



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

MARCADORES DISCURSIVOS Y ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA: USO
EN APRENDIENTES DE ALEMÁN EN UN ESCENARIO *ONLINE* SINCRÓNICO¹

DISCOURSE MARKERS AND GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE:
LEARNERS USE IN ONLINE LANGUAGE EXCHANGE SETTINGS

JOSÉ JAVIER MARTOS RAMOS
jmartos@us.es

BETTINA KAMINSKI
bttnkaminski8@googlemail.com

Universidad de Sevilla

Recibido: 27-10-2016
Aceptado: 05-04-2017

RESUMEN

A pesar de su compleja categorización en el marco de Filología Alemana (Blühorn 2016), los marcadores del discurso se encuentran actualmente sin duda entre los elementos más salientes de la pragmática. Con el fin de conocer el tipo de uso de los estudiantes de alemán como LE se ha llevado a cabo una investigación en un escenario de aprendizaje *online* sincrónico dentro de un programa de e-tandem. Se parte de la premisa de que los estudiantes (A1-B1) no suelen hacer un uso adecuado de los marcadores, lo que impide un desarrollo temático completo.

Palabras clave: Alemán como lengua extranjera, Lingüística de corpus, e-tandem, marcadores de discurso, producción oral

ABSTRACT

Despite the complex categorization of discourse markers in German Philology (Blühorn 2016), these elements are currently among the most investigated phenomena in pragmatics. In order to determine the knowledge and use by students of German as a Foreign Language this study examines the production of discourse markers by learners based on an online learning e-tandem program. The investigation is based on the assumption that students with competence levels between A1-B1 usually do not make a proper use of markers, which prevents a complete development of the discourse topic and framework.

Keywords: german as a foreign language, oral speech production, discourse markers, corpus linguistics, online language learning exchange

¹ Esta investigación se enmarca en el Proyecto I+D FFI 2013-41509-P del Ministerio de Economía y Competitividad.

1. INTRODUCCIÓN

Los marcadores del discurso se encuentran actualmente sin duda entre los elementos más salientes de la pragmática. Mientras que en el ámbito de la Lingüística Hispánica se podría decir que existe hasta la fecha cierto consenso sobre una serie de propiedades básicas que otorgan a un elemento del discurso el estatus de marcador, a la vista de la larga y detallada trayectoria de investigaciones dedicadas al fenómeno (Martín Zorraquino / Portolés, 1999; Briz, 1993, Fuentes, 1996, entre otros), debemos aclarar que el punto de partida de la Lingüística Alemana respecto a las unidades objeto de estudio de esta investigación es bien distinto. En esencia, los marcadores discursivos alemanes se han definido sobre todo desde la perspectiva interaccional-pragmática y no desde la perspectiva de la lingüística textual.² Por ejemplo, Blühdorn (2016) los identifica para la lengua alemana como recursos que modifican actos de habla. Aunque Imo (2016) no delimita estos fenómenos exclusivamente a la lengua oral, sí los restringe a un uso interaccional en la lengua escrita, como puede ser en la obra de Andreas Gryphius. En resumidas cuentas, la comunidad investigadora en Filología Alemana se guía en sus investigaciones sobre marcadores mayoritariamente a partir de una definición caracterizada por procesos de interacción oral. Esto tiene como consecuencia que elementos como conectores textuales no sean necesariamente catalogados como marcadores. Una vez hallados estos elementos en la lengua oral, se han estudiado a partir de su función en la comunicación, como es el caso de *obwohl* (aunque), que ha abierto el debate sobre una posible gramaticalización del conector concesivo hacia un marcador (Güthner 1999).

Cierta incertidumbre existe también en relación a las partículas modales alemanas como marcadores discursivos. Esto se debe a que no se dejan fusionar con otras palabras, ni suelen pasar por un proceso de desgaste fonológico (Wegener 1999) como ocurre con los marcadores. Algunas partículas conservan incluso su valor semántico, cuando los marcadores alemanes destacan por ser semánticamente vacíos (Imo 2016). Además tampoco ocupan exclusivamente una posición sintáctica periférica que es típica de los marcadores de lengua alemana (Gohl/Güthner 1999). Por último, lo más llamativo de las partículas modales, al contrario que los marcadores, es su función principal como elemento modalizador del mensaje careciendo así de un nivel metadiscursivo o interaccional. No obstante, existen excepciones como ha demostrado Deppermann (2009) en el uso de la partícula modal *denn* (pues) en interrogaciones.

Ahora bien, la falta de definición y delimitación de estos conceptos en el ámbito germanohablante puede interpretarse como una de las causas por las que la enseñanza de marcadores discursivos en el ámbito de alemán como LE carece de

² Véanse algunas investigaciones como la conjunción *obwohl* (aunque) (Güthner 1999), el adverbio *also* (entonces) (Dittmar et al. 2002) o frases fijas o matrices como *ich mein* (me refiero a) (Güthner/Imo 2003).

propuestas didácticas concretas para su adquisición desde niveles más tempranos de aprendizaje.

Esta investigación aborda el uso de los marcadores del discurso en la clase de LE. Previamente se incluirá también una breve exposición sobre la delimitación y definición de los marcadores del discurso, para seguir con el análisis de una conversación de una aprendiente de alemán con un hablante nativo (proyecto *L3TASK*, Universidad de Jena) en un escenario de aprendizaje online sincrónico. En concreto investigamos determinadas estrategias y recursos con el fin de demostrar por un lado la relevancia que tiene el mensaje pragmático incluso para aprendientes con una baja competencia lingüística del alemán como LE, y por otro, la necesidad de introducir estos elementos en el aula de LE ya a partir de una etapa temprana de aprendizaje. De este modo, los aprendientes en tandem aprenden a regular su interacción de manera más acertada y pueden afrontar con mayor seguridad y garantías de éxito un intercambio lingüístico.

La secuencia analizada para el objetivo de esta investigación proviene de un corpus de aprendizaje en tandem alemán-español que consta de aproximadamente 17 horas grabadas de conversación entre 14 parejas, que se reparten entre diez estudiantes hispanohablantes provenientes de la Universidad de Sevilla y cuatro de la Universidad de Valladolid que se encuentran con 14 estudiantes germanohablantes de la Universidad de Jena en Alemania en un intercambio lingüístico online sincrónico a través de la aplicación de vídeo chat *ooVoo*. Esta colaboración se llevó a cabo entre octubre de 2015 y enero de 2016 con el fin de mejorar la competencia oral y ampliar el conocimiento cultural de los aprendientes de ambos idiomas. Un aspecto que destaca en los formularios de inscripción por parte de nuestros estudiantes es el objetivo de ganar fluidez y soltura en la L2. Los alumnos españoles podían aprobar una parte de la asignatura Lengua Alemana B1 del Grado en Lengua y Literatura Alemanas de la Universidad de Sevilla en caso de demostrar una competencia oral adecuada. Los datos se enmarcan dentro del proyecto europeo “Third Language Learning Skype” (*L3TASK*), gestionado por el grupo de investigación de la Universidad de Jena bajo la supervisión de Prof. Dr. Hermann Funk y la coordinadora de proyecto Manja Gerlach.³ Además de la cooperación con la Universidad de Sevilla, la Universidad de Barcelona y varias universidades en China, el equipo de Jena está involucrado en la creación de intercambios lingüísticos alemán-español y alemán-chino.⁴

³ Blog del proyecto L3Task de la Universidad de Jena: <https://etandems.wordpress.com/>.

⁴ Con sus colaboradores del proyecto en Austria y España realizan proyectos científicos orientados a la aplicación del aprendizaje via tandem.

2. MARCADORES DISCURSIVOS Y LENGUA EXTRANJERA

Kotthoff (2006: 166, citado en Imo, 2013: 91) pone de manifiesto que la capacidad de comunicación, a saber, de poder actuar con la lengua de manera adecuada, de modo que se esté capacitado para el establecimiento de relaciones y el manejo de conversaciones, es un asunto de capital importacia para la didáctica, que debe encargarse de algo más que de la mera transmisión de la competencia para la lectura de novelas, periódicos o textos científicos. No obstante, Fiehler (2002, citado en Imo *ibid.*: 167) advierte de que tampoco se deben albergar demasiadas esperanzas en la enseñanza de la comunicación por los numerosos condicionantes y variables que coexisten en la lengua oral, especialmente en la variante espontánea y no programada. Sin embargo, entre ignorar los macadores discursivos y abusar de ellos en la clase de LE siempre es posible encontrar un término medio que pueda repercutir no solo sobre el contenido, sino también sobre la actitud de los interlocutores en las conversaciones en LE. Pero antes de abordar el marcador y su enseñanza en la clase de lengua extranjera conviene dejar claro los diferentes enfoques científicos relevantes para este estudio. En general, los acercamientos por parte de los investigadores especializados en las lenguas alemana, española e inglesa hacia una definición de marcador se dividen fundamentalmente en dos planteamientos (Imo, 2016: 2): por un lado, desde un punto de vista funcional en cuanto a la organización y establecimiento de coherencia del discurso, y por otro lado desde una perspectiva funcional pragmática más amplia cuando se trata de funciones como llamar la atención al interlocutor; indicar tomas o mantenimiento de turnos, cierres o aperturas, reparaciones, cortesía, etc... . En general, este tipo de funciones requiere una consideración del componente pragmático para la enseñanza de marcadores en el aula de LE. Sin embargo, poca importancia se ha concedido al aspecto pragmático incluso en algunos de los métodos comunicativos actuales en comparación con la enseñanza temática o actos lingüísticos, como “yo sé hablar de comida y expresar mi opinión”.⁵ Para complementar la dimensión pragmática en clase, se deberán integrar materiales no adaptados como podrían ser conversaciones grabadas y sus respectivas transcripciones, chats originales o podcasts y programas de radio.

En el ámbito anglófono la denominación de *discourse markers* (Schiffrin 1987) hace clara referencia a elementos secuenciales dependientes que enmarcan unidades de habla. Igualmente dentro del area de Filología Alemana se ha afianzado el término *Diskursmarker* (Gohl/Günthner 1999; Günthner/Imo 2003; Imo 2016 entre otros). No obstante, hasta la fecha el objeto de estudio y análisis se ha centrado sobre todo en investigaciones sobre la lengua oral, donde aparecen marcadores con

⁵ Véase aquí las instrucciones que algunos manuales de DaF como *Menschen* o *DaF Kompakt* incluyen en los comienzos de los temas.

mucha mayor frecuencia.⁶ Respecto a sus características sintácticas le adscriben preferiblemente una posición inicial al enunciado y un valor prosódico propio e independiente del enunciado. Además Imo (2016: 7-8) señala la existencia de tres grupos de marcadores discursivos: a) aquellos que tienen su origen en conjunciones coordinantes y subordinantes, b) los que provienen anteriormente del grupo de los adverbios o partículas y c) un último grupo que engloba expresiones o frases fijas (frases matrices en la terminología de Güthner/Imo, 2003). No obstante, como se ha señalado anteriormente, la falta de delimitación y clasificación de elementos para la lengua alemana dificulta su enseñanza y causa confusión entre los expertos de LE por lo que los marcadores suelen carecer finalmente de la adecuada atención de los editores, profesores y por último también, de los estudiantes.

En referencia a investigaciones en el ámbito de Filología Hispánica Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4057) conceden una especial importancia al significado de procesamiento de un marcador discursivo, además de constatar que “permiten guiar las inferencias lingüísticas que tienen lugar en la conversación”. Con miras a la enseñanza esto supone que los estudiantes de LE podrían llegar a señalar orientación o alineamiento recíproco de los interlocutores o de estos en relación al discurso al hacer uso de marcadores discursivos.

Fuentes (1996: 13) por su parte destaca en los comienzos de la investigación sobre marcadores en la lengua española el valor relacionante de estos elementos como palabras con características sintácticas propias dentro de la categoría de los adverbios o expresiones adverbiales bajo el grupo de relacionantes supraoracionales. Por ello centra su interés en los marcadores discursivos como conectores (Fuentes, 2010: 600), un concepto de marcador que ha tenido una gran influencia en los estudios sobre marcadores en LE, de manera evidente en la docencia y en los manuales de ELE para los niveles avanzados. Anteriormente Briz (1993: 151) ya había optado por la denominación de conectores pragmáticos, destacando su papel en “el progreso del texto como estructura coherente no sólo sintáctica y semántica, sino también pragmática; es decir, coherencia y cohesión desde el punto de vista del texto-producto y además como estrategia”.

Aquí, a diferencia de los estudios sobre la lengua alemana, entra en juego el concepto del marcador discursivo como estrategia en la LE. Si bien las estrategias de comunicación suelen entenderse por el tipo de medios y herramientas que pone en funcionamiento el hablante de una lengua extranjera para lograr un fin comunicativo concreto a pesar de los eventuales deficientes conocimientos de la lengua objeto, no cabe duda de que los marcadores deberían entrar en este catálogo lingüístico de medios estratégicos. No hay que olvidar que en el MCERL (2002: 61) se considera el uso de estrategias de comunicación como una aplicación de los

⁶ Precisamente a finales de 2016 tuvo lugar un encuentro científico en la Universidad de Friburgo que propone un acercamiento a los marcadores discursivos desde una perspectiva diacrónica. Auer (en prensa) ya había trabajado anteriormente sobre algunos marcadores desde una perspectiva diacrónica.

principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación. Cada uno de estos actos es asociable a la gran gama de funciones propias de la clase de los marcadores de discurso (Martín Zorraquino/Portolés 1999).

El intercambio lingüístico, donde se crean situaciones de habla auténticas y espontáneas, proporciona un escenario perfecto para observar, practicar y demostrar un uso adecuado de los marcadores discursivos.

3. MARCADORES DISCURSIVOS EN EL APRENDIZAJE EN TANDEM

Los marcadores del discurso se pueden observar generalmente en los movimientos más básicos de una conversación, como por ejemplo en la regulación de toma de turnos a nivel metatextual, o durante la apertura, cambio y cierre de tema a nivel metacomunicativo y metacognitivo (Schegloff/Sacks 1973, Schifffrin 1987, Auer 1990, Beach 1993, Pavlidou 1997, Placencia 1997, Ávila Muñoz 1998, Harren/Raitaniemi 2008, Park 2010, López Serena/ Borreguero 2010, Bou-Franch 2011, Böhringer 2011, Kampen 2014). Cuando se trata de aprendientes de idioma que se enfrentan a una conversación en tandem con un nativo, parece adecuado presumir que los participantes no nativos puedan no contar con los mismos recursos que en su lengua materna –habría que analizar además en qué medida los emplean–, y por supuesto que el interlocutor de la lengua meta.

En un contexto de L2 Neary-Sundquist (2014) investiga el uso de marcadores pragmáticos, analizando datos de un examen oral realizado por aprendientes chinos y coreanos del inglés de cuatro niveles diferentes de competencia para comparar los resultados con datos obtenidos de hablantes nativos enfrentados al mismo examen. Las conclusiones de esta investigación indican que el uso de marcadores aumenta primero gradualmente de un nivel a otro para luego crecer notablemente entre aprendientes del nivel más alto, alcanzando en términos de frecuencia un uso casi idéntico al de los nativos, mientras que la variedad de expresiones sigue algo limitada: “The richness of these expressions increases gradually across proficiency levels, but never reaches native-like patterns of variation” (2014: 656).

En otra investigación sobre el uso de marcadores Fung y Carter (2007) comparan en su trabajo un corpus de muestras de habla en el aula de aprendientes intermedio-avanzados de inglés en Hong Kong con el corpus británico CAN-CODE.⁷ Con respecto a su análisis sobre uso de marcadores discursivos en comparación con hablantes nativos se registra un menor empleo de estos elementos por parte de los no nativos, como era de esperar y como se pondrá de manifiesto en el análisis y resultado de este trabajo. Además, los nativos hacen uso de los marcadores para mostrar una mayor variedad de funciones pragmáticas frente a los aprendientes que

⁷ Se trata de un corpus de cinco millones de palabras provenientes de interacción oral dirigido por el profesor Mike McCarthy y el profesor Ronald Carter. El corpus se recogió en la década de 1990 como parte de un proyecto de colaboración entre La Universidad de Nottingham y Cambridge University Press: <https://www.nottingham.ac.uk/research/groups/cral/projects/cancode.aspx>.

resultan ser más limitados en su libre uso. Para llegar a este resultado Fung y Carter (2007: 415) se basan en las cuatro categorías funcionales establecidas por Maschler (1994): interpersonal, referencial, estructural y cognitivo. Dentro de la categoría interpersonal, los marcadores son mecanismos que representan las funciones afectivas y sociales, se utilizan para marcar conocimiento compartido e indican respuestas de acuerdo, confirmación y reconocimiento. También sirven para indicar las actitudes del hablante y su postura ante el significado proposicional. En cuanto a la categoría referencial se señalan a través de los marcadores las relaciones de diversos tipos entre las actividades verbales como causa, consecuencia, contraste, coordinación, disyunción, digresión y la comparación. Marcadores con función estructural indican el progreso del discurso, la distribución de los turnos, transiciones entre temas, la apertura y el cierre de temas, cambios de tópico o proyecciones de un nuevo tema. A nivel de interacción dentro de la categoría estructural, los marcadores sirven como dispositivo para marcar la continuación del tema actual, resumir opiniones, recuperar el control sobre el discurso, mantener el turno, etc... Por último, Fung y Carter mencionan la función cognitiva que adoptan algunos marcadores, proporcionando información sobre el estado cognitivo de los hablantes para poder llevar a cabo co-construcciones del sentido y procedimientos de inferencia. Los marcadores cognitivos ayudan al interlocutor a construir una representación mental del discurso. No obstante, Fung y Carter admiten que las condiciones de su investigación para la comparación entre nativos y no-nativos fueron diferentes y por lo tanto han de ser considerados como resultados preliminares.

Una tercera investigación relevante es la de Müller (2005) sobre el uso de cuatro marcadores de discurso (*so, well, you know y like*) en aprendientes germanófonos del inglés a quienes se les pidieron que relataran una película muda. Las conclusiones de Müller (2005: 242) coinciden en gran medida con las de Fung y Carter, revelando que, al igual que los nativos, los estudiantes germanohablantes también hacen uso de los cuatro tipo de marcadores nombrados aunque con menos frecuencia. En el análisis de Müller lo llamativo no es tanto la subutilización masiva de *you know y like*, sino más bien el patrón repetitivo de *well* entre los aprendientes que era dos veces más frecuente que entre los nativos. Fung y Carter (2007: 435) constatan sobre todo un uso generalizado de marcadores estructurales y referenciales como *and, but, because y I think* a nivel textual, pero un uso muy restringido de marcadores para marcar conocimiento compartido y para señalar actitudes entre los aprendientes (2007: 435).

Por ende, en los tres estudios presentados cabe mencionar que las muestras no provienen de interacciones espontáneas entre dos o más participantes para poder representar un contexto lo más natural posible, sino de exámenes orales, intervenciones de clase y narraciones. Frente a esta cuestión, los datos provenientes de un intercambio lingüístico no guiado sí podrían considerarse más apropiados para un uso real de marcadores discursivos en conversaciones de contacto directo entre nativos y no nativos. Este escenario se da en el programa tandem. Brammerts

y Kleppin (2001), entre muchos otros, han defendido la importancia del programa tandem en universidades para un aprendizaje y práctica de la LE que no suele ocurrir en el aprendizaje formal de LE. Como se ha mencionado anteriormente, uno de los elementos lingüísticos más complejos de entrenar son los marcadores del discurso, estrechamente ligados a la producción oral y a los factores culturales. Por ello creemos que el tandem, en general cualquier tipología de tandem sincrónico, puede ser un escenario adecuado para la observación, práctica y aprendizaje de marcadores discursivos. Los recursos necesarios en el caso del e-tandem son además muy pocos.

En la secuencia elegida para este trabajo de hecho interactúa una pareja tandem, compuesta por dos estudiantes universitarios de entre 18 y 20 años que estudian las respectivas lenguas extranjeras en cursos de idioma moderna nivel B1 en su universidad en el país de origen, alemán y español. Ambos interlocutores han sido anonimizados y aparecen en el texto con las siglas RO y SA. El nivel de dominio de la hablante no-nativa (SA) oscila entre un A2.2 y B1.1 según el MCER. RO, aunque de nacionalidad portuguesa, tiene una competencia nativa de alemán. El extracto del corpus proviene de un encuentro en el mes de diciembre justo antes de las vacaciones de Navidad. La transcripción se ha realizado conforme a la normativa establecida para el alemán GAT 2 (Selting et alii 2009). Por limitación de espacios nos centraremos sólo en el análisis de los marcadores usados por la participante no-nativa (SA).

4. ANÁLISIS DE LA SECUENCIA EN ALEMÁN DE UNA APRENDIENTE CON UN TANDEM NATIVO

Debido a la desigualdad en los recursos lingüísticos de los dos interlocutores (RO, SA) cuando conversan en alemán se pueden prever algunos de los fenómenos que surgirán en el análisis de esta conversación. Poniendo el foco en la intervención de la hablante no nativa del alemán SA, nos encontramos, por un lado, un uso de marcadores discursivos, cuantitativamente menor de lo esperable en una conversación entre hablantes de una misma lengua, y cualitativamente no siempre adecuados al momento de la conversación, y por otro lado, se localizan recursos lingüísticos y extralingüísticos alternativos que asumen las funciones de los marcadores del discurso. Este desequilibrio semántico y pragmático entre los interlocutores sin duda hace que el análisis de la interacción no arroje resultados homogéneos, y sobre todo, obliga a proceder mediante un análisis en el que las señales discursivas no se limiten únicamente a desempeñar tareas „sencillas“ como la organización del contenido y del turno, como se verá a continuación. La hipótesis de esta parte de la investigación es que las funciones que desempeñan los marcadores usados por los hablantes no nativos no necesariamente están vinculadas al contenido de la conversación. Por el contrario se encuentran más cerca de aspectos como la imagen del interlocutor, la cortesía positiva en palabras de Brown & Levinson (1987). En el caso de Fung y Carter estaríamos hablando de marcadores dentro de la categoría

interpersonal con funciones afectivas y sociales. Puesto que para obtener una mayor visibilidad de los resultados es más productivo seguir la línea argumentativa del hablante no nativo hemos optado por un análisis cronológico de las secuencias con el fin de observar con detalle los movimientos de un hablante con las dificultades mencionadas anteriormente y sus estrategias.

Para hacernos una idea de la negociación entre los dos interlocutores RO, hablante nativo del alemán, y SA, aprendiente del alemán, vemos que el primero monopoliza el turno con el fin de hacer hablar a SA, objetivo del trabajo en tandem. Para ello, él pregunta a SA sobre sus actividades en la fiesta de Nochevieja, y ella desconoce el vocabulario.

(1) Malentendido entre Sandra (SA)-Romeo (RO) sobre la palabra Silvester⁸

001	RO	(.) ähm
002	XX	(klickt)
003	RO	und äh (.) silVEStEr?
004		(1.42)
005	RO	wie_eh wie MACHT ihr silvester?
006		(1.57)
007	SA	<<lachend> was >?
008	RO	hehehe °h wie FEIert ihr silvester (.) also-
009		(0.91)
010	RO	äh (.) silvester weißt du was das is oder?
011	SA	cerveza;
012		(1.42)
013	RO	nein nein nein nich (.) cerveza hehehe [(lacht)]
014	SA	[(lacht)]
015		(0.85)
016	RO	hihi warte ich schreib dir
017	SA	öh: hahaha
018	RO	hehehe
019	SA	(Geräusch) °hh was meinst du-
020	SA	(lacht)
021	RO	<<lachend> isch isch schreibe isch schreibe >

⁸ Tanto este como los siguientes ejemplos (2-7) provienen de una transcripción con una duración de 7:35 minutos. Versan sobre la Nochevieja como hilo conductor temático.

RO introduce un nuevo tema mediante una pregunta (línea 03) acerca de la fiesta de Nochevieja en España, *und silvester?* (*¿Y en Nochevieja?*), usando el conector copulativo *und* (*y*), que Hartung (2012: 85) define como marcador discursivo ya que sintácticamente no desempeña en esta situación ninguna función coordinante entre dos enunciados o miembros del discurso. En concreto la función que asume es la de cambio o apertura de un nuevo tema sustituyendo al anterior sobre las distancias entre su lugar de estudios y su hogar, al que acuden los dos. Además, antes de formular la pregunta RO realiza una pausa de reflexión marcada por la interjección *ähm* (línea 02) por lo que se puede descartar definitivamente el concepto de coordinación sintáctica con un posible elemento anterior.⁹ Después de una larga pausa por falta de reacción de SA, RO busca ser más explícito con una pregunta mediante la que pretende hacer hablar a SA. Su pregunta está caracterizada por una marcada facilitación del contenido, y quiere asegurarse de que SA entiende su pregunta: en lugar de usar el verbo alemán *feiern* (*celebrar*), léxico más preciso y elaborado, RO (03, 05) emplea el verbo alemán *machen* (*hacer*) *wie macht ihr silvester?* (*¿cómo celebráis Nochevieja?*). Esta estrategia, conocida como *recipient design*¹⁰ (Sacks & Schegloff, 1979; Clark 1992), se refiere a una serie de acciones que pone en marcha un interlocutor en su discurso teniendo en cuenta las características del oyente en particular. En este caso RO adapta su mensaje –en forma y contenido– al bajo nivel de competencia de la aprendiente. No obstante, RO sigue sin recibir una respuesta esperada a los intentos realizados hasta ese momento de la conversación.

Hasta (07) SA no interviene en la conversación con un pedido de aclaración con *was?* (*¿cómo? ¿qué?*), como consecuencia de la falta de comprensión. Durante unas líneas más se produce un intercambio de turnos entre RO y SA. El hablante nativo sigue intentando que SA entienda su mensaje con una batería de acciones: nueva intervención sobre la comprensión de la palabra *Silvester* (línea 08) con una pregunta *Silvester, weißt du was das ist?* (*Silvester, ¿sabes lo que es Silvester?*); una segunda aclaración mediante la escritura de la palabra *Silvester* en el chat, una vez que SA sigue dando evidencias de no entenderla (línea 11). SA por su parte insiste y pide aclaración con una pregunta *was meinst du?* (*¿qué quieres decir con eso?*), mientras RO con una repetición algo exagerada *isch schreibe isch schreibe* (*lo escribo lo escribo*) le confirma RO que está escribiendo la palabra en el chat del programa. En este momento, SA responde con el marcador de recepción (línea 022) *AH okay*.

⁹ Véanse también *und* como marcador en el caso de un saludo prototípico: *Und, wie geht's?* (*Y, ¿qué tal?*) (Hartung, 2012: 81). Imo (2016: 7) califica este fenómeno como reclutamiento y adscribe este caso concreto de *und* al grupo de las conjunciones que se usan como marcador discursivo, y desempeña una función metadiscursiva, marcando así el cambio de tópico realizado por RO.

¹⁰ El Instituto de la Lengua Alemana (IDS) organizó el congreso anual de la Asociación para el análisis del discurso de 2014 que tuvo como tema central el *recipient design* (http://www.ids-mannheim.de/fileadmin/aktuell/kolloquien/agf/2014/AGF14_Rahmenthema.pdf). Los trabajos de este congreso están en fase de publicación.

(2)

022	SA	AH okay <<lachend> besser hehe > °hh
023	RO	hehe
024	XX	(klick)
025	SA	ges[te:rn]
026	XX	[(Mitteilungssignal)](klicken)
027	SA	(.) mi:t hm meiner mitWOHNerin (.) äh:m
028	RO	ja?
029	SA	(ant)
030		(2.0)
031	RO	wo?
032	SA	(-) GESTern in: (.) zuHAUse;

SA mediante esta combinación de partículas entre la interjección *ah* y el marcador *okay* pretende dar a conocer a su interlocutor que ya ha recibido y entendido la información. Su función es marcar que el interlocutor se encuentra en otra fase de la conversación. Imo (2009: 23) define este marcador con el nombre de *Erkenntnisprozessmarker* (en inglés *change-of-state token*, Heritage 1984). López/Borreguero (2010: 447-453) catalogan este tipo de marcador como de contacto conversacional en tanto “expresión actitudinal ante la información transmitida por el hablante” emitida por el oyente sin ninguna intención de tomar la palabra. La reacción de la hablante no nativa parece adecuada, ya que promueve el contacto conversacional y la comprensión entre los dos participantes del discurso.¹¹ En general, SA comunica de este modo que ha recibido la información y que está de acuerdo con la solución propuesta por RO. En la terminología propuesta por Fung y Carter (2007) este tipo de marcador asume una función interpersonal.

Sin esperar el mensaje de texto de RO, SA decide introducir una secuencia lateral en la conversación (línea 025) que hay que entender como estrategia de cortesía positiva con el fin de salvaguardar su imagen ante RO (Brown & Levinson, 1987, Escandell 2002). En concreto, abre una justificación, introduciendo un contenido nuevo sin recursos cohesivos que causa una discontinuidad temática en la conversación. RO, por su parte, ha de seguir el turno de su interlocutora sin ninguna orientación inferencial. Como resultado, RO parece algo desorientado (*ja? -¿si?, wo? -¿dónde?*) (línea 028 y 031). La cortesía positiva, entendida como deseo de ser apreciado por los demás (Escandell 2002: 149), se activa en la conversación desde el momento en el que SA constata que su imagen como hablante de alemán está

¹¹ No obstante, conviene mencionar que en vez de la combinación de *ah* (*ja, o.k., so*) como marcadores suelen aparecer más frecuentemente en la lengua oral alemana *oh, ach, ach so* y *aha* (Imo 2009). En este caso la decisión de la aprendiente por la versión menos usada puede resultar por su cercanía prosódica con la expresión española *¡ah vale!* y el caso de *¡ah ok!* como préstamo del inglés que se está extendiendo cada vez más aunque todavía menos en el territorio español.

seriamente amenazada después de que RO ha tenido que llegar incluso a escribir una palabra que ella debía entender en un nivel B1 del MCER. Incluso antes de la secuencia lateral RO ha tenido que reiterar en varias ocasiones varias palabras (*nein nein nein*, – *no no no*, línea 013; *ich schreibe ich schreibe* – *lo escribo lo escribo*, línea 021). Por lo tanto, SA cree necesaria esta secuencia lateral para justificar la causa de su desliz que comparte con RO:

(3)

041	SA	über weihnachten (.) no?
042		(1.03)
043	SA	[(ok)]
044	RO	[aha]
045		(1.09)
046	SA	°h (hustet) un wies
047		(0.88)
048	SA	fünf UHR?
049		(0.91)
050	SA	(lacht)
051	RO	ja
052	XX	(unverständlich)
053	SA	ja (.) haben wi::r (.) viel wei:n geTRUNKen;
054	SA	[(lacht)]°hh und dann äh::m (-) (Geräusch) sind WIR (-) super betrunken.

En concreto, SA confiesa que el día anterior tuvo una cena con su compañera de piso donde bebieron mucho alcohol. Sin embargo, la ejecución de esta secuencia es cuanto menos peculiar. En el punto de transición entre el núcleo temático de la conversación (la espera por el mensaje de texto y la búsqueda de palabra) y la secuencia lateral, SA no opta por ningún mecanismo de cohesión, ni siquiera por una pausa, hay una ausencia de marcador que indiquen el paso entre ambas fases y por consiguiente una introducción brusca en el nuevo tema. En la intervención de SA (ejemplo 2, a partir de línea 25) destacan otros elementos como la contextualización y los detalles sobre tipo, lugar y personas que participan en el evento descrito (*gestern, zuhause, Mitbewohnerin* – *ayer, en casa, compañera de casa*) desde el primer momento de su toma de turno. Parecido a una secuencia narrativa, opta por emplear un referente contextualizador como suele aparecer al inicio de un relato (Cestero, 2005:55), como comienzo de su turno: *gestern (ayer)*. Aún así, habría sido sin duda esperable y conveniente el uso de un recurso metadiscursivo.¹²

¹² Dado que se trata de una confesión, una opción por excelencia que introduce este tipo de temáticas y también opiniones personales y preferencias es el marcador *weißt du - sabes* (Günthner,

A diferencia de los recursos cohesivos, sí abundan en esta conversación, como en otras muchas partes del corpus *L3TASK*, los marcadores con la función principal de controlar la comprensión entre los hablantes (línea 041). Sin duda, el uso de *no* con tono ascendente como marcador comprobativo (Ortega Olivares, 1985) pone de manifiesto la necesidad de aprobación por parte de RO. Curiosamente no opta sin embargo por sus correspondientes en la lengua meta como *ne?*, *nicht?* (¿no?), entre otros. Estos fenómenos dialógicos definidos como *tag questions* (Hagemann 2009) están vacíos de contenido semántico y tienen la función de solicitar una aceptación o rechazo de una propuesta. En general, el elevado empleo de comprobativos constituye una buena estrategia por parte de la hablante no-nativa para solicitar confirmación y permite consolidar así la comprensión con su interlocutor. RO participa en la negociación del sentido activamente, respondiendo a todos los pedidos de comprobación con marcadores como por ejemplo *aha* o estructuras como *ja (st)* más el marcador *genau (exacto)* como se ve aquí abajo.

(4)

229	SA	(.) wie dir (-) no?
230	RO	ja geNAU,

Aparte de que los paradigmas de solicitar y dar confirmación que resultan muy útiles a nivel de comprensión del discurso, se constata que la hablante no nativa no opta por el marcador en la lengua meta que se usaría para este tipo de actividades.

Al igual que en la anterior secuencia temática lateral, la vuelta al tema principal después de cumplir su intención de reparar su imagen refiriéndose a su dolor de cabeza transcurre sin ningún elemento cohesivo:

(5)

065	SA	[(lacht)]äh ich hä[nge]
066	RO	[ja is aber]normal-
067	SA	mit kopfschmerZEN [hm:]hihihi
068	RO	[hehehe]
069		(1.04)
070	RO	naja norMAL,
071	SA	haha[haha]<lachend> ja > °h (.) silvester (.) was (.) was ist silvester?
072	RO	[so viel getrunken?]

Después del comentario de su interlocutor *naja normal (es normal [que estés así, si has bebido mucho])* SA siente haber cumplido su misión, confesar su estado de cansancio y recibir comprensión por parte de su interlocutor, por lo que, una vez que deja de sentirse amenazada, vuelve sin más a la consulta pediente, leyendo en

2016: 17) perteneciente al grupo de expresiones y frases hechas (Imo 2016).

alto el mensaje escrito por RO en el chat: *was ist silvester?* (línea 071). Su estrategia para cerrar el tema anterior es la risa que, como elemento no verbal, según Howe (1991: 5-6, citado en Martínez, 2009: 50), tiene que combinarse con otras señales de cierre para llegar a marcar una finalización definitiva. En este caso SA llega a combinar su carcajada con el marcador *ja* que comunica a nivel metacomunicativo sobre todo acuerdo e intersubjetividad sobre la situación descrita anteriormente (es normal que esté cansada habiendo bebido anoche).

En general, se advierte un alto empleo de señales de recepción que generalmente demuestran un seguimiento activo y cercano entre interlocutores, permitiendo así la construcción del discurso en común de una manera interactiva y estructurada. En relación a estos elementos notamos por parte de la aprendiente en muchas ocasiones un uso poco adecuado y algo exagerado como en la línea 104: *ja ja ja (sí sí sí)*. Por un lado, la tendencia a las reafirmaciones fáticas urge de la lengua materna de SA, siendo el español un idioma con un alto grado de implicación (Cestero 2005: 32). Por otro lado, la locutora agrega de este modo cierto matiz de compromiso afectivo (en el sentido de “ya puedes creerme perfectamente”) que da a su respuesta un carácter más insistente.

(6)

104	SA	ja ja JA (.) nochevieja;
105	XX	(klickt)
106	SA	ja auf DEUTSCH ist (.) silvester?
107		(1.54)
108	RO	ja.
109		(1.15)
110	SA	echt,
111		(1.12)
112	SA	(Geräusch) oh (.) hihhi [(lacht)]un: was (.) was machst DU an: sil-veste:r-

Más abajo, en la línea 110, SA hace uso de otro marcador de recepción típico en alemán (*echt – en serio*). En su investigación acerca de la lengua de los aprendientes Spreckels (2009, citado en Kotthoff, 2015: 11), indica que los co-conversadores no nativos tienden a manifestar su recepción de manera exagerada para animar a su pareja a seguir hablando. De este modo participan en la conversación sin exponerse a un gran esfuerzo de formulación. Sin embargo, en este caso RO carece de una reacción y se consolida una pausa de 1.12 segundos. Como consecuencia, la aprendiente aprovecha la ocasión e introduce la interjección *oh* en combinación con una risa para llevar a cabo un cambio de tema coherente: *was machst DU an silvester?* (¿Qué haces en nochevieja?). Para la siguiente coordinación del discurso y toma de turnos, SA se sirve repentinamente de *aber* como nexos dominante.

(7)

172	SA	aber
173		(1.02)
174	SA	äh:: andere leute (-) äh gehen in eine DISCO: (-) ja?
175		(1.35)
176	RO	aha
177	SA	(-) aber äh:::m (schnalzt) antes (.) como se dice antes?
178		(0.81)
179	RO	früher

Por último, la combinación de *aber* con la interjección *äh* o *ähm* demuestra sin duda la falta de procesión cognitiva y problemas en la formulación con miras a las preguntas que SA intenta emitir. De ahí se puede deducir que el marcador *aber* ejerce únicamente como recurso funcional para la toma y el mantenimiento de turno por parte de la aprendiente. Aparte de estas funciones, vemos aquí que esos marcadores permiten a la estudiante ganar tiempo para la formulación entre las líneas 172 y 174 con una pausa de 1.02 segundos. Afortunadamente, la lengua materna y la de origen no se difieren mucho en este uso específico de los enlaces adversativos, por lo que basta con una simple transferencia del uso de *pero* a su traducción en alemán (*aber*).

En resumen, se observa en el diálogo un uso muy básico de los marcadores discursivos por parte de la aprendiente española: se encuentran marcadores discursivos para indicar que se ha recibido la información, marcadores comprobativos y marcadores para el mantenimiento del turno. Todos los usos mencionados están sin duda más vinculados con aspectos relacionados con la imagen del interlocutor, especialmente si analizamos la secuencia lateral que claramente pretende salvaguardar esa imagen frente a RO. Según la terminología de Fung y Carter se trata de marcadores interpersonales que se ocupan más bien de marcar la actitud del hablante. No son marcadores que pretenden influir sobre el contenido de la conversación. Más bien se podría concluir que el concepto de imagen está por encima de la negociación de los contenidos. Consecuencias de la presencia de este tipo de marcadores es una estructura dialógica “desequilibrada”. La conjunción de todos estos factores hace que la conversación sea un escenario sin duda más complejo.

5. OBSERVACIONES ACERCA DE LA ADQUISICIÓN Y DEL DOMINIO DE MARCADORES

Con relación a la adquisición y al dominio de forma y uso correctos de algunos marcadores discursivos en la lengua de la aprendiente es pertinente hacer nuevamente hincapié en el origen de estos recursos dialógicos. Como se ha mencionado anteriormente, estos elementos son formas reclutadas de

conjunciones, adverbios o frases hechas. Por eso, resulta obvio suponer que los estudiantes de LE conozcan seguramente ya la mayoría de estas palabras o sepan conjugar las frases hechas que pueden operar como marcadores discursivos. Por ejemplo, en el caso del marcador *weißt du* descrito por Günthner (2016: 17) como herramienta para introducir una confesión estamos convencidos de que SA ya es capaz de conjugar la segunda persona del verbo *wissen* (*saber*). Sólo faltaría dar a conocer esta estructura como marcador discursivo en el aula de LE para poder hacer su pleno uso. En el caso de los marcadores comprobativos hemos notado que la aprendiente no opta por el marcador en la lengua meta que se usaría para este tipo de actividades, mientras el adverbio *nicht* se aprende desde el principio con la negación y opera como *tag questions* en alemán. Si bien el problema no se sitúa concretamente en el conocimiento de *nicht*, sí se detectan dificultades a la hora de la automatización cognitiva como marcador de discurso. Por ello, es de gran importancia la promoción y adquisición de estos fenómenos en el aula de alemán como LE bajo los conceptos de funcionalidad.

Otro caso importante son las interferencias con el marcador de origen. Como el español es conocido por su alto grado de implicación, un hecho que se manifiesta en interrupciones abundantes, pero también en señales de recepción exageradas, entra en conflicto con el sistema lingüístico alemán. De hecho, las interrupciones pueden llegar a entenderse como falta de respeto y cortesía hacia el hablante. Dado que el uso de estos recursos no es aplicable globalmente, sin duda merece la pena incluir la observación y adquisición de estos fenómenos conversacionales en la clase de lengua extranjera.

6. CONCLUSIÓN

El resultado del análisis es contundente y poco alentador – desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua instrumental – en lo que respecta al uso de marcadores en el diálogo. Lo que se ha observado es fundamentalmente una estrategia de defensa por parte de SA ante su sensación de incapacidad de entender temáticamente a RO. Su intervención hace uso de marcadores, aunque ninguno de ellos está relacionado con la negociación de la temática de la conversación: marcadores de haber recibido la información, comprobativos o para mantener el turno, en definitiva, marcadores interpersonales, y estructurales en menor medida.

Por un lado se ha detectado una falta de marcadores cohesivos especialmente en cambios y cierres de tema necesarios para guiar al oyente en términos de inferencia y co-construcciones exitosas. Además se ha de mencionar el sobreuso de señales de recepción (*ja ja ja*). Por otro lado, hemos visto que las señales de recepción desempeñan un papel importante en la participación pasiva de los estudiantes en la conversación. También representan una herramienta útil en el proceso de negociación (Linell, 1998: 115) y la prevención de malentendidos. Además, se ha podido observar un cierto uso de marcadores del tipo *tag questions* como

estrategia de negociación y co-construcción entre la pareja tandem. La aplicación de marcadores copulativos y adversativos para la toma y el mantenimiento de turno en la pareja no nativa han sido también notables. En conclusión, los marcadores de discurso representan un recurso clave a pesar del nivel de la hablante no nativa.

Sin embargo, los marcadores que aparecen en la conversación no resultan de gran ayuda temáticamente. El nivel de competencia de la estudiante no se ve acompañado por el uso adecuado de marcadores, teniendo que hacer uso en algunos casos de estrategias alternativas, como ha quedado probado en la secuencia lateral. Por ello creemos que es necesario una intervención en la clase de LE en el campo de los marcadores. La competencia oral que se le presupone a un hablante de B1 requiere ser acompañada de estrategias pragmáticas conversacionales que no se ponen de manifiesto en el diálogo analizado. Desde aquí proponemos un método que tenga en cuenta el trabajo con conversaciones auténticas y sus transcripciones en clase. Al dar a conocer fenómenos dialógicos en el aula, esta se convertiría no solo en un lugar de reflexión metalingüística, sino también en un espacio que facilitaría sin restricciones todos los recursos necesarios que puedan contribuir al éxito en la comunicación por parte del alumno.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- AUER, P. (1990): "Rhythm in telephone closings", *Human Studies*, 13, pp. 361-392.
- AUER, P. (en prensa): "Das große NU(N)-Rätsel", *Gesprächsforschung*.
- ÁVILA MUÑOZ, A. (1998): "Aproximación a la estructura de las secuencias de apertura y cierre en las conversaciones telefónicas en español", *E.L.U.A.*, 12, pp. 45-68.
- BEACH, W. (1993), "Transitional regularities for 'casual' 'Okay' usages", *Journal of Pragmatics*, 19, pp. 325-352.
- BLÜHDORN, H. et al. (2016): 19. *Arbeitstagung zur Gesprächsforschung, Rahmenthema: Diskursmarker*. http://www.ids-mannheim.de/fileadmin/aktuell/kolloquien/agf/2016/Rahmenthema_AGF16_Diskursmarker.pdf (fecha de consulta: 13.10.2016).
- BÖHRINGER, D. (2011): "Verabredungen am Gesprächsende – dargestellt am Beispiel von Gesprächen im Jobcenter", *Forum Qualitative Forschung*, 12, No. 3, Art. 4, <http://www.qualitative-research.net/> (fecha de consulta: 20.10.2016).
- BOU-FRANCH, P. (2011): "Openings and closings in Spanish email conversations", *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 1772-1785.
- BRAMMERTS, H. / KLEPPIN, K. (eds.) (2001): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*, Tübingen: Stauffenburg.
- BRIZ, A. (1993): "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo", *Contextos XI/21-22*, pp.145-188.
- BROWN, P. / LEVINSON, S. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.

- CLARK, H. H. (1992): *Arenas of language use*. Chicago: Chicago UP.
- DEPPERMAN, A. (2009): "Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung: Interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel denn in Fragen", en: Günthner, S./Bücker, J.: *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin/New York: de Gruyter, pp. 21-56.
- ESCANDELL, V. (2002): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FANT, L. (2007): "Negociación y modalización de la intersubjetividad en el diálogo espontáneo", *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, Vol. XII, pp. 231-251.
- FERNÁNDEZ AMAYA, L. (2011): "La cortesía en el cierre de conversaciones telefónicas: diferencias y similitudes entre el inglés americano y el español peninsular", en: Fuentes Rodríguez, Catalina / Alcaide Lara, Esperanza / Brenes Peña, Esther (eds.): *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*. Frankfurt a. M: Peter Lang, pp. 331-344.
- FIEHLER, R. (2002): "Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikativverhalten durch Kommunikationstraining", en: Brüner, G. et al. (ed.): *Angewandte Diskursforschung* (Bd. 2), Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, pp. 72-80.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1993): "Conclusivos y reformulativos", *Verba*, 20, pp. 171-198.
- FUENTES RODRÍGUEZ (1996): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ (2010): "Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada", en: Loureda Lamas, O. / Acín, E.: *Los estudios sobre marcadores del discurso en español hoy*. Madrid: Arco Libros, pp. 599-656.
- FUNG, L. / CARTER, R. (2007): "Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings", *Applied Linguistics*, 28, pp. 410-439.
- GOHL, C. / GÜNTNER, S. (1999): "Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache", *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 18 (1), pp. 39-75.
- GÜNTNER, S. (2016): "Diskursmarker in der Interaktion-Formen und Funktionen univerbierter guck mal- und weißt du-Konstruktionen", *SpIN-Arbeitspapierreihe (Sprache und Interaktion)* 68, pp. 1-30.
- GÜNTNER, S. / BÜCKER, J. (2009): *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin/New York: de Gruyter.
- GÜNTNER, S. / IMO, W. (2003): "Die Realanalyse von Matrixsätzen als Diskursmarker. ich mein-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch", en: Orosz, M. / Herzog, A. (coords.): *Jahrbuch der Ungarischen Germanistik*. Budapest/Bonn: DAAD, pp. 181-216.
- HAGEMANN, J. (2009): "Tag questions als Evidenzmarker. Formulierungsdynamik, sequentielle Struktur und Funktionen redezuginterner tags", *Gesprächsforschung* 10, pp. 145-176.
- HARREN, I. / RAITANIEMI, M. (2008), "The sequential structure of closings in private German phone calls", *Gesprächsforschung* 9, pp. 198-223.
- HARTUNG, N. (2012): *Und-Koordination in der frühen Kindersprache: Eine korpusbasierte Untersuchung*. Tesis doctoral. Tübingen: Universität Tübingen.
- HERITAGE, J. (1984): "A change-of-state-token and aspects of its sequential placement", en: Atkinson, M. / Heritage, J. (coords.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, CUP, pp. 299-345.

- HOWE, M. (1991): "Collaboration on Topic Change in conversation". *Kansas Working Papers in Linguistics* 16, pp. 1-14.
- IMO, W. (2009): "Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (change-of-state-token) im Deutschen", en: Günthner, S. / Bücker, J. (coords.): *Grammatik im Gespräch*. Berlin: de Gruyter, pp. 57-86.
- IMO, W. (2012): "Wortart Diskursmarker?", en: Rothstein, B. (coords.): *Nicht-flektierte Wortarten*. Berlin: de Gruyter, pp. 48-88.
- IMO, W. (2013): *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*, Berlin: de Gruyter.
- IMO, W. (2016): "Diskursmarker: grammatischer Status, Funktionen in monologischen und dialogischen Kontexten- historische Kontinuität", *SpIN-Arbeitspapierreihe (Sprache und Interaktion)*, 65, pp. 1-36.
- KAMPEN, C. (2014), "'I've got to go now. bis dann", Teaching Closing Sequences", *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 47.2, pp. 180-192.
- KOTTHOFF, H. (2015): "Gemeinsames Hämmern von Schwertern? Über Hörverstehen und seine Kundgabe im fremdsprachlichen Kontext", en: Rössler, A. / Da Silva, V. (coords.): *Interaktion – Fremdsprachen – Kultur*. Berlin: Tranvia, pp. 155-180.
- LINELL, P. (1998): *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- LÓPEZ SERENA, A./ BORREGUERO ZULOAGA, M. (2010): "Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita", en: Loureda Lamas, O. / Acín, E.: *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, pp. 325-405.
- MARTÍNEZ CARRILLO, M. (2009): *La organización temática en la conversación de estudiantes finlandeses de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Nebrija: Universidad de Nebrija.
- MASCHLER, Y. (1994): "Metalanguaging and discourse markers in bilingual conversation", *Language in Society* 23, pp. 325-66.
- MÜLLER, S. (2005): *Discourse Markers in Native and Non-Native English Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- NEARY-SUNDQUIST, C. (2014): "The use of pragmatic markers across proficiency levels in second language speech", *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4, 4, pp. 637-663.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1985): "Apéndices modalizadores: los comprobativos", en: Montoya Martínez, J. / Paredes Núñez, J. (eds.): *Estudios Románicos dedicados al Prof. Andrés Soria Ortega*. Universidad de Granada, pp. 239-255.
- PARK, I. (2010): "Marking an impasse: The use of anyway as a sequence-closing device", *Journal of Pragmatics* 42, pp. 3283-3299.
- PAVLIDOU, Th. (1997), "The last five turns: preliminary remarks on closings in Greek and German telephone calls", *International Journal of the Sociology of Language*, pp. 145-162.
- PLACENCIA, M.E. (1997), "Opening up closings - the Ecuadorian way", *TEXT: An interdisciplinary journal for the study of discourse* 17(1), pp.53-81.
- SCHIFFRIN, D. (1987): *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- SELTING, M. *et al* (2009): "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)", *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, pp. 353-402. www.gespraechsforschung-ozs.de. (fecha de consulta: 20.10.2016).
- SPRECKELS, Janet (2009): *Erklären im Kontext*. Hohengehren: Schneider.
- WEGENER, H. (1999): "Zur Grammatikalisierung von Modalpartikeln", en: Barz, I. / Öhlschläger, G. (eds.): *Zwischen Grammatik und Lexikon*. Tübingen: Niemeyer, pp. 37-55.