

DÍAZ, LOURDES

UNIVERSIDAD POMPEU FABRA, BARCELONA, ESPAÑA

ENRÍQUEZ, NÚRIA

UNIVERSIDAD DE HOUSTON, TEXAS, ESTADOS UNIDOS

HABLAR PARA VIAJAR: TAREAS Y ESCENARIOS PARA PONER A PRUEBA LA COMPETENCIA DISCURSIVA
A TRAVÉS DEL USO DE MARCADORES CONVERSACIONALES DE HABLANTES NATIVOS,
NO NATIVOS Y DE HERENCIA

BIODATA

Lourdes Díaz (lourdes.diaz@upf.edu) es doctora en Filología Hispánica, profesora titular de lengua española en la Universidad Pompeu Fabra e investigadora en el Centro de Computación y Lenguaje (CLiC) del Departamento de Lingüística de la Universidad de Barcelona. Formadora de profesores de ELE desde 1990, compagina la investigación con la docencia directa en el aula de ELE. Su investigación y publicaciones se centran en la descripción gramatical, la adquisición del español L2, LE y de Herencia y en los corpus orales y escritos de aprendices.

Núria Enríquez (nenriquez@uh.edu) es doctora en Hispanic Studies por la Universidad de Houston, EEUU, donde también ha impartido docencia. Ha sido también profesora de español como lengua extranjera en diversas universidades de Alemania y ha impartido cursos de formación de profesores. Investiga y trabaja con el español como lengua de herencia. Sus intereses de investigación giran en torno a la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera y de herencia, así como en torno a sus aspectos psicolingüísticos.

RESUMEN

En este trabajo se aborda de forma práctica la descripción del uso de los marcadores conversacionales en tareas comunicativas de interacción oral, en particular en la compra-venta y reclamación, del escenario transporte público, a partir del corpus *Stop-ELE* (Díaz y Enríquez 2016, Enríquez 2020, etc.), por parte de hablantes de ELE (B1, B2 del *MCER*) y de herencia, así como de nativos. Mediante la obtención y análisis de un corpus oral de interacciones de aprendices no nativos anglófonos y de español como lengua de herencia de la Universidad de Houston (EEUU), describimos las diferencias observadas en los discursos de cada grupo y nivel, así como para cada tarea. Analizamos y discutimos el papel que desempeña la competencia lingüística en los aspectos cuantitativos (longitud de la producción, mayor abundancia de marcadores y mayor variedad en el repertorio). También analizamos el papel que tiene la familiaridad (o no) con la situación en las diferencias cuantitativas y cualitativas observadas, especialmente relevante para LH y L2. De lo observado en relación con el uso de MD en los distintos corpus para cada tarea y nivel se extraen recomendaciones distintas y matizadas (para aprendices L2 y

para aprendices para los que el español es LH), sobre qué aspectos pragmático-discursivos destacar, en particular los relativos a la introducción o refuerzo de mecanismos de atenuación, fórmulas de inicio, cierre o confirmación, etc. para evitar inadecuaciones pragmáticas y trabajar la competencia intercultural y discursiva contextualizadamente, en escenarios específicos propios de B1 y B2.

PALABRAS CLAVE: marcadores conversacionales, corpus de aprendices, escenarios para ELE/L2/LH, pragmática discursiva L2, pragmática intercultural

TALKING FOR TRAVELLING PURPOSES: COMMUNICATIVE TASKS AND SCENARIOS TO ASSESS DISCOURSE COMPETENCE THROUGH THE CONVERSATIONAL MARKERS FOUND IN THE ORAL PRODUCTION OF NATIVE SPEAKERS OF SPANISH, HERITAGE SPEAKERS AND NON-NATIVES

This paper addresses in a practical way the description of the use of discourse markers in communicative tasks of oral interaction, particularly in buying/selling and claiming, in the public transport scenario, based on the *Stop-ELE corpus* (Enríquez y Díaz 2016, Enríquez 2020, etc.), by SFL (B1, B2 of the *CEFR*) and heritage speakers, as well as, native speakers. By obtaining and analyzing an oral corpus of interactions of non-native anglophones learners and Spanish as a heritage language from the University of Houston (USA), we describe the differences observed in the discourses of each group and level, as well as for each task. We analyze and discuss the role of linguistic competence in quantitative aspects (length of production, greater abundance of markers and greater variety in the repertoire). We also analyze the role of familiarity (or not) with the situation regarding the quantitative and qualitative differences observed, which are especially relevant for LH and L2. From what was observed in relation to the use of DM in the different corpora for each task and level, different and nuanced recommendations are driven (for both L2 learners and heritage speakers). For example, which pragmatic-discursive aspects to highlight, in particularly those related to the introduction or reinforcement of mitigation mechanisms, initiation, closure or confirmation formulas, etc. conducting to avoid pragmatic inadequacies and favoring work on intercultural and discursive competence contextually, in specific B1 and B2 scenarios.

KEY WORDS: conversational markers, learner corpora, L1/L2/HL scenarios, intercultural pragmatics

1. INTRODUCCIÓN

Señala De Santiago (2020:23) el carácter reciente que, en el marco de los estudios sobre la enseñanza de ELE, tienen los marcadores del discurso; especialmente los conversacionales y, todavía más, los que parten de corpus de lengua en interacción. Desde la década de los veinte de este siglo, no obstante, es cierto que estas partículas (como las llaman Portolés 1998 y Martín Zorraquino 2020, por ejemplo), se han introducido ya de manera sistemática y con esta denominación no solo en los estudios sobre discurso en ELE, sino incluso en los manuales (La Rocca, 2017:236) y, por supuesto, en el *PCIC*. No obstante, sistematizarlos u organizarlos adecuadamente por niveles, vincularlos a tareas, a tipos de situación o interacción u otro tipo de concreciones útiles para el aula (incluido distinguiendo niveles y tipo de tarea) es, todavía, una tarea pendiente (como

señalan, entre otros, De Santiago 2020:25). Su importancia, además, no tiene que ver solo con la organización y la gestión discursiva sino también con los aspectos interculturales de esa misma interacción, expresados y jalonados por los propios marcadores.

En relación con la distinción entre marcadores discursivos y conversacionales, está todavía poco establecida, como prueba la preferencia de Martín Zorraquino y Portolés por la etiqueta de “partículas” para englobarlos, junto a otros que usan de forma general “marcadores discursivos” (ver Enríquez y Díaz 2020 para una síntesis). Por esta razón, optamos en este trabajo por la más generalizada, “marcadores discursivos” (en adelante MD) en la interacción oral, la más extendida en ELE, para facilitar la presentación.

En cuanto a cómo abordar la interacción en ELE, pocas veces se ha partido de corpus orales reales (con excepciones como los de ValEsCo, Ameresco, el *corpusdeconversaciones* de Columbia, entre otras) para fundamentar posibles propuestas y visibilizar los contextos sociolingüísticos y socioculturales en que se producen dichos marcadores del discurso. Mucho menos aún se ha recurrido a corpus de aprendices de manera general, aunque sí hay algunos estudios con corpus sobre escenarios concretos (*Info-Tren, Stop-ELE, Soltrab-ELE*, por ejemplo, para B1, B2)¹ cuyos resultados ponen de manifiesto que sólo algunos elementos del conjunto (p.e. un subconjunto reducido de los contemplados en las listas por niveles que ofrece el *PCIC*) resultan muy relevantes en unos casos u otros (escenario de reclamación en B2, pero no en Compra-venta de B1); y que saber cuáles son en cada caso (y tipo de alumnado) aligera el trabajo en el aula y permite dirigir el foco hacia lo relevante, tanto para la enseñanza como también para la evaluación de la interacción en español L2/LE y como lengua de herencia.

2. ANTECEDENTES

En el ámbito de los estudios sobre interacción oral en español L2/LE, se ha explorado la relación entre el dominio de los marcadores del discurso y la determinación de la competencia sociopragmática intercultural en la L2 (Bataller 2010, Shively y Cohen 2008, entre otros). Con corpus más o menos extensos, ya Carduner (1998) y Le Pair (1996) estudiaron tareas (macro actos de habla) concretas en las que observaron semejanzas y diferencias entre nativos y no nativos, más allá de la sintaxis y de la cortesía. Así, caracterizaron las diferencias de competencia y la progresión del desarrollo de esta a

través de diferencias en el uso de actos indirectos, diferencias en la selección de verbos modales, del uso de la primera persona (“quiero”, “necesito”) o de la segunda persona (“¿puede(s)?”, “¿tiene(s)...?”, “¿me da/s un...?”), entre otros aspectos. La competencia intercultural emerge con mayor fuerza, además, según la intensidad del contacto (por ejemplo, en situación de inmersión en la cultura de la L2) o según el tipo de enseñanza (si es comunicativa y si trabaja aspectos interculturales y pragmáticos), provocando diferencias en la presencia de elementos pragmáticos concretos como los mencionados, cuya presencia y distribución es distinta en los corpus según las variables que intervienen, como el contacto con la lengua (inmersión, duración...), metodología docente, motivación, etc. Disponer de estudios y datos de esta orientación, y de ejemplos de esos corpus de aprendices, así como de nativos de control para comparar, permite caracterizar la lengua en uso, evaluarla y enseñarla más eficazmente.

Trabajos como los de Koike (1989) sobre atenuadores, o López Serena y Borreguero Zuloaga (2010), Lafford y Collentine (2006), Félix-Brasdefer (2004, 2015), Thörle (2018), Díaz, Taulé y Enríquez (2018) sobre aperturas, indirección, confirmación, etc. en interacciones sobre peticiones de información, de servicios, etc. en español L2 han ido en esta dirección (ver Enríquez y Díaz 2020:172-174 para una revisión de la literatura).

En cuanto a los aprendices de español de herencia, trabajos como los de Pinto (2012) han abordado la variedad de los MD de este grupo específico, así como las diferencias de uso detectadas en las distintas comunidades hispanas.

¹ Ver, para detalles de estos corpus, Caballero, Díaz y Taulé (2012); Díaz (2013), Enríquez, Díaz y Taulé (2018), Lucha y Díaz (2017, 2018), entre otros.

Algunos trabajos recientes centrados ya en el estudio contextualizado de MD de hablantes de herencia y no nativos o L2, se han ocupado de actos de habla como peticiones y disculpas en escenarios determinados, como los de García (1999), Sánchez-Muñoz (2007) o Torres y Potowski (2008, citado en Potowski 2014), o Díaz, Taulé y Enríquez (2018), todos ellos con corpus, -como se refiere mayoritariamente a ellos la bibliografía y haremos nosotras aquí. De estos estudios se concluye que los recursos como los MD y la mitigación léxica o la mitigación sintáctica (entre otras estrategias de cortesía), divergen en lo cuantitativo y lo cualitativo en los corpus de aprendices de herencia y los de L2, así como respecto a los nativos (ver Enríquez y Díaz 2020).

3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

A la vista de los antecedentes, queremos profundizar en las diferencias en el uso de los MD de los tres grupos de hablantes en dos tareas comunicativas previstas por el *MCER* para dos niveles distintos: compra-venta (B1) y reclamación postventa (B2), con dos tipos de aprendices. En particular, queremos investigar si el uso de MD refleja la competencia pragmático-discursiva intercultural (mayor o menor en función del nivel) u otra cosa (procedencia o L1). Para ello, formulamos las siguientes hipótesis:

- a) Si el uso refleja la competencia (cuantitativamente), entonces los nativos tendrán más MD, seguidos de los hablantes del LH y de los L2.
- b) Si el uso refleja diferencias socioculturales y sociopragmáticas, la atenuación (en adelante, AT) que caracteriza las peticiones corteses, y los marcadores de apertura y de cierre (AVC), sean léxicos o fórmulas más vinculados a expresiones estereotipadas o

fijadas culturalmente (Bataller 2010, Thörle 2018, Díaz, Taulé y Enríquez 2018, Shively y Cohen 2008), deberían ser distintos cualitativa y cuantitativamente en los tres grupos, a lo largo de las dos tareas.

c) Si el uso de los MD se ajusta a cada tarea específicamente, habrá más MD argumentativos en la tarea de reclamación que en la de compra-venta. Asimismo, habrá mayor repertorio (cualitativo, no solo cuantitativamente) en la reclamación que en la compra-venta.

d) Si hay más dificultad en la tarea de reclamación (B2) –requiere manejo de más información y más compleja porque remite a interacciones y acciones llevadas a cabo en un momento anterior de la propia simulación, al que hay que referirse— entonces habrá más diferencias en dos sentidos: 1) en la presencia de MD resultado de transferencia (como muletillas o tics), del tipo “*so*”, “*okay*” que no se podrán evitar por la mayor tensión derivada de la mayor complejidad de la tarea. 2) En el uso de MD de negociación generales (de los tipos como los usados para confirmación, continuación, etc., esto es: “bien”, “de acuerdo”, “después”, “luego”, “entonces”, “además”), porque la complejidad mayor exige mayor esfuerzo negociador.

Para comprobar estas hipótesis, se compiló un corpus oral con dos *role-play* típicos del escenario de viajar en transporte público: la compra-venta de los billetes de bus y la reclamación postventa. Se elicitaron los datos con ayuda de un guion y se llevó a cabo la simulación en una sesión de clase. Se contó con tres grupos de sujetos que los llevaran a cabo: dos grupos de aprendices y uno de nativos de control. El corpus resultante se transcribió y etiquetó para observar cuantitativa y cualitativamente la presencia y distribución de los MD en ambas situaciones y dar respuesta a las hipótesis planteadas. Los detalles aparecen a continuación.

4. METODOLOGÍA

4.1. TAREAS PARA LA ELICITACIÓN DE LOS DATOS

Como hemos mencionado antes, para elaborar los *corpora*, los participantes en el estudio realizaron dos *role-plays*, sin preparación previa, para obtener la mayor espontaneidad posible, a pesar de la situación. Se les facilitó a los participantes unos pequeños guiones con información acerca del tipo de transporte, precio, tipo de billete etc. para el primer *role-play*, y para el segundo la guía contaba con billete correcto y uno incorrecto para poder hacer la reclamación. Estos guiones fueron utilizados como instrumentos de elicitación oral. En las indicaciones previas a la prueba, se insistió en que podían improvisar si así lo deseaban. Estas guías e instrucciones fueron exactamente iguales para todos los grupos.

El primer diálogo, la compra-venta, involucraba a dos alumnos del mismo grupo y por lo tanto con la misma competencia lingüística en español. El segundo, la reclamación, implicaba a un alumno y al investigador. En cuanto a la tarea, en el primer *role-play* –*compra-venta*– el objetivo era una transacción de información acerca de precios, horarios, rutas, etc. para realizar un viaje en autobús desde Cancún a Ciudad de México, donde uno preguntaba y otro respondía con la información pertinente y concluía con la compra del billete de autobús. En el segundo *role-play* –reclamación–, ambos participantes, en este caso investigador y estudiante, tenían que llevar a cabo una reclamación con cambio de billete.

En el primer *role-play*, C-V, interaccionaban solo los propios sujetos de estudio, que pertenecían al mismo grupo de hablantes y con un nivel similar de dominio del español. De esta manera, contamos con

un instrumento que reúne siempre la actuación de dos participantes, con tendencia a ser más simétrica en su relación interpersonal, y que se completa con la aportación asimétrica de la segunda simulación, la reclamación. En ella, se da una intervención individual de los sujetos con el investigador ante el que reclaman y en la que tanto la exigencia de la situación (reclamar por algo incorrecto) y el que el interlocutor sea el profesor / investigador nativo, forzaban la asimetría más que en el primer *role play*.

En cuanto al tratamiento posterior de los datos, en el primer *role-play* de compra-venta se consideraron las producciones de ambos sujetos participantes en la interacción para los recuentos de *types / tokens*, la obtención de ratios y la localización de ocurrencias. En el segundo *role-play* de reclamación, se descartó la parte del operador telefónico –realizada por el investigador–, lo que tuvo consecuencias en el tamaño de la muestra.

En relación con las cuestiones éticas, antes de proceder a la recogida de datos se pidió permiso al *Institutional Review Board* (IRB) de la Universidad de Houston para realizar el estudio que se presenta. Posteriormente, los alumnos tuvieron que leer y firmar el formulario de consentimiento para participar en el estudio, aceptar ser grabados en audio y completar un cuestionario sobre su perfil sociolingüístico y formación. Todos dieron su consentimiento también para utilizar dichas grabaciones para fines académicos.

4.2. SUJETOS. PERFIL DE LOS SUJETOS

Para la presente investigación se contó con tres grupos de hablantes, un grupo de hablantes de español como lengua de herencia, otro de hablantes de español como L2 y, por último, un grupo de hablantes de español como L1 como grupo de control. Cada uno de ellos estaba integrado por 12 personas. En total se registró en audio la

participación de 36 sujetos, 22 mujeres y 14 hombres, de edades comprendidas entre los 19 y los 32 años. Los tres grupos se conformaron bajo las mismas pautas para obtener grupos homogéneos en cuanto a nivel cultural y procedencia. Se les administró a todos los participantes un cuestionario sociolingüístico y de formación, para establecer la coherencia en el grupo a partir de la información personal y familiar. Para ello, se adaptaron formularios específicos a partir de Silva-Corvalán (2001) y Fairclough (2013). En el caso de los hablantes de español como lengua de herencia, para determinar la generación a la que pertenecían, se tomaron como base los parámetros postulados por Silva-Corvalán (1989 y posteriores), así como los de Valdés (2005) o Potowski (2014), entre otros.

Los 12 hablantes que conforman el corpus nativo de español son 8 mujeres y 4 hombres, originarios de México, Cuba, Venezuela, Argentina, España y Colombia, todos ellos estudiantes de posgrado de la Universidad de Houston. Todos completaron sus estudios, hasta la licenciatura, en sus países de origen y aunque su grado de competencia lingüística en inglés era bastante alto (con relativa uniformidad) su lengua de instrucción y su lengua dominante era claramente el español.

El grupo de L2, estaba integrado por 12 estudiantes no graduados - 6 mujeres y 6 hombres- del programa de español como segunda lengua del departamento de *Hispanic Studies*, también de la Universidad de Houston, que pertenecían al nivel 2302². Se estimó oportuno que los integrantes del grupo L2 fueran de dicho nivel, para que tuvieran una competencia lingüística suficiente como para completar las tareas de manera exitosa y para que el dominio de la lengua fuera lo más homogéneo posible dentro de las diferencias obvias que deben

existen entre los tres tipos de hablantes. Se controló, mediante la administración de un cuestionario específico, que no tuvieran ningún familiar de origen hispano y que su conocimiento del español procediera de las clases que hubieran cursado en la escuela y/o la universidad.

El corpus de español como lengua de herencia lo constituye la producción de 12 estudiantes no graduados de la universidad de Houston -8 mujeres y 4 hombres-, que asistían a las clases de español como lengua de herencia del nivel 2308³. Los 12 eran de segunda generación y su lengua de instrucción ha sido el inglés, puesto que todos ellos habían sido escolarizados en los EEUU, si bien la lengua dominante en su entorno familiar era el español y, en sus círculos de amistades, alternaban entre el español y el inglés. Para esta clasificación de los hablantes de herencia como segunda generación seguimos los postulados de Silva-Corvalán (2001), según la cual, los individuos nacidos en los EE. UU que han aprendido el español desde su nacimiento y cuyos padres son inmigrantes, pertenecerían a este grupo. Como ya se mencionó anteriormente, para comprobar todos estos datos se pasaron cuestionarios específicos (ver Enríquez y Díaz 2020 para detalles).

4.3. ETIQUETAS USADAS Y HERRAMIENTAS

En cuanto a las etiquetas utilizadas para la transcripción y análisis de los datos, fueron tratados con el programa para corpus *Antconc* (Anthony 2009). Nos basamos en las propuestas en el trabajo de Enríquez y Díaz (2020). Hay que puntualizar que como las tareas analizadas se corresponden con las previstas para los niveles B1-B2 del *MCER*, los MD y funciones previstas y analizadas son las siguientes (de acuerdo con ello):

² <https://www.uh.edu/class/spanish/language-programs/second-language/>

³ <https://www.uh.edu/class/spanish/language-programs/heritage-language/>

1) Los marcadores discursivos MD como “vale”, “de acuerdo”, “(Entonces) vale”, `okay`, utilizados como confirmación. Su uso muestra un incremento de la competencia lingüística, ya que son partículas con diversos significados y usos, que pueden ir desde la confirmación de información a cambio de turno o un cierre de conversación (Lafford 2006, Thörle 2016, 2018).

2) Atenuadores AT como “por favor” o “gracias”. Normalmente, se usan con formas no canónicas de peticiones (como por ejemplo “¿me pone un café, por favor?”), como son las formas modales diferentes del condicional o del pasado o pasado de subjuntivo, que se compensan con léxico cortés fijado como “por favor”. Son las estrategias más típicas y simples de mitigación para compensar la carencia pragmática. Su importancia y relevancia dentro del contexto es percibida por los estudiantes una vez que han adquirido la suficiente competencia sociocultural en la lengua meta (Bravo y Briz 2004; Enríquez y Díaz 2018, 2020).

3) Las aperturas y cierres A/C como “Hola. Buenos días” o “Gracias, que tenga un buen día”. Estas aparecen especialmente en los hablantes de L2 o los de Herencia con menos competencia lingüística (Lafford, 2003).

Asimismo, se marcaron las intervenciones de cada interlocutor, especificando el rol adoptado: el cliente con la etiqueta CL y el operador con la etiqueta OP. Esto permite abordar, específicamente, el uso de la cortesía del cliente (que solicita el servicio o reclama).

Como ya se ha mencionado con anterioridad, los datos fueron tratados con la herramienta para corpus *Antconc* (Anthony 2009). Con los recuentos obtenidos se confeccionaron tablas de

ocurrencias, así como tablas de porcentajes. Finalmente, con el programa G-Stat, un software informático libre para el análisis estadístico, se comprobó si los resultados arrojados por el estudio eran estadísticamente significativos para cada situación, escenario, grupo de alumnos y nivel. Para ello, se realizó la prueba de Chi Cuadrado, que es la prueba estadística pertinente cuando se trabaja con ocurrencias.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

El primer análisis de datos que se realizó fue el cómputo de *Types-Tokens* y su *ratio*. A continuación vemos los resultados en la tabla 1.

	COMPRA-VENTA			RECLAMACIÓN			
	TYPES	TOKENS	RRT	TYPES	TOKENS	RRT	
HERENCIA	658	3861	0,17	HERENCIA	437	2829	0,15
L1	943	5622	0,16	L1	732	3648	0,20
L2	324	2083	0,15	L2	189	1315	0,14

Tabla 1. Resultados de los *corpora*: producción por tarea y grupo en CV y reclamación.

En este punto, cabe mencionar que las *ratio* de los *corpora* hay que tomarlas como meras referencias y no como datos definitivos para determinar la competencia lingüística de un grupo. Aunque la *ratio* nos da la riqueza léxica de un texto, esta se ve influida por la longitud del texto. Por lo tanto, un texto largo puede tener una *ratio* más escasa que uno menos extenso. Por este motivo, hay que ver más parámetros para determinar tanto riqueza léxica como competencia lingüística, como por ejemplo el número de *types*. Si vamos a los *types*, se puede observar cómo el grupo con mayor variedad léxica es el grupo de L1, seguido por el de herencia y el de L2, respectivamente en ambos *corpora*. En cuanto a la extensión de los *corpora*, primero

observamos cómo el interactuar con el investigador puede repercutir en la longitud del corpus. Podemos apreciar cómo los *corpora* de compra-venta son más extensos que los de reclamación. Como habíamos visto con los *types*, con los *tokens* también nos encontramos con que el grupo de L1 presenta una mayor extensión, seguido del de herencia y por último el de L2.

Como era de esperar, y en esta ocasión las ratios así lo corroboran, el grupo de L1 es el grupo que presenta mayor riqueza lingüística en ambos escenarios. En segundo lugar tenemos al grupo de herencia y, por último, el grupo de L2. De todas maneras, cabe destacar que las ratios están en los tres casos muy próximas entre sí, quizás debido, como ya se ha mencionado, a esa relación entre la extensión del texto y la variedad léxica.

A continuación, presentamos algunos ejemplos procedentes de los *corpora* de los tres tipos de hablantes en la tabla 2.

- Buenos días vengo porque mi billete está incorrecto y lo quiero cambiar (herencia A-C)
- No quiero otro, por favor (herencia AT)
- Vale, entonces mejor (L1 MD)
- Pues por correo mismo (L1 MD)
- Gracias, adiós (L2 O-C)
- Es no problema, muchas gracias (L2 AT)

Tabla 2. Ejemplos de ocurrencias en los *corpora*.

Para la clasificación y elección de los marcadores discursivos, nos basamos en los expuestos en De Santiago (2020) y Díaz y Enríquez (2020). En relación con la clasificación de MD ofrecida por De Santiago, es la siguiente:

MD Y NIVEL DEL MCER CONSIGNADOS EN DE SANTIAGO Y EN ESTE ESTUDIO	INTRAORACIONALES (ADVERBIOS, CONJUNCIONES)	CORPORA Tareas C/V y Re. (B1-B2)
A1 <i>y, también, pero, porque</i>	-	<i>y, también, pero, porque</i>
A2 <i>después, mira, mire, luego</i>	<i>cuando, entonces</i> (consecutivo)	<i>después, mira, mire, luego</i> <i>además, como,</i>
B1 <i>además, como, claro, aparte</i>	<i>como</i>	<i>claro, aparte,</i> <i>bueno, de acuerdo,</i> <i>para.</i>
B2 <i>bueno, de acuerdo</i>		
C1 (según la descripción: debería/n incluirse aquí: <i>vale, de acuerdo, aparte</i>)	<i>¿para?</i>	

Tabla 3. Coincidencias del presente estudio (B1-B2) con De Santiago (2020).

Como se puede observar, la lista es mucho más reducida en el corpus del presente estudio para las dos tareas específicas de interacción oral (exclusivamente), que la ofrecida por De Santiago sin especificación de tipo de tarea (solo se especifica por nivel). Esta diferencia pone de manifiesto la utilidad del trabajo con corpus de tareas específicas para enmarcar y acotar las listas de elementos funcionales que se necesitan en el aula. Asimismo, permite incorporar y enfocar los MD que realmente son pertinentes, no solo por niveles, sino también en relación con los nativos y las tareas, para garantizar la adecuación sociocultural y no solo al currículo. De este modo, el trabajo en el aula con los MD así planteado será más pertinente, puesto que forman parte de la gramática nuclear de ese escenario (o escenarios) y sus tareas y se explicarán de forma natural en ese contexto. Esto corrobora las hipótesis de investigación A a C.

Pasemos ahora a analizar en detalle los resultados de este estudio. En primer lugar, tenemos la producción de MD por grupos y por tarea en la tabla 4:

COMPRA-VENTA			RECLAMACIÓN		
MARCADORES: MD					
Herencia	L1	L2	HERENCIA	L1	L2
Y: 126	Y: 138	Y: 70	Y: 75	Y: 88	Y: 37
pero: 53	pues: 78	pero: 15	bien: 33	bien: 45	porque: 8
porque: 20	porque: 20	porque: 5	entonces: 14	entonces: 41	okay: 8
también: 18	bien: 18	también: 5	gustaría: 12	este: 21	bien: 7
okay: 8	también: 15	este: 4	okay: 10	claro: 20	pero: 6
este: 7	este: 8	bien: 4	claro: 6	también: 18	también: 5
como: 6	entonces: 7	también: 3	pero: 5	gustaría: 17	entonces: 5
bien: 6	pero: 7	claro: 2	este: 4	luego: 10	este: 4
entonces: 4	claro: 4	además: 2	también: 2	porque: 9	claro: 3
cuando: 2	mira: 4		porque: 1	mira: 6	después: 2
	como: 4			después: 4	
	vale: 4			pero: 4	
	luego: 4				
	aparte: 2				
	de acuerdo: 2				
	además: 1				
250	309	110	162	283	85

Tabla 4 A. Ocurrencias de MD por grupos y por tarea.

MD	COMPRA-VENTA			RECLAMACIÓN		
	HH	L1	L2	HH	L1	L2
pero	53	7	15	5	4	6
porque	20	20	5	1	9	8
entonces	4	7	0	14	41	5
además	0	1	2	0	0	0
claro	0	4	2	6	20	3
okay	8	0	0	10	0	8
vale / de acuerdo	0	4+2	0	0	0	0

Tabla 4 B. Casos más llamativos (cuantitativamente).

Podemos ver como la extensión del texto repercute directamente en el número de MD utilizados en 4 A. No obstante, también se puede observar cómo es el grupo de L2 el que tiene un número de

ocurrencias bastante más reducido que el grupo de L1 y de herencia, como era de esperar. La competencia lingüística marca mucho el uso de los MD, ya que estos requieren, especialmente en algunos casos como son las condicionales, un conocimiento y dominio del idioma más profundo. En 4B entresacamos los casos más llamativos (cuantitativamente) a propósito de las diferencias entre las dos tareas. La caída en el uso de “pero” o “porque” en RCL (reclamación), contrasta con el aumento de “claro” o “entonces” en los nativos (pero no en los aprendices). La presencia de ceros para “okay” y “de acuerdo” identifica grupos, lo que es llamativo. Lo mismo que ocurre con las diferencias entre “bien” o “entonces” (entre C-V y RCL), que resultan llamativas. Lo reflejamos a continuación, aislándolos del resto, en 4C.

	TAREA C-V			TAREA RCL		
	HH	L1	L2	HH	L1	L2
bien	6	10	4	33	45	7
entonces	4	7	0	14	41	5

Tabla 4 C. Diferencias entre “bien” o “entonces”.

Si trasladamos todas estas ocurrencias a porcentajes, obtenemos los siguientes resultados:

PORCENTAJES DE USO DE LOS MD							
	COMPRA-VENTA			RECLAMACIÓN			
	TOKENS	MD	%	TOKENS	MD	%	
Herencia	3861	201	5.2%	Herencia	2829	148	5.2%
L1	5622	319	5.6%	L1	3648	114	3.1%
L2	2083	82	3.9%	L2	1315	77	5.8%

Tabla 5. Porcentaje de uso de marcadores por tarea y grupo.

Respecto a los porcentajes, estos también se ven influenciados por la extensión textual, especialmente lo podemos observar en la

reclamación, donde a pesar de que el grupo de L2 haya sido el que menor número de MD haya utilizado su porcentaje (5.8%) es mayor incluso que el del grupo de L1 (3.1%), seguido en el número de ocurrencias por el grupo de herencia (5.2%). En cuanto a la CV, los resultados son los esperables con un mayor porcentaje por parte del grupo de L1 (5.6%), herencia (5.2%) y finalmente L2 (3.9%).

Para el siguiente recuento, se han unido los atenuadores y las aperturas y cierres, ya que son las formas más ritualizadas, especialmente en este tipo de escenarios. Vemos los resultados en la tabla 6.

COMPRA-VENTA			RECLAMACIÓN		
ATENUADORES: AT / APERTURAS Y CIERRES: A/C					
HERENCIA	L1	L2	HERENCIA	L1	L2
m. gracias: 30	disculpe: 20	m. gracias: 14	m. gracias: 26	por favor: 24	m. gracias: 15
por favor: 18	m. gracias: 20	por favor: 12		m. gracias: 15	por favor: 12
hola: 10	disculpe: 14	perdón: 10	b. tardes: 6	disculpe: 10	perdón: 8
disculpe: 8	hola: 8	hola: 7	hola: 6	agradezco: 8	hola: 8
cuídese: 5	adiós: 8	adiós: 4	disculpe: 4	b. tardes: 6	adiós: 6
b. días: 2				adiós: 1	
73	70	47	60	64	49

Tabla 6. Uso de atenuadores AT y aperturas y cierres A/C por tarea y grupo.

Una vez más, se observan diferencias llamativas en algunos casos de AT como “por favor” y “perdón”. Por ejemplo, en el uso de “disculpe” (que es sustituido por “perdón”, en los L2), en ambas tareas; y la diferencia en el AT “por favor”, que es 0 en L1 para

compra-venta y 15 en L1 y L2 en reclamación (y 26 en Herencia). O la escasez y ausencia de despedida en la reclamación.

En la tabla 6, vemos como los resultados entre grupos son muy semejantes, especialmente entre los grupos de herencia y L1. Cabe destacar el uso de “gracias” con el adverbio cuantificador “muy” en todos los casos. Así como el mencionado uso de “disculpe” por parte de los grupos de herencia y L1; y por otro lado, el uso de “perdón” por parte del grupo de L2. En estas secuencias tan estandarizadas de AT y A/C podemos ver cómo las diferencias son más cuantitativas (frecuencia de uso de algunos) que cualitativas (de repertorio), con la excepción hecha de “perdón / por favor”.

Si lo analizamos atendiendo a porcentajes, en la tabla 7, tenemos lo siguiente:

	COMPRA-VENTA			RECLAMACIÓN			
	TOKENS	AT/AC	%	TOKENS	AT/AC	%	
Herencia	3861	73	1.8%	Herencia	2829	60	2.1%
L1	5622	70	1.2%	L1	3648	64	1.7%
L2	2083	47	2.2%	L2	1315	49	3.7%

Tabla 7. Porcentaje de uso de AT- A/C por tarea y grupo.

Como ya vimos en los porcentajes arrojados en los MD, nuevamente la extensión del texto juega un papel decisivo, dando como resultado un mayor porcentaje de uso en el grupo de L2 en ambos escenarios (2.2% y 3.7%), a pesar de presentar un menor número de ocurrencias. Después encontramos al grupo de herencia (1.8% y 2.1%) y al grupo de L1 (1.2% y 1.7%), respectivamente.

Si resumimos los resultados obtenidos en la tabla 8:

	COMPRA-VENTA				RECLAMACIÓN		
	MD	AT-A/C	TOTALES		MD	AT-A/C	TOTALES
Herencia	250	73	323	Herencia	162	60	222
L1	309	70	379	L1	283	64	347
L2	110	47	157	L2	85	49	134

Tabla 8. Resumen de uso de los MD y AT-A/C por grupos y tarea.

Para comprobar si estos resultados eran estadísticamente relevantes, se realizó la prueba de Chi Cuadrado (χ^2), con el resultado siguiente:

Sí hay diferencia en el uso de los MD así como de los AT y A/C entre los tres grupos de hablantes de español, $\chi^2(2, N= 36)= 6.43$, $p=.04$

Como se puede ver en la fórmula reportada, tenemos un grado de libertad de 2; la muestra total es de 36 sujetos y el valor de Chi cuadrado es 6.43, lo que nos da un p valor de .04 demostrándose así que sí hay diferencia significativa en el uso de los MD, así como de los AT y de las A/C.

6. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar, se recoge una mayor variedad de MD en todos los grupos, que AT o A/C (véase tabla 8). Si nos detenemos en el uso de los MD, en la tabla 4, podemos observar cómo hay un mayor uso de conectores, como por ejemplo adverbios, conjunciones o preposiciones (“y”, “pero”, “también”) y un menor uso de conectores argumentativos (“aparte”, “además”). En cuanto a las estrategias de uso de estos por parte de los grupos, vemos cómo el grupo de L1 es el grupo que más los utiliza -con 592 ocurrencias-, seguido del grupo de herencia -con 412 -, y por último el grupo de L2, con 195. En la tabla 8, podemos ver cómo el uso de MD en el

grupo de L1 y herencia es muy similar, pero no así en el grupo de L2, que queda muy rezagado. Este dato nos muestra de forma muy clara la diferencia en la competencia lingüística de los grupos. Los MD requieren un dominio avanzado de la lengua, especialmente en el caso de los argumentativos. Por esta razón, es necesario llevarlos al aula y trabajar con ellos especialmente en los contextos de L2, si bien en herencia también es interesante revisarlos y trabajar con ellos en diferentes escenarios.

Si nos detenemos en el uso de los AT y de las A/C, es donde vamos a ver más claramente las diferencias interculturales y socioculturales. El uso de estos marcadores implica la cooperación en la conversación y el fluir de la misma y, en menor medida, la capacidad lingüística; aunque es indudable que esta también influye en su uso. Por ejemplo, si no sabemos utilizar una condicional para hacer una petición, podemos atenuar esta con un “*por favor*”. Respecto a las estrategias de uso de AT/ AC, vemos cómo los primeros vuelven a ser los integrantes del grupo L1 -con 134 ocurrencias-, seguidos del grupo de herencia -con 133- y por el de L2, con 96. En este caso, vemos cómo las diferencias en el uso se acortan mucho entre el grupo de L2 y los otros dos. Hay que tener en cuenta que estos marcadores son los primeros que se aprenden y se incluyen en el repertorio de aprendizaje de una lengua. Por un lado, porque son fáciles de utilizar; y por el otro, porque su valor cortés generalmente percibido nos garantiza que la comunicación va a llegar a buen término, por lo que se entienden e incorporan muy pronto, casi con independencia de la competencia lingüística. Este componente sociocultural es sumamente importante llevarlo al aula, ya que va a garantizar desde muy pronto, y motivado por el contexto, una dosis de pragmática intercultural adecuada en las interacciones orales (ver Enríquez y Díaz (2020) para un estudio detallado sobre las peticiones y sus tipos).

Asimismo, después de ver con detenimiento los resultados, se pone de manifiesto la necesidad de trabajar y llevar al aula las estrategias de compensación (con mayor presencia en reclamaciones), en muchas ocasiones olvidadas y poco trabajadas, en diferentes contextos. Las diferencias observadas entre grupos y tareas, así lo aconsejan. De esta manera, facilitaremos a los aprendientes de español herramientas para poder manejarse en situaciones orales de forma eficiente y no incurrir en problemas socioculturales o en malentendidos interculturales ni descortesías.

Finalmente, se ponen de manifiesto algunos aspectos en relación con los MD y los atenuadores, por tarea y nivel, relevantes para los docentes de los distintos contextos en la didáctica y relacionados con las hipótesis que proponíamos:

1) El nivel de competencia, ligado al conocimiento pragmático-discursivo y vinculado a su vez al uso de los MD, diferencia de forma inequívoca a los nativos de los demás grupos. Esta evidencia refuerza la pertinencia de la enseñanza de los MD en el aula, especialmente para contextos de L2, aunque también sería recomendable en contextos de herencia. También pone de manifiesto la utilidad de usar inputs reales.

2) En cuanto a los AT, constituyen una estrategia pragmática de compensación de carácter general que los investigadores encuentran en los aprendices ya tempranamente. De ahí que veamos que su uso por parte del grupo de L2 no es tan distante respecto a los otros grupos, como sí habíamos visto con los MD. El uso de estos AT compensa el posible carácter descortés o amenazador de sus enunciados y el de las preguntas directas. De esta manera, es posible compensar las eventuales carencias de manejo de la lengua y resolver o minimizar de manera eficiente, en

la mayoría de los casos, las situaciones orales sin comprometer el fluir de la conversación, evitando problemas interculturales.

En suma, como implicaciones didácticas de este trabajo, parece claro que el resultado del análisis contextualizado de MD en escenarios, como los aquí presentados, muestra que la competencia nativa viene marcada por el uso abundante de los marcadores discursivos, y que el grupo de herencia, a pesar de tener un dominio de estos muy alto y cercano al grupo de L1, no alcanza el dominio pleno de estos (cuantitativa ni cualitativamente). Por este motivo, no debemos menospreciar el valor de llevar al aula de herencia estos recursos, así como abordarlos en diferentes contextos para ampliar y reforzar su uso por parte de estos hablantes. Queda clara, por otro lado, la necesidad de trabajarlos de forma habitual con los estudiantes de L2, así como fortalecer también el uso de herramientas atenuadoras adecuadas (modales, agradecimientos, despedidas), entre sus competencias interculturales. Concluimos que ambas categorías, los marcadores discursivos, primero, y los atenuadores –que algunos autores repertorian junto a los MD– permiten distinguir entre competencia sociocultural o sociopragmática y discursiva, vinculadas al contacto y a la inmersión en la lengua.

Para acabar, en relación con la rentabilidad del uso de repertorios obtenidos a partir de corpus de escenarios (North *et al.* 2010, Hulstijn 2013, 2015; Díaz y Enríquez 2016; entre otros), postulamos que esta forma de selección significativa y acotada de piezas (MD, AT/AC, pero también otros ítems y categorías funcionalmente elegidos para un escenario), permite abordar de forma más coherente el análisis y trabajo de la interacción, respetando y descubriendo la adecuación al contexto, así como sus restricciones o potencialidades en virtud de este. Elaborar gramáticas basadas en escenarios y en sus tareas constitutivas, creemos, permite trabajar los MD (u otras piezas del sistema) sin utilizar dichas tareas como excusa, sino como punto de

partida y motor de conexión con la interacción real anclada en una cultura, sea como L1 o de herencia.

7. BIBLIOGRAFÍA

Bataller, R. (2010). "Making a request for a service in Spanish: Pragmatic development in the study abroad setting". *Foreign Language Annals*, 43(1), 160-175.

Bravo, D. y Briz, A. (2004). "Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español". *Boletín de Lingüística*, 20(29), Barcelona: Ariel Lingüística, 175-188.

Caballero, M., Díaz, L. y Taulé, M. (2012). "Cómo prever y organizar los contenidos lingüísticos y sociopragmáticos en un escenario comunicativo en clase de ELE a partir del uso de corpus". *Monográficos marcoELE* 15: 6-26.
<https://marcoele.com/descargas/15/1.aprendizaje-adquisicion.pdf>

Carduner, J. (1998). *Politeness Strategies of intermediate to advanced learners of Spanish*. Tesis doctoral inédita, University of Pittsburg, PA.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Editorial Anaya.

De Santiago, J. (2020). "Los marcadores discursivos: gramática, discurso y enseñanza del español LE/L2". *Archiletras científica: revista de investigación de lengua y letras*, 4, 23-27.

De Santiago, J. (2020). "El uso de los marcadores discursivos en español L2/LE: estudio de un corpus de aprendices". *Archiletras IV*, 83-100.

Díaz, L. (2013). "Escenarios comunicativos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Viaje al centro de la tarea". *marcoELE, revista de didáctica ELE*, 17.
<https://marcoele.com/descargas/17/diaz-escenarios.pdf>

Díaz, L. y Enríquez, N. (2016). "(Inter)culturalidad, (inter)lingüística y cognición en el español nativo, de herencia y no nativo. Las pausas y autocorrecciones como indicadores". *marcoELE: revista de didáctica ELE*, 23.
https://marcoele.com/descargas/23/diaz-enriquez_pausas_autocorrecciones.pdf

Díaz, L., Taulé, M. y Enríquez, N. (2018). "Being polite at the railway or bus station: how a role-play can illustrate the differences between Study Abroad groups vs. Heritage Students and At Home groups of Spanish L2 university learners". C. Sanz y A. Morales-Front (eds.): *The Routledge Handbook of Study Abroad Research and Practice*, Nueva York / Londres: Routledge (Taylor and Francis), cap. 7, 102-118.

Enríquez, N. & Díaz, L. (2018). "Politeness in the oral discourse of L1, L2 and Heritage Spanish Speakers". En A. Moreno y F.J. Díaz (eds.) *Languages at the Crossroads: Training, Accreditation and Context of Use*. Sevilla: Universidad de Jaén.

Enríquez, N. y Díaz, L. (2020). "La cortesía en las reclamaciones orales de hablantes L1, L2 y herencia inglés / español". *Monográficos marcoELE: Fomento y enseñanza de la competencia pragmática en ELE/EL2: análisis de casos y propuestas didácticas*, 31.
<https://marcoele.com/descargas/31/pragmatica-enriquez-diaz.pdf>

Enríquez, N. (2020). *Pausas y actividad neuronal en la producción oral de hablante de herencia, nativos y no nativos de español e inglés, utilizando electroencefalograma*. Tesis doctoral inédita, University of Houston.

Fairclough, M. (2013). "Muestras de lexicalización en estudiantes hispanos bilingües en los Estados Unidos: un estudio exploratorio". *Revista Internacional d'Humanitats*, 27.

Félix-Brasdefer, J.C. (2004). "La mitigación en el discurso oral de mexicanos y aprendices de español como lengua extranjera". En D. Bravo y A. Briz (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Félix-Brasdefer, J.C. (2015). *The Language of Service Encounters: A Pragmatic-Discursive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

García, M.E. (1999). "Nomás in a Mexican American Dialect." En J. Gutiérrez-Rexach y F. Martínez-Gil (ed.): *Advances in Hispanic Linguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Hulstijn, J.H. (2013). "Incidental learning in second language acquisition". En C.A. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, vol. 5, 2632-2640. Wiley-Blackwell.

<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0530>

Hulstijn, J.H. (2015). *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research. (Language learning & language teaching)*; vol. 41. John Benjamins Publishing Company.

Koike, D. (1989). "Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage". *Modern Language Journal*, 73(3), 279–289.

Lafford, B. (2003). "Spanish Second Language Acquisition: State of the Science". *Studies in second language acquisition*, vol. 26, núm. 3.

Lafford, B. y Collentine, J. (2006). "The effects of study abroad and classroom context on the acquisition of Spanish as a second language". En R. Salaberry y B. Lafford (eds.): *The art of teaching Spanish*, 103–126. Washington, DC: Georgetown University Press.

La Rocca, M. (2017). *Los marcadores del discurso: una perspectiva discursiva de ELE*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca.

La Rocca, M. (2020). "Los marcadores discursivos en los manuales de ELE/L2". En De Santiago, J. (ed.): *Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera. Archiletras científica IV*, cap. 13: 67-82.

Le Pair, R. (1996). "Spanish request strategies: A cross-cultural analysis from an intercultural perspective". *Language Sciences*, 18(3–4), 651–670.

López Serena, A. y Borreguero Zuloaga, M. (2010). "Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita". En O. Loureda Lamas y E. Acín Villa (eds.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, 415–495. Madrid: Arco/Libros.

Lucha, R. M. y Díaz, L. (2017). "Tipos textuales expositivos, correos electrónicos y enseñanza de géneros textuales en ELE". *marcoELE*,

revista de didáctica ELE, 25, 1-29.

https://marcoele.com/descargas/25/lucha-diaz-generos_textuales.pdf

Lucha, R.M. y Díaz, L. (2018). "Las cartas de solicitud de trabajo en ELE y la tradición discursiva en L1 y L2. A propósito de los textos conversacionales y sus géneros en el aula de ELE", *marcoELE, revista de didáctica ELE*, 26: 1-41.

https://marcoele.com/descargas/26/diaz-lucha-cartas_ele.pdf

Martín Zorraquino, M.A. (2020). "Los marcadores del discurso en español". En De Santiago, J. (ed.): *Archiletras Científica* IV, 33-48.

North, B., Ortega, A. y Sheehan, S. (2010). *A core inventory for general English*. AEQUALS-British Council.

Pinto, D. (2012). "Pragmatics and discourse: Doing things with words in Spanish as a heritage language". En S.M. Beaudrie y M. Fairclough (ed.): *Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press, 121-138.

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Potowski, K. (2014). "Heritage learners of Spanish". En K.L. Geeslin (ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition* (pp. 404-422). Boston, MA: Wiley-Blackwell.

Shively, R.L. y Cohen, A.D. (2008). "Development of Spanish requests and apologies during study abroad". *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(20), 57-118

Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística: Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.

Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y Pragmática del español*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Thörle, B. (2016). "Turn openings in L2 French: An interactional approach to discourse marker acquisition". En M. Borreguero Zuloaga y B. Thörle (eds.): *Discourse Markers in Second Language Acquisition / Les marqueurs discursifs dans l'acquisition d'une langue étrangère. Studies on Italian and French as L2 / Études en italien et en français langues étrangères. Special issue of Language, Interaction and Acquisition* 7:1, 117-144.

Thörle, B. et al. (2018). "Die Perspektive der Angewandten Sprachwissenschaft". En C. Eging et al. (coord.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Ein interdisziplinäres Handbuch*, 33-42. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Torres, L. y Potowski, K. (2008). "A Comparative Study of Bilingual Discourse Markers in Chicago Mexican, Puerto Rican, and Mexican Spanish". *International Journal of Bilingualism*, 12 (4): 263-279.

Valdés, M.G. (2005). "Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?" *The Modern Language Journal*, 89(3), 410-426.

FECHA DE ENVÍO: 4 DE FEBRERO DE 2023

FECHA DE ACEPTACIÓN: 26 DE ABRIL DE 2023