

INCIDENCIA DE LA INTERACCIÓN ENTRE APRENDICES EN EL APRENDIZAJE DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO UNIVERSITARIO

AINA OBIS MONNÉ
UNIVERSITAT POMPEU FABRA

Resumen. Existen pocos estudios que expliquen el conocimiento que tienen los estudiantes universitarios de los marcadores discursivos y cómo los usan en sus escritos, y que consideren, además, el efecto de la interacción en su aprendizaje. Esta investigación pretende estudiar cómo influye la interacción por parejas en la construcción o activación de conocimiento sobre los marcadores discursivos, observando cómo los estudiantes universitarios los usan en sus escritos académicos y si su uso mejora después de la interacción. Los resultados demuestran que los aprendices aplican estrategias como la reformulación, la adición y la supresión para mejorar sus textos desde el punto de vista de los marcadores discursivos y justifican las propuestas de mejora mediante reflexiones metalingüísticas. Las conclusiones que extraemos de esta investigación es que la interacción motiva estas reflexiones metalingüísticas mientras usan los marcadores discursivos en sus textos y activan también el conocimiento previo que les ayuda a alcanzar un conocimiento abstracto y sistemático del uso de los marcadores del discurso.

Palabras clave: *Interacción en el aula, marcadores discursivos, reflexión metalingüística, discurso académico, educación superior*

Abstract. There are still a few studies explaining the knowledge and usage of discourse markers among university students, and also the effects of interaction while learning these discourse markers. This research has the purpose of observing the effect of peer interaction on the construction or activation of knowledge on discourse markers. We aim to analyze students' performance using discourse markers in an academic genre and determine if their performance improves after a peer interaction. Results from our research demonstrated that students implement strategies such as reformulation, addition and suppression to improve the usage of discourse markers and make metalinguistic reflections to justify their changes. In addition, our findings suggested that interaction did motivate these metalinguistic reflections while using discourse markers, and it also activated prior knowledge helping students to reach a systematic and abstract knowledge of discourse markers usage.

Key words: *Classroom interaction, discourse markers, metalinguistic reflection, academic discourse, higher education*

1. Introducción

Los marcadores discursivos han despertado mucho interés en las últimas décadas y han sido objeto de conceptualización y categorización desde distintas perspectivas teóricas, sobre todo en el ámbito de la lingüística cognitiva y la pragmática (Halliday y Hasan, 1976; Sperber y Wilson, 1986; Schiffrin, 1987; Traugott, 1995). En el ámbito de la lengua española, estas aproximaciones sobre los marcadores del discurso han dado lugar a manuales teóricos (Martín Zorraquino y Montolío, 1998; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Montolío, 2001; Portolés, 2001) y también se han estudiado desde la perspectiva de la enseñanza en primeras

y segundas lenguas (Garrido Rodríguez, 2000; Cuenca, 2002; López Ferrero y Martín Peris, 2013). En lengua catalana, los marcadores del discurso también son considerados en los manuales de lingüística del texto y de análisis del discurso (Cassany 1987, 1993, 1999; Castellà 1992; Conca *et al.* 1998) como uno de los temas más relevantes de la cohesión discursiva. Si bien la mayoría de estos trabajos reflexionan sobre su enseñanza dentro de un marco más amplio, como son los procesos de composición escrita (Camps 1994; Cassany, 1999, 2007), existen pocos trabajos que se centren en cómo aprenden los estudiantes este aspecto discursivo y cómo lo usan en sus producciones académicas.

En esta investigación pretendemos explorar el conocimiento que tienen los estudiantes universitarios sobre los marcadores discursivos en catalán y cómo los usan en sus producciones escritas. Nuestro estudio, en concreto, pretende analizar cómo, a partir de este conocimiento inicial, la interacción por parejas contribuye a que tomen conciencia del nivel de conocimiento que tienen sobre los marcadores y de cómo los usan para que, a posteriori, los puedan mejorar en la revisión final de sus escritos. En este estudio, por lo tanto, no nos interesa la interacción que se desarrolla en los procesos de escritura en colaboración (Kagan 1985; Cañada *et al.* 2001; Cassany 1999, 2004), sino más bien si existe relación entre la reflexión sobre el uso de los marcadores discursivos y la mejora de estos una vez que los alumnos hayan revisado sus textos.

2. Marco teórico

A continuación explicaremos brevemente los fundamentos teóricos que adoptamos en esta investigación, procedentes del campo de la investigación sobre los marcadores discursivos y su enseñanza, y de la reflexión metalingüística activada en la revisión de un texto por parejas.

2.1. La concepción de marcador del discurso y su enseñanza

Como hemos avanzado en la introducción, los marcadores discursivos se han tratado como un elemento de gran importancia desde distintas perspectivas teóricas, que van desde la gramática sistemicofuncional (Halliday y Hasan, 1976), a la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986; Blakemore, 1987; Martín Zorraquino y Montolío, 1998), pasando por el análisis del discurso anglosajón (Schiffrin, 1987), la lingüística cognitiva (Traugott, 1995), la

teoría de la argumentación (Anscombe y Ducrot, 1983) y la escuela clásica de Ginebra (Roulet, 1985; Moeschler, 1986, 1989).

La teoría que Sperber y Wilson elaboraron en 1986 considera que la información es relevante para la comunicación si produce algún cambio significativo en el contexto que ayude a avanzar en la comunicación con el mínimo esfuerzo. En este sentido, los marcadores son relevantes porque guían al lector para que haga las inferencias y los explícitos necesarios, interprete de forma correcta los enunciados y diferencie del entorno esos elementos que son pertinentes para una situación concreta de comunicación. Por su parte, desde la escuela de Ginebra (Roulet, 1985), los marcadores discursivos se consideran instrumentos que configuran estructuralmente el discurso, entendido como una negociación cuyo objetivo principal es mantener el hilo discursivo para llegar a construir textos cohesionados y coherentes.

Moeschler (1986, 1989) y Luscher (1993), siguiendo los postulados del modelo clásico ginebrino, integran la visión proveniente de la teoría de la relevancia sobre los marcadores discursivos considerados elementos que participan en el tratamiento interpretativo de los enunciados en los que aparecen. Así pues, aportan una visión de los marcadores muy ligada a la negociación que se establece en el discurso, en el sentido que intervienen en la construcción del discurso y su interpretación se ve afectada por el contexto.

Autores norteamericanos como Fraser (1999) y otros del ámbito hispánico como Martín Zorraquino y Portolés (1999), Montolío (2001) y Portolés (2001) han tratado también de descifrar el funcionamiento de este aspecto discursivo y establecer tipologías desde diferentes aproximaciones. Conciben los marcadores como unas marcas lingüísticas integradas que vinculan semántica y pragmáticamente un enunciado y que, por las relaciones que establecen, facilitan el proceso de interpretación. Montolío, por su lado, añade que los marcadores “se entienden como señales o pistas que el hablante utiliza a fin de dirigir cooperativamente el proceso interpretativo de su interlocutor” (Montolío, 1998: 109).

En este sentido, uno de los aspectos fundamentales para comprender la naturaleza de los marcadores recae en su carácter de marcas de procesamiento. De acuerdo con esta característica, la significación de cada marcador proporciona una serie de instrucciones que guían las inferencias que se deben obtener de dos enunciados conectados y facilitan la correcta interpretación del texto. Portolés (2001) lo resume en este fragmento:

“Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el

discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.” Portolés (2001: 25)

Como hemos visto, los trabajos teóricos que se han dedicado a los marcadores han ampliado la perspectiva sobre este objeto de estudio desde visiones más cognitivas y pragmáticas y han evolucionado al mismo tiempo que las propuestas didácticas. Los libros de texto para la enseñanza de lenguas en la educación primaria, secundaria y superior contienen apartados dedicados a este aspecto discursivo, que se insertan en los géneros discursivos de las distintas unidades didácticas que contienen (Portolés 1998; Garrido Rodríguez 2000; Cuenca 2002; López Ferrero y Martín Peris 2013).

Para terminar este apartado, es importante remarcar que los estudios descriptivos y aplicados sobre conectividad han evolucionado paralelamente a las investigaciones en escritura y análisis textual: del análisis del párrafo al análisis del discurso, donde se toman en consideración el contexto, la situación y el lector. Así pues, tanto desde la perspectiva teórica como desde la perspectiva didáctica, se ha pasado de tener en cuenta solo los aspectos lingüísticos a considerar las variables cognitivas y socioculturales.

2.2. *La interacción y la reflexión metalingüística*

En estos últimos años, con las nuevas aportaciones de la psicología de la educación y la psicología cognitiva, se considera al alumno el centro de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el profesor deja de ser transmisor de conocimientos para convertirse en guía y mediador de ese proceso. Este enfoque centrado en el aprendiz, aplicado ya en las últimas décadas en el campo de las segundas lenguas (Martín Peris 1999), se consensúa y se difunde a partir del Marco Europeo Común de Referencia (MECR 2002). Asimismo, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha convertido en el marco de numerosas propuestas de innovación didáctica en el ámbito universitario.

En relación con nuestro estudio, existen trabajos de investigación e innovación que profundizan todavía más en el proceso de aprendizaje del estudiante y demuestran la importancia de incorporar en las actividades de aula y las tutorías estrategias y recursos que fomenten una reflexión metacognitiva en relación con el propio proceso de aprendizaje, la autonomía y autorregulación del alumnado (van Lier 2002; Cañada y Esteve 2001; Arumí y Cañada 2004; Esteve *et al.* 2003). Estas innovaciones didácticas van ligadas, en gran medida, a las aportaciones de la teoría sociocultural, que establecen que los procesos mentales que se producen en el individuo tienen su origen en la interacción con las personas, dentro de

prácticas sociales y a través del uso del lenguaje. De este modo, podemos considerar que la interacción que llevan a cabo los estudiantes en el aula, y que constituye uno de los pilares de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), es una actividad esencial para el aprendizaje (Esteve 2002).

En este sentido, Mercer (1997) considera que el lenguaje constituye una forma social de pensamiento y que, en realidad, el conocimiento se construye socialmente (cf. Lantof, 2002; Esteve, 2002). Este autor afirma que construimos conocimiento de forma compartida a partir del lenguaje, que se convierte en un instrumento psicológico que usamos para organizar, planificar y reflexionar sobre nuestros pensamientos; es decir, que los procesos intramentales o individuales se pueden desarrollar mediante la actividad intermental o social. Con el lenguaje, el foco de interés se desplaza del aprendiz al discurso, y el discurso de una conversación en el aula, entendida como un tipo de interacción, ofrece importantes ocasiones para practicar y desarrollar formas de razonar con el lenguaje en un contexto de cooperación entre los participantes. Las oportunidades que generan este discurso en el aula permiten avanzar en el aprendizaje, pero solo si la calidad de la conversación es buena. De ahí que Mercer (1997) considere que no todas las conversaciones tienen la misma calidad y que es necesario fomentar las más efectivas para construir conocimiento; este es el caso de las conversaciones exploratorias, frente a las disputativas o las acumulativas.

Mercer también pone énfasis en los espacios de comunicación compartidos (llamados *zonas de desarrollo intermental*), entendidos como zonas privilegiadas para la actividad de reflexión, que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de explicitar las ideas propias. Cuando se pide a los aprendices que verbalicen sus pensamientos y fundamenten sus decisiones, se estimula un pensamiento dialógico que se caracteriza por la aptitud de abordar un tema desde distintos puntos de vista. En consecuencia, el lenguaje sirve para transformar el pensamiento individual en reflexiones y acciones colectivas, que acaban enriqueciendo el proceso de reflexión individual (Mercer, 2000).

En el marco concreto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la interacción potencia las situaciones de uso de la lengua en las cuales se puede compartir el conocimiento metalingüístico y metadiscursivo, además de construirlo y reelaborarlo. Así, el diálogo que se construye en la interacción hace que los estudiantes activen, negocien y expliciten sus conocimientos lingüísticos. Pero esta interacción, además de ayudar a activar procesos de construcción de significado y conocimiento sobre los contenidos de aprendizaje o el uso de la lengua, ayuda también a pasar de un estadio a otro de conocimiento dentro de la *zona de desarrollo próximo* del alumno (Vygotsky, 1978) según sean más o menos expertos los

participantes y según sea más o menos exploratoria la conversación. El hecho de tomar conciencia de las concepciones que tienen los estudiantes sobre los contenidos concretos ya es un primer paso para que más adelante puedan profundizar no solo en el aprendizaje de esos contenidos, sino también en su proceso de aprendizaje.

3. Objetivos de la investigación

Como hemos visto, la interactividad en el aula es clave en los procesos educativos enmarcados en la construcción social del conocimiento. Consideramos, pues, que un buen diseño y desarrollo de esta actividad conjunta influye positivamente en el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, los marcadores discursivos juegan un papel fundamental en la construcción y la elaboración del discurso, y la incidencia educativa que se haga en este aspecto puede ayudar a mejorar la competencia discursiva de los estudiantes.

Esta investigación pretende estudiar el uso de los marcadores discursivos en el género académico *informe de investigación* de un grupo de estudiantes de 1º del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra y ver la incidencia que ha tenido la interacción por parejas en la activación y construcción de conocimiento de este aspecto discursivo y en la mejora de sus escritos. Esta interacción es marcada por una pauta de revisión que ayuda a focalizar la atención de los aprendices en los marcadores discursivos con el propósito de que tomen conciencia de sus conocimientos y usos de este aspecto lingüísticodiscursivo en sus escritos.

Así pues, en el siguiente apartado desarrollaremos el análisis que será de dos tipos. Por un lado, comparando la versión inicial y final de las redacciones, trataremos de ver los cambios que han tenido lugar en los textos, focalizando en los marcadores discursivos, y, por el otro, con el discurso generado en la interacción, estudiaremos las reflexiones en torno a este aspecto lingüísticodiscursivo y la activación o construcción de conocimiento del alumnado. El análisis de las interacciones de los estudiantes en situación de revisión tiene, además, como objetivo ver qué características de este discurso pueden contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los marcadores discursivos en el ámbito universitario y cuál es la incidencia pedagógica del docente o de las herramientas que proporciona en la mejora de la primera versión del texto que han realizado previamente los estudiantes.

4. Metodología

En este apartado, resumimos la información relacionada con el contexto de la investigación y su diseño, que ha facilitado la recogida de los datos, y, finalmente, explicamos el tratamiento de los corpus de análisis en distintas etapas.

4.1. Contexto de la investigación

Esta investigación se ha desarrollado en la Universitat Pompeu Fabra, concretamente en un aula de seminario de la asignatura de Lengua catalana, de primer curso, del Grado en Traducción e Interpretación. En estos seminarios, que se imparten con grupos reducidos de 10 a 20 alumnos, hemos seleccionado ocho alumnos para llevar a cabo este estudio. Hacia el final de la asignatura, todos los estudiantes inscritos, además de los ocho participantes de nuestra investigación, deben realizar la última práctica evaluable del curso. Esta última práctica tiene un doble objetivo: por un lado, resolver una cuestión concreta, ilustrada en una frase, que presenta problemas desde el punto de vista de la normativa gramatical, a partir de la consulta de cuatro gramáticas y, por otro, conocer y valorar estas cuatro obras de referencia. Así pues, los alumnos deben redactar un texto en el que expongan y argumenten la solución del problema gramatical, además de valorar las referencias que consultan desde el punto de vista de la autoridad, la fiabilidad y el modo en el que se desarrolla la información. Hemos denominado a este género *informe de investigación*.

A partir de estas consignas, los estudiantes elaboran esta última práctica, que constituye la primera versión de los textos, es decir, el primer corpus de análisis.

4.2. Diseño de la investigación

En el marco de esta última práctica de la asignatura, hemos diseñado una actividad de revisión y mejora de los marcadores discursivos. Esta actividad, sin embargo, no plantea la revisión de los marcadores de forma aislada, sino contextualizada dentro del género académico mencionado anteriormente, el *informe de investigación*. Con ello, pretendemos que los estudiantes conciban los marcadores como elementos que participan en la construcción del discurso y que se utilizan en relación con el género. La actividad que hemos

propuesto pone a los estudiantes en una situación de interacción por parejas con el propósito de que revisen los marcadores discursivos de ambos escritos y que, después de la interacción, entreguen una versión del texto mejorado a partir de las observaciones surgidas en la interacción. La finalidad de este diseño es observar si existen mejoras en la segunda versión de los textos y explicar esos cambios a partir de la interacción. Además, pretendemos estudiar si la interacción no solo refleja los cambios ocurridos, sino también el saber metalingüístico y metadiscursivo que activan los estudiantes en ella y como co-construyen ese conocimiento.

Una vez planteada la actividad, en la sesión en la que se lleva a cabo, la profesora dedica los 15 minutos iniciales a introducir la tarea a los alumnos y hacer un breve repaso de las características discursivas y los contenidos del género académico trabajado, y de los marcadores discursivos empleados. A continuación, los estudiantes se ponen por parejas y comienzan la revisión siguiendo la guía de revisión. Primero revisan el texto de un miembro de la pareja y luego del otro. Este proceso de revisión por parejas tiene una duración aproximada de 40 minutos y es grabado con su consentimiento. Tras esta intervención en el aula, los estudiantes deben llevarse el texto a casa e intentar mejorarlo a partir de los comentarios surgidos en la discusión por parejas. En cuanto a las grabaciones, hemos transcrito las interacciones para analizar su contenido, de modo que no se incluyen los elementos suprasegmentales, tan solo se numeran los turnos de habla y se especifican las acciones no verbales.

Uno de los instrumentos que nos facilita esta recogida de datos es la pauta de revisión, que sirve de apoyo a la situación de interacción que se quiere crear en el aula y orienta a los estudiantes en la revisión de sus textos. En esta pauta se pide a los estudiantes que identifiquen los apartados que han tratado y los que no, así como una reflexión sobre el género en que se inscribe el texto, y que detecten y subrayen los marcadores discursivos y observen si están bien utilizados, por medio de unas preguntas exploratorias para promover la reflexión y la recapitulación. Además de la pauta de revisión, los estudiantes disponen de un listado de marcadores discursivos. Esto hace que la interacción se vaya construyendo de manera guiada y no haya dispersión en los temas que surgen. Estas ayudas sirven para orientar y guiar a los estudiantes, de una forma planificada y sistemática, en la dirección que prevé la actividad en cuanto a los contenidos y los objetivos de aprendizaje. Hemos procurado que esta herramienta tenga en cuenta los conocimientos previos de los aprendices y se inserte en una tarea más amplia para que sea más significativa y desarrolle las estrategias necesarias para llevarla a cabo.

4.3. Constitución del corpus y tratamiento de los datos

Una vez recogidos los datos, hemos analizado tres corpus mediante el programa de análisis de datos cualitativo ATLAS.ti: los ocho textos escritos iniciales de los estudiantes, los ocho textos escritos finales de los mismos estudiantes y las cuatro transcripciones de las interacciones por parejas. En la tabla detallamos el número de palabras que constituye cada uno de los tres corpus y, en el caso del corpus oral, la duración total de las interacciones. Como se puede observar, el número de palabras aumenta del primer corpus de escritos iniciales al segundo corpus de escritos finales, después de la revisión sobre los marcadores discursivos. Asimismo, vemos que las interacciones orales constituyen un corpus muy extenso.

Corpus escrito: textos individuales		Corpus oral: interacciones por parejas
Textos iniciales (TI)	(TF)	
8	8	4
(Núm. de palabras: 7.610)	(Núm. de palabras: 7.908)	(Núm. de palabras: 16.998) (160 minutos)

Tabla 1: Corpus de análisis

El tratamiento de los datos ha consistido en tres etapas. En la primera, hemos analizado el corpus de los textos escritos iniciales, en el cual hemos identificado todos los marcadores empleados por los estudiantes para saber cuál es su conocimiento inicial sobre este aspecto lingüísticodiscursivo y cómo lo usan.

En la segunda fase, hemos comparado el primer y el segundo corpus, los textos iniciales y finales, para detectar si los marcadores discursivos habían sufrido modificaciones o no. De los marcadores que sufren algún cambio, hemos determinado el tipo de cambio, que ha sido la *reformulación*, *adición* o *supresión* de marcadores del texto inicial al texto final. Estos tres tipos de cambios constituyen las categorías de análisis. Sin embargo, puesto que estos cambios pueden mejorar, empeorar o no modificar el escrito final, en esta investigación nos hemos centrado en aquellos marcadores que se han reformulado, añadido o suprimido y que efectivamente han mejorado el texto final y, por lo tanto, han cumplido el objetivo de la revisión.

En la tercera fase, hemos analizado el tercer corpus, las interacciones orales, para obtener información sobre los motivos que han dado lugar a los cambios mencionados. Hemos visto que los estudiantes hacen reflexiones metalingüísticas y metadiscursivas y muestran los conocimientos previos que tienen sobre los marcadores discursivos y los conocimientos que construyen en el desarrollo de la interacción, además de las estrategias discursivas que utilizan. A partir de las explicaciones y justificaciones de los alumnos que surgen en la interacción sobre los marcadores reformulados, añadidos y suprimidos, hemos obtenido las subcategorías. Así pues, los marcadores que mejoran por *reformulación* se han clasificado en las subcategorías de repetición, coherencia, registro, significado y normativa. En el caso de los marcadores que mejoran por *adición*, se han obtenido las subcategorías de coherencia, de explicitación de la organización del discurso y de ampliación de la información. En la última categoría de los marcadores que mejoran por *supresión*, encontramos dos subcategorías, las de supresión por eliminación de texto y la de supresión por generalización de la información. En la tabla que vemos a continuación, están distribuidas estas categorías principales y las subcategorías que se corresponden con cada una de ellas.

Categorías principales	Subcategorías
REFORMULACIÓN	Repetición
	Coherencia
	Registro
	Significado
	Normativa
ADICIÓN	Coherencia
	Explicitación de la organización del discurso
	Ampliación de la información
SUPRESIÓN	Eliminación
	Generalización

Tabla 2: Categorías y subcategorías de análisis

5. Resultados

En este apartado delimitamos el objeto de estudio, los marcadores que mejoran el texto final y su clasificación en las tres categorías de revisión (reformulación, adición y supresión), y

presentamos con más detenimiento los resultados del análisis de las tres categorías de revisión (reformulación, adición y supresión), aportando un ejemplo de cada una de ellas.

5.1. Delimitación del objeto de estudio

En el conjunto de la muestra analizada (texto inicial, texto final e interacción), los alumnos identifican un total de 196 marcadores discursivos. Del total de marcadores detectados, 50 sufren un cambio del texto inicial al texto final: son reformulados, añadidos o suprimidos por los estudiantes. En este artículo, no obstante, solo nos centraremos en los marcadores que habiendo sido reformulados, añadidos o suprimidos contribuyen a mejorar el texto final, objetivo principal de que trata la revisión. Dejamos para otra ocasión los marcadores que no han sido cambiados y los que a pesar de haber sufrido alguna modificación empeoran el texto (24%) o no lo modifican sustancialmente (18%). Por lo tanto, solo estudiaremos 29 marcadores de los 50 que han sido modificados. En el cuadro siguiente vemos los marcadores que mejoran clasificados en las tres categorías de revisión. Así pues, del total de 29 marcadores que han sido objeto de mejora, 14 han sido reformulados, 11, añadidos y 4, suprimidos. Los motivos de estas mejoras y el proceso que han seguido los estudiantes para llegar a ellas serán el núcleo de esta investigación.

Total cambios 50				
	REFORMULACIÓN	ADICIÓN	SUPRESIÓN	TOTAL
Mejoran el TF	14	11	4	29 (58%)
No modifican el TF	7	2	0	9 (18%)
Empeoran el TF	9	3	0	12 (24%)

Tabla 3: Marcadores objeto de mejora distribuidos por categorías

5.2. Resultados por categorías

Una vez delimitado el objeto de estudio, comentamos los marcadores que mejoran distribuidos por las tres categorías de revisión: la reformulación, la adición y la supresión, y dentro de cada categoría, ordenamos el análisis primero, con un ejemplo en cada caso de las mejoras que han tenido lugar; segundo, mostrando como la interacción ha tenido una incidencia en estas mejoras, y, tercero, extrayendo las estrategias de la conversación

(preguntas, sugerencias, negociaciones, etc.) que se ponen en práctica para activar el conocimiento metadiscursivo y metalingüístico.

5.2.1. Marcadores reformulados

La primera de estas categorías es la más numerosa y responde a los marcadores reformulados para mejorar el texto final. Dentro de esta categoría hemos contabilizado 14 marcadores (48%), que se han clasificado en las subcategorías siguientes a partir de los argumentos que motivaban el cambio: evitar la repetición, dar coherencia, adecuarse al registro, cambiar el significado y corregir la normativa. En la tabla de abajo, vemos estas subcategorías de reformulación, los marcadores que aparecían en el texto inicial y los que aparecen en el texto final.

Subcategorías de reformulación	Marcadores iniciales	Marcadores reformulados al texto final
Repetición (8)	<i>ja que [ya que]</i> ¹	<i>perquè [porque]</i>
	<i>ja que [ya que]</i>	<i>pel fet que [por el hecho que]</i>
	<i>ja que [ya que]</i>	<i>en tant que [en la medida que]</i>
	<i>tanmateix [sin embargo]</i>	<i>ara bé [ahora bien]</i>
	<i>tanmateix [sin embargo]</i>	<i>amb tot [con todo]</i>
	<i>tot i això [aun así]</i>	<i>però [pero]</i>
	<i>seguidament [seguidamente]</i>	<i>tot seguit [seguidamente]</i>
	<i>seguidament [seguidamente]</i>	<i>llavors [entonces]</i>
Coherencia (1)	<i>en primer lloc [en primer lugar]</i>	<i>primerament [primeramente]</i>
Registro (2)	<i>així [así]</i>	<i>per aquesta raó [por esta razón]</i>
	<i>per això [por eso]</i>	<i>d'aquesta manera [de esta forma]</i>
Significado (2)	<i>així doncs [así pues]</i>	<i>per això [por eso]</i>
	<i>conseqüentment [consecuentemente]</i>	<i>per consegüent [por consiguiente]</i>
Normativa (1)	<i>per últim [por último]</i>	<i>per acabar [para terminar]</i>
Total	14	14

Tabla 4: Marcadores clasificados en las subcategorías de reformulación

¹ Los marcadores discursivos que aparecen a lo largo del texto han sido traducidos funcionalmente al castellano por la autora del artículo.

Una vez presentados los marcadores que corresponden a esta categoría, pasamos a ver dos ejemplos de marcadores reformulados por repetición.

Reformulación por repetición. La primera subcategoría que encontramos en el análisis de los marcadores reformulados es la de repetición y es la más abundante, ya que 8 de los 14 marcadores se reformulan porque los estudiantes tienden a repetirlos. Un ejemplo de reformulación por repetición lo vemos en el texto inicial y final de este estudiante de una de las parejas de trabajo. En el texto inicial este alumno usa el marcador *tanmateix* [*sin embargo*] dos veces y en el texto final observamos que se ha sustituido por *ara bé* [*ahora bien*], en el primer caso, y *amb tot* [*con todo*], en el segundo.

Texto inicial	Texto final
<p>Tanmateix, reconeix que és una tasca difícil; sobretot, perquè l’omissió del clític sovint dóna lloc a “un caient artificios, impropï d’aquest estil” (Fabra, Pompeu; <i>Gramàtica Catalana, 1956, proposicions relatives, Ed: Teide, pàg. 1956</i>). Per tant, segons ell aquesta construcció no és correcta, però accepta el seu ús en contextos informals. Tanmateix, no analitza els casos en què els clítics serien optatius, o fins i tot, obligatoris.</p> <p>[Sin embargo, reconoce que es una tarea difícil; sobre todo, porque la omisión del clítico a menudo da lugar a “una caída artificiosa, impropia de este estilo” (Fabra, Pompeu; <i>Gramàtica Catalana, 1956, proposicions relatives, Ed: Teide, pàg. 1956</i>). Por lo tanto, según él esta construcción no es correcta, pero acepta su uso en contextos informales. Sin embargo, no analiza los casos en los que los clítics serían optativos, o incluso, obligatorios.]</p> <p>(MLL; P1²)</p>	<p>Ara bé, reconeix que és una tasca difícil; sobretot, perquè l’omissió del clític sovint dóna lloc a “un caient artificios, impropï d’aquest estil” (Fabra, Pompeu; <i>Gramàtica Catalana, 1956, proposicions relatives, Ed: Teide, pàg. 1956</i>). Per tant, segons ell aquesta construcció no és correcta, però accepta el seu ús en contextos informals. Amb tot, no analitza els casos en què els clítics serien optatius, o fins i tot, obligatoris.</p> <p>[Ahora bien, reconoce que es una tarea difícil; sobre todo, porque la omisión del clítico a menudo da lugar a “una caída artificiosa, impropia de este estilo” (Fabra, Pompeu; <i>Gramàtica Catalana, 1956, proposicions relatives, Ed: Teide, pàg. 1956</i>). Por lo tanto, según él esta construcción no es correcta, pero acepta su uso en contextos informales. Con todo, no analiza los casos en los que los clítics serían optativos, o incluso, obligatorios.]</p> <p>(MLL; P1)</p>

Tabla 5: Ejemplos de marcadores reformulados al texto final

En la interacción que llevan a cabo los estudiantes, vemos que hacen reflexiones metalingüísticas sobre la repetición de este marcador. En este caso, uno de los miembros de la pareja, MLL, descubre un primer marcador, *tanmateix* [*sin embargo*], y valora negativamente que se repita tantas veces:

² Este código hace referencia al estudiante que es autor del texto y a la pareja de interacción.

89. **MLL:** (llegeix) “En primer lloc”, sí. “Tanmateix”. **No et preocupis, eh, que no sóc molt ric jo en posar...** (llegeix) “Per tant”, “per tant”, també, val. Etcètera, ficarem. “Tanmateix”, molt repetit.

90. **CT:** “Seguidament”, que també has fet servir.

[89. **MLL:** (lee) “En primer lugar”, sí. “Sin embargo”. **No te preocupes, eh, que no soy muy rico en poner...** (lee) “Por lo tanto”, “por lo tanto”, también, vale. Etcétera, pondremos. “Sin embargo”, muy repetido.

90. **CT:** “Seguidamente”, que también lo has usado.]

Tres intervenciones más abajo, MLL encuentra otro *tanmateix* [*sin embargo*] y se da cuenta que la repetición no se da solo en este marcador sino también en otros, tal y como vemos en la intervención que sigue:

93. **MLL:** Sí. (llegeix) “Tot i això”, espera... “Tanmateix”, una altra vegada. “Després”, una altra vegada. **No, és que em repeteix un poc, eh.** (llegeix) Espera, “a continuació”. “Tanmateix”, una altra vegada. “Per això”, una altra vegada. “Pel que fa” seria...

[93. **MLL:** Sí. (lee) “Aun así”, espera... “Sin embargo”, otra vez. “Después”, otra vez. **No, es que me repito un poco, eh.** (lee) Espera, “a continuación”. “Sin embargo”, otra vez. “Por eso”, otra vez. “En relación con” sería...]

Más tarde, los dos miembros de la pareja dialogan sobre cómo pueden sustituir los marcadores que aparecen varias veces en el texto y evitar, de ese modo, la repetición:

109.**CT:** (referint-se a la taula de marcadors) Mira, “tanmateix” està aquí.

110.**MLL:** (busquen equivalents del marcador *tanmateix* a la taula) “Però”, “al contrari”, “en canvi”, “no obstant això”. També podria posar “no obstant això”, que no ho he posat massa.

111.**CT:** (assenteix) Mmm.

112.**MLL:** “Al contrari”.

113.**CT:** “Ara bé”, també.

114.**MLL:** “Ara bé”, sí. També “amb tot” o “així i tot”, podria canviar-lo per algun d’aquests. “Amb tot”...

[109. **CT:** (refiriéndose a la tabla de marcadores) Mira, “sin embargo” está aquí.

110.**MLL:** (buscan equivalentes del marcador *sin embargo* en la tabla) “Pero”, “al contrario”, “en cambio”, “no obstante”. También podría poner “no obstante”, que no lo he puesto demasiado.

111.**CT:** (asiente) Mmm.

112.**MLL:** “Al contrario”.

113.**CT**: “Ahora bien”, también.

114.**MLL**: “Ahora bien”, sí. También “con todo” o “así y todo”, podría cambiarlo por alguno de estos. “Con todo”...]

En última instancia y después de ver otro *tanmateix* [*sin embargo*] que encuentra su compañera, el autor del texto verbaliza por tercera vez la repetición de este marcador y muestra su preocupación ante ello. Por lo tanto, el alumno cada vez es más consciente de esta repetición hasta el punto de ironizar sobre este hecho:

116. **MLL**: (referint-se al text) Allà “tanmateix”.

117. **CT**: I aquí un altre.

118. **MLL**: (riures) **Me perseguixen els “tanmateixos”**. “Tot i això”. Ah, mira, aquí n’he trobat un que no fos “tanmateix”.

[116. **MLL**: (refiriéndose al texto) Allá “sin embargo”.

117. **CT**: Y aquí otro.

118. **MLL**: (risas) **Me persiguen los “sin embargos”**. “Aun así”. Ah, mira, aquí he encontrado uno que no sea “sin embargo”.]

5.2.2. Marcadores añadidos

En esta segunda categoría hemos encontrado 11 ocurrencias (38%) de marcadores que los estudiantes han añadido en sus escritos finales para mejorarlos. En esta categoría hemos establecido tres subcategorías a partir de las causas del cambio a las que aludían los alumnos: por coherencia, para hacer visible la organización del texto y para ampliar la información.

Subcategorías de adición	Marcadores iniciales	Marcadores añadidos al texto final
Coherencia (2)	∅	<i>en tercer lloc [en tercer lugar]</i>
	∅	<i>en quart lloc [en cuarto lugar]</i>
Explicitación de la organización del discurso (3)	∅	<i>per acabar [para terminar]</i>
	∅	<i>en relació amb [en relación con]</i>
	∅	<i>en efecte [ene efecto]</i>
Ampliación la información (6)	∅	<i>referent a [en lo referente a]</i>
	∅	<i>ja que [ya que]</i>
	∅	<i>perquè [porque]</i>
	∅	<i>en general [en general]</i>
	∅	<i>a més a més [además]</i>

	∅	<i>tot i [pese a]</i>
Total	0	11

Tabla 6: Marcadores clasificados en las subcategorías de adición

Dentro, pues, de esta categoría, mostraremos dos ejemplos de marcadores que los estudiantes han añadido por coherencia con el resto del texto.

Adición por coherencia. En esta subcategoría de adición por coherencia encontramos dos marcadores: *en tercer lloc* [*en tercer lugar*] y *en quart lloc* [*en cuarto lugar*], que, como podemos ver en el ejemplo que sigue, han sido añadidos al texto final.

Texto inicial	Texto final
<p>∅ En la <i>Gramàtica de la Llengua Catalana</i>, Badia i Margarit defineix “l’antecedent del relatiu com la paraula de l’oració principal que és representada pel relatiu a l’oració adjectiva” [...]</p> <p>∅ La <i>Gramàtica del català contemporani</i> de Joan Solà dedica els apartats 21.5 i 21.5.1 a les Relatives amb duplicació pronominal i la Gramaticalització del clíctic.</p>	<p>En tercer lloc, en la <i>Gramàtica de la llengua catalana</i>, Badia i Margarit defineix “l’antecedent del relatiu com la paraula de l’oració principal que és representada pel relatiu a l’oració adjectiva” [...]</p> <p>En quart lloc, la <i>Gramàtica del català contemporani</i> de Joan Solà dedica els apartats 21.5 i 21.5.1 a les “Relatives amb duplicació pronominal” i la “Gramaticalització del clíctic”.</p>
<p>[∅ En la <i>Gramàtica de la Llengua Catalana</i>, Badia i Margarit define “el antecedente del relativo como la palabra de la oración principal que es representada por el relativo en la oración adjectiva” [...]</p> <p>∅ La <i>Gramàtica del català contemporani</i> de Joan Solà dedica los apartados 21.5 y 21.5.1 a las Relativas con duplicación pronominal y la Gramaticalización del clíctico.] (XF; P4)</p>	<p>[En tercer lugar, en la <i>Gramàtica de la Llengua Catalana</i>, Badia i Margarit define “el antecedente del relativo como la palabra de la oración principal que es representada por el relativo en la oración adjectiva” [...]</p> <p>En cuarto lugar, la <i>Gramàtica del català contemporani</i> de Joan Solà dedica los apartados 21.5 y 21.5.1 a las “Relativas con duplicación pronominal” y la “Gramaticalización del clíctico”.] (XF; P4)</p>

Tabla 7: Ejemplos de marcadores añadidos al texto final

En este ejemplo, observamos como el estudiante BG, valorando la estructuración del discurso de su compañera, XF, y el uso que hace de los marcadores, le comenta en el turno 140 que no empieza los párrafos del mismo modo, con un marcador de organización del discurso. Esto hace que XF constate que ha utilizado *en segon lloc* [*en segundo lugar*] (y también *en primer lloc* [*en primer lugar*]), pero no ha seguido el mismo patrón con los párrafos siguientes. En el turno 141 vemos que XF verbaliza estas reflexiones metadiscursivas, después de los

comentarios que le hace el compañero en el turno anterior, quien acaba acompañándola con poco entusiasmo en sus declaraciones, cuando asiente con un *potser* [quizás] en el turno 142:

140.**BG**: Aquí, “en segon lloc”. Aquí, potser... O aquí... No, no, o sigui, has començat sense cap connector...

141.**XF**: Sí. **Potser al haver posat “en segon lloc”, hauria d’haver posat “en tercer lloc” o “en quart lloc”.**

142.**BG**: **Potser.**

[140. **BG**: Aquí, “en segundo lugar”. Aquí, quizás... O aquí... No, no, o sea, has empezado sin ningún conector...

141. **XF**: Sí. **Quizás al haber puesto “en segundo lugar”, debería haber puesto “en tercer lugar” o “en cuarto lugar”.**

142. **BG**: **Quizás.]**

Vemos, por tanto, que los estudiantes han intervenido cooperativamente en la revisión de los textos con aportaciones relacionadas con los apartados que se pedían en la práctica y al uso coherente de estos marcadores al conjunto del discurso que acaban mejorando el texto final.

5.2.3. Marcadores suprimidos

En esta última categoría de revisión hemos contabilizado 4 ocurrencias (14%) de marcadores suprimidos. Son casos muy significativos por el hecho de que los estudiantes añaden o suprimen fragmentos de texto y esto conlleva una operación de revisión más compleja.

Subcategorías de supresión	Marcadores iniciales	Marcadores suprimidos al texto final
Eliminación (1)	<i>tot plegat [por todo esto, al fin y al cabo]</i>	∅
Generalización (3)	<i>tanmateix [sin embargo]</i>	∅
	<i>tanmateix [sin embargo]</i>	∅
	<i>així doncs [así pues]</i>	∅
Total	4	0

Tabla 8: Marcadores clasificados en las subcategorías de supresión

La supresión de los marcadores discursivos tiene como objetivo construir un texto coherente y para ello se siguen dos procedimientos: la supresión por eliminación y la supresión por

generalización³. A continuación, veremos tres ejemplos de marcadores suprimidos por generalización.

Supresión por generalización. En esta subcategoría de supresión vemos que los alumnos suprimen un fragmento entero del discurso porque hacen una revisión más profunda del texto y muchas veces esto implica, también, la supresión del marcador. En el cuadro de abajo vemos como el estudiante MLL ha reducido el texto en la versión final suprimiendo los tres marcadores (dos *tanmateix* [*sin embargo*] y un *així doncs* [*así pues*]).

Texto inicial	Texto final
<p>Tot i això cal assenyalar que a la GCC, Joan Solà descriu tots els usos que requereixen un clíctic en les oracions de relatiu, però no prescriu, ni qualifica una construcció com a incorrecta, sinó que simplement descriu el problema i les distintes solucions; fent referència a algunes solucions dialectals, donant a entendre que la resta de pleonasmes no són correctes. Tanmateix, en la GCC, Solà investiga i descriu els diferents problemes gramaticals, però no prescriu o mana els redactors a evitar certa o certa estructura. Així doncs, Joan Solà exemplifica l'estat de la qüestió, i la seva obra és molt valuós per l'estudi a fons d'una qüestió concreta. Tanmateix, no és autoritària.</p> <p>[Aun así cabe señalar que en la GCC, Joan Solà describe todos los usos que requieren un clítico en las oraciones de relativo, pero no prescribe, ni cualifica una construcción como incorrecta, sino que simplemente describe el problema y las distintas soluciones; haciendo referencia a algunas soluciones dialectales, dando a entender que el resto de pleonasmos no son correctos. Sin embargo, en la GCC, Solà investiga y describe los distintos problemas gramaticales pero no prescribe ni manda a los redactores evitar una u otra estructura. Así pues, Joan Solà ejemplifica el estado de la cuestión, y su obra es muy valiosa para el estudio a fondo de una cuestión correcta. Sin embargo, no es autoritaria.]</p> <p>(MLL; P1)</p>	<p>Malgrat això, cal assenyalar que a la GCC, Joan Solà descriu tots els usos que requereixen un clíctic en les oracions de relatiu, però no prescriu, ni obliga als redactors a evitar certes construccions, sinó que simplement descriu el problema i les distintes solucions; fent referència a algunes solucions dialectals.</p> <p>[A pesar de ello, cabe señalar que en la GCC, Joan Solà describe todos los usos que requieren un clítico en las oraciones de relativo, pero no prescribe, ni obliga a los redactores a evitar ciertas construcciones, sino que simplemente describe el problema y las distintas soluciones; haciendo referencia a algunas soluciones dialectales.]</p> <p>(MLL; P1)</p>

Tabla 9: Ejemplos de marcadores suprimidos al texto final

³ Estas subcategorías son muy similares a las macro-reglas que Kintsch y Van Dijk (1978) describen como las operaciones básicas involucradas en la comprensión y que han sido utilizadas para enseñar a resumir.

Si nos fijamos en este cambio, los dos marcadores *tanmateix* [*sin embargo*] y el marcador *així doncs* [*así pues*] no se han suprimido solo como medida para evitar su repetición, sino que también se han suprimido porque la misma información, que se repetía, se ha sintetizado. Así pues, la información que el autor puede considerar imprescindible se agrupa y se integra en una más general. Puede que alguna información se pierda consciente o inconscientemente pero la que el autor considera imprescindible se incluye en el párrafo anterior (en el texto: *ni obliga als redactors a evitar certes construccions* [*ni obliga a los redactores a evitar ciertas construcciones embargo*]).

En este caso, el proceso concreto de esta mejora del texto final respecto al inicial no se evidencia en la interacción porque la reescritura del texto final es posterior a la interacción en el aula y se lleva a cabo en casa. Sin embargo, sí que vemos en la interacción algunas referencias puntuales a aspectos mejorables que motivan la corrección del texto, en el momento en que los estudiantes escriben o anotan consejos o sugerencias para la posterior revisión del texto en casa.

Hasta aquí hemos presentado de forma sintetizada los resultados del análisis, ordenados por las categorías de revisión y con los fragmentos de los datos obtenidos que nos permiten visualizar el proceso de revisión sobre los marcadores discursivos tanto en los textos de los estudiantes como en la interacción que llevan a cabo. En el trabajo por parejas, el alumnado ha activado conocimientos que le ayudaran a construir un texto coherente y cohesionado. De este modo, en los intercambios analizados se pueden ver algunas de las reflexiones en torno a estas propiedades textuales: encontrar maneras de resolver las repeticiones, saber explicitar con marcadores discursivos las relaciones entre frases, reconocer cuando un texto es incoherente y proponer cambios para mejorarlo, saber resolver incongruencias o contradicciones, revisar si se ha conseguido el objetivo del texto, etc.

En definitiva, en el conjunto de los fragmentos analizados anteriormente, se observa que muchos de los conocimientos se actualizan porque los estudiantes toman conciencia de aspectos específicos relacionados con el uso particular de los marcadores. En algunos casos, esta toma de conciencia inicial sobre las características de los marcadores y los usos particulares lleva a los alumnos a otro nivel de conocimiento más general y abstracto que responde a un alto grado de reflexión metalingüística y metadiscursiva, mientras observan de forma sistemática este aspecto discursivo. Para alcanzar este segundo nivel es evidente que se necesita un grado de reflexión más elevado y el uso de determinadas estrategias discursivas y cognitivas que lo hagan posible. En la Figura 2 hemos resumido el tipo de conocimiento

lingüístico y metalingüístico que adquieren los estudiantes, el grado de reflexión al que llegan y las estrategias que desarrollan en este proceso.

Toma de conciencia sobre el conocimiento y uso de los marcadores discursivos
<ul style="list-style-type: none"> - La repetición y poca variedad en el discurso. - Preferencia en el uso de un marcador. - Los matices de significado entre ellos. - El uso en relación con el contexto y el cotexto. - Su relación con los contenidos del escrito. - El aprendizaje que han hecho en los estudios previos.
Observación y reflexión sistemática sobre los marcadores discursivos
<ul style="list-style-type: none"> - Contribuyen a la coherencia de un texto. - Se deben utilizar de acuerdo a un registro. - Deben respetar la normativa. - Tienen funciones equivalentes o no en distintas lenguas. - La viabilidad en las propuestas alternativas de algunos marcadores. - Estructuran el discurso.
Estrategias discursivas y cognitivas que hacen posible un alto grado de reflexión
<ul style="list-style-type: none"> - Partir del conocimiento previo del compañero. - Construir explicaciones y argumentos basados en sus interpretaciones y comunicarlos a los compañeros. - Establecer conexiones entre distintos procedimientos lingüísticos. - Plantear problemas y preguntas que van más allá de la pauta de revisión. - Comparar entre lenguas.

Figura 2: Conocimiento activado o construido en la interacción

6. Conclusiones

Los resultados del análisis muestran, en primer lugar, que los estudiantes de esta investigación utilizan poco los recursos conectivos de la lengua catalana y los usan con poca variedad para representar la noción discursiva que quieren expresar. Esto significa muchas veces una abundante repetición del mismo marcador por el cual tienen especial preferencia. Los alumnos usan los marcadores teniendo en cuenta el cotexto y el contexto, y en relación con los argumentos que van ofreciendo en sus escritos.

Sin embargo, algunas carencias que presentan los estudiantes universitarios respecto al conocimiento y uso de los marcadores discursivos son objeto de mejora una vez desarrollado

el trabajo por parejas. Atendiendo a los resultados, los estudiantes han empleado en sus producciones académicas las estrategias de reformulación, adición y supresión para mejorar el uso de los marcadores discursivos en sus textos y muchos de estos cambios han tenido su origen en la interacción.

Por tanto, el corpus de la interacción oral entre los estudiantes ha puesto de manifiesto el proceso de activación y construcción del conocimiento metalingüístico sobre los marcadores del discurso y, en especial, la toma de consciencia sobre los conocimientos que tienen y el uso discursivo en la escritura de un género académico concreto. Disponer de una pauta de revisión que focaliza sobre los marcadores discursivos contextualizados en la revisión del género discursivo ayuda a que la interacción resulte menos dispersa y orienta a los alumnos en sus reflexiones sobre aspectos como la relación que guardan los marcadores con la coherencia, el registro, la normativa, etc.

Para terminar, es importante volver a señalar que los estudiantes llegan a dos niveles de reflexión metalingüística. En el primer caso, hacen observaciones sobre las formas lingüísticas y reflexionan sobre el uso de la lengua, apelando a la repetición y a la necesidad de tener en cuenta la coherencia y el registro para usarlos en sus textos. En el segundo, las reflexiones son de carácter más general y abstracto, ya que hacen referencia al sistema lingüístico. El paso del primer nivel de conocimiento al segundo no es directo y para alcanzarlo será necesario favorecer la reflexión, el contraste y el razonamiento que se desarrollan en el intercambio entre los aprendientes y entre estos y el profesorado.

Referencias bibliográficas

- Anscombe, J. C. y O. Ducrot. 1983. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Arumí, M. y M. D. Cañada. 2004. Dimensió metacognitiva i foment de l'autonomia de l'aprenent: una proposta pedagògica. *IX Trobada de centres d'autoaprenentatge*. Col·lecció COM/Materials didàctics, 9: 41-52. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria de Política Lingüística
- Blakemore, D. 1987. *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Camps, A. 1994. *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Cañada, M. D., M. Cañada, M. Mayayo y L. Molinos. 2001. Incidence du type de tâche sur le degré de réflexion métalinguistique et métadiscursive chez des apprenants adultes de français et d'italien (langues étrangères). En Collès, L. *et al.* (dir.). *Didactique des*

- langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant.* Bruselas: De Boeck-Duculot. 155-163.
- Cañada, M. D. y O. Esteve. 2001. La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento entre iguales. En C. Muñoz. (coord.). *Trabajos en lingüística aplicada.* Barcelona: AESLA/Univerbook. 73-83.
- Cassany, D. 1987. *Descriure escriure.* Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. 1993. *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit.* Barcelona: Graó Ed./ICE Universitat de Barcelona.
- Cassany, D. 1999. *Construir l'escriptura.* Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. 2004. Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004.* Munich: Instituto Cervantes de Munich. 11-30.
- Cassany, D. 2007. *Esmolar l'eina. Guia de redacció per a professionals.* Barcelona: Empúries.
- Castellà, J. M. 1991. Els connectors. En R. Artigas (coord.). *A l'entorn de la gramàtica textual.* Suplement de *COM ensenyar català als adults*, 8. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Gabinet de Didàctica. 59-65.
- Castellà, J. M. 1992. *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic.* Barcelona: Empúries.
- Conca, M., A. Costa; M. J. Cuenca y G. Lluch. 1998). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva.* Barcelona: Teide.
- Cuenca, M. J. 2002. *Els connectors textuels. Col. Articles de suport a la docència.* Barcelona: Santillana.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MECR).* Madrid: MEC.
- Esteve, O. 2002. La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico. En S. Salaberri (ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar.* Madrid. Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 61-82.
- Esteve, O., M. Arumí y M. D. Cañada. 2003. Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje. *Bells*, 12: 1-18
- Fraser, B. 1999. What are discourse markers?. *Journal of Pragmatics*, 31: 931-952.

- Garrido Rodríguez, M. C. (2000). Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia. En M. Franco Figueroa M. *et al.* (coords.). *Actas del X Congreso Internacional de ASELE: Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. 323-330.
- Halliday, M. A. K. y R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Kagan, S. 1985. *Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan.
- Kintsch, W. y T. A. Van Dijk. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. 85/5: 363-394.
- Lantof, J. P. 2002. El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural. En S. Salaberri (ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Colección Aulas de Verano. 83-93.
- López Ferrero, C. y E. Martín Peris. 2013. *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL
- Martín Zorraquino, M. A. y E. Montolío. (coords.). 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. y P. Portolés. 1999. Los marcadores del discurso». En I. Bosque y V. Demonte (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe. 4051-4213.
- Mercer, N. 1997. *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. 2000. *Words and Minds: how we use language to think together*. Londres: Routledge.
- Moeschler, J. 1986. Connecteurs pragmatiques et pertinence. *Feuillets*, 9: 17-42.
- Moeschler, J. 1989. Marques linguistiques, interprétation, pragmatique et conversation. *Cahiers de Linguistique Française* 10: 43-75.
- Montolío, E. 2001. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. 2001. *Marcadores del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. 1998. Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE. *Carabela* 46: 63-74.
- Roulet, E *et al.* 1985. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.
- Schiffrin, D. 1987. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sperber, D. and D. Wilson. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Traugott, E. C. 1995. *The role of discourse markers in a theory of grammaticalization*. Paper presented at the 12th International Conference on Historical Linguistics, Manchester, Reino Unido.
- Van Lier, L. 2002. La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas. En J. M. Cots y L Nussbaum (eds.), *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio. 33-53.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.