas para elicitación de producción oral ¿Qué opinas sobre la vida en México? ¿Has escuchado sobre la corrupción en México? ¿Qué piensas sobre la corrupción? ¿Qué es corrupción para ti? ¿Cómo puedes defender tu opinión, qué le dirías a las personas que piensan diferente a ti?

La elección de las preguntas responde a la metodología de la entrevista misma; es necesario llevar al participante a través del discurso descriptivo, narrativo y argumentativo. La selección de los temas se hizo por la familiaridad que pueden tener con ellos los hablantes no nativos y para dar una secuencia coherente a la entrevista. La elección del tema sobre ‘corrupción’ en el discurso argumentativo se hizo porque esta palabra es un cognado entre el español y el inglés, lo cual puede reducir la posibilidad de que hablantes básicos o intermedios no la puedan contestar.

Para la segunda parte de la entrevista después de las preguntas, el *'role play'* seleccionado, o la situación con complicación, fue el siguiente:

Compraste un regalo de cumpleaños para tu mamá, pero más tarde, descubriste que tu hermana compró el mismo regalo. Lleva el regalo a la tienda y devuélvelo, piensa en una buena excusa para convencer al empleado de la tienda de que te regrese tu dinero. Tú quieres tu dinero en efectivo de vuelta (tomado de ACTFL, 2012)³⁸.

Es esperable que los participantes básicos e intermedios tengan dificultades de comprensión con algunas preguntas o en el *'role play'*. Sin embargo, ni las preguntas ni el *'role play'* deben realizarse de forma textual necesariamente, dado el tipo de interacción hay lugar para la negociación de significados. Por ejemplo, para los estudiantes básicos e intermedios, las preguntas pueden simplificarse para que puedan ser comprendidas y contestadas. Cabe aquí recordar que el objetivo de este estudio es el uso de marcadores del discurso, no la cantidad y calidad del discurso mismo. La idea es ver si cuando un estudiante básico expresa una opinión sencilla, en este discurso aparecen marcadores del discurso. Ross y O'Connell (2013) conciben a la situación con complicación como una oportunidad de activar la competencia estratégica, así que, aunque los hablantes principiantes e intermedios pudieran tener dificultades ante este *'role play'*, es, de hecho, una elección adecuada para observar qué pueden hacer y cómo con su interlengua y qué marcadores aparecen en ella. Se esperaría que el *'role play'* sea una oportunidad para que los marcadores interactivos surjan.

5.2.2.2 Procedimiento de análisis

El análisis de los marcadores del discurso en la producción oral de los participantes consistirá en las siguientes etapas: 1) Identificación, 2) Anotación, 3) Cuantificación, 4) Análisis cualitativo. El primer paso para el análisis es identificar los marcadores del discurso que estén presentes en la producción oral de los participantes. Para esto, existen algunas propuestas de localización y

³⁸ A los hablantes nativos se les dio en español, mientras que a los no nativos en inglés: “*You bought a birthday gift for your mother. Later, you found out that your sister bought the same gift. Take the gift back to the store and figure out a good excuse to convince the shop assistant to return your money. You want your cash back*”.

anotación de estos elementos discursivos en un corpus (p. ej. Bolly, Crible, Degand & Uygur-Distexhe, 2015; Verdonik, Rojc & Stabej, 2007; Zufferey *et al.*, 2012; Zufferey & Degand, 2013).

Las propuestas de Bolly *et al.* (2015) y de Verdonik, Rojc y Stabej (2007) son similares en varios aspectos: están dirigidas a corpus orales y a la automatización de la identificación de marcadores, las categorías de anotación son semejantes y se rodean en marcos teóricos similares. De esta manera, se tomarán de estas propuestas el procedimiento y las categorías más útiles para el análisis. Bolly *et al.* (2015) proponen una sistematización para la anotación de marcadores, a la cual llaman *MDMA* (Model for Discourse Marker Annotation por sus siglas en inglés). El procedimiento de este modelo se lleva a cabo en los siguientes tres pasos:

1. Rastreo manual de marcadores potenciales.
2. Extracción automática de todas las formas rastreadas.
3. Anotación paramétrica: de marcador potencial a marcador confirmado.

La anotación paramétrica se basa en el siguiente protocolo del Cuadro 16.

Cuadro 16. Anotación paramétrica de Bolly <i>et al.</i> (2015).		
Nivel de análisis lingüístico	Parámetros	Valores
Sintaxis	1. Categoría sintáctica	Sintagma verbal, sintagma nominal, pronombre, sintagma adjetival, sintagma adverbial, conjunción/locución conjuntiva, preposición, locución prepositiva, partícula, interjección, otra
	2. Posición sintáctica	Inicial Media Final No interpretable No aplica
	3. Movilidad sintáctica	No desplazable Desplazable No interpretable No aplica
Semántico-pragmático	4. Activación de sentido codificado en contexto	Sí No
	5. Significado procedimental	Significado conceptual Significado conceptual-procedimental Significado procedimental No interpretable
Prosodia	6. Presencia de una pausa contigua	Pausa a la derecha Pausa a la izquierda Pausa a la izquierda y a la derecha No hay pausa contigua No interpretable

Enunciación	7. Posición en el turno de habla	Inicial Final Autónomo Otro No interpretable
No lingüístico	8. Grado de certeza	1. No, casi certitud de que no es MD 2. Incierto, duda si es un MD 3. Sí, casi certeza de que es MD

Para el presente estudio, se tomaron algunos de estos parámetros, dado que no todos son útiles para los objetivos del mismo. A estos parámetros agregaremos dos más de acuerdo con la tipología dual de Cortés Rodríguez y Camacho Adarve (2005), con el objetivo de ver la variabilidad de estos marcadores en los diferentes niveles de lengua. El parámetro sintáctico daría cuenta de la opcionalidad sintáctica. El semántico pragmático, del significado procedimental, de la contribución nula al contenido proposicional y de la opcionalidad semántica, la activación del sentido en contexto puede dar cuenta de la conectividad. De esta forma, emulando el procedimiento de Bolly *et al.* (2015) y tomando algunos parámetros de su propuesta, se cuenta con parámetros para confirmar los marcadores potenciales y, además, para contestar las preguntas de investigación que rigen el presente estudio.

A grandes rasgos, se audiograbó a 38 participantes no nativos de español mediante la *Entrevista de capacidad lingüística* (ACTFL, 2012). Se descartaron 2 entrevistas porque los participantes reportaron que habían aprendido español desde casa, es decir, eran hablantes de lengua heredada. Luego, 4 entrevistas más fueron descartadas por interferencias en el audio o porque los grupos ya estaban completos. Así, 30 entrevistas de no nativos fueron incluidas en el corpus conformado para este estudio, que en conjunto suman 12 hrs. y 54 min.³⁹. También se audiograbó al grupo control de nativos con un total de 5 hrs 02 min. En total, se transcribieron casi 18 horas de audiograbación.

Una vez que se tuvieron las audiograbaciones, se pasó a la etapa de transcripción de la totalidad de las entrevistas. Posteriormente, las transcripciones se dividieron en turnos y el discurso de los participantes fue dividido en cláusulas; en la siguiente sección, se presentan estos datos con mayor especificidad. Finalmente, se aplicó el MDMA (Bolly *et al.*, 2015) para identificar marcadores y confirmarlos. Los marcadores extraídos se agruparon en marcadores textuales e interactivos y se

³⁹ Para el grupo principiante, la totalidad de las audiograbaciones suman 3 hrs., 57 min; para el intermedio, 3 hrs., 54 min; y para el avanzado, 5 hrs., 02 min.

cuantificaron. En 6.2 se presentan las observaciones y los resultados con base en la producción oral recopilada en el corpus de entrevistas.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo, se reportan los resultados obtenidos a partir de los dos instrumentos previamente descritos (cf. 3). En primer lugar, se exploran las respuestas de los participantes no nativos en la *Escala de conocimiento de vocabulario* donde los datos ordinales obtenidos revelan aquellos marcadores más conocidos en cada uno de los grupos estratificados en distintos niveles de lengua.

En segundo lugar, se presenta el análisis de la *Entrevista de capacidad lingüística* que se llevó a cabo sobre las transcripciones de las entrevistas a participantes estadounidenses y mexicanos; en este instrumento, se contabilizó la frecuencia de aparición de cada marcador y se identificó un comportamiento sistemático en cada nivel de lengua que se describirá más adelante.

En cada sección, se presentan los datos y un análisis mayormente cuantitativo, así como cualitativo. Esto da pie para llegar tanto a preguntas y cuestiones sobre los mismos datos que se discuten en la sección 5, como a las conclusiones que se presentan en la sección 6.

6.1 Conocimiento de marcadores del discurso

En esta sección, se presentan los resultados de la *Escala de conocimiento de vocabulario* (Wesche & Paribakht, 2010), descrita en la sección anterior (cf. 5.2.1), lo cual contesta la primera pregunta de investigación (cf. 1.2). Como ya se explicó, es importante tratar de identificar qué marcadores conocen los participantes no nativos para descartar que el desconocimiento de marcadores sea la razón de que no aparezcan en el discurso oral; por otro lado, este instrumento da la posibilidad de ver si su conocimiento predice su uso y si hay marcadores que los hablantes no nativos conocen, pero no usan.

Los resultados de la *Escala de conocimiento de vocabulario* se presentan en los Cuadros 28 y 29. Después de analizar cada respuesta y asignar puntajes del 1 al 5 conforme a lo explicado en la metodología (cf. Figura 6), se obtuvieron datos ordinales donde 1 representa familiaridad nula con el marcador mientras que 5 significa conocimiento alto del marcador porque se le reconoce y se le puede usar con precisión gramatical y semántica en una oración. Entonces, para cada marcador integrado en el diseño del instrumento, se sumaron los puntajes obtenidos (Paribakht & Wesche,

1996)⁴⁰. De esta manera, un puntaje de 50 indica el extremo de mayor conocimiento del marcador, mientras que un puntaje de 10 indica nulo reconocimiento, en este caso, los hablantes desconocen completamente la palabra en cuestión. En el Cuadro 17, se pueden observar los puntajes obtenidos para los marcadores textuales⁴¹ en el nivel principiante, intermedio y avanzado.

Cuadro 17. Puntajes para los marcadores textuales en la *Escala de conocimiento de vocabulario*

MARCADORES TEXTUALES	NIVEL DE LENGUA DE ESPAÑOL COMO L2					
	PRINCIPIANTE		INTERMEDIO		AVANZADO	
	Puntaje	Interpretación	Puntaje	Interpretación	Puntaje	Interpretación
1. porque	45	conocido	48	conocido	50	conocido
2. pero	42	conocido	48	conocido	50	conocido
3. por ejemplo	39	conocido	46	conocido	50	conocido
4. por eso	29	conocido	34	conocido	50	conocido
5. entonces	24	desconocido	36	conocido	50	conocido
6. como	28	desconocido	31	conocido	38	conocido
7. aunque	17	desconocido	25	desconocido	49	conocido
8. o sea	13	desconocido	19	desconocido	41	conocido
9. de hecho	23	desconocido	21	desconocido	47	conocido
10. mejor	21	desconocido	27	desconocido	39	conocido

Como se puede notar en el Cuadro 17, con respecto a los marcadores textuales, en el nivel principiante, los marcadores más conocidos son ‘*porque*’, ‘*pero*’, ‘*por ejemplo*’ y ‘*por eso*’ dado que obtienen puntajes de 30 en adelante. Es interesante recalcar que ninguno de estos puntajes alcanza el límite de 50 puntos, esto quiere decir que algunos hablantes del grupo principiante no los reconocieron del todo. Los marcadores ‘*porque*’ y ‘*pero*’ rebasan los 40 puntos, lo cual indica un conocimiento alto de ellos. Estos datos harían suponer que en el discurso oral de los participantes principiantes aparecerán los marcadores textuales ‘*porque*’ y ‘*pero*’. El marcador ‘*por ejemplo*’ está cerca de 40 por lo que también se espera en el discurso oral. El último marcador conocido en principiantes, ‘*por eso*’, se incluyó dentro de la etiqueta ‘conocido’ porque está muy cerca de 30.

⁴⁰ Existe una controversia en el tratamiento de los datos ordinales. Por un lado, al ser datos numéricos se pueden promediar. Por otro lado, al ser datos ordinales pero categóricos, algunos autores se oponen a sacar promedios. Por esta razón, se ha seguido el tratamiento que Paribakht y Wesche (1996) han empleado, esto es, sumar los puntajes. En cualquier caso, promediar o sumar los datos no modificaría las conclusiones finales.

⁴¹ En la sección 2.3 se explicó la clasificación dual textual-interactivo de Cortés Rodríguez y Camacho Adarve (2005)

En el nivel intermedio, además de los anteriores, se conocen ‘*entonces*’ y ‘*como*’. Es interesante notar cómo los puntajes de los marcadores conocidos en el nivel principiante aumentan en el nivel intermedio sin llegar a 50 puntos todavía. En este nivel, entran los marcadores ‘*entonces*’ y ‘*como*’ al rubro de marcadores conocidos con puntajes arriba de 30. A partir de esto, se podría suponer que en el nivel intermedio los participantes los incluirán en su discurso oral.

En contraste, los puntajes de conocimiento en el nivel avanzado son altos para todos los marcadores textuales; todos obtuvieron puntajes por arriba de 30. Es interesante notar que en el nivel principiante ningún puntaje llega al máximo; además, algunos marcadores tienen un desarrollo gradual, como ‘*pero*’ que en principiantes obtuvo 45, luego en intermedios, 48 y finalmente 50; o ‘*entonces*’ que empieza con 24, luego sube a 36 y termina en 50; mientras que otros se desconocen hasta el nivel intermedio y en el avanzado saltan al dominio de los marcadores conocidos, por ejemplo los casos de marcadores como ‘*de hecho*’, ‘*aunque*’, ‘*o sea*’ y ‘*mejor*’ son marcadores que se reconocen hasta la última etapa, cabe destacar que ninguno de los anteriores llega al puntaje máximo en el último nivel. En comparación, los marcadores que se conocían desde nivel principiante, en el nivel avanzado llegan a 50. A continuación, en el Cuadro 18 se reportan los puntajes para los marcadores interactivos.

Cuadro 18. Puntajes para los marcadores interactivos en la escala de conocimiento de vocabulario						
MARCADORES INTERACTIVOS	NIVEL DE LENGUA DE ESPAÑOL COMO L2					
	PRINCIPIANTE		INTERMEDIO		AVANZADO	
	Puntaje	Interpretación	Puntaje	Interpretación	Puntaje	Interpretación
1. ¿no?	32	conocido	40	conocido	50	conocido
2. pues	20	desconocido	35	conocido	46	conocido
3. bueno	19	desconocido	32	conocido	47	conocido
4. claro	27	desconocido	32	conocido	47	conocido
5. oye	26	desconocido	30	conocido	50	conocido
6. a ver	22	desconocido	24	desconocido	50	conocido
7. este	20	desconocido	20	desconocido	29	desconocido

En el Cuadro 18, se puede notar que en el nivel principiante sólo se conoce el marcador interactivo ‘¿no?’, lo cual se podría explicar posiblemente por la transparencia de este marcador con las *question tags* del inglés (como ‘*isn’t*’). Los demás marcadores incluidos en el instrumento alcanzaron puntajes no mayores a 30, por lo que se interpreta que no los conocen. Por lo tanto, se esperaría que el marcador ‘¿no?’ apareciera en el discurso del nivel principiante.

Luego, en el nivel intermedio se suman a los marcadores conocidos ‘*pues*’, ‘*bueno*’, ‘*claro*’ y ‘*oye*’, todos con puntajes cercanos a 30. En avanzado, se suma ‘*a ver*’. Es interesante que ‘*este*’ tiene puntajes muy bajos y no llega a 30 en avanzado. Esta expresión se halla en discusión en la literatura, por un lado, se le ha atribuido el estatus de marcador del discurso, por otro lado, se ha considerado una muletilla. El hecho de que su desarrollo sea el que más difiere en comparación con todos los demás marcadores puede dar indicios de que su estatus es diferente. Por esta razón, se dejará fuera del análisis de la producción oral.

Ahora bien, es necesario identificar si las diferencias entre los puntajes en cada nivel de lengua son significativas estadísticamente⁴². Como puede verse, hay diferencias entre los tres grupos por nivel de lengua. Esto puede afirmarse dado que se corrió la prueba de Kruskal-Wallis en *VassarStats* obteniendo los resultados reportados en el Cuadro 19.

Cuadro 19. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para los puntajes de la <i>Escala de Conocimiento de Vocabulario</i>		
Valores	Puntajes de marcadores textuales	Puntajes de marcadores interactivos
H _{obt}	13.62	12.31
gl	2	2
α	0.01	0.01

Para los puntajes de los marcadores textuales, hay diferencias significativas entre los puntajes de los tres distintos niveles de lengua (H_{obt 2 gl} = 13.62, α = 0.01). En el caso de los puntajes de los marcadores interactivos, también hay diferencias significativas entre los tres grupos (H_{obt 2 gl} = 12.31, α = 0.01). Por lo tanto, la evidencia obtenida a partir de los datos recopilados es suficiente para afirmar que hay diferencias significativas en los puntajes de conocimiento entre los grupos principiante, intermedio y avanzado.

Era esperado que mientras el nivel de lengua aumentara, también aumentarían los marcadores conocidos. También era esperado que el puntaje aumentara con mayor nivel de lengua. Sin

⁴² Otros estudios que han empleado el mismo instrumento para evaluar diferencias en la adquisición de vocabulario han realizado el análisis de los datos con la prueba ANOVA (Min, 2008; Sharafi-Nejad et al., 2014; Vidal, 2003, 2011) y la prueba *t test* (Paribakht & Wesche, 1997; Paribakht, 2005). Estos estudios tenían muestras de N > 35; por esta razón, las pruebas estadísticas seleccionadas fueron de estadística paramétrica. En el presente estudio, la muestra tiene 30 participantes no nativos de español estratificada en 10 principiantes, 10 intermedios y 10 avanzados. Con esta muestra, se ha optado por pruebas de estadística no paramétrica.

embargo, lo interesante es que en cada nivel de lengua hay cierta sistematicidad en los marcadores conocidos. Como puede verse, en el nivel principiante los marcadores más conocidos son los textuales y un interactivo. En el nivel intermedio, se conocen dos marcadores textuales más y entran marcadores interactivos. En el nivel avanzado, los interactivos obtienen mayores puntajes de conocimiento. Por lo tanto, el conocimiento de marcadores del discurso da indicios de un orden de adquisición a nivel de conocimiento léxico: primero se conocen los textuales en etapas tempranas, luego los interactivos en etapas avanzadas de adquisición. Este orden de adquisición también parece ser sistemático dentro de los marcadores textuales y dentro de los interactivos, es decir, hay marcadores textuales que se conocen primero que otros.

Ahora bien, cabe cuestionar si hay diferencias entre principiante e intermedio y luego entre intermedio y avanzado; para esto, se puede hacer un cruce de dos grupos independientes. De esta manera, también se corrió la prueba U de Mann-Whitney en *VassarStats* para un cruce principiantes-intermedios e intermedios-avanzados. Los resultados de ésta se presentan en el Cuadro 20.

Cuadro 20. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para los puntajes de la *Escala de conocimiento de vocabulario*

Marcadores textuales		Marcadores interactivos	
Principiantes e intermedios	Intermedios y avanzados	Principiantes e intermedios	Intermedios y avanzados
$U_{obt} = 34.5$	$U_{obt} = 11$	$U_{obt} = 10$	$U_{obt} = 5$

En el Cuadro 20 puede notarse que hay un comportamiento similar para ambos grupos de marcadores. A partir de la prueba estadística, se puede ver que para los marcadores textuales entre el grupo de principiantes e intermedios no hay diferencias significativas, pero entre el grupo de intermedios y avanzados sí. Lo mismo sucede con los marcadores interactivos.

La prueba de U de Mann-Whitney muestra que no hay diferencia significativa estadísticamente para los puntajes de los grupos principiante e intermedio. Esto se puede explicar dado que los marcadores que comienzan a ser conocidos en el nivel intermedio obtienen puntajes cercanos a 30. Sin embargo, sí hay diferencias significativas entre intermedios y avanzados en los puntajes de la *Escala de conocimiento de vocabulario*. Este análisis sugiere que, al llegar a nivel avanzado, hay un salto en el conocimiento de marcadores en comparación con el nivel intermedio y principiante.

Parece que el conocimiento de marcadores del discurso explota en el nivel avanzado, principalmente en los marcadores interactivos.

Aunque cuantitativamente no hay evidencia para afirmar que el conocimiento de marcadores aumenta del nivel principiante al intermedio, cualitativamente se puede ver que sí hay algunos cambios. Por ejemplo, para el caso de los marcadores textuales en el nivel principiante *'entonces'* y *'como'* obtienen puntajes bajos de conocimiento, pero en el nivel intermedio llegan a 36 y 31 respectivamente. En el caso de los marcadores interactivos, en el nivel principiante se desconocen *'pues'*, *'bueno'*, *'claro'* y *'oye'*, los cuales en el nivel intermedio ya se clasifican como marcadores conocidos para los participantes. En resumen, no hay diferencias cuantitativas significativas dado que los puntajes entre el nivel principiante e intermedio son cercanos, pero sí hay diferencias cualitativas dado que en el nivel intermedio se reconocen algunos que no se reconocían antes.

Ahora bien, el aumento de conocimiento para cada marcador, así como el aumento de léxico a mayor nivel, son resultados esperados en el desarrollo de una segunda lengua. Lo que llama la atención y lo que es interesante en términos de orden de adquisición es que en el nivel principiante sistemáticamente se reconocen y conocen marcadores textuales. Algunos marcadores interactivos entran hasta el nivel intermedio y todos los marcadores, a excepción de *'este'*, suben sus puntajes a 50 o cerca de 50 en el nivel avanzado. Entonces, los datos sugieren que, en el ámbito del conocimiento de marcadores del discurso, primero se conocen los textuales y después los interactivos. Esto podría sugerir un orden de adquisición en el conocimiento de vocabulario, así como predecir su integración en el discurso oral, es decir, se puede predecir que en el discurso oral del nivel principiante en español no habrá marcadores interactivos. En la siguiente sección, se analiza el discurso oral del grupo nativo y no nativo para corroborar la información encontrada en este instrumento.

En resumen, la prueba de Kruskal-Wallis muestra que al comparar los tres grupos hay diferencias significativas estadísticamente. Por otro lado, al comparar principiantes e intermedios y luego intermedios y avanzados mediante la prueba U de Mann-Whitney, se encontró que en el primer cruce no hay diferencias significativas, mientras que en el segundo sí. Con los datos obtenidos, se puede contestar la primera pregunta de investigación: ¿Qué marcadores del discurso conocen los estudiantes de español como L2 en el nivel principiante, intermedio y avanzado? ¿Se conocen más marcadores textuales en etapas tempranas en comparación con marcadores

interactivos? Con respecto a los marcadores que se conocen en diferentes niveles de lengua, en el Cuadro 21 se puede observar esquemáticamente cuáles fueron reconocidos en el nivel principiante, cuáles en el intermedio y cuáles en el avanzado.

Cuadro 21. Marcadores conocidos en el nivel principiante, intermedio y avanzado de español			
Clasificación	Nivel principiante	Nivel intermedio	Nivel Avanzado
Marcadores textuales	<i>porque</i> <i>pero</i> <i>por ejemplo</i> <i>por eso</i>	<i>porque</i> <i>pero</i> <i>por ejemplo</i> <i>por eso</i> <i>entonces</i> <i>como</i>	<i>porque</i> <i>pero</i> <i>por ejemplo</i> <i>por eso</i> <i>entonces</i> <i>como</i> <i>aunque</i> <i>o sea</i> <i>de hecho</i> <i>mejor</i>
Marcadores interactivos	<i>¿no?</i>	<i>¿no?</i> <i>pues</i> <i>bueno</i> <i>claro</i> <i>oye</i>	<i>¿no?</i> <i>pues</i> <i>bueno</i> <i>claro</i> <i>oye</i> <i>a ver</i>

Aunque cuantitativamente no hay diferencias significativas en las frecuencias de uso entre el nivel principiante e intermedio, cualitativamente se puede observar que en el intermedio se conocen los marcadores textuales ‘*entonces*’ y ‘*como*’; además, en este nivel entran la mayoría de los interactivos como ‘*pues*’, ‘*bueno*’, ‘*claro*’ y ‘*oye*’. De esta manera, se puede concluir que los marcadores textuales son los primeros en reconocerse, luego aparecen los interactivos en el nivel intermedio y en el nivel avanzado explotan los puntajes de ambos y también entran otros marcadores textuales.

En conclusión, los datos obtenidos a partir de la *Escala de conocimiento de vocabulario* apuntan hacia un orden de adquisición sistemático en el conocimiento léxico de marcadores del discurso: primero se reconocen los textuales, luego los interactivos. Esto puede predecir que aquellos marcadores con puntajes más altos serán los que aparezcan en el discurso oral. Para analizar esto, se empleó la *Entrevista de capacidad lingüística* (cf. 5.2.2); los resultados de ésta se presentan a continuación.

6.2 Marcadores del discurso en la producción oral no nativa y nativa

En esta sección, se reportan los resultados obtenidos a partir de la *Entrevista de capacidad lingüística* (ACTFL, 2012). Las entrevistas fueron transcritas y divididas inicialmente en turnos; luego, únicamente los turnos de los entrevistados fueron divididos en cláusulas. Antes de presentar los resultados encontrados, en el Cuadro 22, se reporta la cantidad de cláusulas y turnos que se emplearon en cada entrevista.

Cuadro 22. Cláusulas y turnos por participante en las entrevistas											
Grupo principiante			Grupo intermedio			Grupo avanzado			Grupo nativo		
Part.	Cl	Tu	Part.	Cl	Tu	Part.	Cl	Tu	Part.	Cl	Tu
1. Ad.F.	232	176	1. Sa.A.	218	94	1. Li. Ta.	221	102	1. An.L.	458	133
2. Fe.P.	214	178	2. Ra.L.	189	122	2. De. C.	332	133	2. Ca.M.	301	121
3. Ge.R.	240	191	3. Sa.S.	135	110	3. Ju. H.	560	116	3. Al.E.	467	70
4. Me.J.	151	190	4. Ca. O.	97	73	4. Pa. S.	256	98	4. Ru.M.	652	343
5. Ra.Y.	152	209	5. Al. S.	176	197	5. Wi. V.	342	123	5. Ka.V.	768	162
6. Br.V.	266	189	6. Ke.H.	202	134	6. Pa. N.	279	166	6. Ma. R.	478	186
7. Br.D.	171	137	7. Al.L.	349	189	7. Da. F.	317	102	7. Ju.A.	574	108
8. Hu.S.	205	186	8. Pe. K.	278	191	8. Ni. C.	337	119	8. La.F.	810	242
9. Ch.O.	208	147	9. Ja.E.	231	169	9. Ma. P.	594	164	9. Al.T.	299	130
10. Ja.B.	155	140	10. Ge.S.	158	123	10. Co. D.	360	134	10. Ch.R.	312	129
Total	1,944	1,743	Total	2,033	1,402	Total	3,598	1,257	Total	5,119	1,624

En el Cuadro 22, se puede observar que el comportamiento de los turnos es variable en los grupos. El total de turnos para todo el corpus es de 6,026. Para el grupo principiante la sumatoria de turnos resulta en 1,743; para el intermedio, 1,402; para el avanzado, 1,257 y para el nativo, 1,624. La cantidad de turnos depende de la cantidad de intervenciones de cada hablante y, como puede verse, esto varía entre grupos. Únicamente los turnos de los participantes fueron divididos en cláusulas.

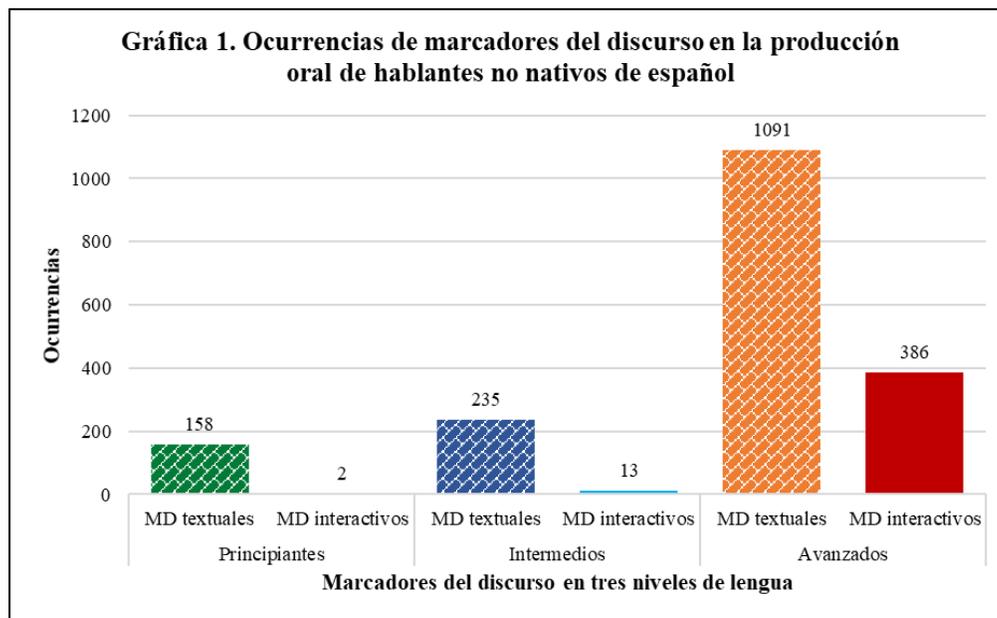
La sumatoria de cláusulas en el grupo principiante es de 1,944; Me. J. fue la participante que usó menos con 151 cláusulas mientras que Br. V. usó más cláusulas en el grupo con 266. El total de cláusulas para el grupo intermedio es de 2,033; en este caso, quien usó menos fue Ca.O. con 97 cláusulas, mientras que Al. L. fue la participante que presentó mayor cantidad de cláusulas con 349. La diferencia entre el total del grupo principiante y el del grupo intermedio intermedio es poca. Por otro lado, la suma de cláusulas en el grupo avanzado es de 3,598; quien produjo menos fue Li. T. con 221 y quien usó más fue Ma. P. con 594. Finalmente, en el grupo nativo el total es de 5, 119 cláusulas; el participante Al. T. usó 299, mientras que Ka. V. usó 768. El total de cláusulas

en todo el corpus es de 12, 744. El hecho de que a mayor nivel aumente la cantidad de cláusulas es esperado, así como que los hablantes nativos hablen mucho más. Lo que no se sabe de antemano es qué marcadores aparecen en estas cláusulas en los distintos grupos. En éstas se identificaron los marcadores usados, se confirmaron mediante el análisis MDMA (Bolly *et al.*, 2015) y se cuantificaron.

A continuación, se presenta el análisis de las transcripciones. En primer lugar, el uso de marcadores del discurso en español en hablantes no nativos. Se detalla el análisis cuantitativo y algunos ejemplos para ilustrar los datos.

6.2.1 Orden de adquisición de marcadores del discurso en la producción oral

Una vez compiladas las ocurrencias de todos los marcadores del discurso en la producción oral de español no nativo, se confirmaron dentro de esta categoría a través del MDMA (Bolly *et al.*, 2015); luego, se clasificaron en marcadores textuales y marcadores interactivos. De esta manera, se obtuvo la Gráfica 1 que se puede observar a continuación.



En la Gráfica 1, se puede observar cómo las ocurrencias de marcadores del discurso se incrementan a mayor nivel de lengua. El total de marcadores en español en el discurso no nativo para el nivel principiante es de 160 ocurrencias; de éstas, el 98.75% (n=158) son textuales, mientras que el 1.25% (n=2) son interactivos. Para el nivel intermedio, el total es de 248 ocurrencias, de las cuales 94.76% (n=235) son textuales en contraste con el 5.24% (n=13) de interactivos. Finalmente,

para el nivel avanzado, la sumatoria de ocurrencias es de 1,477, en donde 73.87% (n= 1,091) son textuales y 26.13% (n=386) son interactivos.

El incremento de ocurrencias de marcadores era esperado puesto que mientras más se avanza en el conocimiento de una lengua, se cuenta con mayor léxico-gramática. Lo interesante es notar que los marcadores interactivos “explotan” en el nivel avanzado, no así en el nivel principiante y el intermedio donde su presencia es mínima. Es interesante notar que en todos los niveles el uso de marcadores textuales es mayor que el de interactivos. Lo más interesante que se puede observar es cómo los marcadores que aparecen tempranamente son los textuales, y después se integran los interactivos hasta el nivel avanzado.

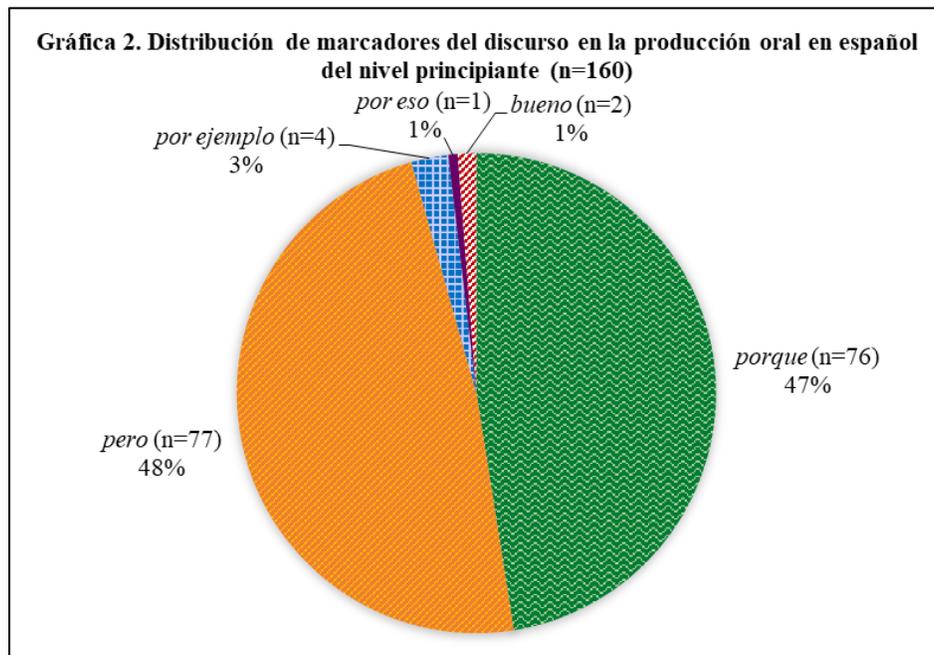
Para estos datos, se eligió la prueba χ^2 de Pearson dado que los datos obtenidos son categóricos y se busca encontrar una relación entre el nivel de lengua y el uso de marcadores del discurso (cf. Larson-Hall, 2012). Se corrió la prueba χ^2 de Pearson a través del sitio *VassarStats* para investigar la relación entre el nivel de lengua y el uso de marcadores del discurso. Los resultados de la prueba estadística muestran que estas variables están relacionadas ($\chi^2_{2\text{ gl}} = 99.32$, $\alpha = 0.01$, $p < .0001$). En otras palabras, hay evidencia suficiente para rechazar la H_0 , esto quiere decir que se puede asociar el nivel de lengua con el uso de marcadores del discurso en la producción oral.

Por otro lado, cabe preguntarse si la asociación es la misma entre los niveles principiante e intermedio y por otro lado entre intermedio y avanzado. Para esto se hizo un corte para llevar a cabo estas comparaciones. Los resultados se pueden observar en el Cuadro 23.

Cuadro 23. Comparación de frecuencias de uso de MD en dos niveles de lengua					
Nivel principiante e intermedio			Nivel intermedio y avanzado		
	Principiante	Intermedio		Intermedio	Avanzado
MD textuales	158	235	MD textuales	235	1,091
MD interactivos	2	13	MD interactivos	13	386
Pearson $\chi^2_{1\text{ gl}} = 3.32$ $\alpha = 0.01$ $P < .0684$			Pearson $\chi^2_{1\text{ gl}} = 50.96$ $\alpha = 0.01$ $P < .0001$		

Así, se puede notar que para la comparación entre principiantes e intermedios no hay asociación, mientras que para la comparación entre intermedios y avanzados sí la hay. Estos datos sugieren que el aumento de frecuencias en el uso de marcadores textuales e interactivos de principiante a intermedio no presenta una diferencia significativa. En contraste, del nivel intermedio al avanzado sí se puede asociar el uso de marcadores con el aumento de nivel de lengua de acuerdo con los resultados de la prueba estadística.

Con los datos hasta ahora descritos, se puede contestar la segunda pregunta de investigación: ¿qué marcadores del discurso integran a su producción oral los hablantes no nativos de distintos niveles de lengua? ¿Primero se integran los marcadores textuales y posteriormente los interactivos? Al observar la Gráfica 1, se observa que efectivamente se integran tempranamente los marcadores textuales, mientras que los interactivos explotan tardíamente en el nivel avanzado. Las siguientes gráficas (2-4) muestran particularmente cuáles son los marcadores que aparecen en cada nivel. En la Gráfica 2 se puede observar la distribución de marcadores en español en la producción oral no nativa.



Como puede observarse en la Gráfica 2, los marcadores textuales que aparecen en el discurso no nativo son: ‘pero’, ‘porque’, ‘por ejemplo’, ‘por eso’ y ‘bueno’. Al redondear los porcentajes, los marcadores textuales representan un 99% (n=158) de las ocurrencias totales en el nivel principiante, mientras que un interactivo es solamente el 1% (n=2). Con estos resultados, puede notarse que la *Escala de conocimiento de vocabulario* sí puede predecir la aparición de marcadores del discurso en la producción oral, dado que ‘pero’ y ‘porque’ tienen los puntajes más altos en dicho instrumento (cf. Cuadro 17), y en el discurso oral tienen los porcentajes más altos también, 48% para ‘pero’ y 47% para ‘porque’. Es interesante que el marcador interactivo ‘¿no?’, que se reconoció en el instrumento anterior, esté ausente y que haya aparecido ‘bueno’ con dos ocurrencias (1%) cuando en la *Escala de conocimiento de vocabulario* obtuvo un puntaje bajo.

Este caso de ‘*bueno*’ se puede explicar a partir de la variabilidad esperada en la interlengua. Solamente un participante lo usó en dos ocasiones. El participante Ch. O. lo usó como un marcador de aceptación, como se puede ver en los ejemplos (26) y (27) más adelante. Es interesante porque en la *Escala de conocimiento de vocabulario*, Ch. O. eligió la categoría III, que significa que conoce el marcador, pero la traducción que dio fue ‘*great*’ y no lo usó en un ejemplo. Esta información puede apuntar a futuras búsquedas con respecto a la secuencia de adquisición de distintos usos de ‘*bueno*’. Este participante únicamente conoce el uso de ‘*bueno*’ como un marcador de aceptación.

Sistemáticamente, en el nivel principiante se usan los marcadores ‘*pero*’ y ‘*porque*’ y en menor medida ‘*por ejemplo*’ y ‘*por eso*’, lo cual muestra que en esta etapa temprana de adquisición ya hay marcadores textuales en el discurso no nativo. En (24), (25) y (26) se pueden observar ejemplos donde hablantes principiantes han usado los marcadores

(24) 029 ah mis padres todos mis padres caminan a la ciudad todos los días
030 ahm **porque**:: ah (.) la ciudad es muy caro,
031 ah, San Francisco es muy caro,
032 **pero** Santa Rosa es media,
033 y:: ahm más dinero en San Francisco,
034 no más dinero en Santa Rosa,
035 **pero** los casas muy bonita
(Ge. R., M, EU, PR)

(25) **Entrevistador**: Eh:: ok y:: general- cuando- cuando eras niña:: tu familia y tú:: viajaban, salían de vacaciones
Ad.F.:
082 Sí
083! ah:: [cuando ah:: cuando era:: (.) una niña], yo:: ahm-
084 mi familia fue:: a:: ahm:: (0.2) ((chasquido)) México, **por ejemplo** ah:: y:: otros países como:: Nueva York y Chicago y Canadá y:: ah:: la estado de California, cerca de los Ángeles
(Ad. F., M, EU, PR)

(26) **Ja.B.:**
128 Ahm:: tengo esto:: regalo,
129 pero:: necesito:: (.) ah::m revolverlo
Entrevistador: Ah:: por qué:: tiene:: algún problema?
Ja.B.:
130 Ahm sí
131 mi hermana compré el:: mismo regalo
132 y:: (.) ahm necesito:: mi dinero (.) **por eso**
(Ja. B., H, EU, PR)

Como puede notarse, en el nivel principiante hay errores léxico-gramaticales, por ejemplo, el participante Ja. B. usa ‘revolver’ en lugar de ‘devolver’ en (24) en la cláusula 129; hay errores de concordancia de número como en (24) en la cláusula 035 de la participante Ge. R, entre otros. A pesar de eso, ya aparecen marcadores textuales como ‘pero’, ‘porque’, ‘por ejemplo’ y ‘por eso’. El único caso de este último marcador está en (26). El participante Ja. B. está explicando en el *role play* la razón por la que quiere devolver el regalo ficticio, en la cláusula 132 de (26) el participante indica que se conecte la cláusula “necesito mi dinero” con “mi hermana compré el regalo” (sic.) a través del marcador.

Como se observó en las Gráficas 1 y 2, aparece en dos ocasiones el marcador ‘*bueno*’. Este es el único marcador interactivo que se integró al discurso oral en un participante. En (27) y (28) se muestran estas ocurrencias.

(27) **Entrevistador:** [...] Este:: y:: puedes decirme qué- qué te gustó más de:: F- de Florida? Qué te gustó más.

Ch.O.:

138 (.) **bueno** ah:: me gusta:: (.) me gusto más en Florida está::
(.) ((chasquido)) la playa

139 no:: no:: no tiene la playa en Cleveland, Ohio.

140! ahm el mu-

141 los:: ah:: los- las- las chicas ah:: en la playa está bien en Florida

Entrevistador: Ok. Ok. ((risas))

(Ch. O., H, EU, PR)

(28) **Entrevistador:** [...] Entonces yo soy el vendedor, el *shop assistant* tú eres el cliente de la tienda ¿ok? Entonces vamos a- vamos a actuar, vamos a actuar este *role play* este:: ¿de acuerdo? Entonces eh:: vamos- vamos a empezar ¿sí? Este:: buenos días

Ch.O.:

170 Ah yo- ah **bueno bueno**

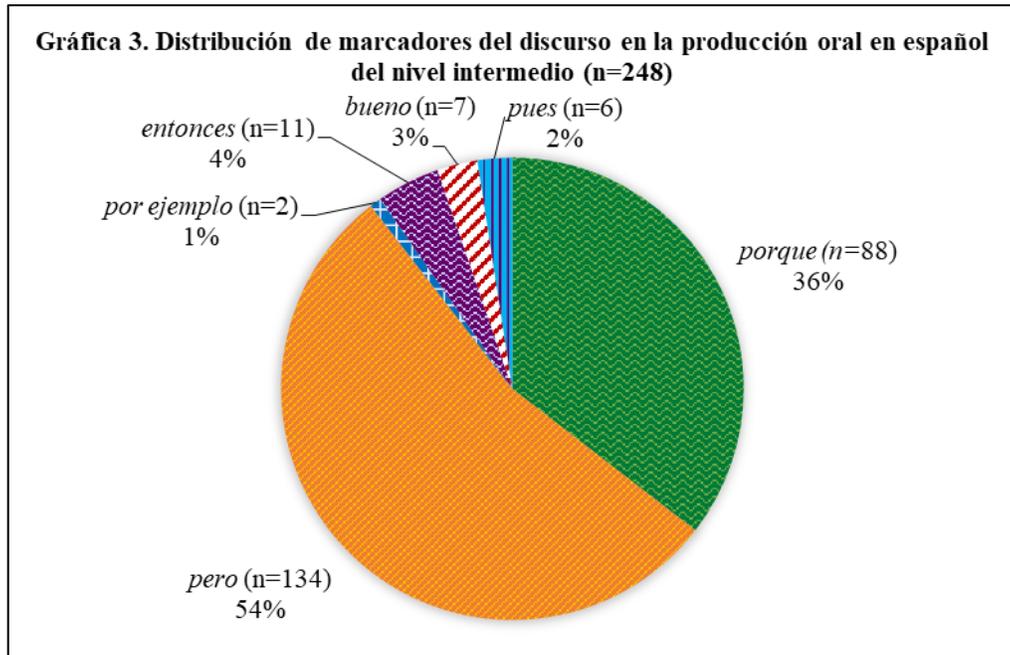
171 hola::

(Ch. O., H, EU, PR)

Como ya se había mencionado, el participante Ch. O. reportó conocer el marcador con la traducción ‘*great*’. Y solamente lo usa como un marcador de aceptación como puede verse en (27) y (28); aunque pareciera que toma el turno con el marcador en cuestión, más bien está aceptando participar en el *role play* en (28) y contestar la pregunta en (27). Este caso es un ejemplo de variabilidad, pero esta variabilidad está limitada y es restringida, es decir, únicamente aparece un marcador interactivo con dos frecuencias, y no otros ni mayores frecuencias, y además este

marcador solamente se emplea en uno de sus usos. Probablemente, el participante Ch. O. tuvo contacto con el marcador y su procesador estaba listo para integrarlo.

En resumen, los hablantes principiantes, a pesar de cometer errores léxico-gramaticales, usan con bastante adecuación los marcadores textuales. A continuación, en la siguiente página se puede observar la distribución de marcadores del discurso en el nivel intermedio en la Gráfica 3.



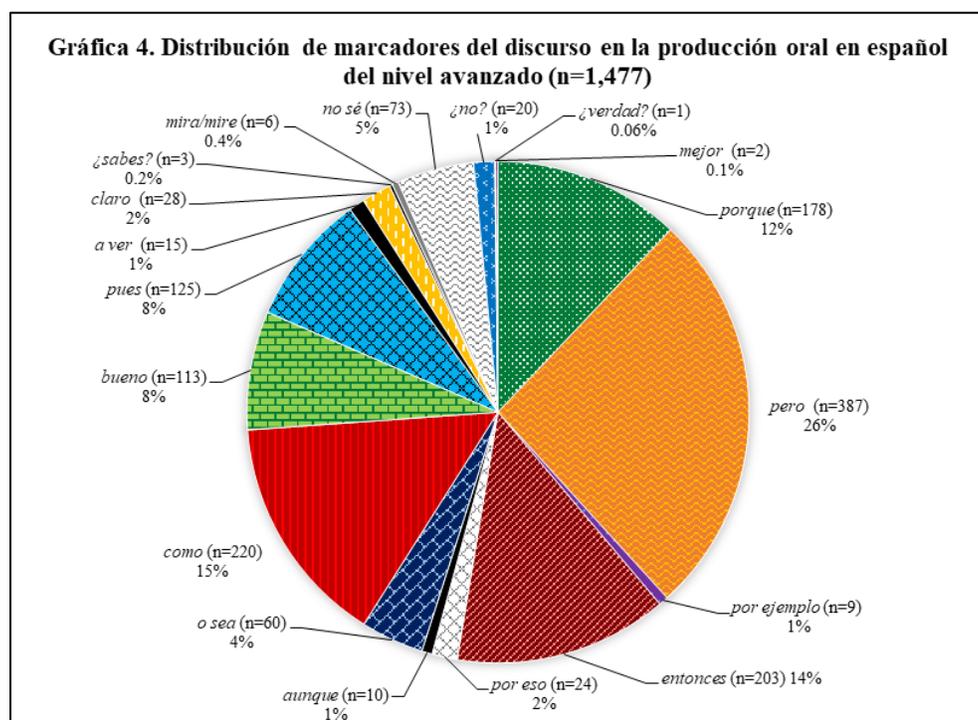
En el caso del nivel intermedio, como puede observarse en la Gráfica 3, con los porcentajes redondeados, los marcadores textuales ocurren un 95% (n=235), mientras que los marcadores interactivos representan un 5% (n=13) del uso total de marcadores del discurso. El aumento de marcadores interactivos de nivel principiante (1%) a nivel intermedio (5%) no representa una diferencia significativa cuantitativamente como ya mostró la prueba χ^2 de Pearson (cf. Cuadro 23).

Sin embargo, la diferencia cualitativa es que en este nivel las frecuencias de ‘bueno’ aumentan y aparece ‘pues’ en el discurso oral. Esto se esperaba a partir de los datos de la *Escala de conocimiento de vocabulario* (Wesche & Paribakht, 2010) dado que en este nivel los puntajes indican conocimiento de estos marcadores; no obstante, hubo marcadores con puntajes de conocimiento que no aparecieron en el discurso del nivel intermedio, éstos son: ‘¿no?’, ‘claro’ y ‘oye’. Además, cabe notar que el uso de ‘pero’ aumenta con respecto al nivel principiante. En el nivel principiante, ‘pero’ ocurrió 77 veces y ‘porque’, 78; en el nivel intermedio, ‘pero’ apareció 134 veces y ‘porque’, 88. El uso de ‘por eso’ desaparece en el discurso oral del corpus conformado

para esta investigación. En (29), (30) y (31) se ejemplifica el uso de los marcadores que se integran en el nivel intermedio.

- (29) **Entrevistador:** Eh:: qué opinas de México ahora que estás aquí, ¿te gusta México? ¿Qué piensas sobre México?
Sa. A.:
100 Oh, sí me gusta,
101 ahm, es def- es muy diferente ahm
102 que mi casa en Oregon, ah::
103 **porque** mi casa no es en la ciudad
104 y:: ...
Entrevistador: Ajá
Sa.A.:
104 ... hay muchas personas aquí
105 y:: es diferente
106 **porque::** mi primer- primera lenguaje no es español,
107 **entonces** es un poco difícil
108 **pero** (.) ahora:: estoy un poco más aco- acostumbrada
(Sa. A., M, EU, IN)
- (30) **Entrevistador:** [...] puedes hablarme un poco de ti cómo te llamas de dónde eres ehm:: (.) qué te gusta hacer en tu tiempo libre
Ra.L.:
05 Sí,
06 **pues** me llamo #Ra.L.#
07 y soy de Oregon en los Estados Unidos
08 y mi puebla se llama Asturia
(Ra. L, M, EU, IN)
- (31) **Entrevistador:** Ok entonces este:: puedes- puedes pensar en unas:: en unas vacaciones, en tus vacaciones favoritas tal vez en Grecia:: o en Florida eh:: pero piensa en unas vacaciones favoritas y cuéntame:: eh:: a dónde fueron, qué ciudad visitaron y qué actividades hicieron en estas vacaciones
Pe.K.:
131 Ah, **bueno**.
132! Ah:: yo no:: ah::
133 es reconocer? *Or remember*
Entrevistador: Recordar
Pe.K.:
134 *Yeah* no re ah:: no rec- ah:: recuerdo ah:: mucho del ah:: de Grecia
135 **porque::** era:: muy muy joven [cuando ahm (.) fuimos a:: Grecia]
(Pe. K., H, EU, IN)

En (29) y (31) hay ejemplos del uso de ‘pero’ y ‘porque’ en los participantes Sa. A. y Pe. K. En (29) en la cláusula 107, la participante Sa. A. introduce una conclusión con ‘entonces’. En (30), la participante Ra. L. comienza su turno con ‘pues’ en la cláusula 06. En (31), el participante Pe. K. usa ‘bueno’ en 131 para aceptar contestar la pregunta del entrevistador en el turno previo. En resumen, hay un marcador textual más que se integra a los antes usados en principiante, éste es el caso de ‘entonces’. De manera restringida, aparecen los marcadores ‘pues’ y ‘bueno’ con muy pocas frecuencias en el nivel intermedio. A continuación, en la siguiente página, en la Gráfica 4 se muestran los marcadores que aparecieron en el discurso oral no nativo de español donde puede verse que se integra una mayor cantidad de interactivos.



Lo más notable en del discurso oral no nativo de nivel avanzado a partir de la Gráfica 4 es la diversificación de marcadores. En el nivel avanzado, aparecieron un total de 17 marcadores con una sumatoria de ocurrencias de 1,477. Este aumento sí presenta una diferencia significativa con respecto al nivel intermedio como ya se mostró anteriormente (Pearson $\chi^2_{1gl} = 50.96$, $\alpha = 0.01$, $P < .0001$). El uso de marcadores textuales en este nivel representa un 74% (n=1,901), mientras que las apariciones de marcadores interactivos representan un 26% (n=386).

Cabe destacar que el marcador ‘pero’ es el más frecuente (26%) entre los marcadores textuales, mientras que ‘pues’ y ‘bueno’ (8% cada uno) son los más frecuentes entre los interactivos. Esto es

interesante puesto que *'pues'* y *'bueno'* ya habían comenzado a usarse en el nivel intermedio. Esta información sugiere un desarrollo progresivo de los marcadores; mientras más temprano aparecen, más se usan en las etapas subsecuentes como en el caso de *'pero'* y *'porque'*. En los siguientes ejemplos se muestra el uso de dos marcadores textuales e interactivos en el nivel avanzado.

(32) **Entrevistador:** =S:: sí qué- qué opinas de México, ya que:: estuviste un buen tiempo por allá, qué opinas de México

Ma.P.:

339 Sí::
340 México:: a mí me encanta mmh ((chasquido))
341 al principio [antes de llegar ahí por el servicio voluntario] nunca había ido a México,
342 **aunq- aunque** vivía en Florida
343 y hay cruceros y vuelos baratos para ir a Cancún,
(Ma. P., H, EU, AV)

(33) **Entrevistador:** Ah, entiendo, ehm:: podría- podría decirme en su opinión cómo es Querétaro y decirme qué es- qué es similar y qué es diferente en comparación con eh:: Sherman y Detroit

Ju.H.:

087 Ok, ah:: **bueno** ((risas)) **a ver**, este:: (.) eh **bueno**
[empezando con Querétaro], me fascina::, eh:: Querétaro
088 **o sea** es un lugar donde:: desde que empecé a ir con mi esposo,
089 que eh:: en aquel entonces en 94 ah:: yo estaba en la::- en el posgrado en Michigan, estudiando el doctorado
090 y él ya daba clases,
091 él era profesor de:: de español, ah:: eh:: en Michigan en aquel entonces
092 y:: empezamos a llevar estudiantes,
(Ju. H., M, EU, AV)

En el nivel avanzado, los marcadores textuales se diversifican y aumentan sus frecuencias. Además, se integran *'como'*, *'aunque'* y *'o sea'* a los anteriormente conocidos en niveles previos. Cabe destacar que *'o sea'* fue usado en el discurso oral solamente por una participante, este marcador se ejemplifica en (33). El marcador *'aunque'* aparece en (32), donde el participante Ma. P. lo usa en la cláusula 342. En los siguientes ejemplos hay marcadores interactivos.

(34) **Entrevistador:** Claro, sí. Y:: bueno finalmente podrías contarme eh:: unas vacaciones las que menos te gustaron y por qué son las que menos te gustaron.

Li.T.:

091 ((chasquido)) Ahm:: (0.3) sí::

092 **a ver** (.) **pues** me acuerdo
 093 que:: hace **como** dos años fui a Colorado con mis padres,
 094 (.) y fue **como::** extraño
 095 **porque** era:: [cuando tenía como dieciocho años]
 096! **entonces** fue como::
 097 **entonces** fue hace mas que dos años
 098 **pero** fue **como::** el edad, [cuando estaba como más que
 niño]
 099 **pero** menos que adulto
 100! **entonces** (.) mmh:: me hacías- ex- e-
 101 me sentía extraño estar **como::** viviendo en el ho- hotel
 con mis padres pasando tanto tiempo con ellos [cuando
 estaba entre niño y adulto]
 (Li. T., M, EU, AV)

(35) **Entrevistador:** Sí entiendo claro, y:: qué opinas tú en general,
 qué opinas sobre la corrupción
De.C.:
 232 **Bueno** yo creo
 233 que:: esto se puede encontrar en cualquier sitio,
 234 **mira**, aquí en Kentucky ni te puedo hablar,
 235 hay unos escándalos bastante grandes ahora con el
 gobernador, ehm::
 236! es una cosa [que:: que:: de::] (0.2)
 237 **bueno**, se puede encontrar en cualquier sitio eh::
 238 hay lug- hay lugares [donde se habla más de esto]
 239! **por ejemplo** México:: desafortunadamente tiene como::
 240 es- es un poco conocido por eso,
 241 **pero** esto no quiere decir
 242 que no:: no se encuentra:: en otros lugares eh::
 243 simplemente es [que es más escondido o menos hablado]
 (De. C., M, EU, AV)

En (34), la participante Li. T. emplea diversos marcadores del discurso. En nivel avanzado, los participantes ya conocen el marcador ‘*a ver*’ y esta participante lo emplea en la cláusula 092 para abrir su turno. En (35), la participante De. C. emplea ‘*mira*’ en la cláusula 234 para gestionar la interacción y llamar la atención sobre lo que va a decir a continuación. En ambos ejemplos se puede notar que las hablantes no nativas están empleando constantemente marcadores, algunos textuales, otros interactivos, lo que deja ver que en este nivel, además de establecer relaciones entre enunciados, los participantes ya están listos para gestionar la interacción.

En general, en los ejemplos mostrados se ha visto que aunque haya errores léxico-gramaticales, los marcadores del discurso aparecen desde el nivel principiante. En éste hay marcadores textuales, mientras que ya en el nivel avanzado hay más frecuencias de marcadores y se integran los interactivos como ‘*mira*’ o ‘*a ver*’.

Para contestar la segunda pregunta de investigación, a partir de los datos del corpus construido para esta investigación, se puede concluir que los marcadores textuales aparecen tempranamente en el discurso oral no nativo, mientras que los interactivos “explotan” hasta el nivel avanzado. Esto sugiere un orden de adquisición similar a la adquisición de marcadores en lengua materna (cf. 2.3.1). En el Cuadro 24, se muestra de forma sintética los marcadores que aparecen en el discurso oral no nativo.

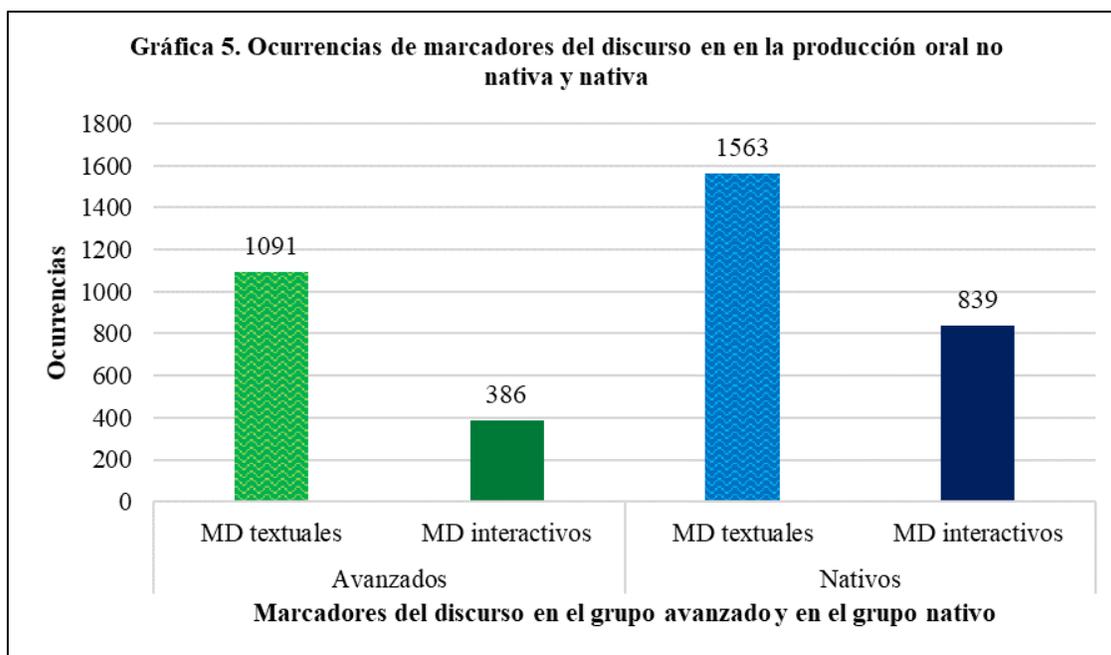
Cuadro 24. Marcadores en español en la producción oral del nivel principiante, intermedio y avanzado			
Clasificación	Nivel principiante	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Marcadores textuales	<i>porque</i> <i>pero</i> <i>por ejemplo</i> <i>por eso</i>	<i>pero</i> <i>porque</i> <i>por ejemplo</i> <i>entonces</i>	<i>pero</i> <i>porque</i> <i>por ejemplo</i> <i>por eso</i> <i>entonces</i> <i>como</i> <i>aunque</i> <i>o sea</i>
Marcadores interactivos	<i>bueno</i>	<i>bueno</i> <i>pues</i>	<i>bueno</i> <i>pues</i> <i>a ver</i> <i>claro</i> <i>¿sabes?</i> <i>mira/mire</i> <i>no sé</i> <i>¿no?</i> <i>¿verdad?</i>

Si se comparan los Cuadros 21 y 24, se puede observar que el conocimiento de marcadores predice su uso en el discurso oral. Por ejemplo, los marcadores más conocidos en el nivel principiante (*‘porque’, ‘pero’, ‘por ejemplo’* y *‘por eso’*) aparecen en el discurso oral de dicho nivel. Luego, en el intermedio se suma al conocimiento de marcadores *‘entonces’* y *‘como’*, sólo el primero se suma al discurso oral. En el caso de los interactivos, en el nivel intermedio se reconocieron *‘pues’, ‘bueno’, ‘claro’, ‘oye’* y *‘¿no?’*, de los cuales sólo los dos primeros se usaron en la producción oral de este nivel. En el avanzado, se conocen la mayoría de marcadores en el instrumento, los cuales fueron usados en la producción oral. Ahora bien, hay marcadores que aparecieron como conocidos, pero no se usaron. Por ejemplo, el marcador *‘¿no?’* se conoce desde el nivel principiante, pero se usa hasta el nivel avanzado. Esto podría sugerir que la habilidad para gestionar la interacción y considerar al interlocutor es tardía; en niveles iniciales los hablantes no

nativos se concentran en la léxico-gramática y en las relaciones entre sus enunciados. El marcador ‘bueno’ no obtuvo puntajes de conocimiento alto en principiantes, pero uno de ellos lo usó; éste parece un caso de variabilidad.

Para contestar las preguntas c) y d) sobre las frecuencias y el uso adecuado de marcadores del discurso, se puede decir que la pregunta c) ya ha sido contestada. En resumen, en la Gráfica 1 se puede observar cómo los hablantes no nativos avanzados usan más marcadores del discurso en comparación con los intermedios y los principiantes. La diferencia es estadísticamente significativa (cf. Cuadro 33). El aumento de frecuencias a mayor nivel de lengua era esperado; lo interesante fue explorar cómo primero aparecen marcadores textuales y luego, interactivos. Sobre el uso adecuado, se puede afirmar que no se encontraron errores o transferencias en las ocurrencias de marcadores del discurso en español en la producción oral no nativa; sin embargo, sí aparecieron marcadores del discurso en inglés, lo cual da indicios del desarrollo de estos elementos en la interlengua, este tema se explora en la sección 6.2.2.

Finalmente, para contestar la pregunta f): ¿el uso de estos elementos lingüísticos es mayor en hablantes nativos en comparación con no nativos? En la Gráfica 5 se muestra las diferencias de frecuencias entre el nivel avanzado y el grupo control de mexicanos nativos de español.



La primera observación a notar en la Gráfica 5 es que tanto hablantes no nativos de nivel avanzado como hablantes nativos de español mexicanos usan más marcadores textuales que

interactivos, este comportamiento parece ser similar. En segundo lugar, es evidente que los nativos usan más marcadores que los avanzados; el total de frecuencias para los avanzados es de 1,477 ocurrencias (marcadores textuales: 1,091, 73.87%; marcadores interactivos: 386, 26.13%) mientras que para los nativos es de 2,402 (marcadores textuales: 1,563, 65.09%; marcadores interactivos: 839, 34.91%). Sobre esto, es interesante destacar que, en términos de porcentajes, los hablantes nativos usan más marcadores interactivos que los no nativos. Se corrió una prueba χ^2 de Pearson con corrección de Yates en *VassarStats* para investigar la asociación entre el uso de marcadores del discurso y el dominio de lengua nativo y no nativo de nivel avanzado; los resultados arrojados muestran que hay evidencia para sostener la asociación entre estas variables ($\chi^2_{1\text{ gl}} = 32.24$, $\alpha = 0.01$, $P < .0001$). Estos datos sugieren que los hablantes no nativos de español del nivel avanzado pueden continuar su desarrollo lingüístico con respecto a los marcadores del discurso.

Para notar qué frecuencias son más significativas, se obtuvieron los residuales estandarizados a partir de la prueba χ^2 ya reportada. Los datos se presentan en el Cuadro 25.

Cuadro 25. Residuales estandarizados para las frecuencias de marcadores en el discurso no nativo del nivel avanzado y en el discurso nativo		
	No nativos avanzados	Nativos
MD textuales	+2.51	-1.97
MD interactivos	-3.7	+2.9

En el Cuadro 25, se puede observar que las frecuencias de marcadores textuales e interactivos en los hablantes no nativos, como el uso de marcadores interactivos en hablantes nativos fueron significativos. En el caso de los marcadores textuales en nativos el residual estandarizado (-1.97) muestra que su uso no fue significativo. Esto sugiere que el aumento de marcadores textuales usados por hablantes nativos no es un aumento del todo diferente. Estos datos muestran que, principalmente, los marcadores interactivos son un área de oportunidad para desarrollar en el discurso oral no nativo. Con estos datos se puede contestar la pregunta f): hay evidencia suficiente para afirmar que los hablantes nativos de español usan más marcadores del discurso en su producción oral en comparación con los hablantes no nativos avanzados.

Aunque cuantitativamente se observa que el aumento de marcadores textuales de no nativos a nativos es poco significativo, cualitativamente se puede observar diferencias en cuanto a la diversificación de marcadores que se presenta en los nativos. En el Cuadro 26, se presenta de forma sintética qué marcadores aparecen en el discurso no nativo de nivel avanzado y qué marcadores aparecen en el discurso nativo.

Cuadro 26. Marcadores textuales e interactivos en el discurso no nativo avanzado y en el discurso nativo

Marcador	No nativos de nivel avanzado (n= 1,477)	Nativos (n=2,403)
MD textual	<p><i>pero</i> (26%) <i>porque</i> (12%) <i>como</i> (15%) <i>entonces</i> (14%) <i>o sea</i> (4%) <i>por eso</i> (2%) <i>aunque</i> (1%) <i>por ejemplo</i> (1%) <i>mejor</i> (0.13%)</p>	<p><i>como</i> (13.61%) <i>o sea</i> (12.95%) <i>pero</i> (12.45%) <i>porque</i> (10.41%) <i>entonces</i> (9.7%) <i>por ejemplo</i> (2.12%) <i>aunque</i> (0.79%) <i>de hecho</i> (0.75%) <i>incluso</i> (0.37%) <i>a lo mejor</i> (0.33%) <i>en realidad</i> (0.29%) <i>total</i> (0.21%) <i>sobre todo</i> (0.21%) <i>por eso</i> (0.21%) <i>en cambio</i> (0.17%) <i>sin embargo</i> (0.17%) <i>por lo tanto</i> (0.12%) <i>mejor</i> (0.08%) <i>así que</i> (0.04%) <i>sólo que</i> (0.04%) <i>al contrario</i> (0.04%)</p>
MD interactivo	<p><i>pues</i> (8%) <i>bueno</i> (8%) <i>no sé</i> (5%) <i>claro</i> (2%) <i>a ver</i> (1%) <i>¿no?</i> (1%) <i>¿verdad?</i> (0.06%) <i>¿sabes?</i> (0.20%) <i>mira/mire</i> (0.40%)</p>	<p><i>pues</i> (14.74%) <i>bueno</i> (7.58%) <i>¿no?</i> (5.54%) <i>no sé</i> (2.71%) <i>mira/mire</i> (1.71%) <i>digo/digamos</i> (0.87%) <i>la verdad</i> (0.58%) <i>claro</i> (0.5%) <i>bien</i> (0.21%) <i>ahora</i> (0.17%) <i>oye/oiga</i> (0.12%) <i>¿verdad?</i> (0.12%) <i>a ver</i> (0.08%)</p>

En primer lugar, en el Cuadro 26, se puede observar que en el discurso nativo del corpus compilado para esta investigación, *'pero'* y *'porque'* dejan de ser los más frecuentes como lo habían sido en los tres niveles de lengua del discurso no nativo. Los marcadores más frecuentes en este corpus para el discurso nativo fueron *'como'* y *'o sea'* en el ámbito textual. En el ámbito interactivo, se conservan en los primeros lugares de frecuencia los marcadores *'pues'* y *'bueno'*; la diferencia es que en el discurso nativo *'pues'* es más frecuente que *'bueno'* mientras que en el discurso no nativo las frecuencias de ambos marcadores son iguales.

Sobre el marcador *'¿no?'* es interesante mencionar que es el primer marcador interactivo que se reconoce en el nivel principiante (cf. Cuadro 18); sin embargo, no aparece en el discurso no nativo sino hasta el nivel avanzado, donde tiene una frecuencia baja (1%). En contraste, los nativos lo usaron más, de hecho, entra dentro de los cinco más frecuentes en tercer lugar con 5.54% para el corpus compilado. Esto sugiere que *'¿no?'* puede ser un candidato para intervenciones pedagógicas que promuevan su uso, tal vez, desde nivel principiante.

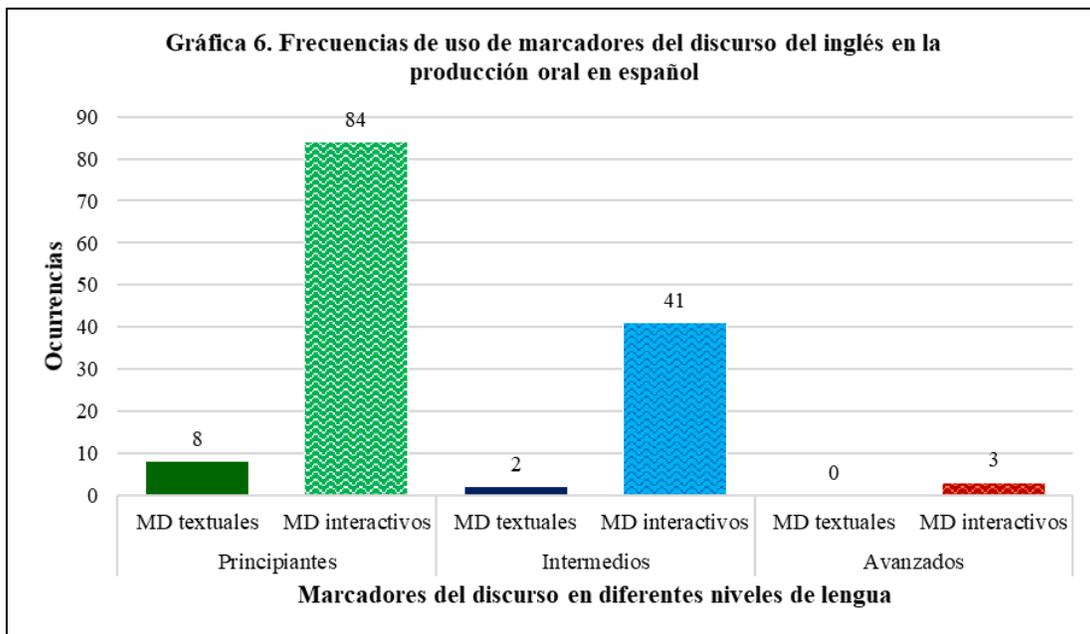
En conclusión, el análisis de los datos obtenidos muestra que sí hay un orden de adquisición en el corpus compilado. Éste es similar al desarrollo de los marcadores del discurso en la lengua materna: primero aparecen marcadores textuales, después, marcadores interactivos (cf. 4.1). No se encontraron diferencias cuantitativas entre el nivel principiante e intermedios, pero sí hay diferencias cualitativas: los principiantes usan únicamente marcadores textuales, mientras que en el nivel intermedio entran algunos interactivos y dos textuales más. En el nivel avanzado, hay una explosión de frecuencias para ambos tipos de marcadores, especialmente para los interactivos. Sin embargo, el uso no nativo de marcadores del discurso dista del uso nativo, principalmente en la diversidad de marcadores integrados al discurso oral y en el uso de marcadores interactivos.

En la siguiente sección, se explora algunos datos sobre marcadores en inglés que aparecen en el discurso no nativo de español; también, se reportan algunos comportamientos observados en cada nivel de lengua y en los nativos. Esto expande la respuesta a la pregunta d) (cf. 1.2) sobre el uso adecuado de marcadores del discurso.

6.2.2 Observaciones sobre el comportamiento de marcadores en español como L2

Un análisis cualitativo de las transcripciones arrojó evidencia sobre diferencias sistemáticas en el uso de marcadores del discurso en la producción oral de los hablantes no nativos. Además de las diferencias cuantitativas ya descritas en el uso de marcadores en español como segunda lengua, parece que hay ciertos comportamientos de los marcadores en el discurso no nativo motivados por el nivel de lengua, tanto de marcadores en inglés como de marcadores en español.

Por un lado, además de las frecuencias de los marcadores en español, también se contabilizaron las frecuencias de los marcadores en inglés. Cabe destacar que solamente se contaron aquellos que aparecen cuando el participante hablaba en español. La Gráfica 6 muestra las ocurrencias totales en los tres niveles de lengua de calcos de marcadores en inglés.

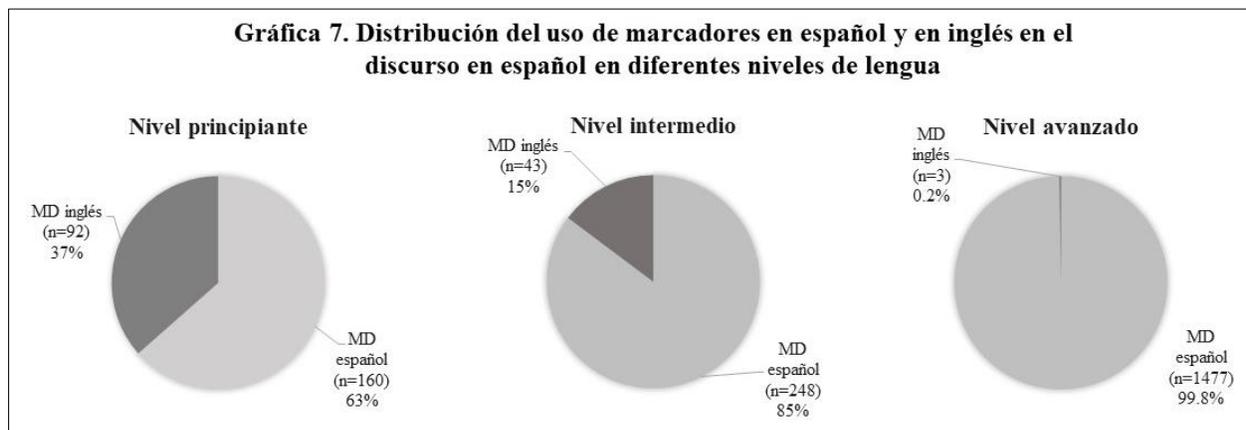


Aunque hay marcadores en inglés hasta el discurso oral del nivel avanzado con tres ocurrencias en dos participantes diferentes, puede verse que sistemáticamente el uso de marcadores en inglés decrece al aumentar el nivel de lengua, justamente al contrario de los marcadores en español. En el nivel principiante, ocurren 92 marcadores en inglés, de los cuales 8.6% (n=8) son textuales mientras que 91.4% (n=84) son interactivos. Para el nivel intermedio, las ocurrencias de calcos de marcadores en inglés se reducen a 43, donde 4.6% (n=2) son textuales en comparación con el 95.3% (n=41) son interactivos. Finalmente, los avanzados usan únicamente 3 marcadores interactivos en inglés en su producción oral en español.

Esto es esperado, sin embargo, es interesante que el comportamiento de estas ocurrencias es cualitativamente diferente en cada nivel y que los marcadores interactivos, casi ausentes de la interlengua en español en el nivel principiante, son las ocurrencias de calcos del inglés con mayores ocurrencias en dicho nivel. Los marcadores textuales del español están presentes desde el discurso de los principiantes y sus frecuencias aumentan, los calcos de marcadores textuales del inglés tienen pocas ocurrencias en el nivel principiante y a mayor nivel decrecen. Al revés, hay bastantes ocurrencias de calcos de marcadores del inglés en el discurso principiante y a mayor nivel decrecen; mientras que los marcadores interactivos en español ocurren poco en principiante y a mayor nivel aumentan hasta ‘explotar’ y diversificarse en el nivel avanzado. En resumen, parece que mientras mayor sea el desarrollo de marcadores en español, menor es la aparición de marcadores en inglés.

En el nivel principiante, hay 8 ocurrencias del marcador textual ‘*but*’ y 84 de marcadores interactivos como ‘*well*’, ‘*so*’, ‘*like*’, ‘*I mean*’, y ‘*you know*’. En el nivel intermedio, hay 2 ocurrencias de ‘*but*’ y 41 de otros como los ya mencionados y ‘*let’s see*’. En el nivel avanzado ya no aparecen marcadores textuales del inglés y básicamente desaparece también el uso de los interactivos, aunque hay 2 ocurrencias de ‘*so*’ y otra de ‘*like*’.

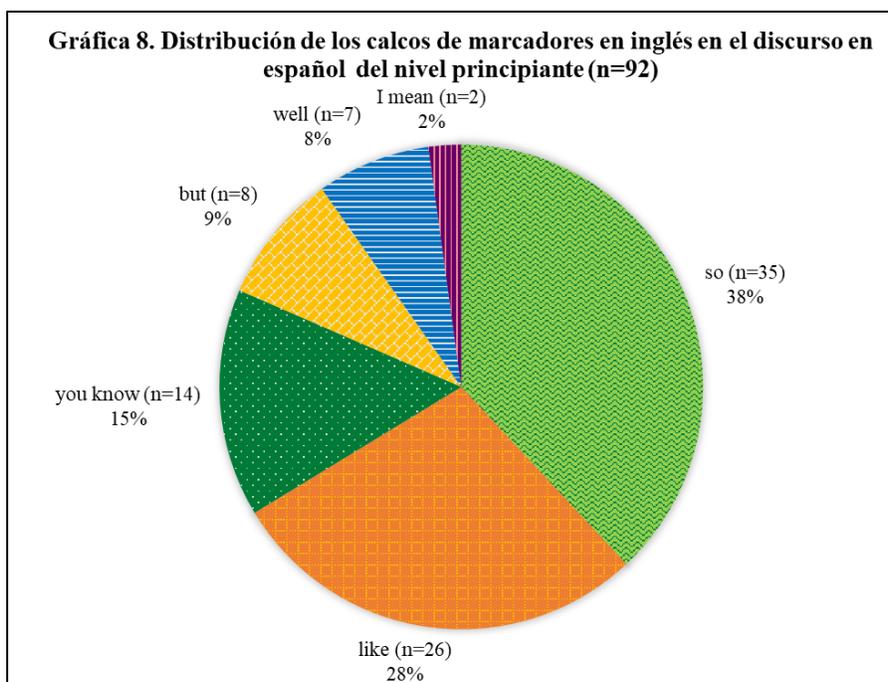
Para el nivel principiante, el uso de marcadores del discurso en inglés representa el 36.50% (n=92) del total de marcadores empleados en el discurso oral (n=252), mientras que los marcadores en español son un 63.49% (n=160). Es decir, los principiantes usaron más de la tercera parte de las frecuencias totales marcadores del inglés como puede verse en la siguiente Gráfica 7. En el nivel intermedio, los marcadores del inglés se usaron en un 15% (n=43) y los del español en un 85% (n=248). Y en el nivel avanzado, los marcadores en español representan un 99% (1477) mientras que los del inglés un 0.20% (n=3).



En la Gráfica 7, al comparar las gráficas de los diferentes niveles, se puede notar que la distribución de los marcadores en inglés decrece en tanto que la de los marcadores en español aumenta. Ahora bien, un análisis cualitativo arrojó diferencias en el uso de marcadores del inglés en cada nivel y de español en intermedio y avanzado. Estas diferencias se describen a continuación.

6.2.2.1 Ocurrencias de marcadores del inglés en el nivel principiante

El nivel principiante es el que tiene las mayores frecuencias de aparición de marcadores del inglés en el discurso en español. El uso de estos marcadores en el nivel principiante recae dentro de la categoría de calco. Un calco es una palabra de la lengua materna que se coloca en la lengua meta. Como puede verse en la siguiente gráfica, los calcos de marcadores del discurso más frecuentes son ‘so’ con un 38%, ‘like’ con un 28% y ‘you know’ con un 15% del total de ocurrencias de marcadores en inglés. Los menos frecuentes son ‘you know’, ‘but’ y ‘well’ que fueron usados por tres participantes diferentes y ‘I mean’ que fue usado por dos.



En este nivel, los participantes emplean marcadores del discurso de su lengua materna en su discurso en español. Solamente una participante eligió no usar ningún marcador del inglés en su producción oral en español, el resto empleó calcos en varias ocasiones con frecuencias variables como puede verse en los siguientes ejemplos.

- (36) 147 *Ok* (.) yo:: tengo dos exámenes (.) ah:: (0.2)
 148 **so**:: ah:: yo:: estudio:: mucho::
 (Me. J., M, EU, PR)
- (37) 068 porque **like** no ríos no:: piñas no:: natural **like** no muchos
 parques
 069 porque en Oregon muchos parques
 070 **like** mejor de la estado de Oregon es una parque
 (Ad. F., M, EU, PR)
- (38) 05 Ah:: yo soy ah:: Nueva Jersey (.) ah::
 06 **but** yo estudia::- estudia:: a:: Miami University
 (Br. V., H, EU, PR)
- (39) 04 Ah:: me llamo #Hu.S.#
 05! Ah:: (.) donde ah..
 06 **well** estoy ah en iuniversidad de:: Miami en Oxford, Ohio. (.)
 (Hu.S., H. EU, PR)
- (40) 014 ah nosotros:: ah más nosot- nosotros salimos ah:: las fines de
 semana
 015! y:: ahm:: (.) nosotros or
 016 yo:: yo besé un chicas, ah
 017 muy divertido, muy divertido ah **you know**
 (Br. V., H, EU, PR)
- (41) 028 Cleveland está aburrido ahm
 029! (.) ah:: ah mostly más ah muchos-
 030 **I mean** no mucho ah actividade en Cleveland, Ohio.
 (Ch.O. H, EU, PR)

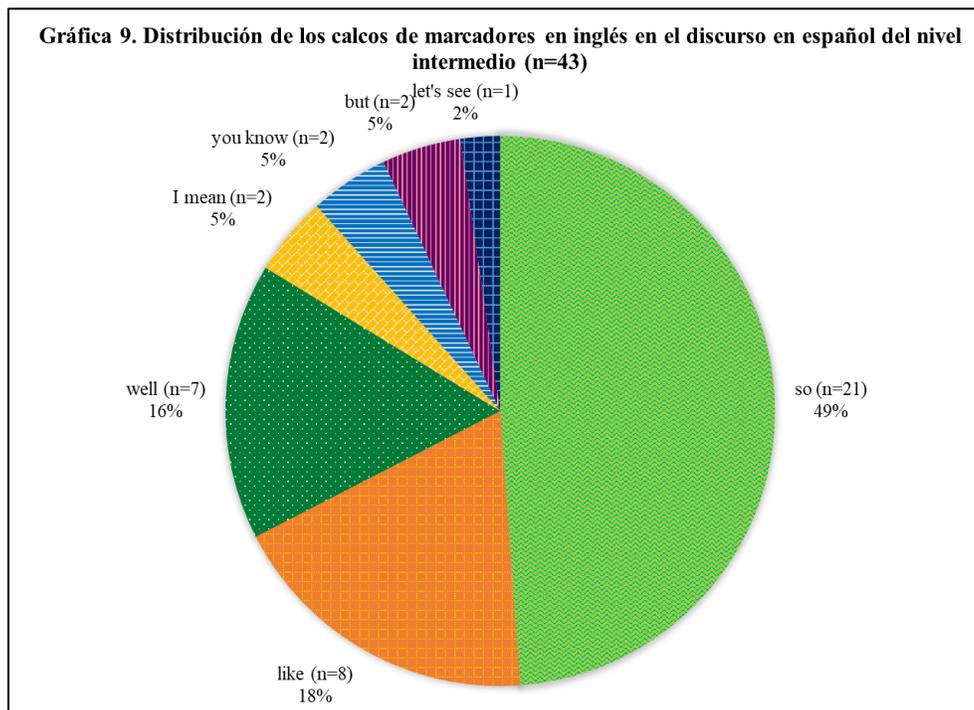
Como puede verse en los ejemplos anteriores (36-41), los principiantes recurren a emplear marcadores de su lengua materna en su lengua meta. Esto es interesante porque se ha mencionado previamente que una característica prototípica de los marcadores es su opcionalidad sintáctica y semántica; entonces, llama la atención el hecho de que los hablantes no nativos principiantes elijan usar marcadores de su lengua materna en lugar de omitirlos. De acuerdo con estos datos, se puede comentar que los hablantes buscan enviar las instrucciones de procesamiento a su interlocutor, pero a no tener el recurso lingüístico en la lengua meta para esto, lo hacen con los recursos de su lengua. Entonces, pragmáticamente están buscando organizar el discurso, ceder el turno, gestionar la interacción. Sistemáticamente, 9 de los participantes principiantes usaron calcos de marcadores del discurso en su discurso en español como segunda lengua.

Es interesante que la mayoría de los calcos de marcadores sean marcadores interactivos. En este nivel, únicamente se usó el marcador textual ‘*but*’ en el corpus. Como se vio previamente, en el nivel principiante todavía no hay un uso sistemático de marcadores interactivos en español. Esto

se debe a que en el nivel principiante comienzan a aparecer marcadores textuales. Como los hablantes no cuentan con el recurso lingüístico en la lengua meta, entonces usan los marcadores en inglés porque buscan gestionar la interacción. En la siguiente sección, se describe un comportamiento diferente a éste en el nivel intermedio.

6.2.2.2 Co-ocurrencia de marcadores en inglés y español en el nivel intermedio

En la Gráfica 9, se puede notar que el uso de calcos de marcadores del discurso en español se reduce del nivel principiante al nivel intermedio. Anteriormente, se mostró que los principiantes usaron más de la tercera parte de las frecuencias totales marcadores del inglés en su discurso en español; en el nivel intermedio, los marcadores en español representan un 85.22% (n=248) de las frecuencias totales, mientras que los calcos se usaron en un 14.77% (n=43); por lo tanto, el uso de marcadores en inglés en el nivel principiante se reduce de una tercera parte a una quinta parte en el nivel intermedio de las frecuencias totales para cada nivel. Todavía en este nivel, algunos participantes usan marcadores del inglés en la lengua meta que están adquiriendo, este comportamiento es similar al de los participantes principiantes, pero con menor frecuencia. En la siguiente gráfica, se muestran los calcos de marcadores usados en el discurso en español no nativo y sus frecuencias.



Como puede verse en la gráfica anterior, los marcadores más frecuentes del inglés que se usaron en el discurso en español fueron ‘*so*’ con un 49%, ‘*like*’ con un 18% y ‘*well*’ con un 16%. Estos marcadores también fueron los más frecuentes en el nivel principiante (cf. Gráfica N). En los ejemplos (42) y (43) puede observarse el uso de calcos en participantes intermedios.

- (42) 151 Y:: porque es realidad
 152 y siempre corrupción
 153 pero:: cada año si personas más educados sobre la corrupción
 y los problemas,
 154 ahm entonces estará mejor [mejor]
 155 ah:: sí
 156 y:: también **like** un estereotipo sobre México es la seguridad,
 157 y:: [antes de:: ahm:: ((chasquido)) (0.2) ya me:: llegar
 ah::] estoy un poco preocupada sobre mi seguridad
 158 y:: caminar en:: an- en la noche y:: ejemplos como esto,
 (Sa. A., M, EU, IN)
- (43) 051 Y:: ahm:: (.) mi familia::, es:: (.) ah:: (.) mu::y amable::
 052 y traba::ja::ndo::
 053 ah mis:: (.) hermanos ah:: (0.2) va:: a:: escuela::? todos
 ah:: (.) **well** cinco día::s en el::- en la semana, (.)
 054 y:: ahm (.) en:: los:: (.) ah::m fines de semana::, mi::s
 (.) hermano::s ah::m (.) jugar:: deportes como::
 tenis:: (.) y:: ah::m (.) correr:: (.) ah::m y:: volibol?
Entrevistador: Mmh
Al.S.:
 055 Ahm:: **so** muy atlético
 (Al. S., M, EU, IN)

En el primer ejemplo en (42), la participante Sa. A. está hablando sobre la corrupción en México y menciona el estereotipo del peligro en México. Para esto, usa el marcador ‘*like*’ del inglés. En el ejemplo en (43), la participante Al. S. usó ‘*well*’ y ‘*so*’ mientras hablaba en español. Como puede verse, este comportamiento observado en el nivel principiante, también sucede en el intermedio pero con menor frecuencia; otra diferencia importante es que en este nivel, los participantes ya pueden crear oraciones, es decir, crean con el lenguaje a diferencia de los principiantes que usan material memorizado.

En el nivel intermedio, además de los calcos de marcadores del inglés en el discurso en español, algunos de los participantes emplearon un marcador del inglés antes de su correspondencia en español, es decir, co-ocurren de forma adyacente un marcador del inglés siempre antes de uno del

español. Esto sucede sólo en tres de los diez participantes; en el Cuadro 27 en la página siguiente se pueden observar las frecuencias de las co-ocurrencias de marcadores en inglés antes de marcadores en español.

Cuadro 27. Co-ocurrencias ‘marcador inglés-marcador español’ en el nivel intermedio		
Co-ocurrencias	Frecuencia	Participantes
‘well pues’	2	10%
‘so entonces’	2	10%
‘like por ejemplo’	1	10%
‘like como’	1	10%

En realidad, este fenómeno ocurre poco en el corpus, pero cualitativamente cabe mencionarlo pues es un comportamiento que no sucede en los principiantes. Además, es una muestra del desarrollo de los marcadores en español, es decir, puede ser una fase por la que los participantes pasan para lograr el uso únicamente de los marcadores en español. Por otro lado, es interesante ya que estas co-ocurrencias podrían develar las correspondencias de marcadores en español con marcadores en inglés, es decir, la traducción de marcadores es a veces difícil pero cuando un hablante los usa de esta manera, se está develando de forma empírica qué marcadores corresponden con cuáles en las diferentes lenguas. En los ejemplos en (44), (45) y (46) puede verse esta observación.

- (44) **Al.S.:**
 173 Oh en:: esta semana ah:: yo tengo:: ah:: mucha:: (.) trabajo
 por mis clases y estudiar::
 174 ah::m en:: (.) ah::m miércoles mis amigos y yo:: ah:: vamos::
 a:: sushi night ah:: por:: el:: cumpleaños de:: ahm:: mi
 amigo::

Entrevistador: Mmh

Al.S.:

175 **So entonces** ah:: este:: (.) debería muy divertido

(Al. S., M, EU, IN)

- (45) **Entrevistador:** [...] Pero qué le dirías a las personas que:: que
 tienen una visión positiva de la corrupción que generalmente son
 los políticos y que dicen bueno e- estoy aquí en en la política y
 puedo tomar dinero por qué no?

Sa. A.:

161 Sí, **well, pues** las personas [que hacen cosas malas como esto]
 es:: (0.2) no buen para el- nuestro mundo::

162 y específicamente las personas aquí en México

163 porque:: afecta mucho:: ahm

(Sa. A., M, EU, IN)

- (46) 111! y ah:: mi mamá:: es:: ah
112 tiene:: cuarenta y ah:: nueve años
Entrevistador: Mmh
Pe.K.:
113 Muy ah:: muy ah:: (.) o::ld
Entrevistador: Mmh mmh
Pe.K.:
114 Old.
115! I just I- ah
116 yo:: me:: des- ah despierto::
Entrevistador: Sí ((risas))
Pe.K.:
117 **like como** veinte minutos ago
Entrevistador: Sí, no te preocupes, está bien [...]
(Pe.K, H, EU, IN)

En el primer ejemplo, en (44), la participante Al. S. está hablando sobre sus planes para la próxima semana. Primero dice que tiene mucho que hacer en cuestiones académicas, pero que el miércoles celebrará el cumpleaños de un amigo, así concluye con un ‘so entonces’ para introducir la idea de que ese día debería ser divertido. Luego, en (45), la participante Sa. A. emplea un ‘*well pues*’ para tomar el turno. En (46), el participante Pe. K. está describiendo a su familia. En 113, utiliza una palabra en inglés y está tratando de decir que no se acuerda de cómo se dice en español porque acaba de despertarse. Entonces emplea ‘*like como*’ para introducir en 117 un tiempo aproximado para comentar que ha pasado poco tiempo.

Aunque este rasgo sucede poco en el corpus, es interesante mencionarlo porque muestra como algunos de los participantes en el nivel intermedio están desarrollando su uso de marcadores del discurso en español. En el nivel principiante se había descrito el uso de calcos de marcadores del inglés en el discurso en español a partir del desconocimiento del marcador en español. En el caso de las co-ocurrencias de marcadores en inglés y en español, es interesante que la evidencia muestre que los participantes ya cuentan con el recurso en la lengua meta, pero todavía usan el marcador del inglés. Por esta razón, es importante notar este comportamiento que podría develar una etapa de transición del uso de calcos al uso únicamente de marcadores en español. En la siguiente sección, se reporta evidencia de cómo los hablantes avanzados usan los marcadores en español a diferencia de los dos niveles previos ya descritos.

6.2.2.3 Co-ocurrencia de marcadores en español en el nivel avanzado

Con respecto al uso de marcadores del inglés por participantes avanzados, en la Gráfica 6 se puede notar que los marcadores textuales desaparecen del discurso en español como segunda lengua y que ocurren dos interactivos: ‘*so*’, dos veces, y ‘*like*’, una vez. Destaca el hecho de que estos marcadores sean los más frecuentes en los grupos anteriores (cf. Gráficas 1, 2 y 3). En los ejemplos en (47) y en (48) se puede ver las ocurrencias de estos casos.

(47) 144 entonces hay monumentos como la:: (.) para:: (.) ahm George
Washington y Abraham Lincoln **so** [que son muchísimo tan
grandes como para las guerras mundiales y en Asia]
(Ni. C., H, EU, AV)

(48) 245! Pero no lo son más-
246 no:: he escuchado mucho:: de las:: personas:: (.)
exactamente?
247 Ah:: **like** ah ya sé quién (.)
248! PRI? Ha tenido muchos (.)
249! tiene una historia de corrupción, ah:: (.) de:: de:: (.)
de:: ah:: (.) de:: ah:: (.) ah
250 cómo se dice (.) ah:: (.)
251 como los elecciones no son iguale::s?
(Co. D., H, EU, AV)

Es interesante notar que en (47), en 144, el participante Ni. C. usa ‘*entonces*’ al iniciar la cláusula y luego ‘*so*’ antes de la relativa. Es decir, el participante sí conoce la correspondencia en español de ‘*so*’ e incluso la usa, pero por alguna razón empleó el marcador en inglés. Lo mismo sucede con Co. D. quien usa ‘*like*’ en (48) en la cláusula 247, a pesar de haber usado su correspondencia ‘*como*’ en cinco ocasiones. Hay elementos de las lenguas maternas que se llevan a la lengua meta. Aunque, en realidad, este fenómeno es muy poco frecuente en el corpus, sería interesante preguntarse por casos de fosilización.

Además, destaca la co-ocurrencia de un marcador en inglés antes de uno en español. En el ejemplo siguiente se puede observar que un hablante avanzado lo hace una vez, como lo vimos en la sección anterior.

(49) 237 *Take the gift back to the store*
238 *and figure out a good excuse to convince the shop assistant*
to return your money.
239 *You want your cash back.*

240 Ok. **So::**, **entonces** voy a platicar con el dueño de esta tienda?

(Pa. N., H, EU, AV)

En el ejemplo anterior se puede ver que posiblemente haya ocurrido ‘*so*’ antes de ‘*entonces*’ dado que el participante Pa. N. estaba leyendo la situación en inglés.

Ahora bien, el comportamiento encontrado en el nivel avanzado con respecto al uso de marcadores del discurso en español es que los participantes de este grupo comienzan a combinar dos marcadores de forma adyacente. Esto no sucede en los niveles previos. La co-ocurrencia de dos marcadores en español fue usada por 90% de los participantes, quienes combinaron dos marcadores desde dos ocasiones hasta ocho veces. En total, de los nueve participantes que usaron marcadores adyacentes, surgieron 39 ocurrencias de este comportamiento con 24 combinaciones identificadas. En el siguiente Cuadro 28, se reportan las frecuencias y las posibles combinaciones encontradas en el discurso no nativo.

Cuadro 28. Co-ocurrencias de marcadores en español en el discurso no nativo de avanzados			
#	Co-ocurrencia de marcadores	Frecuencias	Participantes
1	‘bueno pues’	4	40%
2	‘porque claro’	4	10%
3	‘pero no sé’	3	20%
4	‘bueno entonces’	3	20%
5	‘pero bueno’	2	20%
6	‘porque no sé’	2	20%
7	‘porque pues’	2	20%
8	‘pues bueno’	2	10%
9	‘entonces pero’	2	10%
10	‘como pues’	1	10%
11	‘a ver pues’		
12	‘pues a ver’		
13	‘bueno no sé’		
14	‘pues claro’		
15	‘claro pero’		
16	‘a ver bueno’		
17	‘claro o sea’		
18	‘no sé pero’		
19	‘bueno pero’		
20	‘porque bueno’		
21	‘pero entonces’		
22	‘como no sé’		
23	‘pues mire’		
24	‘pues mejor’		

Aunque hay mucha variabilidad, hay algunas combinaciones más usuales; por ejemplo, cuatro participantes diferentes usaron la combinación ‘*bueno pues*’ con un total de cuatro ocurrencias. El orden invertido ‘*pues bueno*’ fue usado dos veces por un hablante no nativo. Un participante usó ‘*porque claro*’ cuatro veces. Además hay casos como ‘*a ver pues*’, ‘*pues a ver*’, ‘*bueno pero*’, entre otros, que fueron usados una vez por un solo participante. Los siguientes ejemplos muestran el uso de algunas de estas co-ocurrencias en el discurso no nativo.

- (50) **Entrevistador:** Y:: qué hacían entonces, cómo:: cómo pasaban el tiempo
De.C.:
 180 **Bueno pues** nada,
 181 fuimos al hotel,
 182 bueno no duró más que una hora o algo así
 (De.C., M, EU, AV)
- (51) **Entrevistador:** Y si encuentra algo de sesenta pesos solo tiene que pagar la diferencia
Da.F.:
 295 **Bueno, entonces** pienso
 296 que quiero:: ese ((risas)) [que es cincuenta y cinco pesos]
 297 entonces puedo pagar cinco pesos más para tener
 (Da.F., H, EU, AV)
- (52) **Ma.P.:**
 511 Y:: yo creo
 512 que con una consciencia mejor
 513 puede ser mejor
 514 pero también [cuando tienes un montón de dinero []]
 515 y es tan fácil de sacarlo, [lo que sea],
 516 vas a pensar diferente
 517 **porque:: pues** sí psicológicamente eso va a cambiar algo en tu mente
 (Ma. P., H, EU, AV)

En (50), la participante está describiendo unas vacaciones; el ejemplo en (51) es un fragmento del *rol play* dramatizado por el entrevistador y el entrevistado; mientras que en (52) el participante está hablando sobre la corrupción. En los ejemplos (50) y (51) se puede notar que la co-ocurrencia gestiona la interacción al tomar el turno, mientras que en (52), el hablante busca concluir su idea sobre la corrupción. El objetivo de esta investigación es reportar el uso de marcadores del discurso en la interlengua de hablantes estadounidenses con inglés como L1 y que hayan estudiado español; por lo tanto, no se profundizará en las razones semánticas o pragmáticas para elegir combinar dos marcadores adyacentemente.

Para poder determinar si este comportamiento es similar al de los nativos o si hay diferencias, se exploró el discurso de los mexicanos para encontrar los casos de co-ocurrencias de marcadores en español como lengua materna. Se identificaron todos los casos en que dos marcadores fueron usados adyacentemente. En total, se encontraron 60 posibles combinaciones de dos marcadores como ‘entonces pues’, ‘pero o sea’ o ‘pues porque’ y 12 combinaciones de tres marcadores como ‘pero bueno entonces’, ‘pues mira bueno’ o ‘bueno pues o sea’. No se encontraron co-ocurrencias de más de tres marcadores en el discurso nativo. Comparando estos datos con las 24 combinaciones de los hablantes avanzados, se puede concluir que en este nivel el uso similar a un nativo del español es incipiente. Ahora bien, con respecto a las frecuencias, hubo 145 ocurrencias para combinaciones de dos marcadores y 12 para las de tres marcadores. En el siguiente Cuadro 29, se reportan las combinaciones de dos marcadores más frecuentes.

Cuadro 29. Co-ocurrencias de marcadores en el discurso nativo de español			
#	Co-ocurrencia	Frecuencia	Participantes (n=10)
1	‘entonces pues’	18 ocurrencias	70%
2	‘porque pues’	17 ocurrencias	80%
3	‘pero pues’	13 ocurrencias	50%
4	‘bueno pues’	11 ocurrencias	50%
5	‘o sea como’	6 ocurrencias	30%
6	‘pero bueno’	6 ocurrencias	40%
7	‘pues bueno’	4 ocurrencias	20%
8	‘pero en realidad’	4 ocurrencias	40%
9	‘porque bueno’	3 ocurrencias	30%
10	‘entonces bueno’ ‘entonces como’	3 ocurrencias	20%
11	‘por ejemplo no sé’	3 ocurrencias	10%

Además de las diez combinaciones más frecuentes hubo 2 ocurrencias de combinaciones como: ‘no sé como’, ‘pero como’, ‘pues entonces’, ‘bueno mira’, ‘por lo tanto pues’, ‘pues a lo mejor’ y ‘pues no sé’. Finalmente, las siguientes co-ocurrencias tuvieron solamente una aparición en un participante cada una: ‘porque entonces’, ‘porque la verdad’, ‘como pues’, ‘de hecho o sea’, ‘o sea de hecho’, ‘porque o sea’, ‘entonces por eso’, ‘aunque bueno’, ‘no sé aunque’, ‘pero no sé’, ‘pero por ejemplo’, ‘aunque pues’, ‘bueno total’, ‘pues total’, ‘bueno o sea’, ‘claro mira’, ‘por ejemplo bueno’, ‘pero porque’, ‘a lo mejor no sé’, ‘digamos como’, ‘o sea aunque’, ‘o sea bueno’, ‘pues digamos’, ‘entonces no sé’, ‘como que no sé’, ‘o sea pero’, ‘o sea por ejemplo’, ‘pero o sea’,

'o sea a lo mejor', 'pero por lo menos', 'o sea sobre todo', '¿no? Por ejemplo', 'o sea porque', 'pues porque', 'porque digo', 'porque en realidad', 'mire entonces', 'pues en realidad', 'entonces la verdad' y 'pues mira'.

Con respecto a las combinaciones de tres marcadores, las siguientes co-ocurrencias aparecieron únicamente una vez en un participante: 'porque de hecho como', 'porque como pues', 'pues no sé como que', 'entonces sobre todo porque', 'pero bueno entonces', 'bueno pues mira', 'pero pues mire', 'porque pues la verdad', 'mira no sé pues', 'pues mira bueno', 'pero pues bueno' y 'bueno pues o sea'. Como puede verse, la variabilidad y la frecuencia de co-ocurrencias de marcadores es alta. Las razones pragmáticas o semánticas que motivan que un hablante combine hasta tres marcadores de forma adyacente rebasan los objetivos de esta investigación. Lo que sí cabe notar es que el comportamiento nativo dista del no nativo en el nivel avanzado con respecto al uso de marcadores del discurso, no solamente en frecuencias sino en co-ocurrencias.

A continuación, se reportan algunos ejemplos de estos casos de co-ocurrencias de marcadores en español en hablantes mexicanos.

(53) 195 y:: este:: y tampoco querían [que yo me quedara (.) eh sin
[poder ver] (.) pues [a lo que íbamos [que eran las mariposas
monarcas]]
197 pero ellos no habían pre- previsto pus (pues) esa parte.
198 **Entonces pues** ya nada más ellos sí se quedaron en la parte
del pueblito,
199 y (.) pues pidieron a:: (.) apoyo a las otras personas
[que iban con nosotros, para:: [que a mí me llevaran
hasta- (.) hasta el santuario]].
(An. L., M, MEX)

(54) 015 Pues la ciudad de México::, (.) es enorme.
016 Tiene millones de habitantes, (.)
017 eso es algo muy bueno
018 y algo muy malo
019 me parece
020 **porque::** (.) **pues** siempre hay algo que hacer, siempre.
(Al. T., H, MEX)

(55) 309 Después de ahí bueno sigue mi hermana,
310 bueno sigo yo
311 **pero pus** (pues) **bueno**, ya me conoces un poco más
(La. F., H, MEX)

(56) 085 Ya pasando eso en realidad es- esa:: la mayor parte [donde
pierdes tiempo]

086 porque pierdes como cuarenta minutos
087 si no de verdad sería como una hora llegar sin mayor problema
¿no?
088! **Pero bueno entonces** yo llego aquí como alrededor de:: (.)
089 si llego muy temprano
090 llego dos y media,
091 si llego muy tarde
092 llego cuatro y media,
093 entonces a esa hora siempre como.
(Ka. V., M., MEX)

(57) **Entrevistador:** [...] me gustaría empezar eh:: hablando un poco sobre ti, eh:: puedes decirme por favor cómo te llamas de dónde eres, qué te gusta hacer en tu tiempo libre:: eh:: a qué te dedicas, háblame un poquito de ti por favor.

Ma. R.:

08 Ah, ok.

09 **Bueno pues mira** (.) yo soy #Ma. R.#,

Entrevistador: Ajá

Ma. R.:

010 Tengo veintiséis años,

011 casi veintisiete::, (.)

012 soy del estado de Querétaro, Querétaro, (.)

(Ma. R., H, MEX)

En (53), la participante An. L. está narrando su visita al santuario de la mariposa monarca en Michoacán; está contando que sus abuelitos no podían caminar tanto pero querían que ella fuera e introduce la conclusión de que sus abuelitos se quedaron en el pueblo con *‘entonces pues’*. Luego, en (54), el participante Al. T. está describiendo su ciudad y cierra su opinión sobre la ciudad de México con *‘porque pues’*. Después, en (55), el participante La. F. está hablando sobre su familia y justifica el no hablar de sí mismo dado que el entrevistador ya lo conoce, introduce este enunciado con *‘pero pus bueno’*. En (56), la participante Ka. V. está hablando sobre su día a día e introduce la hora a la que llega a su casa con *‘pero bueno entonces’*. Finalmente, en (57) justo al inicio de la entrevista, el participante Ma. R. emplea *‘bueno pues mira’*. Seguramente existen razones pragmáticas y semánticas que expliquen el uso de estas co-ocurrencias, así como la combinación de marcadores con usos semejantes como *‘entonces’* y *‘pues’* que presentan una conclusión. El hecho de combinarlos puede develar que hay una diferencia entre ellos. Esto no forma parte de esta investigación.

Otro rasgo presente en los nativos es la elisión de algunos sonidos en algunos marcadores, principalmente *'pues'* y *'entonces'*. Estos marcadores se pueden reducir a *'pus'* o a *'tonces'* o *'tons'*, respectivamente. Este rasgo no aparece nunca en los hablantes no nativos.

Para resumir, además del uso de marcadores en español, también se identificaron marcadores en inglés en el discurso en español y comportamientos sistemáticos en cada nivel. Esto contesta a la pregunta sobre el uso adecuado de marcadores en segunda lengua. En realidad, no se encontraron casos de transferencias o errores en el uso de los marcadores pero sí cabe destacar que el nivel principiante usa calcos de marcadores en español, el nivel intermedio comienza a usar un marcador de su lengua materna antes de uno de la lengua meta y en el nivel avanzado comienzan a surgir co-ocurrencias de dos marcadores en español. Los nativos llegan a combinar hasta tres marcadores, con mucha variabilidad y con gran frecuencia. Por lo tanto, los avanzados aún tienen un área de oportunidad para mejorar su producción oral: el uso de marcadores del discurso.

Con las observaciones realizadas a partir de la evidencia en el corpus recopilado, esta investigación ha contestado las preguntas establecidas en 1.2. Sobre el conocimiento de marcadores del discurso, los datos recopilados muestran que sistemáticamente el grupo principiante conoce marcadores textuales, el grupo intermedio aumenta marcadores textuales y conoce algunos interactivos, y el grupo avanzado conoce textuales e interactivos; interesantemente, en el grupo avanzado los puntajes de conocimiento son altos. En síntesis, hay mayor conocimiento de marcadores textuales en etapas tempranas y mayor conocimiento de marcadores interactivos en etapas tardías. Los datos de la producción oral del discurso no nativo sugieren que primero se integran los marcadores textuales al discurso oral y en avanzado hay una explosión de marcadores interactivos. Estos datos también muestran que a mayor nivel de lengua, mayores frecuencias de marcadores en la producción oral; es interesante que no hay diferencias significativas entre principiantes e intermedios pero sí las hay al llegar al nivel avanzado. Sobre el uso adecuado de marcadores del discurso, no se identificó casos de transferencias o fosilizaciones, o errores en el uso de los marcadores en español; sin embargo, se identificó un comportamiento similar entre los grupos: en el nivel principiante, aparecen muchos calcos del inglés en el discurso en español; en el nivel intermedio, hay co-ocurrencia de marcadores en inglés y luego su correspondencia en español; en el nivel avanzado, hay co-ocurrencia de marcadores en español. Los datos de la producción oral nativa y no nativa mostraron que los nativos hablantes mexicanos de español usan

con mucha más frecuencia los marcadores en comparación con los hablantes no nativos de nivel avanzado; además, hay un mayor número de combinaciones de marcadores con mayores frecuencias. Aunque los avanzados comienzan a comportarse como los nativos, aún queda la posibilidad de aumentar las frecuencias, de integrar marcadores que usan los nativos y los no nativos no y de combinar más marcadores del discurso. Todas las observaciones anteriormente recapituladas se restringen al corpus recopilado.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

La evidencia recopilada en el corpus de esta investigación sobre la trayectoria de adquisición y el uso de marcadores del discurso en español como segunda lengua en estadounidenses con inglés como lengua materna hace surgir nuevos cuestionamientos por un lado y, por otro lado, no está exenta de limitaciones. En este capítulo, se presentan las conclusiones generales a partir de los datos obtenidos en conjunto con una evaluación y contraste con el marco teórico y los antecedentes incluidos; posteriormente, se exploran direcciones a futuro, algunas posibles implicaciones para la enseñanza de español como segunda lengua y los aspectos que no pudieron ser abordados en esta investigación. Finalmente, se cierra la tesis con una recapitulación final a manera de epílogo.

En primer lugar, los datos obtenidos a partir de la *Escala de conocimiento de vocabulario* (Wesche & Paribakht, 2010) y de la *Entrevista de capacidad lingüística* (ACTFL, 2012) han permitido contestar las preguntas de investigación (cf. Capítulo 1, sección 1.2, y Capítulo 6) y cumplimentar los objetivos establecidos para este estudio (cf. sección 1.3). Dichos datos sugieren que los marcadores del discurso se adquieren sistemáticamente: en primer lugar, se reconocen y se usan marcadores textuales; luego, se reconocen e integran al discurso marcadores interactivos.

También, se ha visto que hay ciertos marcadores asociados al nivel principiante dentro del dominio textual, algunos otros se integran en el intermedio y otros aparecen en el avanzado de manera sistemática. Algo similar sucede con los interactivos, aunque éstos aparecen con mayor sistematicidad en el nivel intermedio y luego su uso ‘explota’ en el nivel avanzado, aunque ni las frecuencias de marcadores ni su variedad llegan a ser como el uso nativo. En resumen, en los datos del corpus recopilado, se ha identificado un macro orden de adquisición de marcadores del discurso en (58) que corresponde a hablantes de inglés como L1 que aprendieron en clases español como L2.

(58) Marcadores textuales > Marcadores interactivos

Y además de esto, tanto en el dominio textual como en el dominio interactivo se pudo identificar un orden de adquisición interno a cada uno. En el nivel principiante hubo algunos marcadores textuales, en intermedio se integraron otros y en avanzado, ocurrieron más. Para los marcadores

interactivos, su uso aparece muchísimo más en el nivel avanzado. Esto se encuentra sintetizado en (59.a) y en (59.b).

- (59) a. Marcadores textuales
- | | | | | |
|-------------|---|----------|---|--------|
| pero | | | | aunque |
| porque | > | entonces | > | o sea |
| por ejemplo | | | | como |
| por eso | | | | |
- b. Marcadores interactivos
- | | | | | |
|-------|---|------|---|-----------|
| | | | | claro |
| bueno | > | pues | > | a ver |
| | | | | ¿sabes? |
| | | | | mira/mire |
| | | | | no sé |
| | | | | ¿no? |
| | | | | ¿verdad? |

El orden de adquisición en (58) y en (59) se encuentra restringido a hablantes de inglés como lengua materna en su variante norteamericana quienes son no nativos de español. Por esta razón, falta confirmar estos resultados en otros grupos de distinta nacionalidad y lengua materna e, incluso, de diferente segunda lengua.

Aquí cabe mencionar que los instrumentos empleados resultaron de gran utilidad para la obtención de los datos presentados. La *Escala de conocimiento de vocabulario* (Wesche & Paribakht, 2010) permitió dar cuenta de qué marcadores conocían los participantes no nativos de español de los distintos grupos. Como ya se mencionó, esto era necesario dado que la ausencia de marcadores no implica su desconocimiento. Este instrumento fue útil porque evalúa las respuestas de los participantes con ejemplos que ellos dan, lo que permite confirmar su conocimiento. Por otro lado, la *Entrevista de capacidad lingüística* (ACTFL, 2012) fue de gran utilidad porque como instrumento de evaluación oral permitió agrupar a los participantes en distintos niveles de lengua y, además, elicó la producción oral de los participantes.

Por otro lado, en el Capítulo 2, se propuso que la categoría de los marcadores del discurso es una categoría en términos cognitivos y está organizada de forma radial con elementos centrales y elementos periféricos. A través de una comparación teórica entre rasgos atribuidos a los marcadores, se han distinguido cuatro rasgos que se proponen como prototípicos para determinar

marcadores centrales. Estos rasgos son el significado procedimental, la conectividad, la contribución nula a las condiciones de verdad de los enunciados independientes y la opcionalidad sintáctica y semántica. En el análisis de los datos, estos rasgos fueron cruciales para distinguir marcadores de otros homónimos como adjetivos y adverbios, entre otros. La discusión sobre los rasgos prototípicos queda abierta pero esta investigación se adscribe a la idea de homogeneizar las investigaciones sobre marcadores del discurso para facilitar el contraste entre resultados de distintas investigaciones. En resumen, se han propuesto cuatro rasgos prototípicos de los marcadores del discurso que los distinguen de otras clases de palabras, los cuales fueron útiles en la identificación de marcadores del discurso en la producción oral de nativos y no nativos de español. Las perspectivas abordadas para la propuesta de estos cuatro rasgos resultaron muy adecuadas, específicamente la semántica procedimental y la perspectiva de coherencia que han sido centrales en el estudio de los marcadores del discurso.

Además, la *hipótesis de la interlengua* (Selinker, 1972) fue crucial para la realización de esta investigación. Los datos relevantes para estudiar el sistema lingüístico de transición entre la lengua materna y la lengua meta de un hablante que está en proceso de adquirir esta última son los intentos de producir significados espontáneamente en una situación comunicativa (Selinker, 1972; Tarone, 2013). Esto guió la metodología hacia la producción oral de los participantes, la cual resultó ser una habilidad adecuada para analizar el uso de marcadores del discurso, que están comúnmente presentes en el discurso oral. Esta fue una oportunidad idónea para analizar cómo se adquieren los marcadores en español como L2. Por otro lado, el concepto de *interlengua* (Selinker, 1972) resulta fundamental en el estudio de adquisición de segundas lenguas; esta investigación muestra que para elementos lingüísticos como los marcadores del discurso, el desarrollo en L2 es sistemático, por lo que contribuye a la *hipótesis de la interlengua* en tanto que los datos muestran que la adquisición de marcadores no es aleatoria, y poco a poco los hablantes no nativos van integrando los marcadores a su discurso oral mientras su competencia semántico-pragmática va madurando.

Esta investigación se basó en el uso de los marcadores centrales de la categoría en hablantes no nativos de español. Los datos recabados complementan otras investigaciones con una perspectiva de desarrollo sobre los marcadores del discurso en español como segunda lengua. Este estudio ha

comparado el uso global de marcadores en tres niveles de lengua además de su uso en nativos; esto complementa estudios de caso (Polat, 2011), estudios enfocados en marcadores particulares (Lindqvist, 2006; Fernández, Gates Tapia & Lu, 2014), así como estudios que comparan el nivel intermedio y el nivel avanzado (Wei, 2009; Fernández, Gates Tapia & Lu, 2014) sobre el desarrollo de marcadores del discurso en una lengua meta descritos anteriormente (cf. sección 4.4). Esta investigación aporta datos sobre hablantes no nativos de español de nacionalidad estadounidense, sobre la variante mexicana de español como lengua materna y como lengua meta y sobre la totalidad de marcadores que aparecen en el discurso nativo y no nativo en distintas etapas de adquisición. Es interesante que los resultados de Wei (2009, 2011) en los que los participantes chinos avanzados usan más marcadores interactivos que los intermedios se sostengan en contraste con los participantes estadounidenses que aprenden español. Tanto en el estudio de Wei (2009, 2011) como en éste, hay un salto de marcadores interactivos del nivel intermedio al nivel avanzado tanto en frecuencias como en variedad. Es interesante que en el estudio de Wei (2009, 2011) el uso de marcadores textuales no haya sido significativamente diferente entre intermedios y avanzados mientras que, en el corpus compilado para esta investigación, la diferencia tanto en marcadores textuales como en marcadores interactivos es significativa. Esto podría sugerir diferencias en el desarrollo de marcadores motivadas por la lengua materna o por la lengua meta, dado que el inglés y el chino son lenguas tipológicamente distintas, mientras que el español y el inglés, a pesar de ser diferentes, hay más semejanzas que entre inglés y chino.

Polat (2011) había concluido que hay marcadores que se adquieren más fácilmente que otros, dado que su participante nunca usó '*well*' pero mostró patrones de desarrollo distintos para '*you know*' y '*like*'. Esta investigación ha aportado datos empíricos sobre aquellos marcadores que se han adquirido fácilmente en tres niveles distintos de lengua y ha dado cuenta de un orden de adquisición textual-interactivo. Aunque los participantes de esta investigación fueron estudiantes de español en un contexto de instrucción formal, no se consideró si habían sido enseñados o no; es decir, no es un estudio sobre el efecto de la instrucción formal. Más bien, se ha visto que estudiantes que van a clases de español adquieren sistemáticamente marcadores textuales primero e interactivos después. Esto muestra cuáles se adquieren más fácilmente y cuáles no; gracias a la comparación con un grupo de nativos, de aquellos que no usan los no nativos, pero sí son frecuentes en mexicanos surgen candidatos para tratamientos pedagógicos.

Además, se había comentado previamente que Mihaljević Djigunović y Vickov (2010) atribuían al uso de marcadores del discurso el fenómeno de transferencia de la L1. Los datos de esta investigación podrían apuntar hacia una dirección distinta: el desarrollo de marcadores del discurso responde a un orden de adquisición natural en lugar de estar afectado por transferencias de la L1. Aunque definitivamente la influencia de la lengua materna en el desarrollo de la segunda es un fenómeno ampliamente descrito, los datos del corpus recopilado sugieren que en el caso de los marcadores hay, más bien, un orden sistemático de desarrollo, por lo que es esperado que los hablantes no nativos en etapas iniciales usen más marcadores textuales y en etapas más avanzadas, más interactivos.

Las conclusiones de estudios previos que sugieren que los hablantes no nativos muestran un uso limitado de marcadores del discurso o no los usan (Hellerman & Vergun, 2007) pueden afinarse con los datos de esta investigación. Por ejemplo, Hellerman y Vergun (2007) reportan que hablantes no nativos de inglés de distintas lenguas maternas usan muy poco marcadores como *'like'*, *'you know'* y *'well'*. Estos marcadores caerían dentro de una clasificación interactiva, con los datos de esta investigación podría sugerirse que la razón por la cual no las usan es su etapa de desarrollo, dado que en un nivel principiante no aparecen marcadores interactivos sino hasta más tarde.

Este orden de adquisición de marcadores del discurso identificado en el corpus compilado se puede explicar a partir de la Teoría de la Procesabilidad (cf. sección 3.3) de Pienemann (2015). En el terreno semántico-pragmático, el procesador lingüístico en una L2 va madurando en etapas y adquiere aquello que está listo para procesar. Se puede notar que los hablantes en etapas principiantes se concentran más en la léxico-gramática y en las relaciones textuales en comparación con la gestión de la interacción, habilidad que se muestra en el nivel avanzado. Por otro lado, el hecho de que los nativos usen con mayor frecuencia una diversa gama de marcadores del discurso da pie para asumir que el procesador lingüístico en los no nativos en el nivel avanzado todavía queda pendiente de mayor desarrollo. Además, se pudieron observar casos de variación, pero ésta fue limitada. En resumen, el desarrollo de marcadores del discurso está determinado por la procesabilidad: los estudiantes pueden usar y comprender o procesar sólo aquello para lo que están listos. De acuerdo con la jerarquía de la procesabilidad, parece que los marcadores textuales son menos complejos que los interactivos y que dentro de cada dominio, textual o interactivo, hay

ciertos marcadores que son más complejos que otros, por ejemplo ‘*pero*’ es un marcador textual temprano, mientras que ‘*aunque*’ también es textual pero tardío.

Esta evidencia apoya la Teoría de la Procesabilidad en tanto que, aunque los hablantes no nativos ya tienen en su L1 ‘*even though*’ o ‘*although*’, en su L2 el uso de ‘*aunque*’ es tardío. Esto supone la existencia de un procesador lingüístico, o una *estructura psicológica latente* (Selinker, 1972), que cuando entra en contacto con una L2 comienza a madurar constreñido por la procesabilidad, es decir, los hablantes usan aquellas estructuras para las cuales su procesador está listo: tempranamente, estructuras simples y tardíamente, estructuras más complejas. Aunque esta investigación no se enmarca del todo en la Teoría de la Procesabilidad (Pienemann, 2015), ésta sí resulta un marco con gran alcance para explicar las trayectorias de adquisición. Normalmente se ha empleado para predecir órdenes de adquisición en la morfosintaxis; los resultados de esta investigación muestran que también es una teoría que podría predecir y explicar las etapas de adquisición en el terreno semántico-pragmático.

Además, la *hipótesis L1 = L2* (cf. 3.4) resultó ser de gran utilidad para predecir el orden de marcadores que se identificó en L2. En este sentido, pareciera ser que la adquisición de marcadores del discurso es un proceso similar a la adquisición de éstos en lengua materna. Con base en datos de diversos estudios sobre marcadores en L1 (cf. 4.1), se pudo predecir que primero aparecerían marcadores textuales y luego interactivos, lo cual se sostuvo en los datos. Los resultados apuntan a la confirmación de esta hipótesis. Aunque son procesos distintos, hay elementos lingüísticos que se adquieren de manera similar. La explicación para esto es la existencia de un procesador lingüístico que va madurando a partir del contacto con las lenguas, como ya se mencionó anteriormente.

Por otro lado, los resultados podrían ser aplicados directamente en la enseñanza de español. Tanto para complementar propuestas didácticas ya existentes como para incluirlos en libros de texto enfocados a la enseñanza de español. El diseño de estos materiales para la clase podría basarse en datos empíricos que den cuenta del desarrollo de los elementos lingüísticos en cuestión, como es el caso de los resultados presentados en esta investigación. Una vez que éstos se confirmen y se puedan generalizar, esta información podría ser de gran utilidad para materiales de enseñanza y clases de segundas lenguas.

En la siguiente sección, se proponen algunos cuestionamientos que surgen a partir de los datos obtenidos. Éstos podrían fungir como direcciones a futuro.

7.1 Direcciones a futuro

En primer lugar, en esta investigación se ha analizado el orden de adquisición de los marcadores del discurso. Como pudo verse, primero aparecen los marcadores textuales y, después, los interactivos. Uno de los posibles pasos a continuación podría ser analizar la secuencia de adquisición de un marcador en particular. Por ejemplo, sería interesante ver si hay usos del marcador *'bueno'* que aparecen antes que otros. En la evidencia obtenida en esta investigación, se pudo ver que, en el nivel principiante, un participante emplea *'bueno'* para aceptar o estar de acuerdo, pero hay muchos otros usos: tomar o cerrar turno, cambiar de tema, etc. Un estudio longitudinal sobre la adquisición de un marcador podría responder esta pregunta. Además, cabe destacar también marcadores que obtuvieron puntajes muy bajos de conocimiento y pocas frecuencias en la producción oral como *'o sea'*, *'de hecho'* y *'por lo tanto'*, entre otros. Sería interesante continuar hacia la secuencia de adquisición de marcadores particulares o de algunos grupos de ellos.

En segundo lugar, por motivos ya explicados, en esta investigación el centro de atención fue la nacionalidad estadounidense y el inglés como lengua materna. Ahora, surge la necesidad de corroborar los resultados obtenidos con otras poblaciones diferentes de otras lenguas maternas distintas. Por ejemplo, mexicanos que aprenden inglés, alemanes que aprenden francés, japoneses que aprenden portugués, etc. Asimismo, sería interesante observar el proceso de adquisición de marcadores en lenguas tipológicamente cercanas como el español y el portugués por mencionar un ejemplo. Sería interesante ver si la evidencia reportada en esta investigación sobre la trayectoria de adquisición de marcadores se sostiene en estas dos lenguas. Si en otras poblaciones con otras lenguas maternas se corrobora que primero aparecen los marcadores textuales y tardíamente los marcadores interactivos en la segunda lengua, solamente entonces se podrá sostener que este orden de adquisición es general. Mientras eso sucede, los resultados aquí reportados se restringen a los estadounidenses que aprenden español como lengua adicional al inglés en un contexto de adquisición de instrucción formal. Se esperaría que el orden se sostuviera, dado que las trayectorias de adquisición son naturales, sistemáticas y universales; sin embargo, podría haber diferencias en

el orden por la influencia de la L1, tal vez para lenguas tipológicamente cercanas los interactivos podrían aparecer antes del nivel avanzado.

Además, sería interesante emplear otros instrumentos y explorar otras habilidades con una perspectiva de desarrollo. Por ejemplo, tareas con un registro distinto: exposiciones en clase, actividades orales como debates o *'role play'*, etc. Además, sería interesante explorar habilidades de comprensión escrita y auditiva y la producción escrita para complementar los resultados aquí encontrados, dado que el centro de atención en este estudio fue la producción oral. Si estudios como estos confirmaran los datos aquí presentados, la trayectoria de adquisición identificada para marcadores del discurso en español como L2 podría generalizarse e influir directamente en la enseñanza de lenguas, sobre esto trata la siguiente sección.

7.2 Implicaciones para la enseñanza del español como segunda lengua

Actualmente, hay propuestas de sustentar la enseñanza de lengua en un enfoque basado en el discurso (Celce-Murcia & Olshtain, 2005). Los marcadores del discurso, como ya se mencionó, son elementos lingüísticos que se ubican tanto en la competencia pragmática o discursiva como en la competencia conversacional e interaccional, cuyo contenido semántico es difícil de adquirir por ser de tipo procedimental. Por esta razón, esta investigación influye directamente en un enfoque basado en el discurso en la enseñanza de lengua. La información obtenida en este estudio sugiere qué marcadores enseñar en diferentes etapas de desarrollo en una segunda lengua, por ejemplo, se podría trabajar los marcadores textuales en principiante, comenzar a enseñar algunos interactivos en intermedio, etc.; además, han surgido marcadores de adquisición compleja, los más tardíos y menos frecuentes en el discurso no nativo. A partir de los datos obtenidos, se pueden generar propuestas didácticas con base en una perspectiva de desarrollo y también intervenciones pedagógicas para aquellos marcadores que son frecuentes en nativos, pero no aparecen en hablantes no nativos. Esto se relaciona directamente con la *hipótesis de la enseñanza* de Pienemann (2015), es decir, podemos enseñar los marcadores para los cuales los estudiantes están listos. Ahora se puede entender por qué una estudiante japonesa de nivel básico no integró *'bueno'* en su discurso aunque recibió instrucción formal sobre éste en la experiencia compartida en el Capítulo 1.

Con relación a las propuestas didácticas descritas anteriormente (cf. 4.3), los resultados obtenidos en esta investigación pueden influir directamente en su diseño y aplicación en el aula. Por un lado, se ha visto que hay marcadores del discurso que se integran más naturalmente a la

producción oral no nativa en cada nivel, posiblemente estos marcadores requieran menor instrucción formal que aquellos que difícilmente se integran. Así, hay marcadores que se posicionan como candidatos a tratamientos pedagógicos en el aula como ‘*o sea*’ que fue usado únicamente por una participante. Por otro lado, los resultados complementan propuestas didácticas previas, como la de López Vázquez y Otero Doval (2009) que proponen enseñar ‘*bueno*’ en un nivel B2; con los resultados de esta investigación, esa decisión puede justificarse a partir del mismo desarrollo del marcador, aunque idealmente debería incluirse mayormente en niveles avanzados (C1, C2). Asimismo, la aseveración de Holgado Lage y Serrano Reyes (2011) sobre enseñar ‘*pues*’ y ‘*bueno*’ en cualquier nivel no se puede sostener al confrontarla con los resultados obtenidos: estos marcadores aparecen en el nivel intermedio y sus frecuencias aumentan en el avanzado. También, por citar otro ejemplo, existe la investigación de Hernández y Rodríguez-González (2013), quienes se percataron de que el marcador ‘*o sea*’ no se integra al discurso del nivel intermedio. Con los resultados de este estudio, se puede explicar que los hablantes no nativos de nivel intermedio no están listos para integrar el mencionado marcador a su discurso oral. En resumen, gracias a una perspectiva de desarrollo, se puede saber en qué etapa incluir qué marcadores, así como qué marcadores son difíciles de adquirir.

Relacionado con lo anterior, se puede comentar el caso de los libros de texto. Algunos estudios sobre su inclusión en materiales didácticos para la enseñanza de español (Nogueira Da Silva, 2011; Holgado Lage & Serrano Reyes, 2011; La Rocca, 2011) habían reportado que en ellos no se incluyen los marcadores; o si aparecen, no se explican o se explican deficientemente (cf. 4.3). Con los datos obtenidos, se puede considerar la inclusión de marcadores en los libros de texto adecuados a cada nivel y con mayor información sobre su uso. A partir de corpus de nativos, como el compilado en esta investigación, se pueden obtener muestras de su uso en interacciones reales; y su inclusión puede comenzar justamente por los marcadores textuales en los niveles iniciales para continuar con los interactivos en los niveles superiores. En resumen, posiblemente, los datos de esta investigación podrían guiar la inclusión de marcadores en libros de texto y en propuestas didácticas para el aula.

7.3 Limitaciones y áreas de oportunidad

Como todas las investigaciones, hay limitaciones que superar en el futuro. En primer lugar, podría afirmarse que el tamaño de la muestra es pequeño. Esto es cierto, pero hay que considerar

que, por un lado, los grupos son homogéneos para las variables centrales de la adquisición de una lengua y, por otro lado, la metodología empleada no sería viable con un número mayor de participantes: tan sólo las transcripciones de los cuarenta participantes requirieron una gran cantidad de tiempo. Sin embargo, con miras a validar los resultados obtenidos en esta investigación se podría aumentar el tamaño de la muestra para someter a prueba el orden de adquisición de marcadores del discurso aquí reportado. De esta manera, se podrían aplicar pruebas de estadística paramétrica y cabría la posibilidad de realizar comparaciones con la población de estadounidenses que aprenden español en clases.

En segundo lugar, otro aspecto a considerar para complementar los resultados de esta investigación es analizar el desarrollo de los marcadores excluidos de esta investigación. Éstos son aquellos terminados en *-mente*, los llamados marcadores de recepción (como *'ah'*) y algunos marcadores particulares del español como *'es que'* y *'este'*. Dado que se consideró que los primeros y los segundos se encuentran en la periferia de la categoría, no se incluyeron en el estudio. Además, hay cuestiones teóricas aún sin resolver sobre su comportamiento y contenido semántico; intuitivamente, parecen ser diferentes de los marcadores centrales dentro de la categoría que fueron incluidos en esta investigación. No obstante, estudios posteriores podrían explorar el desarrollo de estos marcadores en hablantes no nativos de español. Por su parte, el marcador *'este'* fue excluido del análisis de la producción oral dado que se halló un desarrollo atípico en comparación con los marcadores centrales en la *Escala de conocimiento de vocabulario* (Wesche & Paribakht, 2010); es necesario discutir su estatus como marcador y, de confirmarse, entonces estudiarlo en el discurso no nativo. Finalmente, el marcador *'es que'* ha quedado fuera porque no se encontró en los inventarios revisados con anterioridad a la realización de esta investigación.

Como todo trabajo de investigación que aspira a ser riguroso, este estudio no está exento de mejoras potenciales. Esto quiere decir que hay un campo abierto de oportunidad para complementar los resultados aquí reportados. Mientras más información podamos tener sobre el desarrollo de marcadores en una segunda lengua, mejor podremos incidir en su enseñanza. De esta manera, como parte del conocimiento semántico-pragmático, los marcadores del discurso pueden llevarse al aula de español como segunda lengua con fundamentaciones tanto teóricas como empíricas.

7.4 Epílogo

Para concluir, esta investigación ha aportado información relevante sobre el desarrollo de los marcadores del discurso en español como segunda lengua en hablantes de inglés como lengua materna. Su carácter exploratorio abre puertas para continuar investigando el orden de adquisición de los marcadores del discurso, así como la secuencia de adquisición de marcadores particulares, igualmente el efecto de su instrucción formal, en otras lenguas maternas, en otras segundas lenguas y en otro tipo de tareas.

La información obtenida a partir de los datos empíricos del corpus recopilado, una vez que los datos sean confirmados y generalizados, podría apuntar hacia la creación de recursos didácticos fundamentados en el desarrollo mismo de los marcadores. Es decir, es importante crear contenidos didácticos que partan menos de intuiciones y que cuenten con fundamentaciones teóricas y empíricas. Por otro lado, destaca la necesidad de incluir a los marcadores del discurso como un contenido fundamental de la competencia semántica-pragmática en la enseñanza de español como segunda lengua. Particularmente, en el marco de la enseñanza de lengua encaminado hacia competencias conversacionales o interaccionales dado que los hablantes no nativos presentan un uso menos variado y con menos frecuencias que los nativos.

Los datos obtenidos a partir del corpus recopilado han mostrado que sí hay un orden de adquisición de marcadores del discurso en la población estadounidense cuya lengua materna es el inglés y que están en proceso de desarrollar el español como segunda lengua. En etapas tempranas, se conocen y se usan marcadores textuales; en etapas avanzadas, se conocen y se integran marcadores interactivos al discurso oral. Hay ciertos marcadores que ocurrieron con mayor frecuencia en nivel principiante, otros en el intermedio y otras más en el avanzado, lo que muestra que su adquisición no es aleatoria ni producto de la traducción; más bien, el desarrollo de los marcadores del discurso va madurando de manera sistemática y, poco a poco, los hablantes no nativos llegan a gestionar la interacción a través de ellos. Mientras más avanzan en el dominio del español, comienzan a integrar más marcadores del discurso, sistemáticamente primero los textuales y, después, los interactivos.

REFERENCIAS

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2009/2012) *ACTFL proficiency guidelines*. Recuperado de: <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>
- Aijmer, K. (2002) *English discourse particles. Evidence from a corpus*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Aijmer, K. (2013) *Understanding pragmatic markers. A variational pragmatic approach*. Edimburgo: Edinburgh University Press
- Aijmer, K. & Simon-Vandenberg, A. M. (2006) *Pragmatic markers in contrast*. Oxford/Amsterdam: Elsevier.
- Aijmer, K. & Simon-Vandenberg, A. M. (2011) Pragmatic markers. En Zienkowski, J.; Östman, J. O. & Verschueren, J. (Eds.) *Discursive Pragmatics* (pp. 223-247). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Alcón Soler, E. & Martínez-Flor, A. (Eds.) (2008) *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol/Bufalo/Toronto: Multilingual matters.
- Alós, J. (2016) Discourse relation recognition in translation: a relevance-theory perspective. En Perspectives. Studies in Translatology. 24 (2), 201-217.
- Amador Moreno, C. P.; Chambers, A. & O’Riordan, S. (2006) Integrating a corpus of classroom discourse in language teacher education: the case of discourse markers. En *ReCALL*, 18 (1), 83-104.
- Andersen, E. S.; Brizuela, M.; DuPuy, B. & Gonnerman, L. (1999) Cross-linguistic evidence for the early acquisition of discourse markers as register variables. En *Journal of Pragmatics*, 31 (10), 1339-1351.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. En Guthrie, J. T. (Ed.) *Comprehension and teaching: research reviews* (pp. 77-117). Newmark: International Reading Association
- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, N., Madden, C. & Krashen, S. D. (1974) Is there a “natural sequence” in adult second language learning? En *Language Learning*, 24 (2), 235-243.
- Bardovi-Harlig, K. (1999) Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: a research agenda for acquisitional pragmatics. En *Language Learning*, 49 (4), 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. (2003) Understanding the role of grammar in the acquisition of L2 pragmatics. En Martínez Floor, A.; Juan, E.U. & Guerra, A.F. (Eds.) *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*. (pp. 25-44). Castello de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Bardovi-Harlig, K. (2010) Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: definition by design. En Trosborg, A. (Ed.) *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 219-259). Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton.
- Bardovi-Harlig, K. (2012) Pragmatics in second language acquisition. En Gass, S. M. & Mackey, A. (Eds.) *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 147-162). Londres/Nueva York: Routledge.
- Bardovi-Harlig, K. & Hartford, B. S. (Eds.) (2005) *Interlanguage pragmatics. Exploring Institutional Talk*. Londres/Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum
- Bardovi-Harlig, K. & Mahan-Taylor, R. (Eds.) (2003) *Teaching Pragmatics*. Washington: US Department of State, Office of English Language Programs.
- Barron, A. (2003) *Acquisition in interlanguage pragmatics*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Blakemore, D. (1987) *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. (2002) *Relevance and linguistic meaning. The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blakemore, D. (2004) Discourse markers. En Horn, L. R. & Ward, G. (Eds.) *The handbook of pragmatics* (pp. 221-240). Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Bley-Vroman, R. (1986) Hypothesis testing in second language acquisition. En *Language Learning*, 36, 353-376.
- Bloom, L.; Lahey, M.; Hood, L.; Lifter, K. & Fiess, K. (1980) Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. En *Journal of Child Language*, 7, 235-261.
- Blum-Kulka, S.; House, J. & Kasper, G. (1989) *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood: Ablex Publishing Corporation
- Brinton, L. J. (1996) *Pragmatic markers in english. Grammaticalization and Discourse Functions*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Briz, A. (1998) *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- Briz, A., Pons Bordería, S. y J. Portolés (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Recuperado de: www.dpde.es.
- Brown, R. (1973) *A first language: the early stages*. Cambridge: Harvard Press University
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. & Turell, S. (1995) A pedagogically motivated model with content specifications. En *Issues in applied linguistics*, 6, 5-35.

- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2005) Discourse-based approaches: a new framework for second language teaching and learning. En Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching* (pp. 729-741). Londres/Nueva Jerswy: Lawrence Erlbaum.
- Cenoz Iragui, J. (2004) El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.
- Cestero Mancera, A. M. (2005) *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2016) La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y enseñanza en ELE. En *Linred. Lingüística en la red*, 14, 1-25.
- Choi, I. (2007) How and when do children acquire the use of discourse markers? En Hilton, N.; Arscott, R.; Barden, K.; Krishna, A.; Shah, S. & Zellers, M. (Eds.) *CamLing 2007: Proceedings of the Fifth University of Cambridge Postgraduate Conference in Language Research* (pp. 40-47). Cambridge: Cambridge Institute of Language Research.
- Clark, E. V. (1985) Acquisition of Romance, with special reference to french. En Slobin, D. (Ed.) *The cross-linguistic study of language acquisition* (pp. 687-782). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clark, E. (2004) Pragmatics and language acquisition. En Horn, L. R. & Ward, G. (Eds.) *The handbook of pragmatics* (pp. 562-577). Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Conrad, S. (2005) Corpus linguistics and L2 teaching. En Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching* (pp. 393-410). Londres/Nueva Jerswy: Lawrence Erlbaum.
- Cook, M. & Liddicoat, A. J. (2002) The development of comprehension in interlanguage pragmatics: the case of request strategies in English. En *Australian Review of Applied Linguistics*, 25 (1), 19-40.
- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/default.htm
- Cortés Rodríguez, L. & Camacho Adarve, M. M. (2005) *Unidades de segmentación y marcadores del discurso. Elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*. Madrid: Arco/Libros.
- Cronbach, L. J. (1942) An analysis of techniques for diagnostic vocabulary testing. En *Journal of Educational Research*, 36, 206-217.
- Cuenca, M. J. & Hilferty, J. (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel
- Curcó, C. (2004) Procedural constraints on context selection: Siempre as a discourse marker. En Márquez Reiter, R. & Placencia, M. E. (Eds.) *Current trends in the pragmatics of spanish*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

- Curc6, C. (2011) On the status of procedural meaning in natural language. En Escandell-Vidal, M. V.; Leonetti, M. & Ahern, A. (Eds.) *Procedural meaning: problemas and perspectives* (pp. 33-54). Bingley: Emerald.
- Curc6, C. (2016) Procedimientos y representaci6n en la sem6ntica l6xica. En *Di6noia*, 61 (77), 3-37.
- De Fina, A. (1997) An analysis of Spanish *bien* as a marker of classroom management in teacher-student interaction. En *Journal of Pragmatics*, 28 (3), 337-354.
- Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds.) (2003) *The handbook of second language acquisition*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974) Natural sequences in child second language acquisition. En *Language Learning*, 24, 37-53.
- Eckman, F. (1981) On the naturalness of interlanguage phonological rules. En *Language Learning*, 31, 195-216.
- Ellis, R. (1997) *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erman, B. (2001) Pragmatic markers revisited with a focus on *you know* in adult and adolescent talk. En *Journal of Pragmatics*, 33 (9), 1337-1359.
- Ervin-Tripp, S. (1973) Children's sociolinguistic competence and dialect diversity. En Anwar Dil (Ed.) *Language acquisition and communicative choice: Essays by Susan M. Ervin-Tripp* (pp. 262-301). Stanford: Stanford University Press.
- Escandell Vidal, M. V. (2014) *La comunicaci6n. Lengua, cognici6n y sociedad*. Madrid: Akal.
- Escandell-Vidal, V. & Leonetti, M. (2004) Sem6ntica conceptual / Sem6ntica procedimental. En *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Le6n: Universidad de Le6n.
- Escandell-Vidal, V. & Leonetti, M. (2011) On the rigidity of procedural meaning. En Escandell-Vidal, V., Leonetti, M. & Ahern, A. (2011) *Procedural Meaning: problems and perspectives* (pp. 81-102). Warrington: Emerald.
- Escandell-Vidal, V., Leonetti, M. & Ahern, A. (2011) *Procedural Meaning: problems and perspectives*. Warrington: Emerald.
- Fahrutdinova, R. A.; Fahrutdinov, R. R. & Yusupov, R. N. (2016) The model of forming communicative competence of students in the process of teaching the english language. En *International Journal of Environmental & Science Education*, 11, 1285-1294.
- F6lix-Brasdefer, J. C. (2013) Interlanguage pragmatics. En Chapelle, C. (Ed.) *The encyclopedia of applied linguistics* (pp.2801-2807) Hoboken: John Wiley.
- Fern6ndez, J.; Gates Tapia, A. & Lu, X. (2014) Oral proficiency and pragmatic marker use in L2 spoken Spanish: the case of *pues* and *bueno*. En *Journal of Pragmatics*, 74, 150-164.

- Fernández López, S. (2003) *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Edinumen.
- Fernández Montes, I. M. (2011) Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma. En *MarcoELE. Revista de didáctica de Español como lengua extranjera*, 13, 1885-2211.
- Fischer, K. (2013) Discourse markers. En Chapelle, C. (Ed.) *The encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1743-1747). Hoboken: Blackwell Publishing.
- Fischer, K. (2014) Discourse markers. En Schneider, K. P. & Barron, A. (Eds.) *Pragmatics of discourse* (pp. 271-294). Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
- Flores Salgado, E. (2011) *The pragmatics of requests and apologies. Developmental patterns of mexican students*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Foucart, A. & Frenck-Mestre, C. (2013) Language processing. En Herschensohn, J. & Young-Scholten, M. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 394-416). Cambridge: Cambridge University Press
- Fox Tree, J. E. (2010) Discourse markers across speakers and settings. En *Language and Linguistics Compass*, 4 (5), 269-281.
- Fraser, B. (1990) An approach to discourse markers. En *Journal of Pragmatics*, 14(3), 383-395.
- Fraser, B. (1999) What are discourse markers? En *Journal of Pragmatics*, 31 (7), 931-952.
- Fraser, B. (2000) On the conceptual-procedural distinction. En *Style*, 40 (1-2), 24-32.
- Fung, L. & Carter, R. (2007) Discourse markers and spoken English: native and learner use in pedagogic settings. En *Applied Linguistics*, 28 (3), 410-439.
- Garcés Gómez, M. P. (2008) *La organización del discurso: marcadores de ordenación y reformulación*. Madrid: Iberoamericana.
- García Landa, L. (2014) La entrevista: un recorrido sobre su construcción. En García Landa, L. & Rodríguez Lázaro, A. L. (Comps.) *Las metodologías de investigación en Lingüística Aplicada* (pp. 81-103). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (Eds.) (2012) *The Routledge handbook of second language acquisition*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008) *Second Language Acquisition. An introductory course*. Nueva York: Routledge.
- Givón, T. (2001) *Syntax. An introduction, volumen 1*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Granger, S. (2012) How to use foreign and second language learner corpora. En Mackey, A. & Gass, S. (Eds.) *Research methods in second language acquisition. A practical guide* (pp. 7-29). Malden: Wiley-Blackwell.

- Hall, A. (2007) Do discourse connectives encode concepts or procedures? En *Lingua*, 117 (1), pp. 149-174.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Han, Z. & Tarone, E. (2014) *Interlanguage. Forty years later*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company
- Hansen, M. M. B. (1998) *The function of discourse particles: a study with special reference to spoken French*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Hellerman, J. & Vergun, A. (2007) Language which is not taught: the discourse marker use of beginning adult learners of English. En *Journal of Pragmatics*, 39, 157-179.
- Henriksen, B. (1999) Three dimensions of vocabulary development. En *Studies in second language acquisition*, 21, 303-317.
- Hernández, D. & Gunko, T. (2017) *Marcadores discursivos o conectores del discurso* [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://www.profedelee.es/actividad/gramatica/marcadores-discursivos-conectores/>
- Hernández, T. A. & Rodríguez-González, E. (2013) Impact of instruction on the use of L2 discourse markers. En *Journal of Second Language Teaching and Research*, 2 (1), 3-31.
- Herschensohn, J. & Young-Scholten, M. (2013) *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holgado Lage, A. & Serrano Reyes, P. (2011) El texto coloquial en la clase de español L2/LE: explotación orientada a la enseñanza-aprendizaje de los marcadores conversacionales. En De Santiago Guervós, J.; Bongaerts, H.; Sánchez Iglesias, J. & Seseña Gómez, M. (Eds.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de español L2-LE. Volumen 1*. (pp. 427-438). Salamanca: ASELE
- Hulstijn, J. H., Ellis, R. & Eskildsen, S. W. (2015) Orders and sequences in the acquisition of L2 morphosyntax: 40 years on: an introduction to the special issue. En *Language Learning*, 65 (1), 1-5. DOI: 10.1111/lang.12097
- Hymes, D. (1971) *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1972) On communicative competence. En Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin.
- Infantidou, E. (2014) *Pragmatic competence and relevance*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Ingham, R. (1998) Tense without agreement in early clause structure. En *Language acquisition*, 7, 51-81.
- Instituto Cervantes (2017) *El español: una lengua viva. Informe 2017*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf
- Jisa, H. (1985). French preschoolers' use of *et puis* ('and then'). En *First Language*, 5, 169-184.

- Jisa, H. (1987) Sentence connectors in French children's monologue performance. En *Journal of Pragmatics*, 11 (5), 607--621.
- Jucker, A. H. & Ziv, Y. (1998) *Discourse markers. Descriptions and theory*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Kail, M. & Weissenborn, J. (1991) Conjunctions: developmental issues. En Piérait-Le Bonniec, G. & Dolitsky, M. (Eds.) *Language bases... discourse bases*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Kasper, G. (1996) Introduction: Interlanguage pragmatics in SLA. En *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 145-148.
- Kasper, G. (1997) Can pragmatic competence be taught? En *National Foreign Language Resource Center Network #6*. Honolulu: University of Hawai'i. Recuperado el 7 de enero de 2017 de: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kasper, G. (2001) Classroom research on interlanguage pragmatics. En Rose, K. R. & Kasper, G. (Eds.) *Pragmatics in language teaching* (pp. 33-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (1993) *Interlanguage pragmatics*. Nueva York/Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. & Dahl, M. (1991) *Research methods in interlanguage pragmatics*. Hawaii: University of Hawaii Press.
- Kasper, G. & Roever, C. (2005) Pragmatics in second language learning. En Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 317-334). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002) *Pragmatic development in a second language*. Malden: Blackwell.
- Kasper, G. & Schmidt, R. (1996) Developmental issues in interlanguage pragmatics. En *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (2), 149-169. DOI: 10.1017/S0272263100014868.
- Kieffer, M. J. & Lesaux, N. K. (2008) The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. En *Reading and Writing*, 21, 783-804.
- Krashen, S. D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kyratzis, A. & Ervin-Tripp, S. (1999) The development of discourse markers in child-child interaction. En *Journal of Pragmatics*, 31 (10), 1339-1351.
- Labov, W. & Fanshel, D. (1977) *Therapeutic discourse*. Nueva York: Academic Press.
- Lakoff, R. (1973) Questionable answers and answerable questions. En Kachru, B. B.; Lees, R. B.; Malkiel, Y.; Pietrangeli, A. & Saporta, S. (Eds.) *Issues in Linguistics. Papers in Honor of Henry and Renée Kahane* (pp. 453-467). Urbana: University of Illinois Press.

- Lakshmanan, U. & Selinker, L. (2001) Analysing interlanguage: how do we know what learners know? En *Second Language Research*, 17 (4), 393-420.
- La Rocca, M. (2011) Los marcadores del discurso en los manuales de español/LE (1999-2010). En *Red ELE. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 21. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2011/primer.htm>
- La Rocca, M. (2013) *Los marcadores del discurso del español. Un inventario comparado*. Roma: Aracne.
- Larsen-Freeman, D. (1975) The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. En *TESOL Quarterly*, 9 (4), 409-419.
- Larsen-Freeman, D. (1995) On the teaching and learning of grammar: challenging the myths. En Eckman, F.; Highland, D.; Lee, P.; Mileham, J. & Weber, R. (Eds.) *Second language acquisition. Theory and pedagogy* (pp. 131-150). Nueva Jersey: Erlbaum
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991) *An introduction to second language research*. Londres/Nueva York: Routledge
- Larson-Hall, J. (2012) How to run statistical analyses. En Mackey, A. & Gass, S. M. (Eds.) *Research methods in second language acquisition* (pp. 245-274). Malden: Wiley-Blackwell.
- Leonetti, M. & Escandell-Vidal, M. V. (2004) Semántica conceptual/semántica procedimental. En Villayandre Llamaza, M. (Coord.) *Actas del V Congreso de Lingüística General. Vol. 2* (pp. 1727-1738). Madrid: Arco Libros.
- Leonetti, M. & Escandell-Vidal, M. V. (2012) El significado procedimental: rutas hacia una idea. En Mendivil Giró, J. L. & Horno Chéliz, M. C. (Eds.) *La sabiduría de Mnemósine. Ensayos de historia de la lingüística* (pp. 157-167). Zaragoza: Presas Universitarias de Zaragoza.
- Levinson, S. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, M. & Kirby, J. R. (2012) Breadth and depth of vocabulary knowledge in second language Reading. En *Journal of Communication Research*, 4 (4), 335-359.
- Lightbown, P. (1983) Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. En Seliger, H. & Long, M. (Eds.) *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 217-43). Rowley: Newbury House.
- Lindqvist, H. (2006) El desarrollo de marcadores discursivos en español L2 en el transcurso de un semestre de estudios en España. En *Actas del V Congreso de Romanistas Escandinavos*. Copenhague: Roskilde.
- Long, M. (1988) Instructed interlanguage development. En Beebe, L. (Ed.) *Issues in second language acquisition: multiple perspectives* (pp. 115-141). Cambridge: Newbury House.

- López Serena, A. & Borreguero Zuloaga, M. (2010) Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita. En Loureda Lamas, O. & Acín Villa, E. (Coords.) *Los estudios sobre los marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 415-495). Madrid: Arco Libros.
- López Vázquez, L. & Otero Doval, H. (2009) El español académico: el marcador discursivo *bueno* y sus aplicaciones en la enseñanza de ELE. En Vera, A. & Martínez, I. (Eds.) *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Volumen II* (pp. 669-682). Cantabria: Fundación Comillas / ASELE
- Loureda Lamas, O. (2010) Marcadores del discurso, pragmática experimental y traductología: horizontes para una nueva línea de investigación (I). En *Pragmalingüística*, 18, 74-107.
- Loureda Lamas, O. & Acín Villa, E. (2010) *Los estudios sobre los marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros.
- Markó, A. & Dér, C. I. (2012) Age-specific features of the use of discourse markers in Hungarian. En *Language, communication, information*, 7, 61-78.
- Martín Zorraquino, M. A. (1988) Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En Martín Zorraquino, M. A. & Montolío, E. (Coords.) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 19-53). Madrid: Arco Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. & Montolío, E. (1988) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. & Portolés, J. (1999) Los marcadores del discurso. En Bosque, I. & Demonte, V. (Dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4050-4213). Madrid: Espasa.
- Martínez Hernández, D. (2015) La importancia del factor prosódico en el estudio de los marcadores del discurso: algunos problemas de su análisis acústico-melódico. En *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 105-124.
- Maschler, Y. & Schiffrin, D. (2015) Discourse markers. Language, meaning, and context. En Tannen, D., Hamilton, H. E. & Schiffrin, D. *The Handbook of Discourse Analysis (2nd edition) Volume I*. (pp. 189-221). Oxford: Wiley Blackwell.
- Meléndez Quero, C. (2011) La construcción del discurso en la clase de español lengua extranjera: los marcadores de acuerdo. En De Santiago Guervós, J.; Bongaerts, H.; Sánchez Iglesias, J. & Seseña Gómez, M. (Eds.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de español L2-LE. Volumen I*. (pp. 605-620). Salamanca: ASELE
- Mezynski, K. (1983) Issues concerning the acquisition of knowledge: effects of vocabulary training on reading comprehension. En *Review of Educational Research*, 53, 253-279.
- Mihaljević Djigunović, J. & Vickov, G. (2010) Acquisition of discourse markers - evidence from EFL writing. En *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 55, 255-278.

- Montolío, E. (2001) *Conectores de la lengua escrita: contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Barcelona: Ariel.
- Müller, S. (2005) *Discourse markers in native and non-native English discourse*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company
- Murakami, A. & Alexopoulou, T. (2016) L1 influence on the acquisition order of english grammatical morphemes. En *Studies in Second Language Acquisition*, 38 (3), 365-401. doi:10.1017/S0272263115000352
- Nogueira Da Silva, A. M. (2011) La enseñanza de los marcadores del discurso en relación con el registro de lengua: el enfoque de los manuales de ELE. En De Santiago Guervós, J.; Bongaerts, H.; Sánchez Iglesias, J. & Seseña Gómez, M. (Eds.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de español L2-LE. Volumen 1* (pp. 631-643). Salamanca: ASELE
- Nogueira Da Silva, A. M. (2012) La terminología de los marcadores del discurso en los manuales de ELE. En *Interlingüística*, 22 (2), 201-214.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. B. (1992) A methodology for studying the relationship between comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. Ponencia presentada en World Congress of Applied Linguistics
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. B. (1993) Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. En *TESL Canada Journal*, 11, 9-29.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. B. (1996) Enhancing vocabulary acquisition through reading: a hierarchy of text-related exercise types. En *The Canadian Modern Language Review*, 52 (2), 155-157.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. B. (1997) Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. En Coady, J. & Huckin, T. (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 174-199) Nueva York: Cambridge University Press.
- Pereira, D. I. (2011) Análisis acústico de los marcadores discursivos *a ver, bueno, claro, vale, ¿cómo?* y ya. En *Onomázein*, 24 (2), 85-100.
- Pienemann, M. (2015) An outline of processability theory and its relationship to other approaches to SLA. En *Language Learning*, 65 (1), 123-151. DOI: 10.1111/lang.12095
- Pienemann, M. (2011) Developmental schedules. En Pienemann, M. & Keßler, J. U. (Eds.) *Studying Processability Theory*. An introductory textbook (pp. 3-11). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company
- Pienemann, M. (2005) *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

- Pienemann, M. (2003) Language processing capacity. En Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds.) *The handbook of second language acquisition* (pp. 679-714). Malden: Blackwell publishing
- Pienemann, M. (1998) *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Pienemann, M. (1989) Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. En *Applied linguistics*, 10 (1), 52-79.
- Pienemann, M. (1984) Psychological constraints on the teachability of languages. En *Studies in second language acquisition*, 6 (2), 186-214.
- Pienemann, M. & Keßler, J. U. (2012) Processability theory. En Gass, S. M. & Mackey, A. (Eds.) *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 228-246). Londres/Nueva York: Routledge.
- Pienemann, M. & Keßler, J. U. (2011) Studying Processability theory. An introductory textbook. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Pienemann, M. & Lenzing, A. (2015) Processability theory. En VanPatten, B. & Williams, J. (Eds.) *Theories in second language acquisition* (pp. 159-179) Nueva York: Routledge.
- Peris, E. M. & Cerezo, E. A. (2008) *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Placencia, M. E. & García, C. (2012) *Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante*. Amsterdam/Nueva York: Rodopi.
- Polat, B. (2011) Investigating acquisition of discourse markers through a developmental learner corpus. En *Journal of Pragmatics*, 43 (15), 3,745-3,756.
- Pons Bordería, S. (1988) Oye y mira o los límites de la conexión. En Martín Zorraquino, M. A. & Montolío Durán, E. (Eds.) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 213-228). Madrid: Arco Libros.
- Pons Bordería, S. (2008) Do discourse markers exist? On the treatment of discourse markers in Relevance Theory. En *Journal of Pragmatics*, 40 (8), 1411-1434.
- Portolés, J. (2001) *Los marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Qian, D. D. (1999) Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. En *Canadian Modern Language Review*, 56, 282-308.
- Qian, D. D. (2002) Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. En *Language Learning*, 52, 513-536.
- Rezanova, Z. I. & Kogut, S. V. (2015) Types of discourse markers: their ethnocultural diversity in scientific text. En *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 215, 266 – 272.

- Romero-Trillo, J. (2002) The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. En *Journal of Pragmatics*, 34 (6), 769-784.
- Romero-Trillo, J. (2013) Pragmatic markers. En Chapelle, C. (Ed.) *The encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 4522-4528). Hoboken: Blackwell Publishing.
- Rose, K. R. (2000) An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. En *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 27-67.
- Rose, K. R. & Kasper, G. (2001) *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, S. & Kasper, G. (2013) *Assesing second language pragmatics*. Nueva York: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137003522
- Ross, S. & O'Connell, S. (2013) The situation with complication as a site for strategic competence. En Ross, S. & Kasper, G. (2013) *Assesing second language pragmatics* (pp. 311-326). Nueva York: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137003522
- Savignon, S. J. (2002) *Interpreting communicative language teaching. Contexts and concerns in teacher education*. New Heaven/Londres: Yale University Press.
- Saville-Troike, M. (2012) *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1988) Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. En *Applied Linguistics*, 9, 219-235.
- Schiffrin, D. (1987) *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schourup, L. (1999) Tutorial overview: discourse markers. En *Lingua*, 107, 227-265.
- Selinker, L. (1969) Language transfer. En *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. En *International Review of Applied Linguistics*, 10 (1-4), 209-230.
- Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. & Aparici, M. (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Shively, R. L. (2014) Language in context. Pragmatics in second language spanish. En Geeslin, K. L. (Ed.) *The handbook of Spanish second language acquisition* (pp. 331-350). Oxford: Wiley Blackwell.
- Slabakova, R. (2013) Discourse and pragmatics. En Herschensohn, J. & Young-Scholten, M. (Eds.) *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 482-504) Cambridge: Cambridge University Press.
- Sprott, R. (1992) Children's use of discourse markers in disputes: Form-function relations and discourse in child language. En *Discourse Processes*, 15, 423-439.
- Sun, D. (2014) From communicative competence to interactional competence: a new Outlook to the teaching of Spoken English. En *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (5), 1062-1070.
- Taguchi, N. & Roever, C. (Eds.) (2017) *Second Language Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

- Tarone, E. (2013) Interlanguage. En Chapelle, C. (Ed.) *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 2,794-2,801) Hoboken: John Wiley.
- Tavakoli, H. (2012) *A dictionary of language acquisition. A comprehensive overview of key terms in first and second language acquisition*. Tehran: Rahnama Press.
- Tello Rueda, Y. (2006) Developing pragmatic competence in a foreign language. En *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 169-182.
- Torre Torre, A. M. (2017) Tratamiento de los marcadores discursivos en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC. En *Marco ELE. Revista didáctica. Español como lengua extranjera*, 25. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/25/torre-marcadores.pdf>
- Trosborg, A. (2010) *Pragmatics across languages and cultures*. Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton.
- Urgelles-Coll, M. (2010) *The syntax and semantics of discourse markers*. Londres/Nueva York: Continuum.
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (2013) Stagelike development and organic grammar. En Herschensohn, J. & Young-Scholten, M. (Eds.) *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 581-604). Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. & Benati, A. G. (2015) *Key terms in second language acquisition*. Londres: Bloomsbury.
- VanPatten, B. & Williams, J. (2015) *Theories in second language acquisition. An introduction*. Nueva York: Routledge.
- Wei, M. (2009) *A comparative study of the oral proficiency of chinese learners of english: a discourse marker perspective* (tesis doctoral), Universidad del Estado de Oklahoma, Oklahoma, Estados Unidos.
- Wei, M. (2011) Investigating the oral proficiency of English learners in China: a comparative study of the use of pragmatic markers. En *Journal of Pragmatics*, 43 (14), 3455-3472.
- Wesche, M. B. & Paribakht, T. S. (1996) Assessing L2 vocabulary knowledge: depth versus breadth. En *The Canadian Modern Language Review*, 53 (1), 13-40.
- Wesche, M. B. & Paribakht, T. S. (1998) The influence of task in reading-based vocabulary acquisition: evidence from introspective studies. En Haastrup, K. & Viberg, A. (Eds) *Perspectives on lexical acquisition in a second language* (pp. 19-59) Lund: Lund University Press.
- Wesche, M. B. & Paribakht, T. S. (2010) *Lexical inferencing in a first and second language. Cross-linguistic-dimensions*. Bristol: Multilingual Matters
- White, L. (1985) The 'pro-drop' parameter in adult second language acquisition. En *Language Learning*, 35, 47-62.
- White, L. (2015) Linguistic theory, universal grammar, and second language acquisition. En VanPatten, B. & Williams, J. (Eds.) *Theories in second language acquisition. An introduction* (pp. 34-56). Nueva York: Routledge.

- Wilson, D. (2011) The conceptual-procedural distinction: past, present and future. En Escandell-Vidal, V.; Leonetti, M. & Ahern, A. (Eds.) *Procedural meaning: problems and perspectives*. Bingley: Emerald.
- Wilson, D. (2016) Reassessing the conceptual-procedural distinction. En *Lingua*, 175-176, 5-19.
- Yoshimi, D. R. (2001) Explicit instruction and JFL learner's use of interactional discourse markers. En Rose, K. R. & Kasper, G. (Eds.) *Pragmatics in language teaching* (pp. 223-244). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zufferey, S. (2016) Pragmatic acquisition. En Östman, J. O. & Verschueren, J. (Eds.) *Handbook of Pragmatics. 2016 Installment*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

APÉNDICES

Apéndice A: Convenciones de transcripción

En general, las transcripciones siguen las convenciones tradicionales de la escritura. Las palabras se han transcrito tal cual pronuncian los hablantes. A continuación, se enlistan algunos signos especiales comunes en las transcripciones de corpus orales que se emplearon en el corpus recopilado en este estudio.

#Mo. L.#	información confidencial
::	alargamiento de sonido
-	autointerrupción
=	emisión traslapada
.	entonación descendente seguida de pausa (enunciado declarativo)
,	entonación ascendente para continuar hablando
¿pregunta?	entonación interrogativa
(.)	pausa notoria
(0.2)	pausa de más de dos segundos
((risas))	comportamiento no lingüístico
[cláusula]	cláusula intrincada
[[duda]]	transcripción dudosa o inaudible
01!	cláusula abandonada
{comentario}	comentario
<i>cursivas</i>	discurso o calco en inglés

Apéndice B: la Escala de Conocimiento de Vocabulario en *Google Forms*

Vocabulary Knowledge Test

THIS IS THE VOCABULARY KNOWLEDGE TEST.
PLEASE, READ THE INSTRUCTIONS CAREFULLY.

INSTRUCTIONS
Read the words provided in each section.
Each word has an example of use and five options that describe your knowledge of the word in Spanish.

- Choose the option (A-E) that fits best your own knowledge of the word and fill in the gaps provided (2 and 3) if necessary.
- In case you do not know any other words in the example of use, feel free to ignore them. Just focus on the word provided.
- If you choose options C or D, please write a synonym or translation of the word in 2.
- If you choose option E, please answer 2 and 3 as well.

Two examples are provided in the next images. Take your time to read them and then click on NEXT.

Nombre del participante

Tu respuesta

Figura 7 Instrucciones en la Escala de Conocimiento de Vocabulario

Word: PERO

This word is used in the next sentence (1). Read the sentence and choose your answer according to your knowledge of the word.

1. La casa es grande PERO no tiene ventanas. *

- A. I don't remember having seen this word before.
- B. I have seen this word before, but I don't know what it means.
- C. I have seen this word, and I think it means: (please, write a synonym or translation in 2)
- D. I know this word. It means: (please, write a synonym or translation in 2)
- E. I can use this word in a sentence (please, write a synonym or translation in 2 AND provide an example of how YOU would use this word)

2. Synonym or translation

Tu respuesta

3. Example. If you chose option E, please write an example of how YOU would use this word IN SPANISH.

Tu respuesta

ATRÁS SIGUIENTE

Página 4 de 39

Figura 8 Ejemplo de reactivo en la *Escala de Conocimiento de Vocabulario*