

Los Marcadores Discursivos

El uso por hablantes intermediarios /
avanzados de ELE en Holanda

Universidad de Utrecht
Octubre de 2019

Francisca Duiser
4092023

Trabajo Fin de Máster
Plurilingüismo y adquisición lingüística
Primer tutor dr. S. Baauw
Segunda tutora dr. P. M. Kester

Prefacio

El trabajo que viene a continuación es el resultado de mi máster ‘Meertaligheid en Taalverwerving’ (plurilingüismo y adquisición lingüística) en la Universidad de Utrecht. El estudio se centra en los marcadores discursivos. Durante mis carreras de filología hispánica y estudios de lengua y cultura, también escribí mis tesinas sobre estas unidades lingüísticas. Forman un tema amplio e interesante, que me sigue atrayendo.

Me gustaría expresar mi agradecimiento a algunas personas. En especial, en el terreno didáctico, a mi profesor dr. Sergio Baauw. Gracias por la ayuda en la trayectoria, por su ojo crítico y los comentarios que me ayudaban a lo largo de este trabajo. También quiero agradecer a los participantes, por ayudarme con su tiempo y por su entusiasmo. Por último, en el terreno personal, a mi novio Stijn, mi familia y mis amigos, por el apoyo incondicional. Algo por lo que estoy más que agradecida.

Francisca Duiser
Utrecht, 23 de octubre de 2019

Resumen

Los marcadores discursivos (*entonces, más bien, claro, oye*) son unidades lingüísticas que indican la relación entre dos segmentos textuales (Martín Peris et al., 2008), y que cumplen funciones pragmáticas en el discurso. Por eso, son recursos fundamentales en la adquisición de la competencia discursiva, que funcionan como guías en el procesamiento de la información en la comunicación (San Martín Núñez, 2011).

El objetivo de este TFM es investigar el uso de los marcadores discursivos por hablantes intermediarios/avanzados (B2, C1) de ELE en Holanda. Es una continuación y una ampliación de un trabajo reciente de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014), que investigaban el uso de los marcadores discursivos por aprendices de ELE con un nivel A2 o B1. La pregunta de investigación del trabajo actual es *¿Cómo se desarrolla el proceso de adquisición de los marcadores discursivos españoles entre estudiantes de ELE con un nivel B2 o C1?* Se han redactado tres sub-preguntas para poder dar una respuesta a esta pregunta. Primero, sobre el uso de los marcadores por aprendices de ELE del nivel B2, del nivel C1 y por hablantes nativos. Segundo, sobre el momento de la adquisición de (las categorías de) los marcadores discursivos. Tercero, sobre la influencia de la transferencia en los marcadores discursivos. De esta manera, se ha intentado desarrollar la respuesta a la pregunta de investigación desde unas perspectivas.

Se ha realizado la investigación por medio de entrevistas, en las que se grababa el habla espontánea del hablante, sus descripciones de dos imágenes y su producción de un *story retelling task*. Se ha entrevistado a 19 participantes: 10 aprendices de ELE del nivel B2, 6 del nivel C1 y 3 hablantes nativos del español, que formaban el grupo de control. Los marcadores discursivos usados por los participantes fueron categorizados según la categorización de Martín Zorraquino y Portolés (1999).

Los resultados indican que el nivel C1 es muy interesante, como que se realiza un desarrollo grande a este nivel. Hablantes de este nivel usaban mucho más marcadores discursivos (*tokens*) que los hablantes del nivel B2. Esta diferencia podría ser explicada por el desarrollo de capacidades y destrezas necesarias para dominar las destrezas lingüísticas más altas (*higher language cognition*) (Hulstijn, 2014). Además, los hablantes del nivel C1 usaban más las categorías de los conectores y los ‘otros’ marcadores. Finalmente, los resultados mostraban una pequeña preferencia por los marcadores discursivos sin traducción equivalente.

Entonces, se puede concluir de la investigación actual que se ve el crecimiento más grande al nivel C1. Por eso, sería interesante en las futuras investigaciones prestar más atención a hablantes de este nivel. Además, la preferencia por los marcadores sin traducción equivalente requiere más atención, y la relación entre los marcadores discursivos y el dominio de las destrezas lingüísticas más altas (*higher language cognition*). Por último, se tiene que destacar la importancia del uso adecuado de los marcadores del discurso en la clase de ELE. Un enfoque explícito es la mejor manera para enseñar estos marcadores (Hernández, 2008, 2011).

Palabras clave: marcadores discursivos, español como lengua extranjera, adquisición de segundas lenguas, investigación de corpus, datos orales.

Índice

Prefacio	2
Resumen	3
1. Introducción	6
1.1 Naturaleza, alcance y objetivos del estudio.....	6
1.2 Plan de la exposición.....	8
2. Marco teórico	9
2.1 Los marcadores discursivos.....	9
2.1.1 Definir el concepto y los términos.....	9
2.1.2 Las características definitorias.....	9
2.1.3 La clasificación.....	10
2.2 La teoría de la relevancia.....	11
2.2.1 La teoría.....	11
2.2.2 La relevancia de la teoría de la relevancia para el estudio de los marcadores discursivos	12
2.3 La adquisición de los marcadores discursivos por niños	13
2.3.1 La adquisición por niños españoles	13
2.3.2 La adquisición por niños holandeses	14
2.4 La adquisición de los marcadores discursivos por estudiantes de ELE	15
2.4.1 Las dificultades en cuanto a la adquisición	15
2.4.2 Discusión de estudios previos relevantes	15
2.5 Los marcadores discursivos en la enseñanza de ELE.....	17
2.6 La transferencia	17
2.6.1 La hipótesis de la transferencia	17
2.6.2 La transferencia pragmática.....	18
2.6.3 La influencia de la transferencia en la adquisición de los marcadores discursivos	19
2.7 Las preguntas de investigación y las hipótesis	20
3. Metodología	22
3.1 Población de la muestra.....	22
3.2 Método de obtención de los datos	22
3.3 Análisis de los datos	23
4. Resultados	25
4.1 El uso de los marcadores discursivos	25
4.1.1 El uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE de los niveles B2 y C1	25
4.1.2 El uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE y hablantes nativos	27
4.1.3 El uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE de los niveles A2, B1, B2 y C1	29

4.2 La adquisición de los marcadores discursivos.....	31
4.3 La influencia de la transferencia en los marcadores discursivos.....	33
5. Discusión	
5.1 Discusión de los resultados	36
5.1.1 El uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE y hablantes nativos	36
5.1.2 La adquisición de los marcadores discursivos.....	37
5.1.3 La transferencia en los marcadores discursivos.....	38
5.2 Limitaciones del presente trabajo	39
5.3 Recomendaciones para futuras investigaciones	39
5.4 Implicaciones para la práctica	40
6. Conclusión.....	41
Bibliografía	43
Apéndices	48
Apéndice A: Datos personales de los participantes.....	48
Apéndice B: Las viñetas usadas en la segunda parte de la entrevista	49
Apéndice C: Las fotos usadas en la tercera parte de la entrevista	50
Apéndice D: Los marcadores discursivos usados por los aprendices del nivel B2	51
Apéndice E: Los marcadores discursivos usados por los aprendices del nivel C1	52
Apéndice F: Los marcadores discursivos usados por los hablantes nativos.....	53

1. Introducción

1.1 Naturaleza, alcance y objetivos del estudio

La lengua española usa con frecuencia marcadores discursivos: las unidades lingüísticas invariables, con la función de indicar la relación que se establece entre dos segmentos textuales (Martín Peris et al., 2008). Unos ejemplos de estos marcadores son *pues*, *sin embargo*, *o sea*, *por ejemplo* y *bueno*. Son partículas que están presentes en el habla en la mayor parte de las lenguas y en cada una de ellas cumplen funciones pragmáticas en el discurso, como funciones extra-oracionales a nivel pragmático (Mondaca Becerra, Méndez Carrasco y Rivadeneira Valenzuela, 2015). Organizan la información discursiva o guían la interpretación de los enunciados (San Martín Núñez, 2011). Dicho de otro modo, son elementos que ayudan a la cohesión del texto y que además dan al hablante la posibilidad de enunciar frases fluidas (Mondaca Becerra et al., 2015). Hace unos años, este tema se convirtió en un tema popular de estudio dentro del dominio del análisis del discurso (Carbonero y Santana, 2010) (Duiser, 2017).

Uno de los trabajos fundamentales sobre los marcadores del discurso es el capítulo con el mismo nombre de Martín Zorraquino y Portolés (1999), publicado en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4207). Resumiendo, los investigadores describen los marcadores discursivos de la manera siguiente (1999, p. 4057):

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

Díez Domínguez (2008) menciona que el estudio de los marcadores discursivos en la lengua española es reciente. Aunque ya en los años 40 Gili Gaya dedicó un estudio a los “enlaces extraoracionales” (Gili Gaya, 1945), que le convirtió en el primer referente en el estudio de los marcadores discursivos, solamente desde los últimos veinticinco años abundan los estudios centrados en el análisis de uso (Martín Zorraquino & Portolés, 1999).

Sin embargo, aún más tarde, desde hace unos diez años, empezó a surgir una bibliografía considerable sobre el desarrollo de la pragmática y sobre la adquisición de los marcadores discursivos por hablantes nativos de otras lenguas, que aprenden el español como segunda lengua; los hablantes de ELE (abreviación de ‘Español como Lengua Extranjera’). Tales estudios forman parte del campo de investigación de la pragmática entre lenguas, que es un subcampo de la pragmática intercultural y la adquisición de segundas lenguas (L2) (Campillos Llanos y Gozalo Gómez, 2014). Este campo de investigación se enfoca en los estudios de los usos pragmáticos dentro de la L2, y de la adquisición pragmática de la L2.

Teniendo en cuenta las situaciones y circunstancias en que se aprende una lengua meta, se suele hacer una diferencia entre los conceptos ‘segunda lengua’ (L2) y ‘lengua extranjera’ (LE) (Centro Virtual Cervantes, 2003-2008). “Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive

el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.” (Muñoz, 2002, p. 112-113). Sin embargo, también hay muchos investigadores que suelen utilizar los dos conceptos para referirse a la misma realidad (Manga, 2008). En el presente trabajo, se usará el término L2 como término general.

Los hablantes no nativos del español tienen dificultades adquirir los dispositivos pragmáticos que son más frecuentes o característicos de la lengua hablada, como es el caso de los marcadores discursivos. Estos elementos son importantes para la interpretación de la expresión, como prescribe la Teoría de la relevancia (Blakemore, 1987, 1992; Sperber & Wilson, 1986).

Como los marcadores discursivos forman “un aspecto muy importante para el completo dominio de la competencia comunicativa de los aprendices de ELE” (Nogueira da Silva, 2010a, p. 59), es importante investigar más el proceso de su adquisición por los estudiantes de ELE. Garrido Rodríguez (2000) lo considera imprescindible el estudio de los conectores pragmáticos por parte de los estudiantes de ELE, sobre todo a niveles ya avanzados. Vande Castele y Collewaert (2013) también mencionan que los marcadores discursivos son recursos cruciales para guiar el proceso de comunicación. Además, Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014) opinan que el uso adecuado de los marcadores discursivos es crucial para formar un discurso oral o escrito que sea fluido y bien estructurado. Díez Domínguez (2008) nos resume precisamente por qué el conocimiento de los marcadores discursivos es necesario para el estudiante de ELE. Primero, conociendo los marcadores, el hablante de ELE puede interpretar de forma adecuada las instrucciones que le da su interlocutor a través de ellos. De esta manera, las inferencias que el hablante saca serán correctas. Por consiguiente, habrá menos malentendidos y el hablante podrá comunicar con más confianza con hablantes nativos del español. Segundo, el dominio de los marcadores discursivos da la oportunidad al estudiante de ELE de estructurar mejor su discurso oral, que ayuda a maximizar la relevancia de su enunciado (Figueras, 1999).

Jung (2002) menciona diversos autores que suponen que la instrucción explícita de la pragmática ayuda a mejorar la competencia pragmática. Por consecuencia, cuando hay más conocimiento del proceso de adquisición de los marcadores discursivos, es posible mejorar la instrucción explícita y formular nuevos consejos educativos. De esta manera, los materiales de clase podrán ser mejorados y los profesores de ELE serán capaces de mejorar su enseñanza en el campo de los marcadores discursivos. Se puede enseñar el uso de los marcadores discursivos y la mayoría de los estudios están a favor de los enfoques explícitos (Hernández, 2008, 2011; Hernández y Rodríguez-González, 2013).

El estudio actual es una continuación y una ampliación de un trabajo reciente de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014). Investigaron el uso de los marcadores discursivos por aprendices de ELE con un nivel A2 o B1 en el MCER (Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas¹). Resumido brevemente, sus resultados indican que existe un pequeño aumento en la adquisición de estos marcadores entre los niveles A2 y B1, aunque todavía producen menos marcadores discursivos los estudiantes de ELE que los hablantes nativos del español. Notaron la necesidad de otras investigaciones con otras participantes para que sus resultados pudieran ser confirmados. Tomando este estudio como base, se ha tratado de replicar el estudio, pero con participantes con un nivel B2 o C1 en el MCER. Así ha sido

¹ El MCER es un estándar con el que se puede medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Es un sistema reconocido y usado por toda la Unión Europea.

posible comparar grupos diferentes en cuanto a su uso de los marcadores discursivos, y responder a la pregunta de investigación:

¿Cómo se desarrolla el proceso de adquisición de los marcadores discursivos españoles entre estudiantes de ELE con un nivel B2 o C1?

1.2 Plan de la exposición

La estructura del trabajo se organiza del siguiente modo. El capítulo 2, el marco teórico, contiene la información relevante para poner este trabajo en un contexto científico; habla sobre los marcadores discursivos, la teoría de la relevancia, la adquisición de los marcadores discursivos en la L1 y en la L2, los marcadores discursivos en la enseñanza de ELE y la transferencia. Por último, se termina este capítulo con las preguntas de investigación y las hipótesis. En el capítulo 3, Metodología, se informa al lector en qué consiste la investigación y cómo la fue realizada. Se discute la población de la muestra, el método de obtención de los datos y el análisis de estos datos. El capítulo 4, los Resultados, muestra los resultados de la investigación. En el capítulo 5, Discusión, se da explicaciones de los resultados y se hace algunos comentarios referentes a la investigación. Además, se dan unas sugerencias para futuras investigaciones e implicaciones para la práctica. En el último capítulo 6, Conclusión, se resume el trabajo.

2. Marco teórico

2.1 Los marcadores discursivos

2.1.1 Definir el concepto y los términos

Definir exactamente el concepto de los marcadores discursivos es complicado; por eso existen múltiples definiciones. La definición más apropiada y generalmente aceptada es la de Martín Zorraquino y Portolés (1999, p. 4055):

los marcadores son signos que no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados (auxilian la condición de verdad), sino al de procesamiento (colaboran para la elaboración de inferencias). Además, la esfera de actuación de estas partículas se inserta en el marco del enunciado (entendido como unidad discursiva) porque es inviable estudiar un objeto discursivo dentro de los límites de la oración, cuya definición se remite a una teoría gramatical.

Esparza Villar (2013) nos llama la atención a la gran variedad de términos para referirse a los marcadores discursivos. Entre ellos menciona “marcadores discursivos”, “marcadores pragmáticos”, “partículas discursivas” (Martín Zorraquino, 1991, 1992), “conectores” (Portolés, 1993), “elementos de cohesión”, “apéndices modalizadores” y “conectores pragmáticos” (Briz, 2001). Según Esparza Villar (2013), estos ejemplos de la variedad de terminologías pueden llevar a una confusión. Por lo general, se usa el término *marcador discursivo* porque estos elementos ejecutan otras funciones además de conectar las distintas partes del discurso. Por lo tanto, el término *conector* se referirá a un grupo dentro de los marcadores del discurso (por ejemplo, a los marcadores *además, entonces y por el contrario*) (Meneses, 2000). Pons Bordería (1998) nos explica que el término *marcador del discurso* es un término que se popularizó con el trabajo famoso de Schiffrin (1987). Otras denominaciones para los marcadores discursivos son *partículas, muletillas, enlaces u ordenadores* (San Martín Núñez, 2013).

2.1.2 Las características definitorias

Martín Zorraquino y Portolés (1999) describieron unas características definitorias de los marcadores discursivos. Resumidas, las características son (Duiser, 2017):

1. Prosódicamente, los marcadores discursivos están entre dos pausas, por las que se infiere un paréntesis. En la escritura se muestra frecuentemente el marcador entre comas.
2. Morfológicamente, son unidades lingüísticas que no varían. Además, pertenecen a diferentes categorías gramaticales, como interjecciones (por ejemplo *venga*), adverbios (*bien, claro*) o locuciones (*en conclusión*).
3. Sintácticamente, son unidades no integradas en la oración. No tienen una posición fija y no pueden recibir especificadores ni complementarios, como adverbios. Tampoco pueden coordinarse entre sí y no admiten negación.
4. Semánticamente, son elementos que no tienen un contenido referencial, sino que muestran un significado de procesamiento: el de guiar.

La dificultad de los marcadores discursivos es que no forman una clase uniforme de palabras y no presentan un contenido referencial, sino que se relacionan sobre todo con un significado de procesamiento durante la comprensión del discurso (de Vega, 2005; Zorraquino & Portolés, 1999).

2.1.3 La clasificación

Como que existen muchos marcadores discursivos en español, es útil poder hacer distinciones dentro del grupo. Por consiguiente, hay diferentes clasificaciones sobre las funciones que pueden cumplir los marcadores discursivos. Una de las más conocidas y comúnmente aceptada es la de Portolés (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999). Esta es la clasificación usada en el trabajo actual. Los investigadores hacen una diferencia entre cinco grupos de marcadores del discurso. Brevemente, la distinción está en la Tabla 1 (Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4081, 4082):

Tabla 1

La clasificación de los marcadores discursivos por Martín Zorraquino y Portolés (1999, p. 4081, 4082).

Grupo	Subgrupo	Marcadores discursivos
Estructuradores de la información Facilitan la estructuración de la información, ‘comentan’ asuntos determinados.	Comentadores	pues, pues bien, así las cosas, dicho esto, etc.
	Ordenadores	en primer lugar / en segundo lugar; por una parte / por otra parte; de un lado / de otro lado, etc.
	Digresores	por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
Conectores Vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible.	Aditivos	además, encima, aparte, incluso, por añadidura, es más, etc.
	Consecutivos	por tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, por ende, de resultas, así, etc.
	Contraargumentativos	en cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, empero, ahora bien, ahora, eso sí, etc.
Reformuladores Presentan el miembro del discurso que introducen como una nueva formulación de un miembro anterior.	Explicativos	o sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras, etc.
	De rectificación	mejor dicho, mejor aún, más bien, digo, etc.
	De distanciamiento	en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	Recapitulativos	en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, después de todo, en resumidas cuentas, total, después de todo, etc.
Operadores argumentativos Son los que por su significado condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, pero	De refuerzo argumentativo	en realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	De concreción	por ejemplo, en particular, etc.

sin relacionarlo con otro miembro anterior.		
Marcadores conversacionales	De modalidad epistémica	claro, desde luego, por lo visto, en efecto, efectivamente, por supuesto, naturalmente, sin duda, etc.
Son tipos de funciones discursivas que se identifican en la conversación. Cumplen una función ‘informativa’, orientada hacia el mensaje, la conversación presenta una función ‘interactiva’, orientada hacia el interlocutor.	De modalidad deóntica	bueno, bien, vale, de acuerdo, etc.
	Enfocadores de la alteridad	hombre, mira, oye, etc.
	Metadiscursivos conversacionales	bueno, eh, este, etc.

2.2 La teoría de la relevancia

2.2.1 La teoría

La teoría de la relevancia (Sperber & Wilson, 1986) es una teoría importante para poder entender la utilidad de los marcadores discursivos. Es una teoría comunicativa basada en principios cognitivos (Andersen, 1998). Con la teoría, se pretende explicar cómo los hablantes interpretan los enunciados y procesan la información mientras que tienen el aspecto cognitivo en cuenta (Esparza Villar, 2013). El punto de partida es la idea de que la comunicación está orientada a la búsqueda de relevancia: el objetivo de todos los hablantes es siempre reducir los recursos cognitivos necesarios (Figueras, 1999). Por eso, los hablantes quieren emplear un mínimo esfuerzo de procesamiento. Así que Díez Domínguez (2008) dice que el principio principal de la teoría de la relevancia es que “el oyente no descodifica el mensaje, sino que infiere a partir de procesos en los que la relevancia desempeña un papel fundamental, su significado” (Díez Domínguez, 2008, p. 6). Por consiguiente, se trata de una teoría inferencial: los hablantes no solamente interpretan la información verbal, sino también captan el sentido en el que se dice (Esparza Villar, 2013).

Según la teoría, las expresiones son algo que provee del *input* para los procesos que afectan al oyente. El *input* de estos procesos son suposiciones, que son representaciones conceptuales que están tratadas como representaciones del mundo actual. Ya que cada procesamiento de información le cuesta esfuerzo cognitivo al oyente, en la teoría de la relevancia se parte de la hipótesis de que los hablantes solo invierten este esfuerzo si consideran que el estímulo es suficiente relevante para merecer su atención (Figueras, 1999). Así, la relevancia es la ‘guía’ de la transmisión eficiente de información.

Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que las representaciones semánticas obtenidas a partir de la descodificación lingüística no son más que representaciones conceptuales incompletas. Para determinar el contenido explícitamente transmitido por el enunciado, el oyente tiene que pasar por un proceso inferencial que consiste en tres subprocesos: la desambiguación, la asignación de referente y el enriquecimiento de términos vagos o poco definidos (Figueras, 1999).

La primera subtarea es la desambiguación. El oyente tiene que escoger para la expresión una de las posibles representaciones semánticas, para que ya no puede ser ambigua. Figueras (1999) nos da el ejemplo en (1).

(1) Pedro estaba sentado en un banco.

(Figueras, 1999, p. 259)

En el ejemplo (1), el oyente tiene que elegir qué significado de la palabra ‘banco’ es el significado apropiado en esta frase. La elección de una interpretación u otra depende del contexto.

La segunda subtarea es la asignación de referente; el oyente tiene que identificar de qué entidad está hablando el hablante cuando realiza un enunciado referencial. Ve el ejemplo (2):

(2) Esto está muy caliente.

(Figueras, 1999, p. 259)

En el ejemplo (2), el pronombre “esto” puede apuntar hacia una infinidad de posibles referentes. El contexto es necesario para saber exactamente a qué elemento se está refiriendo el hablante (Figueras, 1999).

La tercera subtarea es el enriquecimiento de términos vagos o poco definidos. Ve el ejemplo (3):

(3) Joaquín está suficientemente preparado.

(Figueras, 1999, p. 260)

El adverbio “suficientemente” provoca preguntas; ¿para qué está Joaquín “suficientemente preparado”? Otra vez es necesario que el oyente usa la información contextual para entender bien la frase (Figueras, 1999).

Después de las tres subtareas, es posible para el oyente asignar una forma proposicional al enunciado. Pero, lo que dice un enunciado explícitamente muchas veces no es lo mismo que la forma proposicional, sino que es necesario también tener en cuenta la actitud proposicional del hablante. De esta manera, para interpretar un enunciado como el ejemplo (4), el oyente debe recuperar la forma proposicional que está en (5a). Además, puede ser necesario considerar las frases en (5b-e) (Figueras, 1999).

(4) Hace frío.

(5) a. Hace frío.

b. El hablante dice al oyente que hace frío.

c. El hablante cree que hace frío.

d. El hablante se queja de que hace frío.

e. El hablante advierte al oyente de que hace frío.

(Figueras, 1999, p. 260)

2.2.2 La relevancia de la teoría de la relevancia para el estudio de los marcadores discursivos

La teoría de la relevancia supone que los hablantes quieren ser lo más relevantes posible. Por eso, cuando están construyendo un enunciado, el hablante puede usar recursos lingüísticos para reducir el esfuerzo requerido del oyente para poder procesar el enunciado. Así, el hablante maximiza la relevancia de su enunciado (Figueras, 1999). Uno de los recursos lingüísticos disponibles son los marcadores discursivos, que son elementos lingüísticos con la

función de guiar la interpretación del oyente (Blakemore, 1987). Así que los marcadores discursivos llevan un significado procedimental al enunciado, como en el ejemplo (6).

(6) Es un científico muy famoso; por lo tanto, vive en Estados Unidos.

(Figueras, 1999, p. 261)

El marcador discursivo *por lo tanto* está introduciendo una conclusión. Con la ayuda de este marcador, es más fácil para el oyente vincular las dos partes de la frase. Por consiguiente, los marcadores discursivos contribuyen a conseguir la relevancia más alta para un enunciado. Land (2009) mostró en su tesis doctoral que textos que consisten en frases cortas sin conectores son más difíciles de leer que frases que son más largas y complejas, pero que contienen marcadores. Esto afecta sobre todo a los lectores menos hábiles. En total, los marcadores discursivos aumentan la comprensibilidad de frases y textos.

2.3 La adquisición de los marcadores discursivos por niños

Existen múltiples investigaciones sobre el proceso de la adquisición de los marcadores discursivos por niños, tanto para el español, como para el holandés y el inglés. Sin embargo, todos los trabajos investigan diferentes marcadores o grupos de marcadores. Por consiguiente, resulta difícil comparar bien los diferentes resultados.

Muchos trabajos parten de la base de lo que dice Bloom, Lahey, Hood, Lifter y Fiess (1980) sobre el inglés. Mostraron que con 3 años, la mayoría de los niños usan todos los tipos de conectores, aunque no siempre de manera correcta. Según Bloom et al. (1980), emergen primero los aditivos (*and / y*), luego los temporales (*when / cuando*) y posteriormente los causales (*because / porque*) y adversativos (*but / pero*). Por consiguiente, resumen los hallazgos en el orden siguiente de la adquisición de relaciones: aditivos > contrastivos > temporales > causales > adversativos. Por lo tanto, en inglés sería así la adquisición: *and* < *and then* < *because* < *so* < *but* (Bloom et al., 1980).

2.3.1 La adquisición por niños españoles

Aunque la mayoría de los estudios sobre los marcadores discursivos se refieren al uso de los marcadores en el habla adulta, también existen estudios que se enfocan en el proceso de la adquisición por niños. Los marcadores discursivos ya están presentes en el habla de niños desde una edad muy temprana, pero todavía no abundan como en el lenguaje adulto. Como se requiere una mayor destreza lingüística para ‘manejar’ estos elementos al nivel pragmático de la lengua, usar bien los marcadores discursivos es todavía demasiado duro para los niños.

Pineda Morales (2006) investigó el uso de algunos marcadores discursivos (entre ellos *bueno*, *entonces*, *pues*, *incluso*, *claro*) por niños venezolanos. Los niños tenían entre 3 y 8 años. La autora investigó cada marcador de manera aparte, así que en su trabajo no da una vista general de la adquisición de las categorías. Lo que concluyó es que los niños usan una cantidad más alta de marcadores discursivos cuando tienen más años.

Romera (1998) llegó a más o menos la misma conclusión que Pineda Morales (2006). Investigó la adquisición de marcadores discursivos por niños españoles. En su estudio participaron niños de entre 3 y 10 años. Los resultados mostraron por ejemplo que el marcador *bueno* solo era utilizado por niños de más de 6 años, de lo que se puede concluir que o bien este marcador en específico o bien la categoría a la que pertenece *bueno*, los marcadores conversacionales, se adquieren más tarde. Además, los resultados mostraron que

los niños más pequeños utilizaban una menor cantidad de marcadores, ya que los niños de 6 años usaban todos los marcadores y, *pero, pues* y *bueno* más veces que los niños de 5 años.

González-Ledesma y Garrote Salazar (2007) tomaron niños de 3, 4 y 5 años como objeto de su estudio. Acentúan el aumento en la frecuencia de uso desde los tres hasta los seis años; los niños usaban casi todas las categorías de marcadores con más frecuencia cuando tenían una edad más alta. Según González-Ledesma y Garrote Salazar (2007), la diferencia entre las edades de 3-4 y 4-5 era más grande que la diferencia entre las edades de 4-5 y 5-6 años. Cabe destacar que las autoras usaron otra clasificación que la de Martín Zorraquino y Portolés (1999), así que es difícil situar sus resultados en cuanto al proceso de adquisición de las categorías distintas. Resultó por ejemplo que el marcador discursivo *aunque* aparece a partir de 5-6 años; antes no ha sido empleado por ninguno de los niños de menor edad. Además, concluyeron que la adquisición de la subordinación (con *que*) como estrategia para relacionar enunciados surge más tarde en el aprendizaje.

Jackson-Maldonado y Maldonado (2016) nos dan un resumen de los estudios sobre la adquisición de los marcadores discursivos españoles. Por ejemplo, Sebastián y Slobin (1994) investigaron niños madrileños entre los 3 y 9 años, y mostraron que disponían de un uso controlado de marcadores después de los nueve años. Ya usaban marcadores desde los tres años y los marcadores causales emergían a partir de los cinco años.

Aparici, Serrat, Capdevila y Serra (2001) estudiaron niños de 1 a 4 años. Empezaron a usar subordinaciones completivas de objeto con el nexos *que*, el nexos *y*, finales con *para* y temporales con *cuando*. Más tarde, el uso de los marcadores se amplió, incluyendo más tipos de oraciones finales y frases con *o* y *pero*.

Alam y Rosemberg (2013) y Barriga Villanueva (2002) estudiaron niños de 4 a 11 años. Los dos trabajos mostraron una frecuencia alta de conectores aditivos, seguidos por temporales y, menos, causales y adversativos. Según Barriga Villanueva (2002), algunos marcadores aparecieron en edades más tardías (entre otros *como, pues, después, aunque, o sea, a pesar de que*).

Hess Zimmerman y González Olguin (2012) observaron a niños de quinto año de primaria y segundo de secundaria. Identificaron los conectores más usados: adversativo (*pero*), relativo (*que*), restrictivo (*cuando*) y temporal (*mientras*). El conector más usado fue *que*, y los conectores más complejos y retrasados fueron los condicionales, los relativos y *aunque*.

2.3.2 La adquisición por niños holandeses

Evers-Vermeul y Sanders (2009) formularon la pregunta de investigación siguiente: ¿emergen los marcadores discursivos en una orden fija? ¿Y en el caso afirmativo, cómo se puede explicar este orden? Su investigación se enfocó en cuatro de los marcadores más usados en holandés (por adultos); *en/y, omdat/porque, maar/pero* y *hoewel/aunque*.

Los autores parten de la base del concepto de la complejidad conceptual acumulativa, o bien la complejidad semántica acumulativa. Según esta teoría, hay relaciones que son más complejas y menos complejas. Los niños aprenden primero las que son relativamente simples, antes de adquirir las que son más complejas. Además, el concepto de la complejidad sintáctica es importante; las conjunciones relacionan frases de una manera coordinante o subordinante, y estas estructuras varían en complejidad. Otra explicación está basada en la frecuencia del uso en el *input* parental; un ítem lingüístico que está usado por los padres con mayor frecuencia,

será usado por el niño más temprano. Estas tres explicaciones juegan un papel importante, pero Evers-Vermeul y Sanders (2009) creen que la complejidad conceptual es la más importante.

Para poder dar una respuesta a la pregunta de investigación, analizaron los usos de cuatro de los conectores por niños de entre 1 y 6 años en transcripciones de discurso espontáneo. Los autores esperaban que las relaciones positivas (*en, omdat / y, porque*) serían adquiridas antes de las relaciones negativas (*maar, hoewel / pero, aunque*). Esto es porque las relaciones positivas son cognitivamente menos complejas y por eso serían adquiridas antes. La gran mayoría de los datos confirmó esta predicción; once niños usaban primero la relación negativa *en*, y empezaban a usar más tarde el conector negativo *maar*. Sin embargo, existió un contraejemplo que no podían explicar los autores; un niño usó primero *maar*, y más tarde *en*. Por eso, la hipótesis no fue confirmada completamente. Otra hipótesis fue que Evers-Vermeul y Sanders (2009) esperaban que los aditivos (*en*) serían adquiridos antes de los temporales (*toen*) y causales (*want*). Esta expectativa fue confirmada; todos los niños usaban primero el aditivo *en* antes de la causal (*want*). Los autores concluyen que la complejidad conceptual acumulativa ofrece una explicación válida para los resultados de niños holandeses.

2.4 La adquisición de los marcadores discursivos por estudiantes de ELE

2.4.1 Las dificultades en cuanto a la adquisición

Los marcadores discursivos forman un desafío grande para los estudiantes de ELE. Primero, porque a pesar de su importancia para el lenguaje oral, los materiales educativos casi nunca mencionan los marcadores discursivos como un objetivo importante dentro de la instrucción en clase (De la Fuente, 2009). Por eso, a los marcadores discursivos falta la prominencia, para hablantes de tanto niveles bajos como altos (De la Fuente, 2009). Los marcadores discursivos son considerados de tener menor valor comunicativo que las otras formas y, por consiguiente, se usan menos (Hernández, 2011; Hernández & Rodríguez-Gonzalez, 2013). Segundo, los aprendices de una segunda lengua suponen muchas veces que cada forma lingüística tiene un significado específico y una función específica, como describe el *one-to-one principle* de Andersen (1984) (Hernández & Rodríguez-González, 2013). Esta regla no es válida para los marcadores discursivos. Es posible que un marcador discursivo tenga usos distintos. Por ejemplo, el marcador *pues* puede ser un comentador o un consecutivo, como es posible ver en la Tabla 1. Tercero, una dificultad de los marcadores discursivos es que no forman una clase uniforme de palabras y no presentan un contenido referencial (de Vega, 2005; Zorraquino & Portolés, 1999). Por consiguiente, les cuesta a los alumnos de ELE dominar su uso. Y finalmente, el argumento que se requiere una mayor destreza lingüística para usar bien los marcadores discursivos al nivel pragmático de la lengua no solamente es válido para los niños españoles, pero también para los hablantes de ELE.

2.4.2 Discusión de estudios previos relevantes

En este apartado, se comentará algunos de los artículos encontrados sobre el uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE.

Empezamos con el trabajo de Díez Domínguez (2008). Entrevistó a tres estudiantes de ELE del nivel C1. Concluyó que los hablantes usaban con mayor frecuencia el grupo de los metadiscursivos conversacionales (hay que añadir que también contó muestras de *sí* y *eh*, lo que por ejemplo Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014) no hacen). Otro grupo de marcadores que han sido usados mucho por los entrevistados es el de los conectores.

Vande Castele & Collewaert (2013) investigaron la diferencia entre hablantes nativos de español y aprendices de ELE en cuanto a su uso de marcadores discursivos en textos escritos. Resultó que los dos grupos usaban los marcadores discursivos casi con idéntica frecuencia. Al contrario, los tipos de marcadores discursivos que usaban eran diferentes. Los aprendices de ELE usaban muchos operadores argumentativos y ordenadores. Usaban mucho los marcadores *pero* y *entonces*, a veces también de una manera menos apropiada.

Fuentes Rodríguez (2005) investigó el uso de los marcadores discursivos dentro de la conversación de hablantes de ELE y concluyó que usaban pocos marcadores, sobre todo al nivel básico e intermedio. Son estos grupos de estudiantes de ELE a los que les cuesta más el uso apropiado de los marcadores discursivos, por las dificultades mencionadas en el apartado 2.4.1.

Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014) realizaron un estudio muy interesante sobre la producción oral de los marcadores discursivos por estudiantes con un nivel de español A2 o B1 en comparación con el empleo por hablantes nativos. Este estudio forma la base del trabajo actual, ya que el presente trabajo es una continuación y una ampliación de ello.

Resultó que tanto los hablantes de ELE como los nativos usaban un abanico de marcadores. También, los tipos de marcadores usados eran muy similares. Por ejemplo, usaban pocos estructuradores de la información o conectores contraargumentativos, mientras que usaban muchos marcadores conversacionales (*vale, bueno, ¿no?, claro*) y conectores consecutivos (*pues, entonces*). Sin embargo, los aprendices de ELE no usaban algunos marcadores conversacionales (*nada, hombre, vamos, efectivamente*), algunos conectores contraargumentativos (*sin embargo*), conectores aditivos específicos (*y demás, y tal, etcétera*) o reformuladores (*o sea que*). Se puede explicar estos resultados por dos cosas. Primero, por el método de obtención de los datos. Las tareas que realizaban (habla espontánea, describir dos imágenes y un *story retelling task*) eran principalmente descriptivas o narrativas, lo que no favorecía las funciones diferentes asociadas con los marcadores mencionados. Segundo, por el contexto natural de la adquisición de una segunda lengua; el *input* es formado por marcadores usados a menudo por los hablantes nativos. No obstante, ya que algunos de estos marcadores usados frecuentemente por nativos (como por ejemplo *hombre* o *nada*) no aparecen en materiales educativos y no son considerados en la instrucción formal, no son usados mucho por los aprendices de ELE (Campillos Llanos y Gozalo Gómez, 2014).

No había una diferencia significativa entre el uso de los grupos A2 y B1, pero existía un progreso en la adquisición. Los hablantes con un nivel B1 usaban más marcadores que los hablantes del nivel A2, y también la distribución de los marcadores entre los participantes se extendía. Sin embargo, había grandes diferencias entre el uso de los marcadores por los hablantes de ELE y los nativos. Los hablantes de ELE usaban significativamente menos marcadores. Los dos grupos usaban los mismos tipos de marcadores, probablemente parcialmente por influencia del método de obtención de los datos (Campillos Llanos y Gozalo Gómez, 2014).

Uno de los resultados interesantes fue que el marcador conversacional *bueno* no aparece en la lista de los diez marcadores más usados al nivel A2, pero *bueno* es el tercero más frecuente al nivel B1. Por consiguiente, parece que es un marcador cuyo uso crece según crece la competencia del aprendiz en la L2. El marcador *OK* al contrario es usado más por los hablantes del nivel A2 que del nivel B1. A este nivel, los hablantes usaban más el equivalente español *vale* (Campillos Llanos y Gozalo Gómez, 2014).

2.5 Los marcadores discursivos en la enseñanza de ELE

La mayoría de los investigadores en el campo de aprendizaje de segundas lenguas opina que el *input* es un factor esencial en el proceso del aprendizaje de una segunda lengua. Además, la instrucción explícita tiene un efecto positivo en la adquisición (Hernández & Rodríguez-González, 2013). Este efecto existe también para la adquisición de los marcadores discursivos (De la Fuente, 2009; Hernández, 2008, 2011). Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014) mencionan que la instrucción explícita es importante sobre todo en las clases de ELE dadas en países no hispanohablantes, ya que existen menos oportunidades de aprendizaje fuera de la clase.

Hernández (2008) investigó si la instrucción explícita combinada con una ola de *input* tenía un efecto más grande que solamente el *input* en el uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE. Resultó que el grupo de participantes que recibía la instrucción explícita y la ola de *input* usaba más marcadores discursivos que el grupo que solamente recibía la ola de *input*. Por consiguiente, concluyó que la instrucción explícita tiene un efecto positivo en la adquisición de los marcadores discursivos.

Hernández y Rodríguez-González (2013) realizaron un estudio más grande sobre la adquisición de los marcadores discursivos en condiciones de aprendizaje implícitos y explícitos. Los resultados mostraron que las dos condiciones experimentales (un grupo que recibió tanto la instrucción explícita como la ola de *input* y un grupo que solamente recibió la ola de *input*) tenían un efecto positivo en el uso de los marcadores discursivos por los aprendices de ELE. No había diferencias significativas entre los dos grupos, sin embargo, los datos mostraban que el grupo que recibía la instrucción explícita usaba los marcadores discursivos de una mejor manera para estructurar su discurso. Por eso, los autores concluyeron que existe un efecto positivo de la instrucción explícita en el uso de los marcadores discursivos por los hablantes de ELE.

A pesar de que está mostrado el efecto positivo de la instrucción explícita, según Nogueira da Silva (2010b) todavía son escasos los trabajos dedicados a ofrecer propuestas que ayuden a los profesores a enseñar el manejo de los marcadores discursivos a sus alumnos. Un ejemplo de material educativo con este objetivo es el libro *Marcadores del discurso* de Marchante Chueca (2008). Dados los resultados de la literatura previa, el uso de este librito y libros similares tendrían que ser estimulados.

2.6 La transferencia

2.6.1 La hipótesis de la transferencia

La hipótesis de la transferencia es la teoría que predice que un aprendiz de una segunda lengua suele incorporar elementos de su primera lengua (L1) en su segunda lengua (L2). Este proceso se llama transferencia (Appel & Vermeer, 1994). Odlin (1989, p. 27) define el término como la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua aprendida anteriormente. Hablando un tipo no-nativo de una segunda lengua, el hablante de ELE está hablando un *interlanguage* (Selinker, 1972).

La hipótesis de la transferencia está basada en la teoría del aprendizaje behaviorístico, también llamada la teoría conductista de Skinner (1957). Las dos teorías explican el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso en el que los aprendices aprenden nuevas costumbres, mientras que las costumbres que ya tenían juegan un papel importante también

(Appel & Vermeer, 1994). Es decir, los aprendices usan sus conocimientos (viejos) de su L1 en su L2. Existe una transferencia de información disponible de su L1 a su L2.

Existen dos tipos de transferencia, descritos por Selinker (1972). El primer tipo es la transferencia positiva, que actúa cuando en tanto la L1 como la L2 se forma la misma estructura, y por consiguiente la nueva estructura de la L2 es la misma que en la L1. En este caso, el aprendiz probablemente no cometerá errores, y el proceso de aprendizaje será simplificado. Sin embargo, el segundo tipo de transferencia es la transferencia negativa, que actúa cuando las estructuras de la L1 y L2 difieren. Por consiguiente, es más probable que el aprendiz comete errores, porque copia la estructura de su L1 en su L2 (Selinker, 1972; Appel & Vermeer, 1994). Este es el caso, entre otros, con los llamados *falsos amigos* (Galindo Merino, 2005). Los *falsos amigos* son “aquellas palabras que presentan cierta semejanza en dos lenguas y cuyo significado es considerablemente diferente” (Muñíz Cachón, 2001, p. 163). Forman un ejemplo de transferencia al nivel del léxico. Tal transferencia puede tener consecuencias negativas para el proceso de adquisición (Lado, 1957). Solamente el tipo negativo de transferencia es llamado también *interferencia*.

El factor más importante para poder predecir la influencia de la transferencia es la distancia entre las dos lenguas. Weinreich (1953) sostuvo que lenguas estrechamente emparentadas que se parecen tipológicamente permiten la transferencia más que lenguas que carecen este parentesco. Además, otro factor importante es la frecuencia. Se copian más las estructuras frecuentes en la L1 que las estructuras menos frecuentes, porque las estructuras frecuentes son activadas regularmente cuando una persona está aprendiendo una L2 (Poullisse & Bongaerts, 1994). Un tercer factor importante es la competencia lingüística del hablante en la L2. Si esta es alta, hay una probabilidad menor de que se produzca la interferencia (Odlin, 1989; Poullisse & Bongaerts, 1994). También la edad desempeña un papel importante en la existencia de interferencia. Selinker y Lakshmanan (1993) afirmaron que niños se apoyan menos en su L1 que hablantes adultos de una L2. Por consiguiente, existe menos interferencia en su habla.

La transferencia se manifiesta en todos los niveles lingüísticos, como la fonología, el léxico, la morfología la sintaxis y la pragmática (Appel & Vermeer, 1994; Odlin, 1989).

2.6.2 La transferencia pragmática

Galindo Merino (2005) investigó la transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. Según ella, corregir las posibles interferencias pragmáticas tiene la misma importancia que evitar los errores gramaticales. La transferencia pragmática se convierte muy frecuentemente en interferencia negativa, que puede resultar en choques culturales y malentendidos. Muchos profesores de ELE tienen alumnos que dominan las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita), pero que “en ocasiones son demasiado directos o indirectos, o no usan las formas lingüísticas adecuadas para cada función comunicativa” (Galindo Merino, 2005, p. 294). En estos casos, los alumnos no disponen de la competencia pragmática, y usan por eso inconscientemente viejas estrategias de su L1. Muchas veces, este hecho tiene consecuencias negativas en su capacidad de interactuar con otros.

Para reducir estos casos de consecuencias negativas, es importante enseñar explícitamente la pragmática en el aula de ELE (como hemos visto en el apartado 2.5 en cuanto a la enseñanza de los marcadores discursivos). De esta manera, el aprendiz de ELE será más consciente de los efectos comunicativos y sociales de ciertos usos lingüísticos. Como recalca Galindo

Merino (2005), solamente cuando el estudiante de ELE dispone de una competencia pragmática, le resulta posible utilizar la lengua bien.

2.6.3 La influencia de la transferencia en la adquisición de los marcadores discursivos

El manejo de los marcadores discursivos es uno de los recursos pragmáticos que debe usar bien el aprendiz de ELE, y constituye una de las indicaciones más claras de fluidez comunicativa en una lengua (Vázquez Veiga, 2016). Desafortunadamente, es en este campo que se producen muchos casos de transferencia negativa o interferencia, porque no todos los marcadores discursivos de la L1 tienen un equivalente directo en la L2 (Salameh Jiménez, 2018).

Los estudiantes de ELE deducen una similitud en los significados de marcadores diferentes de lenguas distintas, basados en la similitud léxica (Vázquez Veiga, 2016). En el caso de que no exista tal similitud, puede resultar en casos de transferencia negativa o interferencia. Ejemplos de estos falsos amigos entre el español y el inglés son *actually/actualmente*, *eventually/eventualmente* y *ultimately/últimamente* (Vázquez Veiga, 2016).

En el caso de que haya interferencia, puede ser en dos formas: extensión semántica o simplificación semántica. La extensión semántica se da cuando un aprendiz de ELE amplía el significado de la palabra que ya existe en la lengua hablada (Grosjean, 1982, citado en Vázquez Veiga, 2016). Vázquez Veiga (2016) investigó los casos de extensión semántica de *actualmente*, *eventualmente*, *últimamente* y *entonces*. En sus datos, los participantes (que hablaban el inglés como L1) usaban por ejemplo *entonces* con el significado de *luego* o *después*. Así, asignan un nuevo significado a *entonces*, basado en las funciones del adverbio inglés *then*. La simplificación semántica se refiere al error pragmático que el aprendiz de ELE hace con dos marcadores discursivos de forma similar, que no se puede intercambiar, debido a la composición semánticamente diferente de cada uno. Vázquez Veiga (2016) nombra los casos de *finalmente*, *al fin*, *al final* y *por fin*. Estos cuatro marcadores tienen algunas funciones en común, pero a pesar de que todos contienen la forma *fin*, no se pueden intercambiar las formas. En el caso de la simplificación semántica de estos marcadores, se usa por ejemplo la frase *por fin se murió tu padre* en el sentido de *al final se murió tu padre*, por la similitud formal entre *por fin* y *al final* (Vázquez Veiga, 2016). Es decir, esta frase es un ejemplo de simplificación semántica, porque se cree que es posible usar *por fin* con el significado de *al final*.

También existen casos de transferencia positiva dentro de este campo. De la investigación de Vande Castele y Collewaert (2013) resultó que los estudiantes de ELE con el holandés como lengua materna usaban frecuentemente *entonces*, porque este marcador discursivo se traduce generalmente por *dan* en holandés. *Dan* es un marcador que se usa mucho en holandés, por lo que su identificación con *entonces* favorece el uso correcto de esta palabra.

Además, es interesante el caso del marcador discursivo *OK*. Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014) afirman que sus participantes del nivel A2 usaban este marcador más veces que los participantes del nivel B1. Los hablantes del nivel B1 usaban más el equivalente español *vale*; en el nivel más alto, la transferencia tenía una influencia menos grande.

2.7 Las preguntas de investigación y las hipótesis

El estudio actual será una ampliación de la investigación de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014). Se ha realizado el mismo estudio, pero con un grupo diferente de participantes. Así es posible investigar el uso de los marcadores discursivos españoles por estudiantes de ELE con un nivel intermediario (B2) o avanzado (C1), y comparar los resultados con los resultados de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014), que investigaban estudiantes de ELE con un nivel básico (A2) o intermediario (B1).

Se ha redactado la pregunta de investigación siguiente:

¿Cómo se desarrolla el proceso de adquisición de los marcadores discursivos españoles entre estudiantes de ELE con un nivel B2 o C1?

Para poder responder esta pregunta, se ha redactado las preguntas e hipótesis siguientes:

1. ¿Cuáles son los marcadores discursivos usados por hablantes de ELE de los niveles B2 y C1? ¿Con qué frecuencia usan estos hablantes los marcadores discursivos? ¿Existe una diferencia entre los dos grupos? ¿Hay una diferencia entre el uso de los marcadores discursivos por parte de hablantes de ELE y por parte de hablantes nativos? ¿Hay diferencias entre el uso de los marcadores discursivos usados por los participantes del estudio actual (nivel B2 y C1) y los participantes de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (A2 y B1)?

Hipótesis: Se espera que el grupo del nivel C1 usará más marcadores discursivos (*tokens*) que el grupo del nivel B2, y que este grupo usará más marcadores discursivos diferentes (*types*). Además, el grupo B2 empleará más marcadores que los grupos de participantes del nivel A2 y B1. Esta predicción está basada en los resultados de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014), que concluyeron que los hablantes con un nivel B1 usaban más marcadores que los hablantes del nivel A2. Espero que este desarrollo continuará².

En cuanto a la diferencia entre el uso por alumnos de ELE y hablantes nativos del español, se espera que los hablantes de ELE usarán menos marcadores que los nativos. Además, se espera que no existe una diferencia en cuanto a los tipos de marcadores usados, ya que tampoco existía una diferencia entre el uso de tipos de marcadores por hablantes de ELE del nivel A2 o B1 y los hablantes nativos en el estudio de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014).

2. ¿Qué marcadores o categorías de marcadores (de la categoría de Martín Zorraquino y Portolés, 1999) se adquiere más temprano o más tarde? ¿Es posible ver un patrón para algunos marcadores específicos o categorías específicas?

Hipótesis: Es difícil formular una hipótesis unívoca para esta pregunta, ya que mucha literatura está basada (parcialmente) en clasificaciones diferentes. Es difícil comparar estas clasificaciones con la división de Martín Zorraquino y Portolés (1999), que se

² Lamentablemente, no será posible hacer una comparación entre las cantidades de diferentes marcadores discursivos usados (*types*) usadas por los niveles B2 y C1 y los niveles A2 y B1, porque solamente tenemos esta información de los grupos de los niveles B2 y C1. No disponemos de esta información de los participantes de la investigación de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014).

usa en el trabajo actual. Por eso, resulta difícil formular una hipótesis. Si nos basamos en Díez Domínguez (2008), esperamos que los hablantes del nivel C1 usarán la categoría de los marcadores conversacionales en su mayor parte.

3. ¿Qué influencia tiene la transferencia en el uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE? Algunos marcadores discursivos españoles disponen de una traducción casi equivalente en holandés, y otros marcadores no tienen una traducción equivalente. ¿Existe una relación entre la existencia de una traducción equivalente y la transferencia?

Hipótesis: Se espera ver una influencia de la transferencia en el uso de los marcadores discursivos. Según Vázquez Veiga (2016), la frecuencia del uso de un marcador puede aumentar como resultado de una transferencia positiva. Como opinan Vande Castele y Collewaert (2013), estudiantes de ELE con el holandés como lengua materna usaban frecuentemente *entonces*, por influencia positiva del holandés. Por consiguiente, se espera un uso más intensivo de los marcadores que tienen una traducción (casi) equivalente en holandés, como por ejemplo *vale*, *por ejemplo* y *entonces*. Ejemplos de marcadores que no tienen una traducción (casi) equivalente en holandés, y de los que se espera un uso menos intensivo, son *pues*, *o sea* y *oye*.

3. Metodología

Para poder dar una respuesta a la pregunta de investigación, se han recopilado datos de conversaciones con 16 hablantes de ELE y 3 hablantes nativos del español. De esta manera, se ha formado un nuevo corpus. Los métodos del corpus son una manera muy popular de estudiar *interlanguages* orales (Campillos Llanos y Gozalo Gómez, 2014).

3.1 Población de la muestra

Participaban tres grupos distintos en el trabajo presente ($N = 19$); el grupo de los hablantes de ELE del nivel B2 ($N = 10$), del nivel C1 ($N = 6$) y el grupo de los hablantes nativos ($N = 3$), que funcionaba como grupo de control.

Los participantes de los grupos de los alumnos de ELE eran todos estudiantes, la mayoría de la Universidad de Utrecht. Tenían entre los 19 y los 29 años (edad media: 23,8 años), y todos habían finalizado por lo menos el VWO. Todos los participantes hablaban el holandés como lengua materna, y dos participantes hablaban además del holandés otra lengua (el limburgués y el turco). Eran 4 hombres y 12 mujeres. Los participantes mismos evaluaron su nivel de español. Resulta de investigaciones de LeBlanc y Painchaud (1985), Ross (1998) y Ross (2006) que la autoevaluación de nivel de lengua es un método seguro. LeBlanc y Painchaud (1985) comparaban los resultados de pruebas de lenguas y autoevaluaciones. Resultó que con ambos métodos se llegó a resultados comparables, de lo que se puede concluir que los participantes daban respuestas fiables en las autoevaluaciones.

Los hablantes nativos tenían 21, 23 y 27 años (edad media: 23,7 años) y habían finalizado su carrera en universidades españolas. Dos estudiaban un máster y una trabajaba como niñera. Eran tres mujeres. El grupo de hablantes nativos es más pequeño que el grupo de los hablantes de ELE, ya que funciona como grupo de control. Las entrevistas con este grupo eran usadas como referencia para comparar el uso de los marcadores discursivos entre hablantes nativos y no nativos. Hay más información sobre los participantes en el apéndice A.

3.2 Método de obtención de los datos

Se ha entrevistado a los 19 participantes del trabajo actual, para obtener datos de habla lo más espontánea posible. Cada entrevista duró más o menos entre 20 y 25 minutos. Las entrevistas tenían lugar en diferentes sitios, pero siempre en un entorno tranquilo; en la biblioteca de la Universidad de Utrecht, en la biblioteca del Instituto Cervantes de Utrecht, en la casa de la investigadora o en la casa del participante. Las entrevistas se grababan en un laptop.

Las entrevistas tenían la misma estructura que las entrevistas que hicieron Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014), para que fuera posible poder comparar los resultados. Cada entrevista tenía cuatro partes. Las tareas eran tareas similares a las tareas de pruebas de lenguas extranjeras. Cada entrevista tenía esta estructura:

1. Introducción del participante;
2. Descripción de viñetas;
3. Describir fotos de comida;
4. Dar opiniones de comida.

En la primera parte, los participantes tenían que presentarse y la investigadora les hacía algunas preguntas personales. Por ejemplo, por qué y desde cuándo estudiaban español, si el participante podía dar un consejo a un aprendiz de español con un nivel más bajo y si podían contar una anécdota de su estancia en España. El objetivo de estas preguntas más personales era hacer la entrevista más animada y personal. Resulta que el tema de la conversación es importante para el estilo de lengua usado. Participantes usan más lenguaje informal cuando están hablando de temas personales y emocionales, que cuando están hablando de temas que tienen algo que ver con la lengua misma, por ejemplo. Esta idea es una forma de superar la paradoja del observador y poder grabar una muestra significativa de discurso (Meyerhoff, 2018; San Martín Núñez y Guerrero González, 2015). La paradoja del observador es una paradoja a la que cada (socio)lingüista se enfrenta; queremos saber cómo la gente o una comunidad lingüística habla en situaciones diarias, cuando no está siendo sistemáticamente observada. Sin embargo, solo es posible obtener datos de este tipo grabando u observando a esa población (Labov, 1983).

En la segunda parte, los participantes completaban dos *story retelling tasks*, en las que contaban la historia que veían en unas viñetas. Las viñetas eran usadas en los exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) (Alzugaray, Barrios & Hernández, 2006) y están en el apéndice B. En el primer tebeo, el hablante tiene que formular una petición, y en el segundo, tiene que hacer una sugerencia.

En la tercera parte, los participantes describían dos fotos de comida; una de un plato de paella y otra de una hamburguesa. Las fotos están en el apéndice C. Después de las descripciones, la investigadora preguntaba qué plato preferiría el participante, cuándo comería el plato, etc.

La cuarta y última parte era más espontánea que la parte 2 y 3. Los participantes daban sus opiniones sobre temas relacionados con la comida; entre otros sobre costumbres de comer, dietas, comida saludable o diferencias entre la cocina española y la cocina holandesa.

3.3 Análisis de los datos

Se usaba el programa Express Scribe Transcription Free para transcribir las grabaciones. Después, se revisaba todo el corpus a mano, buscando los usos de los marcadores discursivos y clasificándolos. Se usó la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999) y el trabajo de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014) para poder reconocer y clasificar los marcadores discursivos. No se contaba las muestras de los marcadores *sí* y *eh* (como hacen Martín Zorraquino y Portolés, 1999) porque Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014) tampoco hacen eso. No explican por qué no hacen eso, pero diría que es porque así sería más difícil comparar las diferentes categorías de los marcadores discursivos, ya que los participantes usan los marcadores *sí* y *eh* muchísimas veces.

Además, otra manera en la que la clasificación actual se difiere de la de Martín Zorraquino y Portolés (1999) es que el trabajo actual incluye una categoría ‘otros’. Esta categoría incluye marcadores discursivos que no están incluidos en la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999), pero que están incluidos en el trabajo de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014). Unos ejemplos son *como* y *es que*. Para saber si Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014) clasificaban una palabra como un marcador, usaba el motor de búsqueda del sitio web

del *Spanish Learner Oral Corpus*³, donde se encuentra el resultado de la tesis doctoral de Campillos Llanos.

Para determinar si una unidad lingüística era un ejemplo de un marcador discursivo, y de qué categoría, se utilizaba la metodología de paráfrasis. La paráfrasis es una expresión, forma lingüística o verbalización alternativa que transmite la misma información de una expresión original dentro de un idioma, o bien la reescritura del contenido mientras se preserva el significado original (Mota Montoya, Da Cunha y López-Escobedo, 2016). Por tanto, parafrasear es un método útil de comparación de palabras o (partes de) frases para ver si transmiten el mismo significado o contenido. En el trabajo presente, se usó la paráfrasis para comprobar si era posible sustituir el supuesto marcador por otro miembro de la misma categoría a la que pertenecería. De esta manera, era posible ver si una palabra era un marcador discursivo de esta categoría. Un ejemplo es el caso de *pues*, que puede ser un estructurador de la conversación (comentador) o un conector (consecutivo). Se puede probar si es posible sustituir *pues* por *por consiguiente*, un conector consecutivo semánticamente transparente. Si el significado sigue siendo lo mismo, se puede sacar la conclusión de que este *token* de *pues* es un conector consecutivo, ya que *por consiguiente* lo es también (Duiser, 2017).

Después de la clasificación de los marcadores en Excel, los resultados fueron analizados con el programa de estadísticas SPSS.

³ <http://cartago.llf.uam.es/corele/search.html>

4. Resultados

En este capítulo, se comentará los resultados obtenidos. El capítulo está dividido en tres apartados; uno para cada pregunta de investigación.

4.1 El uso de los marcadores discursivos

Las preguntas de investigación para el primer apartado eran:

- ¿Cuáles son los marcadores discursivos usados por hablantes de ELE de los niveles B2 y C1?
- ¿Con qué frecuencia usan estos hablantes los marcadores discursivos?
- ¿Existe una diferencia entre los dos grupos?

- ¿Hay una diferencia entre el uso de los marcadores discursivos por parte de hablantes de ELE y por parte de hablantes nativos?

- ¿Hay diferencias entre el uso de los marcadores discursivos usados por los participantes del estudio actual (nivel B2 y C1) y los participantes de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (A2 y B1)?

4.1.1 El uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE de los niveles B2 y C1

Se registró un total de 1602 marcadores discursivos; la división entre los diferentes grupos de participantes está en la Tabla 2. Es importante mencionar que las desviaciones estándares difieren; la desviación estándar de los nativos es más grande que de los grupos de aprendices. Esto es porque el grupo de los nativos es más pequeño, y por eso el promedio está basado en menos observaciones. Por consiguiente, existe más varianza.

El uso total de los marcadores discursivos por cada grupo está en los apéndices D (nivel B2), E (nivel C1) y F (hablantes nativos).

Tabla 2

Uso total de los marcadores discursivos por los participantes (N=19).

Grupo	Nivel	N	Marcadores Discursivos	Promedio	Desviación estándar
ELE	B2	10	513	51.3	27.50
	C1	6	749	124.8	35.59
	Total	16	1262	78.9	47.20
Nativos		3	340	113.3	58.53
Total		19	1602	84.3	49.03

Los diez hablantes del grupo B2 usaban juntos 513 marcadores discursivos ($M = 51,3$, $SD = 27.50$). Los seis hablantes del nivel C1 usaban juntos 749 marcadores discursivos ($M = 124,8$, $SD = 35.59$). La prueba t muestra que los participantes del grupo B2 usaban significativamente menos marcadores que los participantes del grupo C1; $t(14) = -4.65$, $p < 0.01$.

En la Tabla 3 se encuentra un desglose de los 25 marcadores discursivos que usaban con más frecuencia los hablantes de ELE del nivel B2 y C1.

Tabla 3

Los 25 marcadores discursivos más usados por los hablantes de ELE, nivel B2 y C1 (N=16).

B2 (N = 10)			C1 (N = 6)		
Marcador discursivo	Frecuencia	Frec. rel. (%)	Marcador discursivo	Frecuencia	Frec. rel. (%)
Bueno (metadiscursivo)	80	15.59	Bueno (metadiscursivo)	164	21.90
Entonces	74	14.42	Entonces	118	15.75
Ya	59	11.50	Pues (comentador)	61	8.14
Pues (comentador)	57	11.11	Como	56	7.48
Vale	38	7.41	O sea	43	5.74
Pues (consecutivo)	29	5.65	Por ejemplo	35	4.67
Como	25	4.87	¿No?	33	4.41
Por ejemplo	24	4.68	Ya	30	4.01
¿No?	16	3.12	Claro	24	3.20
Por eso	15	2.92	Pues (consecutivo)	20	2.67
OK	14	2.73	Vale	20	2.67
Es que	11	2.14	Es como	18	2.40
O sea	9	1.75	OK	15	2.00
Así (que)	9	1.75	Bueno (aceptación)	14	1.87
Es como	8	1.56	Es que	12	1.60
Por favor	6	1.17	Bueno (alteridad)	10	1.34
A ver	5	0.97	Pero bueno	8	1.07
Claro	4	0.78	Así (que)	8	1.07
Además	4	0.78	Obviamente	5	0.67
Bueno (aceptación)	4	0.78	Por eso	5	0.67
Luego	3	0.58	Luego	5	0.67
Y tal	3	0.58	Mira	4	0.53
Por supuesto	3	0.58	Por favor	4	0.53
Oye	3	0.58	¿Me entiendes?	4	0.53
Digamos	2	0.39	¿Sabes?	4	0.53

Es importante tener en cuenta que existe variación individual; hay casos en los que un participante usa un marcador mucho más que los otros participantes. Por ejemplo, un participante usaba *o sea* 32 veces, y otro participante usaba *por ejemplo* 17 veces. Estos hechos tienen influencia en los datos.

De los 25 marcadores más usados por hablantes de ELE, 19 eran usados por los dos grupos. Estos 19 marcadores pertenecían a las siguientes categorías (de Martín Zorraquino y Portolés, 1999): estructuradores de la información (*pues* comentador), conectores (*pues* consecutivo, *entonces*, *así (que)*), reformuladores (*o sea*), operadores argumentativos (*por ejemplo*), marcadores conversacionales (*claro*, *vale*, *bueno*, *ya*) y la categoría ‘otros’ (la categoría que incluye marcadores discursivos que no están incluidos en la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999), como *OK*, *por eso*, *es que*, *como*, *es como*, *por favor*, *¿no?* y *luego*).

Hay 6 marcadores en la lista del nivel B2 que no están en la lista del nivel C1, y al revés. Para el nivel B2, son *a ver*, *además*, *y tal*, *por supuesto*, *oye* y *digamos*. Para el nivel C1, son *bueno*

(alteridad), *pero bueno, obviamente, mira, ¿me entiendes?* y *¿sabes?* Todos estos marcadores discursivos no están en la lista de los 15 marcadores más usados.

Cuando nos enfocamos en la lista de los 5 marcadores más usados por cada grupo, se puede ver que los marcadores *bueno* (metadiscursivo), *entonces* y *pues* (comentador) están en las dos listas. Dentro del grupo de B2, los marcadores *pues* (comentador) y *vale* están en la lista también. Los hablantes del nivel C1 usaban mucho los marcadores *como* y *o sea*. Dentro de la lista de los 10 marcadores más usados, 8 marcadores coinciden (*bueno* (metadiscursivo), *entonces*, *ya*, *pues* (comentador), *pues* (consecutivo), *como*, *por ejemplo*, *¿no?*).

La Tabla 3 muestra los 25 marcadores más usados por los hablantes de ELE, pero los participantes han usado más de 25 marcadores diferentes (*types*). El grupo de los hablantes de ELE del nivel B2 usaba 31 marcadores discursivos diferentes. El grupo del nivel C1 usaba 41 marcadores discursivos diferentes.

4.1.2 El uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE y hablantes nativos

Los 16 hablantes de ELE usaban juntos 1262 marcadores discursivos ($M = 78,9$, $SD = 47.20$). Los tres hablantes nativos usaban juntos 340 marcadores discursivos ($M = 113,3$, $SD = 58.53$). La prueba t muestra que no hay una diferencia significativa entre el uso de los dos grupos; $t(17) = 1.13$, $p = 0.28$.

Comparando los nativos con el grupo de los aprendices de ELE del nivel B2, se puede ver que los nativos usaban juntos 340 marcadores discursivos ($M = 113,3$, $SD = 58.53$), mientras que los hablantes del nivel B2 solamente usaban 513 marcadores ($M = 51,3$, $SD = 27.50$). Una prueba t mostró que esta diferencia es significativa; $t(11) = 2.67$, $p = 0.02$. Los nativos usaban significativamente más marcadores que los aprendices de ELE del nivel B2.

La diferencia entre los hablantes del nivel C1 y los nativos es menos grande. Los aprendices de ELE usaban juntos 749 marcadores ($M = 124,8$, $SD = 35.59$). Es decir, usaban más marcadores discursivos por término medio por persona que los hablantes nativos ($M = 113,3$, $SD = 58.53$). Una prueba t mostró que esta diferencia no es significativa; $t(7) = -0.37$, $p = 0.72$.

En la Tabla 4 se encuentra un desglose de los 25 marcadores discursivos que usaban los hablantes de ELE del nivel B2 y C1 juntos, y los hablantes nativos, con más frecuencia.

Tabla 4

Los 25 marcadores discursivos más usados por los hablantes de ELE (nivel B2 y C1 juntos) y los hablantes nativos (N=19).

Habla ntes de ELE (N = 16)			Nativos (N = 3)		
Marcador discursivo	Frecuencia	Frec. rel. (%)	Marcador discursivo	Frecuencia	Frec. rel. (%)
Bueno (metadiscursivo)	244	19.33	Pues (comentador)	59	17.35
Entonces	192	15.21	Pues (consecutivo)	45	13.24
Pues (comentador)	118	9.35	Entonces	32	9.41
Ya	89	7.05	Vale	23	6.76
Como	81	6.42	Luego	20	5.88

Por ejemplo	59	4.68	Es que	18	5.29
Vale	58	4.60	Bueno (metadiscursivo)	16	4.71
O sea	52	4.12	O sea	16	4.71
Pues (consecutivo)	49	3.88	Claro	12	3.53
¿No?	49	3.88	Como	12	3.53
OK	29	2.30	Ya	11	3.24
Claro	28	2.22	Así (que)	10	2.94
Es como	26	2.06	Pero bueno	8	2.35
Es que	23	1.82	Por ejemplo	7	2.06
Por eso	20	1.58	Además	6	1.76
Bueno (aceptación)	18	1.43	Efectivamente	6	1.76
Así (que)	17	1.35	Y tal	5	1.47
Por favor	10	0.79	Aparte	5	1.47
Bueno (alteridad)	10	0.79	Por eso	4	1.18
Pero bueno	9	0.71	¿Sabes?	4	1.18
Luego	8	0.63	Incluso	3	0.88
Además	7	0.55	Obviamente	2	0.59
A ver	7	0.55	Bueno (aceptación)	2	0.59
Obviamente	6	0.48	Bueno (alteridad)	2	0.59
Mira	6	0.48	Digamos	2	0.59

De los 25 marcadores más usados por los participantes, 19 eran usados por los dos grupos. Estos 19 marcadores pertenecían a las siguientes categorías (de Martín Zorraquino y Portolés, 1999): estructuradores de la información (*pues* comentador), conectores (*además, pues* consecutivo, *entonces, así (que)*), reformuladores (*o sea*), operadores argumentativos (*por ejemplo*), marcadores conversacionales (*claro, obviamente, vale, bueno, ya*) y la categoría ‘otros’ (*por eso, es que, como, luego, pero bueno*).

Hay 6 marcadores en la lista del nivel C1 que no están en la lista de los hablantes nativos, y al revés. Para el nivel C1, son *¿no?, OK, es como, por favor, a ver y mira*. Para los nativos son *efectivamente, y tal, aparte, ¿sabes?, incluso, digamos*. Todos estos marcadores discursivos no están en la lista de los 9 marcadores más usados.

Cuando nos enfocamos en la lista de los 5 marcadores más usados por cada grupo, se puede ver que los marcadores *pues* (comentador) y *entonces* están en las dos listas. Dentro del grupo de C1, los marcadores *bueno* (metadiscursivo), *ya* y *como* están en la lista también. Los hablantes nativos usaban mucho los marcadores *pues* (consecutivo), *vale* y *luego*. Dentro de la lista de los 10 marcadores más usados, 7 marcadores coinciden (*bueno* (metadiscursivo), *entonces, pues* (comentador), *como, vale, o sea, pues* (consecutivo)).

Los hablantes de ELE usaban 42 marcadores discursivos diferentes (*types*). El grupo de los hablantes nativos usaba 37 marcadores discursivos diferentes (pero este grupo era mucho más pequeño que el grupo de los hablantes de ELE).

4.1.3 El uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE de los niveles A2, B1, B2 y C1

Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014) investigaban el uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE de los niveles A2 y B1. El presente trabajo se enfoca en hablantes del nivel B2 y C1. Como son dos grupos de participantes diferentes, y no disponemos de los datos primarios de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014), es imposible comparar los resultados con la ayuda de un programa estadístico. Solamente es posible comparar los resultados manualmente. La Tabla 5 muestra el uso total de los marcadores discursivos por los hablantes de ELE de la investigación de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014) y del trabajo actual.

Tabla 5

Uso total de los marcadores discursivos por los participantes de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014, nivel A2 & B1, N=40) y los participantes del presente trabajo (nivel B2 & C1, N=16).

Nivel	N	Marcadores Discursivos	Promedio	Desviación estándar
A2	20	726	36.30	26.57
B1	20	955	47.75	28.70
B2	10	513	51.30	27.50
C1	6	749	124.83	35.59

Como se puede ver en la Tabla 5, el promedio de los marcadores usados por persona crece según crece la competencia del aprendiz en la L2. La diferencia entre el grupo B2 y el grupo B1 es pequeña, mientras que la diferencia entre el grupo C1 y los otros grupos es muy grande. La desviación estándar del grupo C1 difiere de las de los otros grupos; es más grande, que quiere decir que existe más varianza.

La Tabla 6 muestra un desglose de los 25 marcadores discursivos que usaban con más frecuencia los participantes de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014), y los participantes del presente trabajo.

Tabla 6

Los 25 marcadores discursivos más usados por los participantes de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014, nivel A2 & B1, N=40) y los participantes del presente trabajo (nivel B2 & C1, N=16).

A2 & B1 (N = 40)			B2 & C1 (N = 16)		
Marcador discursivo	Frecuencia	Frec. rel. (%)	Marcador discursivo	Frecuencia	Frec. rel. (%)
Vale	283	16.84	Bueno	272	21.55
Como	192	11.42	Entonces	192	15.21
Pues	141	8.39	Pues	167	13.23
Es que	135	8.03	Ya	89	7.05
Bueno	133	7.91	Como	81	6.42
Entonces	117	6.96	Por ejemplo	59	4.68
Por eso	117	6.96	Vale	58	4.60
OK	95	5.65	O sea	52	4.12
Claro	94	5.59	¿No?	49	3.88
¿No?	72	4.28	OK	29	2.30
Por ejemplo	60	3.57	Claro	28	2.22
Por favor	51	3.03	Es como	26	2.06
¿Sabes?	37	2.20	Es que	23	1.82

O sea	27	1.61	Por eso	20	1.58
Es como	22	1.31	Así (que)	17	1.35
Bien	21	1.25	Por favor	10	0.79
A ver	10	0.59	Pero bueno	9	0.71
Por supuesto	10	0.59	Luego	8	0.63
Primero	9	0.54	Además	7	0.55
En fin	5	0.30	A ver	7	0.55
Mira	5	0.30	Obviamente	6	0.48
Luego	4	0.24	Mira	6	0.48
Oye	3	0.18	¿Me entiendes?	5	0.40
Pero bueno	3	0.18	Oye	5	0.40
Quiero decir	3	0.18	¿Sabes?	4	0.32

Es importante tener en cuenta que en la Tabla 6, se han unido a las diferentes formas de *pues* (comentador, consecutivo) y *bueno* (de aceptación, de alteridad, metadiscursivo), porque Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014) también han unido a estas diferentes formas de estos dos marcadores discursivos. Así es posible comparar los resultados.

De los 25 marcadores más usados por los hablantes de ELE, 20 eran usados por los dos grupos (A2 y B1 juntados, B2 y C1 juntados). Estos 20 marcadores pertenecían a las siguientes categorías (de Martín Zorraquino y Portolés, 1999): estructuradores de la información (*pues*), conectores (*pues, entonces*), reformuladores (*o sea*), operadores argumentativos (*por ejemplo*), marcadores conversacionales (*vale, bueno, claro, mira, oye*) y la categoría ‘otros’ (*como, es que, por eso, OK, ¿no?, por favor, ¿sabes?, es como, a ver, luego, pero bueno*).

Hay 5 marcadores en la lista de los aprendices de ELE del nivel A2 y B1 que no están en la lista de los aprendices del nivel B2 y C1, y al revés. Para los hablantes del nivel A2 y B1, son *bien, por supuesto, primero, en fin* y *quiero decir*. Para los hablantes del nivel B2 y C1, son *ya, así que, además, obviamente* y *¿me entiendes?* Los marcadores pertenecen a categorías diferentes. Es notable que el marcador *ya* está en la cuarta posición de los marcadores más usados por los hablantes del nivel B2 y C1, pero que ni siquiera está en la lista de los 25 marcadores más usados por los hablantes del nivel A2 o B1.

Cuando nos enfocamos en la lista de los 5 marcadores más usados por cada grupo, se puede ver que los marcadores *como, pues* y *bueno* están en las dos listas. Los aprendices del nivel A2 o B1 usaban también mucho *vale* y *es que*. Los aprendices del nivel B2 o C1 usaban mucho los marcadores *entonces* y *ya*. Dentro de la lista de los 10 marcadores más usados, 7 marcadores coinciden (*vale, como, pues, bueno, entonces, OK* y *claro*). Los hablantes del nivel C1 usaban mucho más los marcadores *bueno* y *entonces* que los hablantes del nivel B2. Campillos Llanos y Gozalo Gómez ya notaron el crecimiento del uso de *bueno* entre los niveles A2 y B1. Ahora resulta que también existe un crecimiento grande entre los niveles B2 y C1.

Como dicho en el apartado 2.7, no es posible hacer una comparación entre la cantidad de diferentes marcadores discursivos usados (*types*), porque solamente tenemos esta información del grupo del nivel B2 y C1 (42 *types*), y no del grupo de los participantes de la investigación de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014).

4.2 La adquisición de los marcadores discursivos

Las preguntas de investigación para el segundo apartado eran:

- ¿Qué marcadores o categorías de marcadores (de la categoría de Martín Zorraquino y Portolés, 1999) se adquiere más temprano o más tarde?
- ¿Es posible ver un patrón para algunos marcadores específicos o categorías específicas?

Es interesante ver la frecuencia en la que usan los participantes las categorías. Estas frecuencias están en la Tabla 7.

Tabla 7

El uso de las categorías de los marcadores discursivos por los participantes (N = 19).

Categoría de marcadores	B2 (N = 10)		C1 (N = 6)		Nativos (N = 3)	
	Frecuencia	Frec. rel. (%)	Frecuencia	Frec. rel. (%)	Frecuencia	Frec. rel. (%)
Estructuradores de la información	58	11,31	63	8,41	59	17,35
Conectores	116	22,61	152	20,29	101	29,71
Reformuladores	11	2,14	49	6,54	19	5,59
Operadores argumentativos	24	4,68	36	4,81	8	2,35
Marcadores conversacionales	194	37,82	277	36,98	79	23,24
Categoría 'otros'	110	21,44	172	22,96	74	21,76
Total	513	100	749	100	340	100

Se puede ver en la Tabla 7 que los tres grupos usaban las categorías de los conectores, los marcadores conversacionales y la categoría 'otros' con mayor frecuencia. Sin embargo, no las usaban en la misma secuencia. Los aprendices del nivel B2 usaban sobre todo los marcadores conversacionales, después los conectores y después la categoría 'otros'. Los hablantes del nivel C1 usaban también sobre todo los marcadores conversacionales, pero después usaban primeramente la categoría 'otros', y después los conectores. Los nativos usaban primeramente los conectores, seguidos por los marcadores conversacionales y la categoría 'otros'.

Se han realizado unas pruebas ANOVA para comparar el uso de las categorías de los marcadores discursivos entre los niveles de lengua (B2, C1 o nativo). Las pruebas ANOVA solamente eran significativas para las categorías de los conectores y la categoría 'otros', $F(2, 16) = 4.10, p = 0.04$ (conectores); $F(2, 16) = 5.76, p = 0.01$ (categoría 'otros'). Las pruebas ANOVA para las otras categorías no eran significativas ($p's > 0.05$): estructuradores de la información, $p = 0.11$; reformuladores, $p = 0.21$; operadores argumentativos, $p = 0.20$; marcadores conversacionales, $p = 0.09$. Solamente la categoría de los marcadores conversacionales mostraba una diferencia marginalmente significativa.

Para poder comparar mejor los resultados de las pruebas ANOVA significantes (de la categoría de los conectores y de la categoría 'otros'), se han realizado unas pruebas *t* por separado. Así se ha intentado interpretar para estas categorías la diferencia entre los grupos de los aprendices del nivel B2, del nivel C1 y de los nativos.

La prueba *t* reveló que, en cuanto a la categoría de los conectores, había dos diferencias significativas. Primero, la diferencia entre el uso de los conectores por los hablantes del nivel B2 y C1 (B2: $M = 11,6$, $SD = 7,71$; C1: $M = 25,33$, $SD = 16,33$); $t(14) = -2.30$, $p = 0.04$. Segundo, la diferencia entre el uso de los conectores por hablantes del nivel B2 y hablantes nativos (B2: $M = 11,6$, $SD = 7,71$; nativos: $M = 33,67$, $SD = 21,50$); $t(11) = 2.91$, $p = 0.01$. Es decir, los hablantes del nivel B2 usaban significativamente menos conectores que el grupo del nivel C1 y el grupo de los hablantes nativos. La diferencia entre los hablantes del nivel C1 y los nativos no era significativa ($p = 0.66$).

La otra prueba *t* para la categoría ‘otros’ reveló que la diferencia entre el uso de esta categoría de marcadores por los hablantes del nivel B2 y C1 (B2: $M = 11,0$, $SD = 8,27$; C1: $M = 28,67$, $SD = 11,43$) también era significativa; $t(14) = -3.59$, $p < 0.01$. Es decir, los hablantes del nivel C1 usaban significativamente más los marcadores discursivos de la categoría ‘otros’ que los hablantes del nivel B2. Entre los hablantes del nivel B2 y los hablantes nativos se mostraba una diferencia marginalmente significativa; $p = 0.07$. La diferencia entre los hablantes del nivel C1 y los hablantes nativos no era significativa; $p = 0.65$.

O sea, como que los aprendices del nivel C1 usaban significativamente más los conectores y la categoría ‘otros’ que los aprendices del nivel B2, se puede decir que estas dos categorías son categorías que se adquiere según crece la competencia del aprendiz en la L2. Es interesante comparar el uso de los marcadores pertenecientes a estas categorías. La Tabla 8 muestra el uso de los conectores por los participantes.

Tabla 8
El uso de los conectores por los participantes ($N=19$).

Conector	B2 ($N = 10$)		C1 ($N = 6$)		Nativos ($N = 3$)	
	Frecuencia	Frec. rel. (%)	Frecuencia	Frec. rel. (%)	Frecuencia	Frec. rel. (%)
Incluso	-	-	3	1.97	3	2.97
Además	4	3.45	3	1.97	6	5.94
Aparte	-	-	-	-	5	4.95
Pues	29	25	20	13.16	45	44.55
Entonces	74	63.79	118	77.63	32	31.68
Así (que)	9	7.76	8	5.26	10	9.90

Como se puede ver en la Tabla 8, el único nuevo conector que usan los hablantes del nivel C1 es *incluso*. Puede ser que los hablantes del nivel B2 todavía no saben usar este marcador, y que es un marcador que se aprende más tarde. *Además*, *pues* y *así que* tienen una frecuencia relativa más baja en el grupo del nivel C1 que al nivel B2. La diferencia más grande es la diferencia en el uso de *entonces*; el grupo B2 usaba 74 veces este conector (7,4 veces por término medio por persona y una frecuencia relativa de 63.79%), mientras que el grupo C1 usaba 118 veces este conector (19,7 veces por término medio por persona y una frecuencia relativa de 77.63%). Comparando el uso de los conectores por los hablantes nativos con lo de los aprendices, se puede ver que este grupo es el único grupo que usa el marcador *aparte*; ninguno de los hablantes de ELE ha usado este marcador, quizás porque no lo conocen. Además, los hablantes nativos usan relativamente más veces *pues*, *además*, *incluso* y *así que* y menos veces *entonces*. Sobre todo el uso de *pues* llama la atención; mientras que los hablantes de ELE usan *pues* 2.9 y 3.3 veces por término medio por persona, los hablantes nativos lo usan 15 veces por término medio por persona.

La Tabla 9 muestra el uso de la categoría ‘otros’ por los aprendices de ELE del nivel B2 y C1.

Tabla 9

El uso de los marcadores de la categoría ‘otros’ por los participantes (N=19).

Marcador	B2 (N = 10)		C1 (N = 6)		Nativos (N = 3)	
	Frecuencia	Frec. rel. (%)	Frecuencia	Frec. rel. (%)	Frecuencia	Frec. rel. (%)
Como	25	22.73	56	32.56	12	15.79
¿No?	16	14.55	33	19.19	1	1.32
Por eso	15	13.64	5	2.91	4	5.26
OK	14	12.73	15	8.72	-	-
Es que	11	10	12	6.98	18	23.68
Es como	8	7.27	18	10.47	1	1.32
Por favor	6	5.45	4	2.33	-	-
A ver	5	4.55	5	2.91	1	1.32
Luego	3	2.73	5	2.91	20	26.32
Y tal	3	2.73	1	0.58	5	6.58
Digamos	2	1.82	1	0.58	2	2.63
Pero bueno	1	0.91	8	4.65	8	10.53
¿Me entiendes?	1	0.91	4	2.33	-	-
¿Sabes?	-	-	4	2.33	4	5.26
Primero	-	-	1	0.58	-	-
Total	110	100	172	100	76	100

Como se puede ver en la Tabla 9, los dos nuevos marcadores que usan los hablantes del nivel C1 son *¿sabes?* y *primero*. Los hablantes del nivel C1 usaban relativamente más los marcadores *como* y *¿no?* Es notable que los hablantes nativos usaban mucho menos estos marcadores. En cambio, usaban mucho más los marcadores *es que* y *luego*. Es posible que no todos los participantes de los grupos B2 y C1 sabían usar estos marcadores, ya que lo usaban pocos.

4.3 La influencia de la transferencia en los marcadores discursivos

Las preguntas de investigación para el tercero apartado eran:

- ¿Qué influencia tiene la transferencia en el uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE?
- Algunos marcadores discursivos españoles disponen de una traducción casi equivalente en holandés, y otros marcadores no tienen una traducción equivalente. ¿Qué influencia tiene esta equivalencia?

En la Tabla 10 está la lista de los 25 marcadores discursivos usados por los hablantes de ELE con sus traducciones (equivalentes) ⁴.

⁴ Traducciones del sitio web de Van Dale: <https://uu.vandale.nl/zoeken/zoeken.do>

Tabla 10

Los 25 marcadores discursivos más usados por los aprendices de ELE (nivel B2 y C1, N=16) con sus traducciones (equivalentes).

B2 & C1 (N = 16)				
Marcador discursivo	Frecuencia	Frec. rel. (%)	Traducción equivalente	Otras traducciones
Bueno	272	21.55	-	Goed, vooruit, wel, (zie)zo
Entonces	192	15.21	Dan, dus	-
Pues	167	13.23	-	Dan, goed, nou ja, ja (maar)
Ya	89	7.05	-	Juist, ja
Como	81	6.42	Als, zoals	-
Por ejemplo	59	4.68	Bijvoorbeeld	-
Vale	58	4.60	Oké	-
O sea	52	4.12	-	Of(te)wel, dat wil zeggen, met andere woorden, dus
¿No?	49	3.88	-	Niet? Hè? Toch?
OK	29	2.30	Oké	-
Claro	28	2.22	Natuurlijk	-
Es como	26	2.06	Het is zoals	-
Es que	23	1.82	Het is dat	-
Por eso	20	1.58	Daarom	-
Así (que)	17	1.35	Dus	-
Por favor	10	0.79	Alstublieft/alsjeblieft	-
Pero bueno	9	0.71	Maar goed	-
Luego	8	0.63	Dan, verder	-
Además	7	0.55	-	Bovendien, overigens, trouwens, verder, behalve (dat...), naast, tevens, daarnaast
A ver	7	0.55	Eens kijken	-
Obviamente	6	0.48	Uiteraard	-
Mira	6	0.48	Kijk (eens)	-
¿Me entiendes?	5	0.40	Begrijp je?	-
Oye	5	0.40	-	Zeg, hé (daar), wacht, luister eens
¿Sabes?	4	0.32	Weet je?	-

Se puede ver en la Tabla 10 que 18 de los 25 marcadores discursivos diferentes (los *types*) tienen una traducción equivalente (72%). Los marcadores discursivos que no tienen una traducción equivalente (28%) disponen muchas veces de muchas traducciones diferentes (por ejemplo *o sea*, o *además*). De los 1229 *tokens* de la lista completa, 46,6% de los *tokens* de los marcadores discursivos tienen una traducción equivalente, mientras que 50,8% no la tiene. Aquí, vemos que existe una muy pequeña preferencia para los marcadores sin traducción equivalente. El otro 2,6% de los *tokens* de los marcadores discursivos no está en la Tabla 9, ya que tienen una frecuencia muy baja y por eso no forman parte de los 25 marcadores más usados.

Si nos enfocamos en la lista de los diez marcadores más usados, vemos que cinco marcadores, la mitad, tienen una traducción equivalente y la otra mitad no la tiene (*types*). De estos 1048 *tokens*, 39,9% tiene una traducción equivalente, mientras que 60,1% no tiene una traducción

equivalente. A pesar de que no es una diferencia muy grande, vemos una preferencia por los marcadores sin traducción equivalente.

Los tres marcadores discursivos más usados son *bueno*, *entonces* y *pues*. *Bueno* y *pues* no tienen una traducción equivalente, contrariamente a *entonces*. Juntos, tienen una frecuencia relativa de 49.99%; casi exactamente la mitad de todos los *tokens*. Dentro del uso de estos tres marcadores (*tokens*), *bueno* y *pues* fueron usados en 68,6% de los casos, y *entonces* en 30,4% de los casos. Aquí, vemos una preferencia por los marcadores sin traducción equivalente.

De estas observaciones, se puede concluir que existe una pequeña preferencia por los marcadores sin traducción equivalente, sobre todo por los marcadores más usados. La preferencia por este grupo es cada vez menos fuerte conforme se toma más marcadores discursivos en consideración.

5. Discusión

5.1 Discusión de los resultados

5.1.1 El uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE y hablantes nativos

En cuanto al uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE, se esperaba que el grupo del nivel C1 usara más *tokens* y *types* diferentes de los marcadores discursivos que el grupo del nivel B2. Esta hipótesis fue confirmada.

Además, se esperaba que el grupo B2 empleara más marcadores (*tokens*) que los grupos de participantes del nivel A2 y B1 de la investigación de Campillos Llanos y Gozalo Gómez (2014). Resultó que el grupo B2 empleaba más marcadores discursivos por término medio por persona que los participantes de los grupos A2 y B1 (pero es imposible saber si esta diferencia es significativa). La diferencia entre el grupo B2 y el grupo B1 no es muy grande (como se puede ver en la Tabla 5), mientras que la diferencia entre el grupo C1 y los otros grupos es considerable. Es un resultado llamativo; el crecimiento más grande se ve a este nivel. Se puede explicar esto por el tipo de las destrezas en el que se basa la clasificación del nivel de un estudiante como avanzado (C1 o C2); para que el nivel de un estudiante sea clasificado como avanzado, se requieren destrezas que van más allá del dominio de la sintaxis, semántica y fonología (Nogueira da Silva, 2010c; Canale & Swain, 1980).

Es posible explicar esto usando los términos *basic language cognition (BLC)* y *higher language cognition (HLC)* de Hulstijn (2011, 2012, 2014, 2015a, 2015b). En resumen, *BLC* es el conocimiento lingüístico y las destrezas lingüísticas en el dominio oral de que disponen todos los hablantes nativos adultos, mientras que *HLC* refiere al conocimiento lingüístico y las destrezas más complejas y menos comunes, y que por tanto no son dominados por todos los nativos. *HLC* es la extensión de *BLC* y es idéntico a *BLC*, excepto que *HLC* contiene más ítems lexicales y estructuras morfosintácticas de baja frecuencia, y más expresiones complejas a los niveles del léxico y de la gramática. Por lo tanto, el hablante tiene que dominar destrezas lingüísticas más altas (Hulstijn, 2011). Para ser capaz de dominar estas destrezas, y obtener un nivel avanzado, es necesario disponer de ciertas capacidades intelectuales (Hulstijn, 2012, 2014). Así es posible poder ver relaciones dentro de textos y enunciados y practicar con esos. Esto forma parte de *HLC*, y se practica mucho al nivel C1, y mucho menos a los niveles más bajos (Hulstijn, 2014).

Además, los términos *core* y *periphery* son relevantes dentro de *BLC* y *HLC*. Hulstijn (2015a) describe *core linguistic cognition* como el conocimiento dentro de los dominios fonético-fonológico, morfofonológico, morfosintáctico y lexical, el conocimiento pragmático, el conocimiento sociolingüístico y el conocimiento de la organización del discurso. *Peripheral linguistic cognition* al contrario incluye la destreza interaccional, la capacidad estratégica de funcionar en la comunicación verbal bajo condiciones adversas (por ejemplo, la limitación de tiempo) o con conocimientos lingüísticos limitados, los conocimientos metalingüísticos (conocimientos explícitos de la gramática) y los conocimientos de los característicos de varios tipos del discurso oral o escrito. Por consiguiente, relacionando estos términos con los términos de *BLC* y *HLC*, se puede decir que *BLC* se limita al *core*, mientras que *HLC* pertenece a tanto el *core* como el *periphery*. Se puede ver esta diferencia en la Figura 1.

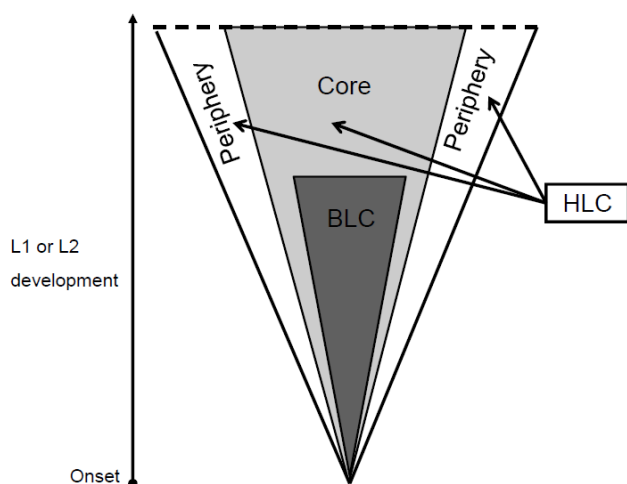


Figura 1. Core and peripheral components of language proficiency with BLC situated within, and thus partially overlapping with Core Language Proficiency. As the three arrows illustrate, HLC pertains to Peripheral Language Proficiency as well as to the part of Core Language Proficiency that does not overlap with BLC. Reproducido de *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers: Theory and research* (p. 46), de J. H. Hulstijn, 2015, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Copyright 2015 by John Benjamins Publishing Company.

Se puede relacionar el *periphery* con el dominio de una lengua a nivel avanzado (C1 o C2). Los hablantes de los niveles más bajos al contrario no tienen o tienen poco acceso a los conocimientos del *peripheral linguistic cognition*.

La adquisición de los marcadores discursivos es un ejemplo de conocimiento que podría estar relacionado con el dominio de estas destrezas lingüísticas más altas (*HLC*), ya que son elementos que crean coherencia al nivel del texto. Por lo tanto, son elementos del *periphery*. Posiblemente por eso usaban los hablantes del nivel C1 más marcadores discursivos que los aprendices de los niveles más bajos.

En cuanto a la diferencia entre el uso por alumnos de ELE y hablantes nativos del español, se esperaba que los nativos usaran más marcadores (*tokens*) que los hablantes de ELE. Esta hipótesis fue confirmada parcialmente; los nativos usaban significativamente más marcadores que los hablantes del nivel B2, pero no había una diferencia significativa entre los nativos y los hablantes del nivel C1. Se podría explicar este resultado por el dominio de *HLC* de los hablantes al nivel C1: gracias a su dominio de estas destrezas, los hablantes al nivel C1 disponen de las mismas capacidades para relacionar frases y enunciados que los hablantes nativos. Ambos grupos tienen acceso al *periphery*.

Por añadidura, se esperaba que no existiera una diferencia en cuanto a los tipos de marcadores usados (*types*) entre el uso por alumnos de ELE y hablantes nativos. Resultó que había una pequeña diferencia: los hablantes de ELE usaban 42 marcadores discursivos diferentes (B2: 31 diferentes; C1: 41 diferentes), mientras que el grupo de los hablantes nativos usaba 37 marcadores discursivos diferentes. Al interpretar estos hallazgos, es importante tener en cuenta que el grupo de los nativos era más pequeño que el grupo de los hablantes de ELE.

5.1.2 La adquisición de los marcadores discursivos

Fue difícil formular una hipótesis unívoca en cuanto a la adquisición de los marcadores discursivos, porque mucha literatura está basada (parcialmente) en otras clasificaciones que la de Martín Zorraquino y Portolés (1999). Por eso, resulta más difícil compararlas. Se ha

redactado la hipótesis de que los hablantes del nivel C1 mayoritariamente usaran la categoría de los marcadores conversacionales. Esta hipótesis fue confirmada; el grupo del nivel C1 usaba esta categoría en casi 37% de todos los casos, como se puede ver en la Tabla 7.

Otro resultado fue que todos los grupos de participantes (B2, C1, nativos) usaban las categorías de los conectores, los marcadores conversacionales y la categoría ‘otros’ con mayor frecuencia. No las usaban en la misma secuencia, pero está claro que existe una preferencia por estas categorías. Además, los hablantes del nivel B2 usaban significativamente menos conectores que el grupo del nivel C1 y el grupo de los hablantes nativos. El grupo C1 usaba también significativamente más los marcadores discursivos de la categoría ‘otros’ que los hablantes del nivel B2. O sea, como los aprendices del nivel C1 usaban significativamente más los conectores y la categoría ‘otros’ que los aprendices del nivel B2, se puede decir que estas dos categorías son categorías que se adquieren según crece la competencia del aprendiz en la L2; a pesar de que ya se usan estas categorías mucho al nivel B2, el uso se intensifica aún más al nivel C1.

Es notable que en cuanto a los conectores, como vemos en la Tabla 8, las diferencias más grandes se encuentran en el uso de *pues* y *entonces*. El uso consecutivo de *pues* se aprende según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC en adelante⁵) al nivel C1 (Instituto Cervantes, 2007). Sin embargo, los hablantes del nivel B2 también lo utilizaban. El marcador *entonces* se aprende según el PCIC más temprano, ya al nivel A2, pero existe una diferencia entre el uso por los hablantes del nivel B2 y del nivel C1. Es posible que esta diferencia existe gracias al dominio del *higher language cognition* y el *peripheral linguistic cognition*, que facilitan la posibilidad de ver y expresar relaciones dentro de textos de un nivel más alto y de una manera más rápida. Como consecuencia, sería más fácil para los hablantes del nivel C1 utilizar *entonces*, y lo harían más frecuentemente.

Los marcadores pertenecientes a la categoría ‘otros’ se aprende según el PCIC a los niveles A1, A2 y B1 (y algunos no están incluido en el PCIC⁶). No incluye marcadores discursivos que se aprende a los niveles B2 o C1. Este hecho está reflejado en la Tabla 9; los hablantes del nivel B2 usaban (casi) todos los marcadores. Por tanto, la diferencia entre los niveles B2 y C1 existe por un uso más intenso de casi todos estos marcadores. Aquí también se podría explicar esta diferencia por una diferencia en el dominio del *HLC*; cuando los hablantes del nivel C1 dominan mejor el *higher language cognition* en comparación con los hablantes del nivel B2, pueden expresar relaciones más fácil- y rápidamente, lo que resulta en un uso más intensivo de los marcadores discursivos.

5.1.3 La transferencia en los marcadores discursivos

Las últimas preguntas de investigación se enfocaban en la influencia de la transferencia en el uso de los marcadores discursivos por hablantes de ELE. Se esperaba ver un uso más intensivo de los marcadores que tienen una traducción (casi) equivalente en holandés. Esta hipótesis ha sido rechazada; existía una pequeña preferencia por los marcadores sin traducción equivalente, sobre todo dentro de los marcadores más usados.

Esta preferencia inesperada podría ser atribuida a una preferencia por el uso amplio de los marcadores. La versatilidad de los marcadores sin traducción equivalente podría facilitar su

⁵ El PCIC es un desarrollo de los niveles de referencia establecidos en el MCER para el español, y es uno de los documentos más manejados por profesores, evaluadores y creadores de materiales (Torre Torre, 2017).

⁶ A1: ¿no?, por favor; A2: por eso, luego, primero; B1: como, es que, ¿me entiendes?, ¿sabes?; No incluido en el PCIC: OK, es como, a ver, y tal, digamos, pero bueno.

uso. Sin embargo, todavía no existen investigaciones sobre este tema específico, así que es difícil apoyar esta hipótesis con literatura.

5.2 Limitaciones del presente trabajo

Es importante mencionar algunos factores que pueden haber influido en los resultados del presente trabajo. Por ejemplo, durante las entrevistas, se ha tratado de superar la paradoja del observador, con el fin de grabar una muestra significativa de discurso natural. Sin embargo, no es posible saber si de verdad se ha logrado superar esta limitación. Por eso, es importante tener en cuenta que el corpus no es una muestra exacta de cómo usan los participantes los marcadores discursivos.

Otro factor quizás influyente es que los resultados están basados en entrevistas con diecinueve personas. De estas entrevistas provenían muchos usos de los marcadores discursivos, pero no es una cantidad exhaustiva de material. Lamentablemente no era posible entrevistar a más participantes, porque costaba mucho tiempo transcribir las entrevistas. Con este número de participantes, es posible que sus características personales hayan influenciado los resultados; si un informante siempre usa el mismo marcador, puede tener efecto sobre los resultados. Por ejemplo, uno de los participantes del nivel C1 usaba *o sea* 32 veces, y otro participante usaba *por ejemplo* 17 veces. Estas son frecuencias muy altas en comparación con las de los otros participantes, lo que ha aumentado el promedio. Por eso, y por el número bajo de participantes, se puede decir que a veces es discutible llegar a conclusiones usando programas estadísticos.

Además, el método usado también tiene consecuencias para los resultados. Como se puede ver en los apéndices D, E y F, los participantes no usaban marcadores de las categorías de los digresores (estructuradores de la información), contraargumentativos (conectores), y de distanciamiento (reformuladores). Ejemplos de marcadores de estas categorías son *por cierto*, *al contrario* y *en todo caso*. Es posible explicar este hecho por la manera de obtención de los datos en las entrevistas (habla espontánea, describir dos imágenes y un *story retelling task*). Estas tareas son sobre todo de carácter descriptivo y narrativo, y no favorecían las funciones diferentes asociadas con las categorías de los marcadores mencionadas anteriormente.

5.3 Recomendaciones para futuras investigaciones

Para ampliar el carácter limitado de los resultados de la investigación actual, sería de gran interés llevar a cabo el mismo trabajo, ampliando el número de informantes. En este caso sería interesante sobre todo enfocarse en los hablantes del nivel C1, ya que el presente trabajo ha mostrado que se ve el crecimiento más grande a este nivel. Además de investigar más participantes de los niveles B2 y C1, se podría investigar el uso de los marcadores discursivos por otros grupos de participantes, tanto de un nivel más bajo como de un nivel más alto. De esta manera, se podría hacer más comparaciones entre los grupos distintos. También sería útil tomar en cuenta otras variables de estos participantes, como el contexto de aprendizaje de ELE (por ejemplo, en un ambiente académico, en un programa de estudios en el extranjero) o el tiempo de exposición a la L2.

En las futuras investigaciones, resultaría interesante someter a la prueba otra vez los participantes del presente trabajo, y entrevistarles en holandés, para poder hacer el inventario de su uso de los marcadores discursivos holandeses. De esta manera, sería posible comparar su uso de los marcadores en su L1 y en su L2, y poder ver si usan un número mayor o menor

de los marcadores en su L2. Así también sería una manera de investigar la transferencia; ¿usarían los hablantes de ELE en español las traducciones equivalentes de los marcadores discursivos que se usan mucho en holandés, o no? Sería interesante investigar si existe la preferencia por los marcadores sin traducción equivalente también en la L1.

Además, las futuras investigaciones pueden enfocarse en el papel de los marcadores discursivos en relación con el dominio de diferentes destrezas lingüísticas más altas (*higher language cognition*). Así se puede investigar si la adquisición de los marcadores discursivos es algo que se adquiere más en la clase avanzada de ELE y en grupos de personas con un nivel de educación más alta.

Por último, más investigaciones en cuanto a los aspectos cualitativos de los marcadores discursivos serían valiosas. Por ejemplo, un análisis del contexto de uso de cada marcador discursivo para controlar si los aprendices usan estos marcadores de manera buena, y qué funciones forman un problema en la adquisición de estos marcadores polifuncionales (por ejemplo *bueno, pues*).

5.4 Implicaciones para la práctica

El presente trabajo hace una contribución al conocimiento científico sobre el uso de los marcadores discursivos por hablantes intermediarios/avanzados de ELE. Se puede concluir del trabajo que es necesario enfatizar la importancia del uso adecuado de los marcadores discursivos en la clase de ELE, ya que estos elementos son necesarios para el aprendizaje de ELE que se encuentra en el contexto natural del español (Díez Domínguez, 2008). Como señalan Hernández (2008, 2011) y Hernández y Rodríguez-González (2013), es útil un enfoque explícito en la enseñanza de estos marcadores. Se puede explicitar la enseñanza teniéndolos en cuenta diseñando las clases y mejorando los materiales disponibles. Sería buena idea hacer un análisis contrastivo entre el uso de los marcadores discursivos holandeses y españoles, para que los profesores de ELE en Holanda puedan usar estos conocimientos en sus clases. Así, sería más fácil aclarar y simplificar el uso de los marcadores discursivos para sus alumnos.

6. Conclusión

En el presente trabajo se ha intentado responder a la siguiente pregunta de investigación:
¿Cómo se desarrolla el proceso de adquisición de los marcadores discursivos españoles entre estudiantes de ELE con un nivel B2 o C1?

Para poder responder a esta pregunta, se han recopilado datos de conversaciones con 16 hablantes de ELE y 3 hablantes nativos del español. Los participantes emplearon un total de 1602 marcadores discursivos.

Se ha redactado unas sub-preguntas e hipótesis. Las primeras sub-preguntas se centraban en las diferencias en el uso de los marcadores discursivos por los tres grupos distintos. Los resultados mostraban que el grupo del nivel C1 usaba más *tokens* y *types* diferentes de los marcadores discursivos que el grupo del nivel B2. Además, los grupos de hablantes de ELE del nivel B2 y C1 usaban ambos más marcadores discursivos por término medio por persona que los participantes de los grupos A2 y B1. La diferencia, y, por consiguiente, el crecimiento más grande, se ve al nivel C1, lo que se podría explicar por el control sobre el *higher language cognition* de Hulstijn (2014). Por último, resultó que los hablantes nativos usaban significativamente más marcadores que los hablantes del nivel B2, pero no había una diferencia significativa entre los nativos y los hablantes del nivel C1.

Las segundas sub-preguntas se centraban en la adquisición de los marcadores discursivos por los hablantes de ELE. Resultó que los hablantes del nivel C1 usaban la categoría de los marcadores conversacionales en su mayor parte. Los tres grupos usaban las categorías de los conectores, los marcadores conversacionales y la categoría ‘otros’ con mayor frecuencia. Además, los aprendices del nivel C1 usaban significativamente más los conectores y la categoría ‘otros’ que los aprendices del nivel B2. Se puede concluir de estos datos que el uso de estas dos categorías crece según crece la competencia del aprendiz en la L2. Es posible que el dominio del *higher language cognition* y del *peripheral linguistic cognition* facilitan la posibilidad de ver y expresar relaciones de manera más rápida, lo que aumenta el uso de los marcadores discursivos.

Las terceras sub-preguntas se centraban en la influencia de la transferencia en el uso de los marcadores discursivos por los hablantes de ELE. Los resultados mostraban que existía una pequeña preferencia por los marcadores sin traducción equivalente. Se podría explicar esta preferencia por la preferencia por la versatilidad de estos marcadores. Como que los marcadores disponen de múltiples traducciones, es posible un uso amplio, lo que facilitaría su uso.

Teniendo en cuenta estas respuestas, es posible responder a la pregunta de investigación:
¿Cómo se desarrolla el proceso de adquisición de los marcadores discursivos españoles entre estudiantes de ELE con un nivel B2 o C1?

El nivel C1 es el nivel más interesante, donde se puede ver el desarrollo más grande. Los estudiantes a este nivel saben usar más tipos de marcadores discursivos diferentes, pero sobre todo su uso (*tokens*) aumenta mucho; tanto que ya no existe una diferencia entre el uso por hablantes del nivel C1 y hablantes nativos. Este cambio podría tener que ver con el desarrollo de capacidades y destrezas necesarias para dominar las destrezas lingüísticas más altas (*higher language cognition*). El estudiante que domina estas destrezas es capaz de utilizar sus conocimientos de los marcadores discursivos para establecer conexiones entre enunciados.

También vemos una diferencia entre los grupos de los niveles B2 y C1 en cuanto al uso de las categorías diferentes. Mientras que el uso de las otras categorías permanece estable, aumenta el uso de las categorías de los conectores y 'otros' marcadores. Los hablantes del nivel B2 conocen los marcadores discursivos distintos dentro de estas categorías, pero el número de los *tokens* toma vuelo dentro del nivel C1. Aquí también se podría explicar esto por el dominio del *higher language cognition*: los hablantes del nivel C1 serían capaces de establecer más fácil y rápidamente conexiones entre enunciados, con la ayuda de marcadores tipo conector o 'otro'. Finalmente, la transferencia también influye en el uso de los marcadores discursivos: los hablantes de ELE tienen una pequeña preferencia por los marcadores discursivos sin traducción equivalente.

En total, el resultado más importante e interesante es el cambio que se realiza entre los niveles B2 y C1. Futuras investigaciones podrían enfocarse en este cambio y la causa de ello.

Bibliografía

- Alam, F., & Rosemberg, C. R. (2013). El uso de conectores en relatos infantiles de ficción. Diferencias según el contexto interaccional de producción. *Lenguas Modernas*, 41, 11-32.
- Alzugaray, P., Barrios, M. J., & Hernández, C. (2006). *Preparación al Diploma intermedio Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Andersen, G. (1998). The pragmatic marker like from a relevance-theoretic perspective. En A. Jucker & Y. Ziv (Coords.), *Discourse Markers: Description and Theory* (pp. 147-170). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Andersen, R. (1984). The one to one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34, 77-95.
- Aparici, M., Serrat, E., Capdevila, M., & Serra, M. (2001). Acquisition of complex sentences in Spanish and Catalan speaking children. En K. E. Nelson, A. Aksu-Koç & C. E. Johnson (Coords.), *Children's language Vol. 11* (pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Appel, R., & Vermeer, A. (1994). *Tweede-taalverwerving en Tweede-taalonderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre el Habla Infantil en los Años Escolares: Un Solecito Calientote*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. (1992). *Understanding utterances*. Oxford: Blackwell.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K., & Fiess, K. (1980). Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of child language*, 7(2), 235-261.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Campillos Llanos, L., & Gozalo Gómez, P. (2014). Oral production of discourse markers by intermediate learners of Spanish: A corpus perspective. En J. Romero-Trillo (Coord.), *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics 2014: New Empirical and Theoretical Paradigms* (pp. 239-259). Cham: Springer International Publishing.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carbonero, P. & Santana, J. (2010). Marcadores del discurso, variación dialectal y variación social. En Ó. Loureda & E. Acín (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy* (pp. 497-521). Madrid: Arco Libros.
- Centro Virtual Cervantes (2003-2008). *Diccionario de términos clave de E/LE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm
- De la Fuente, M. J. (2009). The role of pedagogical tasks and focus on form in acquisition of discourse markers by advanced learners. En R.P. Leow, H. Campos, & D. Lardiere (Coords.), *Little words: Their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics, and acquisition* (pp. 211-221). Washington, DC: Georgetown University Press.
- De Vega, M. (2005). El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales. *Cognitiva*, 17(1), 85-108.
- Díez Domínguez, P. (2008). *Análisis de los marcadores discursivos más usados en el habla de tres estudiantes extranjeros de E/LE nivel C1 tras una estancia de un mes en España* (Trabajo fin de máster). Consultado de www.diposit.ub.edu
- Duiser, F. V. (2017). *Los marcadores discursivos de conexión en Santiago de Chile* (Trabajo fin de grado). Consultado de <http://studenttheses.library.uu.nl/search.php?language=nl>
- Esparza Villar, S. (2013). *Adquisición de marcadores discursivos en niños y niñas de tres, cuatro y cinco años* (Trabajo fin de máster). Consultado de academica-e.unavarra.es

- Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2009). The emergence of Dutch connectives; how cumulative cognitive complexity explains the order of acquisition. *Journal of Child Language*, 36(4), 829-854.
- Figueras, C. (1999). Diferencias en el comportamiento discursivo de los marcadores reformuladores explicativos en español. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, 257-270.
- Fuentes Rodríguez, C. (2005). El enfoque pragmático y la didáctica de la lengua. En A. Castro Diaz (Coord.), *Actas del X Simposio de actualización científica y didáctica de la lengua española y literatura* (pp. 143-164). Sevilla: Asociación Andaluza de Profesores de Español "Elio Antonio de Nebrija".
- Galindo Merino, M. (2005). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. En A. Álvarez et al. (Coords.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 289-297). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Garrido Rodríguez, M. D. C. (2000). Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia. En M. Franco Figueroa (Coord.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)* (pp. 323-330). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Gili Gaya, S. (1945). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograph.
- González-Ledesma, A., & Garrote Salazar, M. (2007). Los marcadores discursivos en CHIEDE, un corpus de habla infantil espontánea. *Interlingüística*, 18, 523-532
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hernández, T. A. (2008). The effect of explicit instruction and input flood on students' use of Spanish discourse markers on a simulated oral proficiency interview. *Hispania*, 91, 665-675.
- Hernández, T. A. (2011). Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers. *Language Teaching Research*, 15(2), 159-182.
- Hernández, T. A., & Rodríguez-González, E. (2013). Impact of instruction on the use of L2 discourse markers. *Journal of Second Language Teaching and Research*, 2(1), 3-31.
- Hess Zimmermann, K., & González Olguin, L. (2012). Uso de Marcas de Oralidad en Narraciones de Niños y Adolescentes de Escuela Rural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 55, 9-30.
- Hulstijn, J. H. (2011). Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229-249.
- Hulstijn, J.H. (2012). The construct of language proficiency in the study of bilingualism from a cognitive perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(2), 422-433.
- Hulstijn, J. H. (2014). The Common European Framework of Reference for Languages: A challenge for applied linguistics. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 165(1), 3-18.
- Hulstijn, J. H. (2015a). *BLC Theory in a nutshell*. Consultado de <https://www.uva.nl/binaries/content/documents/personalpages/h/u/j.h.hulstijn/en/downloads/downloads/assets%5B2%5D/asset>
- Hulstijn, J. H. (2015b). *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular Del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Consultado de: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm
- Jackson-Maldonado, D., & Maldonado, R. (2016). El uso de conectores en niños con y sin trastorno del lenguaje. *Lingüística Mexicana*, 8(2), 33-55.
- Jung, J-Y. (2002) Issues in acquisitional pragmatics. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics* 2(3), 1-13.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Eburon.
- LeBlanc, R., & Painchaud, G. (1985). Self-assessment as a second language placement instrument. *Tesol Quarterly*, 19(4), 673-687.
- Manga, A. (2008). Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e Incidencias de Enseñanza/Aprendizaje. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 16(16), 1-10.
- Marchante Chueca, P. (2008) *Practica tu español: Marcadores del discurso*. Madrid: Editorial SGEL ELE.
- Martín Peris, E., Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M. D., Higuera, M., Inglés, M., López, C., Pueyo, S. & Vañó, A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL ELE. Disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Martín Zorraquino, M. (1991). Elementos de cohesión en el habla de Zaragoza. En T. B. Oliver & J. M. Enguita Utrilla (Coords.), *I Curso de Geografía lingüística de Aragón, Zaragoza* (pp. 253-286). Zaragoza: Institución Fernando el Católico,
- Martín Zorraquino, M. (1992). Partículas y modalidad. En G. Holtus, C. Schmitt & M. Metzeltin (Coords.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (pp. 110-124). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Martín Zorraquino, M. & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4207). Madrid: Espasa-Calpe.
- Meneses, A. (2000). Marcadores discursivos en el evento “conversación”. *Onomázein*, 5, 315-331.
- Meyerhoff, M. (2018). *Introducing Sociolinguistics*. Nueva York, NY: Routledge.
- Mondaca Becerra, L. A., Méndez Carrasco, A. P. & Rivadeneira Valenzuela, R. J. D. L. (2015). "No es muletilla, es marcador, ¿cachái?": Análisis de la función pragmática del marcador discursivo conversacional *cachái* en el español de Chile. *Literatura y lingüística*, 32, 233-258.
- Mota Montoya, M. A., Da Cunha, I., & López-Escobedo, F. (2016). Un corpus de paráfrasis en español: Metodología, elaboración y análisis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 85-112.
- Muñiz Cachón, C. (2001). Alcance de la gramática en la traducción: Los falsos amigos gramaticales. *Revista española de lingüística*, 31(1), 163-178.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Nogueira Da Silva, A. M. (2010a). La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9, 59-85.
- Nogueira da Silva, A. M. (2010b). Introducción de los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usados en Brasil. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 10, 1-26.

- Nogueira da Silva, A. M. (2010c). La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos. *RedELE*, 19, 1-24.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pineda Morales, L. (2006). *Estudio de los marcadores del discurso en las narraciones de 12 niños merideños* (Trabajo fin de máster). Consultado de <http://www.saber.ula.ve>
- Pons Bordería, S. (1998). *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua. Cuadernos de Filología, Anejo XXVII*. Valencia: Universitat de València.
- Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba: Anuario Galego de Filoloxia*, 20, 141-170.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Poullisse, N., & Bongaerts, T. (1994). First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15(1), 36-57.
- Romera, M. (1998). *The acquisition of Spanish discourse markers*. Los Angeles, CA: University of Southern California
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11(10), 1-10.
- Ross, S. (1998). Self-Assessment in Second Language Testing: a meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15(1), 1-20.
- Salameh Jiménez, S. (2018). Marcadores discursivos: apréndelos y tradúcelos. *Foro de profesores de E/LE*, 14, 315-325.
- San Martín Núñez, A. (2011). Los marcadores interrogativos de control de contacto en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile. *Universidad de Chile: Boletín de Filología*, 46(2), 135-166.
- San Martín Núñez, A. (2013). Los reformuladores de distanciamiento en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile. *Universidad de Chile: Boletín de Filología*, 48(1), 171-199.
- San Martín Núñez, A., & Guerrero González, S. (2015). Estudio sociolingüístico del español de Chile (ESECH): recogida y estratificación del corpus de Santiago. *Universidad de Chile: Boletín de Filología*, 50(1), 221-247.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sebastián, E., & Slobin, D. I. (1994). Development of Linguistic Forms: Spanish. En R. Berman & D. I. Slobin (Coords.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* (pp. 239-284). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En J. C. Richards (Coord.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 31-54). London: Longman.
- Selinker, L., & Lakshmanan, U. (1993). Language transfer and fossilization: The “Multiple Effects Principle.” En S. Gass & L. Selinker (Coord.), *Language transfer in language learning* (pp. 197-216). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Torre Torre, A. M. (2017). Tratamiento de los marcadores discursivos en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 25, 1-27.
- Vande Castele, A., & Collewaert, K. (2013). The use of discourse markers in Spanish language learners’ written compositions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 95, 550-556.

Vázquez Veiga, N. (2016). Discourse markers in CEDEL2 and SPLLOC corpora of learner Spanish: analysis of some lexical-pragmatic failures. En M. Alonso-Ramos (Coord.), *Spanish Learner Corpus Research: current trends and future perspectives* (pp. 267-297). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. La Haya: Mouton & Co.

Apéndice A - Datos personales de los participantes

Tabla 11

Datos personales de los participantes (N = 19).

Número de participante	Sexo	Edad	Máximo nivel educativo	Nivel de español	Lengua(s) materna(s)
1	F	29	Máster	B2	holandés
2	F	24	Máster	C1	holandés
3	F	24	Bachelor	B2	holandés
4	F	23	Máster	C1	holandés
5	F	23	Máster	C1	holandés
6	F	19	VWO	B2	holandés
7	F	24	Bachelor	B2	holandés, limburgués
8	M	21	VWO	B2	holandés
9	F	22	VWO	B2	holandés
10	F	22	VWO	B2	holandés
11	M	26	Bachelor	B2	holandés
12	M	26	Bachelor	C1	holandés
13	F	22	Bachelor	B2	holandés
14	M	25	Máster	C1	holandés y turco
15	F	25	Bachelor	B2	holandés
16	F	25	Máster	C1	holandés
HN ⁷ 1	F	27	Bachelor	Fluido	español
HN 2	F	21	Bachelor	Fluido	español
HN 3	F	23	Bachelor	Fluido	español, vasco

⁷ HN = hablante nativo

Apéndice B - Las viñetas usadas en la segunda parte de la entrevista (Alzugaray, Barrios & Hernández, 2006)

1.



2.



Apéndice C - Las fotos usadas en la tercera parte de la entrevista



Apéndice D – Los marcadores discursivos usados por los aprendices del nivel B2 (en la categorización de Martín Zorraquino y Portolés, 1999)

Estructuradores de la información	Conectores	Reformuladores	Operadores argumentativos	Marcadores conversacionales	Categoría 'otros'				
Comentadores	Aditivos	Explicativos	De refuerzo argumentativo	Evidencia					
Pues	57	Incluso Además Aparte	O sea Es decir	9 2	De hecho	Claro Sin duda Efectivamente Por supuesto Obviamente Desde luego	4 3 1	OK Por eso Es que Es como Como Por favor A ver	14 15 11 8 25 6 5
Ordenadores	Consecutivos	De rectificación	De concreción	Aceptación					
Por otro lado	1	Pues	29	Más bien	24	Vale	38	¿No? ¿(me) entiendes?	16 1
Por un lado		Entonces Así (que)	74 9			Bueno Bien	4	Primero Pero bueno Luego Y tal	0 1 3 3
Digresores	Contraargumentativos	De distanciamiento				Alteridad		Bueno Hombre Mira Vamos Oye	2 2 3
		Recapitulativos				Metadiscursivos		Bueno Ya	80 59
Total	58		116		11		24		194
									110

Apéndice E – Los marcadores discursivos usados por los aprendices del nivel C1 (en la categorización de Martín Zorraquino y Portolés, 1999)

Estructuradores de la información	Conectores	Reformuladores	Operadores argumentativos	Marcadores conversacionales	Categoría 'otros'								
Comentadores	Aditivos	Explicativos	De refuerzo argumentativo	Evidencia									
Pues	61	Incluso Además Aparte	3 O sea 3 Es decir	43 De hecho 2	1 Claro 24 Sin duda 2 Efectivamente Por supuesto 5 Obviamente Desde luego	OK Por eso Es que Es como Como Por favor A ver	15 5 12 18 56 4 5						
Ordenadores	Consecutivos	De rectificación	De concreción	Aceptación		¿No? ¿(me) entiendes?	33 4						
Por otro lado	1	Pues	20	Más bien	3	Por ejemplo	35	Vale	20	Bueno Bien	14 1	Primero Pero bueno Luego Y tal	1 8 5 1
Por un lado	2	Entonces Así (que)	118 8										
Digresores	Contraargumentativos	De distanciamiento						Alteridad					
								Bueno Hombre Mira Vamos Oye	10 1 4 2			Digamos ¿Sabes?	1 4
		Recapitulativos						Metadiscursivos					
		En fin	1					Bueno Ya	164 30				
Total	63		152		49		36		277				172

Apéndice F – Los marcadores discursivos usados por los hablantes nativos (en la categorización de Martín Zorraquino y Portolés, 1999)

Estructuradores de la información	Conectores	Reformuladores	Operadores argumentativos	Marcadores conversacionales	Categoría 'otros'						
Comentadores	Aditivos	Explicativos	De refuerzo argumentativo	Evidencia							
Pues	59	Incluso	3	O sea	16	De hecho	1	Claro	12	OK	
		Además	6	Es decir				Sin duda		Por eso	4
		Aparte	5					Efectivamente	6	Es que	18
								Por supuesto	1	Es como	1
								Obviamente	2	Como	12
								Desde luego	1	Por favor	
										A ver	1
Ordenadores	Consecutivos	De rectificación	De concreción	Aceptación						¿No?	1
Por otro lado	Pues	45	Más bien	1	Por ejemplo	7	Vale	23		¿(me) entiendes?	
Por un lado	Entonces	32					Bueno	2		Primero	
	Así (que)	10					Bien			Pero bueno	8
										Luego	20
Digresores	Contraargumentativos	De distanciamiento					Alteridad			Y tal	5
							Bueno	2		Digamos	2
							Hombre			¿Sabes?	4
							Mira	1			
							Vamos	1			
							Oye	1			
		Recapitulativos					Metadiscursivos				
		En fin	1				Bueno	16			
		Total	1				Ya	11			
Total	59		101		19		8		79		74