La evaluación sumativa de la coherencia y la corrección en la destreza de la expresión e interacción escritas (EIE)

Pilar Marchante Chueca
Universidad de Zaragoza

1. Introducción

Para conseguir que un profesor de Español como Lengua Extranjera (ELE) emita un juicio ponderado en una evaluación sumativa de las destrezas integradas relacionadas con la Expresión e Interacción Escritas (EIE), las guías de los exámenes de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes[1] proponen unos criterios y procedimientos evaluadores basados en dos clases de escalas de valoración de la actuación. Estas son: una *escala analítica* compuesta por cuatro ámbitos: alcance, coherencia, corrección y adecuación al género discursivo; y una *escala holística,* compuesta por descriptores generales. Su objetivo no es otro que se cumpla la validez, fiabilidad y viabilidad de la valoración de las tareas propuestas para la EIE por parte del evaluador, evitando así en la evaluación del desempeño la presencia, por ejemplo, del *efecto halo* (tendencia a valorar un único rasgo apreciado de forma exagerada), del *efecto Horn* (tendencia a un aspecto desfavorable sin destacar aquellos positivos), de la *lenidad* (tendencia a no asignar calificaciones bajas), además del excesivo rigor que, a veces, se detecta en la *evaluación procesual*.

El presente trabajo se centra en el contenido escrito de las distintas competencias lingüísticas representadas a través de descriptores de aspectos de dominio lingüístico que ofrecen puntos de partida para el desarrollo de criterios de evaluación para elaborar una escala analítica adecuada en la EIE en cada uno de los seis niveles de lengua establecidos tanto por el *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas* (*MCER*) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*).

Por un lado, se analizan aquellos descriptores relacionados con los denominados conectores o marcadores del discurso evaluados en la escala de la coherencia y aquellos centrados en los conectores oracionales, conjunciones o nexos que deberían evaluarse en la escala de la corrección. Por otro, se toma como objeto de estudio el grado de dificultad, las diferencias de uso, la valoración y la evaluación establecidos tanto en el *MCER* como en el *PCIC* en relación con este tipo de adverbios. Se reflexiona así sobre la necesidad de que el profesor de ELE comprenda que la homogeneidad y ponderación de los criterios y procedimientos de la EIE son fundamentales para la validez de la evaluación, esto es, el constructo tal y como aconseja el capítulo 9 del *MCER*[2].

1. Véanse en: http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/default.html
2. Véase el capítulo 9 del *MCER* en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_09.htm

2. Nivel de referencia de los conectores o marcadores del discurso: grado de dificultad en su enseñanza y su evaluación

Como interlocutores de una lengua, siempre que hablamos o escribimos tratamos de comunicar una información pertinente. Así, la intención comunicativa que se pretende que la persona que nos escucha o nos lee, entienda y descodifique esa información infiriéndola, esto es, procesándola de forma contextualizada. Para poder conseguir este objetivo lingüístico, recurrimos a herramientas inherentes e innatas en nuestro proceso mental como, por ejemplo, los marcadores del discurso, ya que guían el procesamiento de aquella información que queremos transmitir. Esto es posible gracias a que estas unidades adverbiales invariables poseen la propiedad lingüística de la deixis discursiva, que les permite relacionar el miembro discursivo donde están presentes con el discurso anterior y, por tanto, son capaces de cohesionar, esto es, dar unidad a un texto[3].

José Portolés afirma que los marcadores del discurso no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y su función discursiva es aquella de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. Dichas unidades lingüísticas pertenecen a las categorías gramaticales de conjunciones, adverbios e interjecciones. De esa definición deducimos que cuando palabras como *sin embargo, pues, no obstante, además, incluso* o *entonces* muestran un significado de procesamiento, esto es, una función semántico-pragmática, pueden considerarse adverbios marcadores del discurso, si bien es cierto que en algunos casos como *sin embargo, no obstante, aunque*, etc. poseen, además, una función sintáctica y, por tanto, enlazan frases enunciados que se enclavan en la gramática[4].

Un caso en el que se aprecia la diferencia entre función pragmática y sintáctica es el adverbio conector discursivo *mientras (que)* con un valor semántico-pragmático contraargumentativo ilustrado en el ejemplo (1), frente a dos funciones sintácticas. Por un lado, una oración subordinada temporal con valor de simultaneidad en modo indicativo como muestra el ejemplo (2) y una oración subordinada condicional con el uso del modo subjuntivo como refleja el ejemplo (3).

(1) Algunos están de acuerdo con los toros, *mientras que* otros no. *(=sin embargo, en cambio)*.
(2) Juan hace los platos, *mientras (que)* yo veo la tele. (= *al mismo tiempo que*).
(3) *Mientras (que)* no hagas los deberes, no te daré la cena. (*salvo que*).

En el capítulo 5 del *MCER* los marcadores del discurso se estudian dentro de las competencias comunicativas lingüísticas (léxica, semántica, discursiva y pragmáticas). La competencia léxica hace referencia a clases cerradas de palabras como, por ejemplo, las conjunciones (*y, o, pero, aunque*...). La competencia semántica se ocupa de relaciones lógicas como la vinculación, la implicación, etc. La competencia discursiva se centra en la ordenación de oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de

3. Véase Portolés (1998: 30-35).
4. Véase Portolés (1998: 48-50).

lengua, tales como la capacidad de estructurar y controlar el discurso a través de la coherencia y la cohesión, estableciendo escalas ilustrativas en los seis niveles de lengua propuestos (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). Así pues, uno de los aspectos valorables en la competencia discursiva es, sin duda, la coherencia y la cohesión, puesto que estudia la organización y elaboración del texto, la argumentación, etc[5].

En el caso del *PCIC* se presentan cinco componentes con estudios lingüísticos diferentes vinculados entre sí, siendo el componente pragmático-discursivo el que presta atención a los conectores discursivos. En concreto, el inventario denominado *Tácticas y estrategias pragmáticas* (TYEP) se centra en la construcción e interpretación del discurso que utilizan los hablantes de español de forma apropiada al contexto para favorecer la cohesión discursiva[6]. Ahora bien, al analizar con detenimiento cada uno de los inventarios de este documento, se observan unidades también tratadas en el inventario *gramatical*, en particular, en el apartado denominado "oraciones compuestas por coordinación" y "oraciones compuestas por subordinación".

Tomemos como ejemplo algunas unidades contenidas en ambos inventarios. Los adverbios *aunque* y *a pesar de* aparecen en los niveles B1 y B2 del apartado 1.2.1 del inventario de TYEP del *PCIC* y, asimismo, en el apartado 15.3.9, correspondiente a oraciones subordinadas adverbiales concesivas dentro del inventario *gramatical*. En el caso de la construcción del discurso, el conector discursivo *aunque* es clasificado junto con el conector contraargumentativo *sin embargo* en un nivel B1, mientras que el conector *a pesar de* se recoge en un nivel B2, junto con *no obstante,* como conectores contraargumentativos que introducen un argumento contrario:

(4) Me compraré esos pantalones, *aunque* no me convencen.
(5) Me compraré esa falda, *a pesar* de lo cara que es.

Ambos casos muestran una clara función semántico-pragmática de tipo contraargumentativo, que es perceptible si sustituimos estos conectores por otros del mismo valor, de modo que la intención comunicativa de desacuerdo, contrariedad y contraposición se mantiene tal y como se observa en los siguientes ejemplos:

(6) Me compraré esos pantalones, *pero/sin embargo/eso, sí* no me convencen.
(7) Me compraré esa falda, *pero/sin embargo/eso sí/no obstante,* es muy cara.

Con respecto al inventario *gramatical,* estos casos son definidos como subordinadas concesivas, así como oraciones coordinadas adversativas en el apartado 14.3 del nivel B1. El primero es tratado en el nivel B1 como "nexo y conector concesivo" en tipos de concesivas propias factuales con modo indicativo como en los casos:

(8) *Aunque* estoy enfermo, iré a trabajar. (oración subordinada concesiva).
(9) Entiendo todo *aunque* no sé hablar (oración coordinada adversativa).

5. Véase el capítulo 5 del *MCER* en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p523
6. Véase en línea el inventario referido en el *PCIC*: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm

Asimismo, en el nivel B2 se suman a la concesión representada por *aunque* otros *nexos y conectores concesivos* como, por ejemplo, *a pesar de, incluso si, tanto si...como si, y eso que,* etc., que presentan un matiz entre oraciones propias no factuales e impropias no factuales con un significado concesivo-condicional acompañadas tanto del modo indicativo como subjuntivo, casos ejemplificados en (10) y (11):

(10) No lo haría, *aunque/a pesar de que* me lo suplicara.
(11) No lo aceptes, a*unque/ a pesar de que* te lo regale.

En la lingüística cognitiva las proposiciones factuales expresan un significado ideativo referido a las cosas y a sus relaciones, mientras que en el caso de las proposiciones no factuales se presenta un significado discursivo y pragmático que se centra en la relación entre lo dicho y lo supuesto, intención comunicativa que necesita inferir y descodificar un interlocutor. Por tanto, el significado factual se encarga de casos que rigen un modo indicativo o subjuntivo debido a su función sintáctica y proposicional. Por el contrario, el significado no factual hace referencia, por su función semántico-pragmática, a los marcadores del discurso en los que se relacionan dos miembros discursivos sin uso modal. Sin embargo, en el inventario *gramatical* se trata el uso modal en el caso de concesivas impropias no factuales, aspecto que no siempre se cumple tal y como muestran los ejemplos (13) y (14), frente al significado factual del adverbio *aunque* en el ejemplo (12), que muestra una función semántico-pragmática.

(12) Iré a trabajar, *pero/sin embargo* estoy enfermo.
(13) *No lo haría, *pero/sin embargo* me lo suplicara.
(14) *No lo aceptes, *pero/sin embargo* te lo regale.

De todo esto, deducimos que las líneas distintivas entre este tipo de adverbios no son claras en el estudio de la lingüística cognitiva y que, muy probablemente, este tipo de clasificación presente en el inventario de *gramática* podría crear ciertas confusiones en el profesor de ELE tanto a la hora de establecer contenidos y objetivos en un programa de curso como en problemas de evaluación, esto es, a la hora de abordar qué tipo de unidades adverbiales habrá de evaluar en la escala analítica de la coherencia y cuáles en la escala de la corrección y, sobre todo, en qué nivel de lengua. Así pues, consideramos que los límites propuestos por el *PCIC* en los dos inventarios acotados resultan, en algunos casos como los mencionados, opacos e intricados y que, por tanto, no ayudan a eliminar el efecto halo en profesores de ELE cuando asumen el papel de evaluador.

Por todo ello, planteamos las siguientes cuestiones: ¿qué adverbios se deben evaluar en el ámbito de la coherencia y de la corrección? ¿Resulta el término "coherencia" adecuado como ámbito en una escala analítica? ¿Se ajustan estos criterios de selección a la realidad de la producción textual de los estudiantes de ELE de un nivel determinado?

Esta confusión se debe, probablemente, a la inclusión tanto en el *PCIC* como en el *MCER* de diferentes perspectivas lingüísticas tales como la estrictamente gramatical, la cognitiva, la pragmagramática, etc.

3. Los marcadores del discurso en la evaluación de la EIE: los ámbitos la coherencia y corrección en una escala analítica

En el presente apartado se analiza la redacción de los descriptores que se han establecido para evaluar la EIE en los ámbitos de la coherencia y de la corrección propuesta en las guías de los exámenes DELE del Instituto Cervantes, con el objeto de puntualizar algunos aspectos que podrían ocasionar una no homogeneidad en el establecimiento del constructo. Se tiene en cuenta para ello que es posible que algunos profesores evaluadores no posean conocimientos analíticos de pragmática lingüística.

Tal y como constata José Portolés[7], los estudios del discurso distinguen entre una gramática que se ocupa de la oración y una nueva gramática del discurso centrada en unidades de distinto tipo, como los marcadores del discurso, que tiene más que ver con la pragmática frente a la primera que se ocupa de la sintaxis. Por consiguiente, en el ámbito de la coherencia de la EIE se deberían evaluar aquellos elementos pragmáticos que confieren al texto las intenciones comunicativas de un hablante y que le permiten elaborar y producir textos escritos de forma cohesionada a través de estas unidades adverbiales. Estos mecanismos de cohesión pragmática y textual no se deben confundir con aquellos que pertenecen a la gramática oracional y a la sintaxis, es decir, los nexos o aquellas conjunciones que crean enunciados coordinados y subordinados al no poseer la capacidad de cohesionar, sino aquella de enlazar oraciones o secuencias discursivas debiendo evaluarse en el ámbito de la corrección.

Asimismo, consideramos poco perceptible para aunar criterios evaluadores homogéneos el término propuesto de la "coherencia" como ámbito de una escala analítica que tiene como logro la producción de textos escritos organizados, estructurados y cohesionados a través del uso de este tipo de adverbios. La coherencia de un texto se manifiesta, en parte, gracias a mecanismos de cohesión. Por ello, entendemos que esta denominación no se ajusta totalmente a la realidad de lo que se debería evaluar, esto es, el constructo, ya que la capacidad de estructurar y controlar el discurso no es competencia de la coherencia sino también de la cohesión, de modo que estimamos como término mucho más adecuado, en cuanto marca la diferencia entre cohesión textual y enlace oracional, el de *coherencia y cohesión discursiva*.

El fin de la creación de una escala analítica en las destrezas integradas de la EIE no es otro que crear unos criterios y procedimientos objetivos para evaluar la producción e interpretación de textos de forma coherente y ponderada, dada la subjetividad de dicha prueba tal y como recomienda el *MCER* en el capítulo 9, de modo que la validez y la fiabilidad de la evaluación de las tareas aumentarán.

Tomando como documento de referencia las escalas analíticas de la coherencia y de la corrección para evaluar la EIE del español propuestas por el Instituto Cervantes, observamos aspectos positivos, en nuestra opinión, y otros deberían matizarse o mejorarse con el objetivo de ponderar la valoración entre un equipo de examinadores, si bien es cierto que los descriptores propuestos son escuetos tanto en contenido como

7. Véase Portolés (1998: 46-48).

en redacción por cuestiones de espacio al presentarse en tablas. En ellas se presenta una dirección vertical representada por cuatro bandas numeradas del tres al cero y una dirección horizontal representada por cuatro ámbitos: adecuación al género discursivo, alcance, coherencia y corrección. Recordemos que las bandas 3 y 2 se consideran aptas cuando el estudiante cumple con los logros, frente a las bandas 1 y 0, en las que el incumplimiento de los logros supone un no apto. Por otra parte, cabe añadir que los criterios que aplica el Instituto Cervantes para crear estas bandas no son aislados, sino que poseen una estrecha relación, debido a que las bandas 1 y 0 de un nivel de lengua equivalen a las bandas 3 y 2 del nivel anterior tanto en la escala analítica como en la holística.

Sin embargo, no se presenta ninguna escala analítica para la EIE de un nivel de lengua A1, pero sí la hay para la destreza integrada de la expresión e interacción orales (EIO). Por tanto, consideramos que también se puede crear una escala de valoración de la actuación analítica para la EIE en dicho nivel. Así, nuestra propuesta incluida en el anexo I del presente trabajo ha tomado como referencia para su creación las bandas 1 y 0 y de las cuatro los ámbitos que representan la escala analítica de la EIE correspondiente, a un nivel A2, equivalentes, a su vez, a las bandas 3 y 2 de la escala analítica de la EIE en el nivel A1. Por otra parte, los descriptores de las bandas 1 y 0 está basadas en la escala analítica y holística de la EIO del nivel A1[8].

Con respecto a la redacción de los descriptores del ámbito de la coherencia de la EIE propuesta por el Instituto Cervantes, se evalúa el logro de la producción de la estructura, organización y planificación de los textos por parte del examinando a través del uso de marcadores del discurso teniendo en cuenta la banda y el nivel de lengua.

En la banda 3 del nivel A2 los descriptores evalúan el logro de *organizadores de la información* (*primero, luego, después*) y *conectores básicos* más frecuentes (*y, también, por eso, entonces, pero*...); mientras que en la banda 2 la redacción se refiere a narraciones y descripciones enlazadas por *conectores muy sencillos y básicos* (*y, pero, porque*...). Para la banda 1 los descriptores hacen referencia a algún *mecanismo de cohesión (pero, porque, y)* y la banda 0 a mecanismos *(pero, también, y)*. Con respecto a la banda 3 del nivel B1 el descriptor se refiere a un uso limitado pero adecuado de los *mecanismos de cohesión* para enlazar frases; en la banda 2 tiene por logro la producción de textos cohesionados que el estudiante ha de realizar usando *organizadores de la información* (*primero, luego, después*) y *conectores básicos frecuentes* (*y, también, por eso, entonces, pero, porque*...). En el caso de la banda 3 del nivel B2 se debe mostrar un buen control de *elementos organizativos, conectores y otros mecanismos de cohesión,* frente a la banda 2 que marca como logro un control limitado, pero adecuado de *mecanismos de cohesión*. Los descriptores contenidos en la banda 3 del nivel C1 exigen como logro textos coherentes y cohesionados a través de *conectores, mecanismos de cohesión y estructuras organizativas,* mientras que para la banda 2 se establece un uso controlado de *estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión*. Del mismo modo, la redacción de los descriptores de la banda 3 del nivel C2 impone como logro un selectivo y preciso control de los *mecanismos de organización textual* como *conectores, otros mecanismos de conexión.* En cambio, la banda 2 evalúa la producción de un texto ordenado con *conectores y mecanismos de cohesión* adecuados.

8. Véase: http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/materiales/A1/guia_examen_dele_a1.pdf

Con respecto a los logros redactados en los descriptores de las bandas 1 y 0 de los niveles B1, B2, C1 y C2 no se han mencionado, puesto que sirven para interpretar las bandas 3 y 2 de los niveles precedentes. No obstante, debemos señalar que en relación con las bandas 1 y 0 del nivel A2, estas han sido incluidas como punto ilustrativo del primer aspecto, que entendemos que se debería modificar o retocar en los descriptores de la escala de la coherencia, a saber, ejemplificar entre paréntesis los marcadores del discurso pertinentes y significativos que se han de evaluar en cada banda y en cada nivel. En ese sentido el Instituto Cervantes determina ejemplos entre paréntesis en las cuatro bandas del nivel A2 y en la banda 2 del nivel B1, mientras que en el resto de las bandas y niveles aparecen términos repetitivos como *elementos organizativos, conectores, mecanismos de cohesión* que no están ejemplificados, aspecto que a la hora de aplicar criterios evaluadores pertinentes y significativos hace que el profesor de ELE no disponga de una herramienta clara, eficaz y objetiva, sobre todo si no posee un profundo conocimiento pragmático, por consiguiente, le será complicado distinguir conceptos pragmáticos, discursivos, textuales o cognitivos, segundo aspecto que se debería puntualizar, a saber, una homogeneidad terminológica de los marcadores del discurso en la redacción de los descriptores de las escalas de la coherencia. Es muy probable que un profesor de ELE carente de un estudio del discurso se pregunte las diferencias entre *conector, mecanismo de cohesión o de organización textual* o sobre las unidades lingüísticas que debería evaluar en la coherencia según el nivel de lengua del estudiante.

A estas preguntas se suma la redacción contenida en los descriptores del ámbito de la corrección en la que se han de evaluar conectores oracionales, nexos o conjunciones que enlazan oraciones con función sintáctica. En la propuesta realizada por el Instituto Cervantes, notamos una excesiva generalización en las muestras gramaticales exigidas y muy poca concreción desde el nivel A1 hasta el nivel B1, si tenemos en cuenta que en el inventario *gramatical* del *PCIC* se incluyen como objeto de estudio las oraciones coordinadas y subordinadas desde un nivel A1, mientras que los descriptores propuestos que evalúan la estructura de la frase en este ámbito de la escala se establecen a partir de los niveles B2, C1 y C2 vinculados a la producción del texto. En concreto, para las bandas 3 y 2 del nivel A2 se pide un control razonable de elementos lingüísticos básicos y estructuras gramaticales sencillas; en el nivel B1 un control gramatical bueno o razonable; en el nivel B2 un alto o buen grado de corrección gramatical en la estructura de la frase; en el nivel C1 un control alto, consistente o adecuado de estructuras gramaticales complejas que permiten planificar y desarrollar el texto; en el nivel C2 un sólido control de estructuras gramaticales complejas o poco frecuentes para enlazar oraciones y secuencias discursivas.

En conclusión, si se acepta que la separación entre lo gramatical y lo discursivo es necesaria, tal separación debería plasmarse en las escalas analíticas de valoración. De este modo, la redacción de los descriptores deberían diferenciar, matizar y ejemplificar, por una parte, entre cohesionar un texto a través de los marcadores del discurso en el ámbito de "la coherencia y cohesión discursiva" y, por otra, enlazar enunciados, frases o secuencias discursivas en el ámbito de la corrección, basándose en una teoría lingüística concreta, definida y ponderada, sin entremezclar estudios para evitar confusiones.

4. Reflexión

Así pues, la mayor dificultad con la que un profesor de ELE se va a encontrar a la hora de evaluar la destreza integrada de la EIE en las escalas analíticas de la coherencia y corrección será la de diferenciar adverbios con función semántico-pragmática y función sintáctica tales como *pero, a pesar de que, aunque, mientras que, pues,* etc. Además, se enfrentará a producciones escritas por parte de estudiantes que no cumplen con el objetivo marcado por el *PCIC* en un nivel de referencia determinado. Obsérvese la siguiente producción escrita realizada por un estudiante de español cursando un nivel de lengua B1 que tiene como texto de entrada contar una anécdota en el pasado:

(15) [...] Durante mi estancia en España fui una vez a San Sebastian para visitar la ciudad vasca. Por la tarde fue al hostal para recoger mis llaves. Y esto fue cuando los problemas empiezaron. *Primero* encontré mi alojamiento *porque* estaba ubicado en una casa y *solamente* llevaba un enseñal pequenito. *Porque* no tenía el numero de la casa debía preguntar en varias tiendas. *Finalmente* encontré la casa *pero sin embargo* me enfrenté con otro problema. La dueña del hostal me dijo que mi reservación fue anulado y no tuvo una habitación libre. *Entonces* ella me recomendó otra casa [...]

Los conectores que el estudiante utiliza en su producción son recogidos por el *PCIC* en niveles diferentes. Notemos que usa el ordenador de inicio *primero* y el conector consecutivo *entonces* aconsejados en un nivel A2, y el conector justificativo *porque* aconsejado en un nivel A1, si bien en el inventario de *gramática* aparece como contenido en más de un nivel con valor causal. Asimismo, produce la combinación contraargumentativa *pero sin embargo* propia, en teoría, de un nivel B1. Por otra parte, el uso de los adverbios evaluativos *solamente* y *finalmente* recogidos en el apartado 2 del inventario de TYEP como un recurso léxico-semántico intensificador de un discurso usado para añadir valoración y propio de un nivel B2. A partir de este ejemplo, nos preguntamos: ¿qué banda y qué nivel deberíamos atribuirle a este estudiante en el ámbito de la coherencia?

En definitiva, un profesor de ELE ha de ser mero sabedor de que documentos tales como el *MCER, PCIC* o las guías de los exámenes DELE son únicamente documentos de referencia para que sea capaz de elaborar y redactar sus propios descriptores y escalas de valoración que traten, además, las distintas competencias con el objeto de que un equipo evaluador emita juicios ponderados. Para ello, dichos descriptores han de basarse en los logros de un objetivo marcados en la programación contenida en un Plan de Enseñanza estableciendo así un constructo, ámbitos adecuados y puntos de corte para eliminar, fundamentalmente, el efecto halo y aumentar la validez de la prueba EIE.

Referencias Bibliográficas

AA.VV. (2011): *Diccionario de partículas discursivas del español*. (En red) http://textodigital.com/P/DDPD/ [consulta: 10/09/2015].

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consulta: 10/09/2015].

FUENTES RODRÍGUEZ, C (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla, Ediciones Alfar.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1996): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid: Arco/Libros.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco/Libros.

FIGUERAS CASANOVAS, N. y PUIG SOLER, F. (2013): *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M.ª C. (2000): "Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia", *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, 1999, 323-330.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular Instituto Cervantes*. *Niveles de referencia para el español*, Madrid: Edelsa. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [consulta: 10/09/2015].

INSTITUTO CERVANTES (2015): *Guías de exámenes DELE.* En línea: http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/default.html [consulta: 10/09/2015].

LOUREDA, O. y ACÍN, E. (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso hoy*, Madrid: Arco/Libros.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid: Arco/Libros.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.ª A. y MONTOLÍO, E. (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco / Libros.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.ª A. y PORTOLÉS, J. (1999): "Los marcadores del discurso", en Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, capítulo 63, volumen 3, Madrid: Espasa-Calpe, 4051-4213.

MONTOLÍO DURÁN, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona, Ariel.

PORTOLÉS LÁZARO, J. (1993): "La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español", *Verba,* 20, 141-147.

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

PORTOLÉS LÁZARO, J. (1999): "Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE", *Carabela,* 46, 63-74.