

Uso de conectores en la redacción de textos argumentativos: comparación entre L1 y L2

Use of linking words in argumentative written texts: comparison between L1 and L2

Fátima Faya-Cerqueiro¹ , Ana Martín Macho-Harrison^{2,a} 

¹ Universidade de Santiago de Compostela, España

² Universidad de Castilla-La Mancha, España

✉^a Autor de correspondencia: ana.martinmacho@uclm.es

Recibido: 30/10/2021; Aceptado: 05/02/2022

Resumen

Con el objetivo de explorar la capacidad para cohesionar el discurso escrito en un texto argumentativo que presenta el alumnado al inicio de su etapa universitaria, se analiza el uso de los conectores y marcadores de posicionamiento entre párrafos por parte de estudiantes hispanohablantes de 1º curso de grado. Para ello, se recopila un corpus ad-hoc de textos argumentativos tanto en su lengua materna (español) como en su lengua extranjera (inglés) con una estructura prefijada. La comparación de los datos en ambas lenguas permite identificar transferencia lingüística en su producción escrita. Se confirma que, pese a estar presente en el currículo de etapas preuniversitarias, el uso de conectores como elementos habituales para cohesionar el discurso e introducir nuevos párrafos conlleva algunas dificultades, más evidentes en la lengua extranjera. Los resultados apuntan a la necesidad de un enfoque multilingüe en la enseñanza de este tipo de textos que favorezca la reflexión metalingüística.

Palabras clave: Argumentación; conectores; enseñanza del idioma materno; adquisición de un segundo idioma; patrones del lenguaje; Educación Superior.



Abstract

This paper explores the use that Spanish-speaking 1st-year university students make of connectors and stance markers between paragraphs in both their L1 (Spanish) and their L2 (English), aiming at figuring out the ability that students have at the beginning of their university studies to unite written discourse in an argumentative text by means of cohesive devices. To that end, an *ad-hoc* corpus of argumentative texts with a predetermined structure, in both their mother tongue and English as a foreign language, was compiled. Comparing the data in both languages makes it possible to identify linguistic transfer in their written production. Despite being present in the pre-university curriculum, the use of connectors as common elements to unite discourse and introduce new paragraphs seems to entail some difficulties, more evident in the foreign language. Results point to the need for a multilingual approach, favouring metalinguistic reflection, in the teaching of this type of texts.

Keywords: Argumentation; linking words; native language instruction; second languages acquisition; language patterns; Higher Education.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte de una observación, como docentes de lengua extranjera, al corregir textos de alumnado universitario en niveles intermedios o bajos: algunos errores de organización textual, de cohesión o de selección de elementos discursivos parecen no obedecer simplemente a limitaciones en la L2, sino más bien a una transferencia interlingüística de usos o rutinas ya presentes en la L1¹. Con el objetivo de adaptar nuestra intervención docente a partir del análisis de estas dificultades en ambas lenguas, se decidió recopilar un corpus propio de L1 (español) y L2 (inglés) entre alumnado de primer curso de grado que todavía no había recibido instrucción sobre el tema, lo cual nos permitiría determinar el punto de partida, sus conocimientos previos.

El currículo de Educación Secundaria y Bachillerato otorga gran relevancia a la argumentación, cuya presencia trasciende las asignaturas lingüísticas pues será necesaria en múltiples ámbitos de la vida. A pesar de ello, numerosos estudios ponen de manifiesto que los programas educativos no hacen suficiente énfasis en potenciar estrategias argumentativas o que estas no se alcanzan de forma satisfactoria en etapas preuniversitarias (Melero y Gárate, 2013; Ferretti y Graham, 2019) y algunos trabajos apuntan en la misma dirección entre alumnado universitario (Fuentes-Román y Farlora-Zapara, 2019; Rapanta y Macagno, 2019).

Como es sabido, la competencia lingüística en la L1 interferirá en cualquier otra lengua que aprendamos, y asimismo la conciencia metalingüística tendrá gran relevancia para extrapolar ciertas habilidades, por lo que es importante la formación explícita de conceptos lingüísticos en las distintas etapas de enseñanza, acordes a la madurez cognitiva del alumnado. Diferentes trabajos han destacado la relevancia que tiene la transferencia interlingüística cuando incorporamos conocimientos aprendidos en una L1 a una L2 (Odlin, 1989), pero también de la L2 a la L1 o entre varias lenguas extranjeras (Forbes y Fisher, 2020). En el estudio de Tankó (2004) con alumnado universitario húngaro se muestra que ese grupo de aprendices de inglés con un nivel avanzado utiliza un mayor número de conectores que hablantes nativos, aunque con un repertorio menor. La autora sugiere entre las posibles causas la exposición de este alumnado a gran número de textos académicos durante sus estudios y también el énfasis que se pone en su enseñanza. Entre otros trabajos que han seguido líneas similares podemos mencionar el de Carrió-Pastor (2013) sobre el uso de conectores en textos académicos en inglés comparando entre aquellos escritos por hablantes nativos y los realizados por hablantes de español (L1) con inglés como lengua extranjera. Este estudio hallaba un mayor uso de conectores por parte de los hablantes nativos, quienes los utilizaban como estrategias discursivas para guiar al lector. Cotos (2014) también revela evidencias del sobreuso, uso erróneo o bajo uso de diferentes tipos de marcadores cuando se comparan las producciones de hablantes de inglés como lengua nativa con las de aprendices.

La transferencia puede ser positiva y facilitadora del aprendizaje o negativa como infrauso o sobreuso de determinados elementos, la incorporación de calcos o los malentendidos. Es habitual otorgar un peso excesivo a los conocimientos del alumnado sobre contenidos lingüísticos y metalingüísticos en la L1 que facilitarán la comprensión de aspectos similares en la L2, confiando en que de algún modo tendrá lugar la denominada transferencia interlingüística (Forbes, 2020), aunque, como bien indican Forbes y Fisher (2020), dicha transferencia puede ser limitada y las estrategias utilizadas en la L1 no

siempre resultan efectivas en la L2. Por tanto, un enfoque pedagógico que tenga en cuenta el currículo y las diferentes lenguas que en él se incluyen de un modo transversal puede ser de gran ayuda para el alumnado. Como ejemplo, podemos mencionar enfoques como el translingüismo, cada vez más habitual en contextos de enseñanza plurilingüe, que intenta aprovechar todo el repertorio lingüístico del alumnado para promover la adquisición de lengua y contenido, con tareas explícitas como las comparaciones entre cognados (Cenoz et al., 2021).

A continuación, ofrecemos un marco teórico sobre la argumentación (en qué consiste, su presencia en el currículo educativo preuniversitario) y los conectores. Por las limitaciones del trabajo y para facilitar el análisis contrastivo entre lenguas, el presente estudio se centra solo en aquellos conectores utilizados al inicio del párrafo. Además de la alta frecuencia de conectores para organizar el discurso, los textos argumentativos se caracterizan por una alta frecuencia de epistémicos y marcadores de posicionamiento que expresan la opinión de quien escribe, por lo tanto, estos elementos en posición inicial también se han tenido en cuenta. Seguidamente, describimos los objetivos y método de este estudio, sus resultados y las conclusiones y posibles implicaciones para la enseñanza de lenguas.

LA ARGUMENTACIÓN, LOS CONECTORES Y SU PRESENCIA EN EL CURRÍCULO PREUNIVERSITARIO

En la argumentación se intenta persuadir a la persona destinataria de una opinión o punto de vista sobre un tema, para lo que se esgrimen razones que así lo justifiquen. De este modo, los textos argumentativos tienen como objetivo “refutar una o varias opiniones que se designan de manera explícita o implícita” en las que los conceptos “se relacionan entre sí a partir de relaciones de causalidad interna, designada de forma explícita, por lo que se construyen sobre la base de conectores de naturaleza lógica” (Bustos-Gisbert, 1996, p. 108-109). Es, por tanto, necesaria cierta capacidad de análisis y reflexión para comprender las premisas de las que se parte y argumentar de forma lógica, una habilidad que se va perfeccionando desde la niñez y sobre todo en la adolescencia.

La utilización de la argumentación oral emerge en los primeros años de la infancia cuando empezamos a producir razones que justifican nuestras decisiones (Ferretti y Graham, 2019) y se considera que en torno a los 10-12 años completamos la capacidad de producir narraciones utilizando elementos lingüísticos que dan coherencia y cohesión al discurso (Serra et al., 2000, p. 520). Sin embargo, la instrucción explícita durante la adolescencia es necesaria para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y sobre todo aquellas relacionadas con la argumentación, por ejemplo a través de tareas que añadan cierta reflexión metacognitiva a la práctica argumentativa (Felton, 2004). La [tabla 1](#) muestra las referencias al reconocimiento y al uso de la argumentación y los elementos de cohesión en el [Real Decreto 1105/2014](#), que establece el currículo de Educación Secundaria y Bachillerato. Se han tenido en cuenta los distintos elementos que describen las materias en su Anexo I: contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. En el caso de las materias lingüísticas se distingue entre aquellos vinculados a la comprensión y a la producción.

Tabla 1. Referencias a argumentación y elementos de cohesión en RD 1105/2014 (énfasis añadido en negrita)

Materia	COMPRESIÓN	PRODUCCIÓN
ESO	<p>Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos (...) argumentativos (...) identificando (...) las marcas lingüísticas y la organización del contenido.</p>	<p>Escribe textos argumentativos con diferente organización secuencial, incorporando diferentes tipos de argumento, imitando textos modelo (...). Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en las (...) argumentaciones.</p>
	<p>Reconoce, usa y explica los conectores textuales (de adición, contraste y explicación) (...) valorando su función en la organización del contenido del texto.</p> <p>Identifica, explica y usa distintos tipos de conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis (...) que proporcionan cohesión a un texto.</p>	
L1 (<i>Lengua Castellana y Literatura</i>)	<p>Comprender y producir textos expositivos y argumentativos (...) identificando la intención del emisor, resumiendo su contenido, diferenciando la idea principal y explicando el modo de organización.</p> <p>Describe los rasgos morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmático-textuales presentes en un texto (...) argumentativo [...] utilizando la terminología gramatical adecuada y poniendo de manifiesto su relación con la intención comunicativa del emisor y con los rasgos propios del género textual.</p> <p>Analiza la estructura de textos (...) argumentativos (...) identificando los distintos tipos de conectores y organizadores de la información textual.</p>	<p>Escribir textos (...) argumentativos (...) con rigor, claridad y corrección, empleando argumentos adecuados y convincentes y ajustando su expresión a la intención comunicativa (...).</p>
Bach.		
ESO	<p>Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo.</p> <p>Distinguir la función o funciones comunicativas más relevantes del texto y un repertorio de sus exponentes más comunes, así como patrones discursivos de uso frecuente relativos a la organización textual (introducción del tema, desarrollo y cambio temático, y cierre textual).</p>	<p>Uso de “conectores y marcadores conversacionales frecuentes”.</p> <p>Mostrar un buen control, aunque con alguna influencia de la primera lengua u otras, sobre un amplio repertorio de estructuras sintácticas comunes, y seleccionar los elementos adecuados de coherencia y de cohesión textual para organizar el discurso de manera sencilla pero eficaz.</p>
L2 (<i>Primera Lengua Extranjera</i>)		
Bach.	<p>Relaciones lógicas: conjunción (...); disyunción (...); oposición/concesión (...); causa (...); finalidad (...); comparación (...); resultado/correlación (...); condición (...).</p>	<p>Escribe informes en formato convencional y de estructura clara relacionados con su especialidad (...) desarrollando un argumento; razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto; explicando las ventajas y desventajas de varias opciones, y aportando conclusiones justificadas.</p> <p>Los elementos de cohesión se utilizarán “con razonable corrección” o “correctamente, sin errores que conduzcan a malentendidos”.</p>
Materias no lingüísticas	<p>Aparecen referencias explícitas a la argumentación en materias como Filosofía donde, como es esperable, abundan indicaciones del tipo “argumentar y razonar”, o Valores éticos: “analizar, plantear, argumentar y dar soluciones fundamentadas a los problemas éticos”. Y en materias de ciencias, desde Cultura científica en 4º ESO hasta Anatomía Aplicada en 1º de Bachillerato. Se establece la necesidad de afianzar “la argumentación en público” en Biología y Geología o “la argumentación verbal”</p>	

Materia	COMPRESIÓN	PRODUCCIÓN
en Física y Química durante la ESO. También en Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales de Bachillerato se hace referencia a la necesidad de “argumentar de forma rigurosa.”		

Como muestra la [tabla 1](#), tanto en ESO como en Bachillerato, tanto en la L1 como en la L2 y en asignaturas no lingüísticas, que podrían impartirse en L2 en caso de programas bilingües, se hace referencia a la argumentación. Su notable presencia en asignaturas de perfiles muy diversos resalta la relevancia que tiene la habilidad para expresar opiniones de un modo razonado, ya sea oralmente o por escrito, en prácticamente cualquier ámbito y, por tanto, la necesidad de que el alumnado finalice estas etapas educativas habiendo adquirido ciertas estrategias discursivas. Puede observarse que en las materias lingüísticas la comprensión y la producción tienen en cuenta diferentes tipos de texto y su estructura. A nivel discursivo, el uso correcto de elementos que sirvan para cohesionar el texto está presente como contenido desde el primer ciclo de la ESO en la materia de *Lengua Castellana y Literatura*. Y ya en Bachillerato, se alude a las características pragmáticas de los textos argumentativos.

Otro documento de referencia en el caso de la L2 es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* cuyos descriptores para los denominados niveles intermedios, B1 o umbral y B2 o avanzado, ubican en la transición entre estos niveles la capacidad de utilizar conectores para enlazar y justificar opiniones. Así, entre los descriptores de nivel B1 ([MCER, 2002, p. 30](#)) encontramos “Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal”, mientras que en el B2 ([MCER, 2002, p. 231](#)), “Expreso noticias y puntos de vista con eficacia y los relaciono con los de otras personas” o “Utilizo una variedad de palabras de enlace para marcar con claridad las relaciones entre ideas”. Es destacable que el Volumen Complementario al *MCER* ([Consejo de Europa, 2020](#)) añade de forma explícita en el nivel B1 la comprensión escrita de la línea principal y las conclusiones de textos argumentativos y dentro de la producción escrita la síntesis y evaluación de información o argumentos.

Como vemos, para alcanzar esta cohesión discursiva, clave para unir las diferentes oraciones que conforman un texto, relacionando sus ideas con coherencia, uno de los elementos que se pretende que el alumnado conozca son las mencionadas “palabras de enlace”, “organizadores textuales” o “conectores”, que ayudan a marcar el tipo de relación existente entre oraciones y facilitan la comprensión. Dada su importancia, suelen ocupar posiciones relevantes en la oración y a menudo se ubican al inicio de párrafo.

Entre las distintas denominaciones que reciben este tipo de marcadores encontramos ‘conector’ como un término convencionalizado en español (Domínguez-García, 2006; Fuentes-Rodríguez, 2009), a veces como una subcategoría de los marcadores del discurso ([Martín-Zorraquino y Portolés-Lázaro, 1999](#); [Pons-Bordería, 2001](#)). En inglés se pueden denominar *conjuncts* ([Quirk et al., 1985](#)), *discourse markers* como subcategoría dentro de *pragmatic markers* (Fraser, 1996), *linking adverbs/adverbials* (Biber et al., 1999), *connective adjuncts* (Huddleston y Pullum, 2002) o *sentence connectors* (Carrió-Pastor, 2013), por mencionar algunos. Para los catálogos de conectores se han tomado como referencia para el español los que se recogen en obras de referencia como [Martín-Zorraquino y Portolés \(1999\)](#); Domínguez-García (2006) y Fuentes-Rodríguez (2009); mientras que para el inglés hemos tenido en cuenta los trabajos de [Quirk et al. \(1985\)](#); Biber et al. (1999); Huddleston y Pullum (2002) y Carrió-Pastor (2013).

Otros modos de introducir el párrafo son los denominados marcadores de posicionamiento o de posición. Biber et al. (1999, p. 855) identifican como *epistemic stance adverbials* elementos como *in our view, from our perspective, in my opinion*, en los que la función consiste en marcar el punto de vista o perspectiva desde el que la proposición es verdadera. Ohlrogge (2009), quien utiliza la etiqueta “*personal stance markers*” para referirse a expresiones como *I think*, muestra este tipo de secuencias entre las expresiones formularias más habituales entre un grupo de aprendices de nivel intermedio en los textos de sus exámenes escritos. En un estudio sobre textos argumentativos escritos en inglés como lengua extranjera por alumnado universitario, Salazar y Verdaguer (2009) observan que *think* es el verbo léxico más frecuente entre participantes españoles en el corpus y también el más habitual para expresar modalidad, un sobreuso que vinculan a aprendices principiantes. El uso de verbos de opinión es habitual en el discurso oral de carácter argumentativo tanto para mostrar seguridad y certeza sobre lo dicho como para todo lo contrario: contribuir a atenuar la aserción y favorecer la percepción de subjetividad en la afirmación, así lo indican trabajos en inglés con *I think* (Aijmer, 1997) y en español con *suponer, pensar* o *creer* (Brenes-Peña, 2015).

Dadas las grandes diferencias existentes en la definición y catalogación en los estudios sobre conectores, usaremos este término en sentido amplio. Siguiendo a Fuentes-Rodríguez (2009, p. 15), se incluyen “aquellos que están fijados o en un grado de gramaticalización avanzado” y tomaremos como objeto de estudio solo aquellos que están en posición inicial en el párrafo, en donde tienen una función discursiva evidente, incluyendo también todos aquellos en los que hay errores, tanto en español (L1) como en inglés (L2). Además, en este sentido, esto nos ayuda a incluir elementos periféricos que tienen una intención pragmática o discursiva obvia a pesar de no seguir las habituales recomendaciones de estilo, como *pero* en inicio de párrafo.

OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio son (a) observar y clasificar el uso de conectores y marcadores de posicionamiento entre párrafos en textos argumentativos escritos por hablantes de español en su L1 y en su L2 (inglés); (b) detectar errores frecuentes relacionados con las colocaciones de los distintos conectores o con aspectos discursivos; (c) realizar un análisis contrastivo de los conectores y marcadores de posicionamiento en ambas lenguas para identificar posibles correspondencias e indicadores de transferencia lingüística; y (d) comprobar la competencia del alumnado al inicio de su etapa universitaria en el uso de estas estrategias discursivas.

MÉTODO

Participantes

El número total de informantes fue de 51 (el 98% mujeres) hablantes monolingües con español como L1, estudiantes de inglés como L2. Se trataba de alumnado del primer curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil, cuyos niveles de L2 eran intermedios o bajos.

La figura 1 recoge su nivel de estudios previos. Aunque un amplio porcentaje (71%) ha cursado Bachillerato también hay un grupo destacable que ha accedido a la titulación

con otro tipo de formación. Este hecho es importante, ya que el profesorado universitario tiende a asumir conocimientos lingüísticos equivalentes a los exigidos en Bachillerato y un número notable de accesos al Grado en Maestro/a de Educación Infantil suele provenir del Ciclo Formativo de Técnico/a Superior en Educación Infantilⁱⁱ.

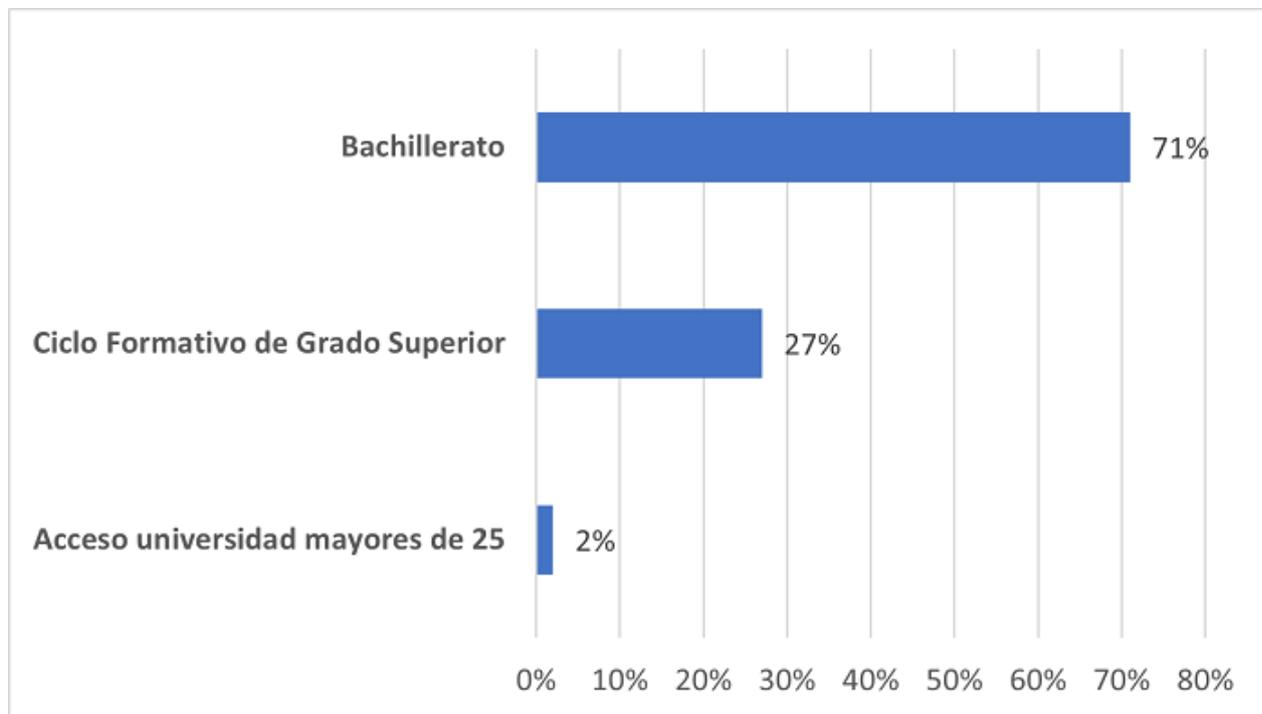


Figura 1. Participantes: nivel de estudios previos

En cuanto al nivel de L2 autopercibido por cada participante, la mayoría se agrupa de forma casi simétrica entre el A2 y el B1, mientras que seis sujetos consideran tener un nivel inferior. Solo dos individuos creen que su nivel equivale a un B2. Aunque se trata de su propia percepción, estos datos ponen de manifiesto la dificultad del profesorado para trabajar con grupos de niveles tan heterogéneos. En el caso de alumnado procedente de ciclos formativos, el 86% ubica su nivel en el A1 o A2.

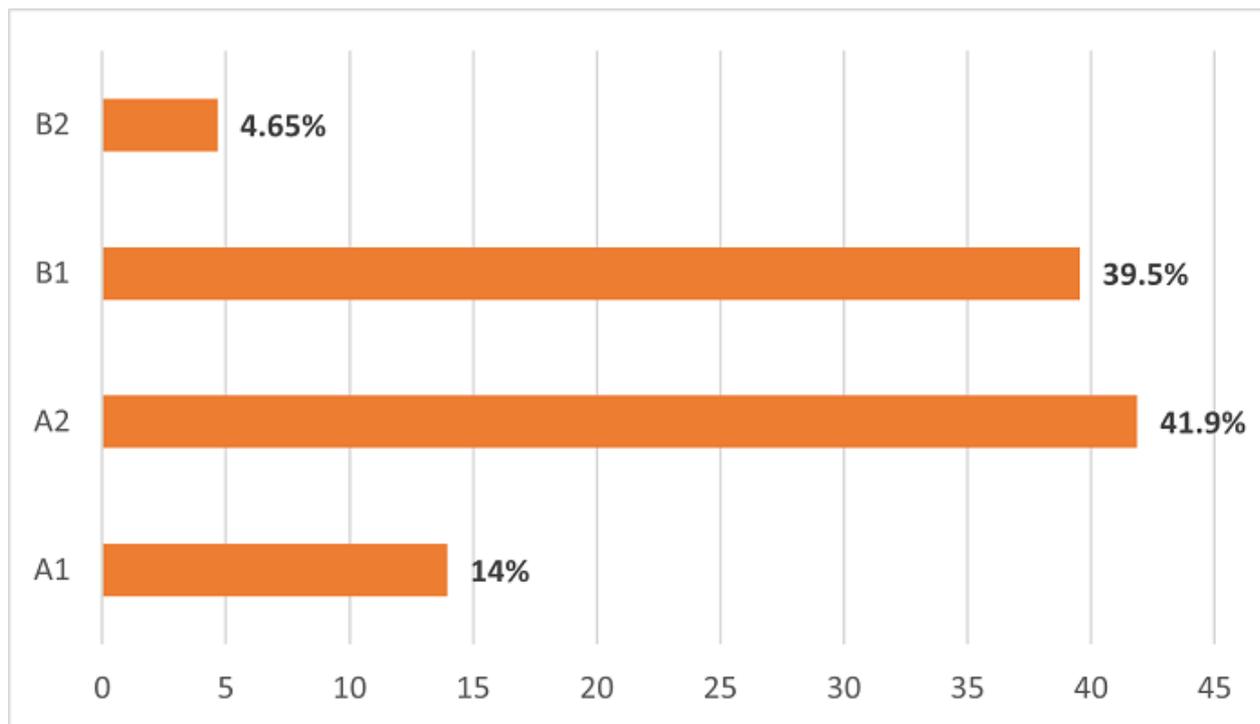


Figura 2. Participantes: Nivel autopercebido de la L2 (inglés)

Un 52.9% del alumnado ha estudiado inglés durante 15 años o más, con una media entre el conjunto de la muestra ligeramente superior a 13 años (13.04), inferior en el caso de alumnado procedente de un ciclo formativo (12.28) respecto al alumnado que ha finalizado Bachillerato (13.5).

Instrumento

A pesar de la reciente proliferación de grandes corpus, la relevancia de corpus pequeños para llevar a cabo estudios de caso se refleja en la gran abundancia de trabajos que opta por esta metodología. Es el ejemplo de algunos estudios relacionados con la enseñanza de lenguas, como el volumen editado por Ghadessy et al. (2001). Henry y Roseberry (2001) recogen diferentes ejemplos del uso que pueden tener los corpus pequeños de aprendices, y su posible utilidad en el aula para analizar elementos concretos, necesidades docentes o estudios contrastivos.

Se diseñó un formulario en línea para recopilar textos escritos en inglés y español al inicio de la etapa universitaria. Las contribuciones se realizaron en tiempo real en el aula, con una duración máxima de una hora y sin posibilidad de consulta de material o apoyo externo. Siguiendo las habituales recomendaciones en el diseño de corpus de aprendices (Granger, 2007), cada participante tenía que responder preguntas de carácter sociológico como edad, género y otros datos de carácter sociolingüístico como el número de años que habían estudiado inglés o la autopercepción de su nivel en la L2.

A continuación, se les pedía que redactasen dos textos argumentativos en español e inglés. Se les dividió en dos grupos, de modo que un primer grupo (n= 28) lo hacía primero en español y después en inglés y el segundo (n=23) al revés, primero en inglés y después en español. Se optó por temáticas cercanas al contexto educativo y edad del

alumnado: “La educación bilingüe debería ser obligatoria / *Bilingual education should be obligatory*” y “En España debería ser posible conducir a los 16 años / *It should be possible to drive when you are 16 years old*”.

Hay ciertas discrepancias sobre cuántos elementos forman un texto argumentativo (Schneer, 2014), aunque es habitual que se identifiquen tres, siguiendo la propuesta ya clásica de Hyland (1990), que distinguía la tesis (introducción a la idea sobre la que se argumentará), el argumento (comenta los elementos que sustentan la tesis) y la conclusión (sintetiza la discusión y afirma la validez de la tesis). En otros trabajos podemos hallar cuatro, como la estructura básica sugerida por Bustos-Gisbert (1996, p. 109), con una tesis inicial (presentación del concepto), las premisas (conceptos tenidos como ciertos), la argumentación (refutación y superación de las premisas) y la conclusión (nuevo concepto derivado de la argumentación). Adaptando estas características a la tarea que se pedía al alumnado, se optó por un texto argumentativo dirigido y estructurado en cuatro párrafos para obtener la mayor similitud posible en la estructura. Se facilitaron instrucciones precisas para que escribiesen cada párrafo en una casilla independiente y entre las sugerencias sobre cómo hacerlo se les indicaba que el párrafo 1 (P1) podía ser una introducción, los párrafos 2 y 3 (P2 y P3) podían argumentar a favor o en contra del tema (ambos a favor o en contra o uno a favor y otro en contra) y el párrafo 4 (P4) podía ser una conclusión.

La necesaria estructuración de los textos en estos cuatro bloques permite un análisis comparativo de los elementos utilizados al inicio de cada párrafo, sin tener que contabilizarlos por número de palabras, ya que los textos tienden a ser más breves en inglés que en español.

El número total de palabras del corpus es de 17321 (contabilizadas con la herramienta AntConc), que se distribuyen como sigue:

Tabla 2. Número de palabras en los distintos subcorpus

Subcorpus	Español		Inglés	
	(L1-L2) N=28	(L2-L1) N=23	(L1-L2) N=28	(L2-L1) N=23
número de palabras	5613	4424	3985	3299
promedio	200.46	192.35	142.32	143.43
rangos	114-365	124-292	81-259	30-207
desviación estándar	62.89	41.48	39.28	42.99
número de palabras	10037		7284	

Cada subcorpus (español e inglés) se divide en dos grupos: uno formado por aquellos sujetos que escribían primero en español y después en inglés; y otro que seguía el orden inverso (primero en inglés y después en español). Como se aprecia en los promedios de los diferentes subcorpus, en los textos escritos en inglés la diferencia es de tan solo una palabra y en los textos en español de casi ocho, a favor en ambos casos de aquellos que se han escrito en primer lugar. De igual modo, las desviaciones estándar son mayores en los subcorpus escritos en primer lugar, con mayor amplitud en los rangos.

RESULTADOS

En este apartado se ofrece un catálogo de los conectores y marcadores de posicionamiento ubicados al inicio de párrafo en los textos escritos por los participantes en L1 y en L2. Se describe su uso, tanto cuantitativa como cualitativamente, y se ejemplifican algunas similitudes halladas entre ambas lenguas.

Las figuras 3 y 4 recogen la presencia o ausencia de conectores al inicio de párrafo en los textos escritos tanto en L1 como en L2. En ambos casos son más frecuentes en el último párrafo (P4), seguidos por el tercero (P3) y por el segundo (P2) con cifras muy similares, un número ligeramente mayor en inglés en el segundo y algo mayor en español en los últimos:

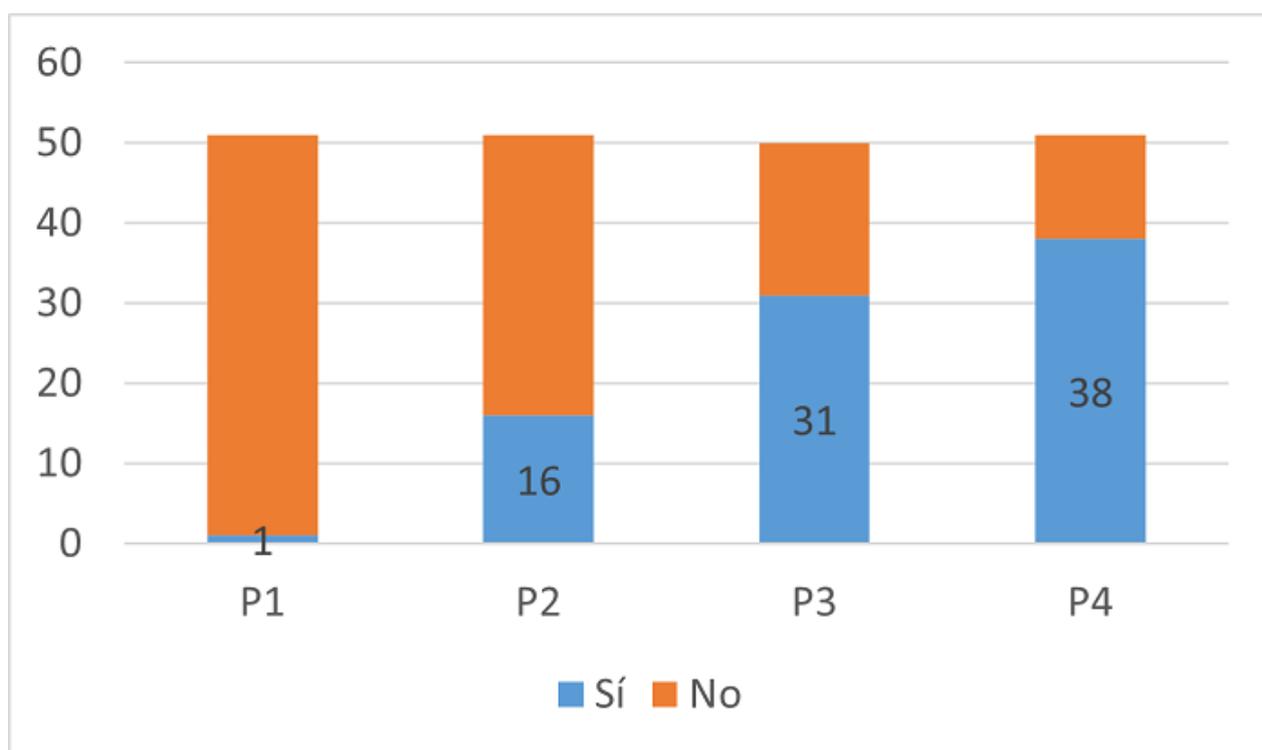


Figura 3. Presencia/Ausencia de conectores en textos escritos en L1

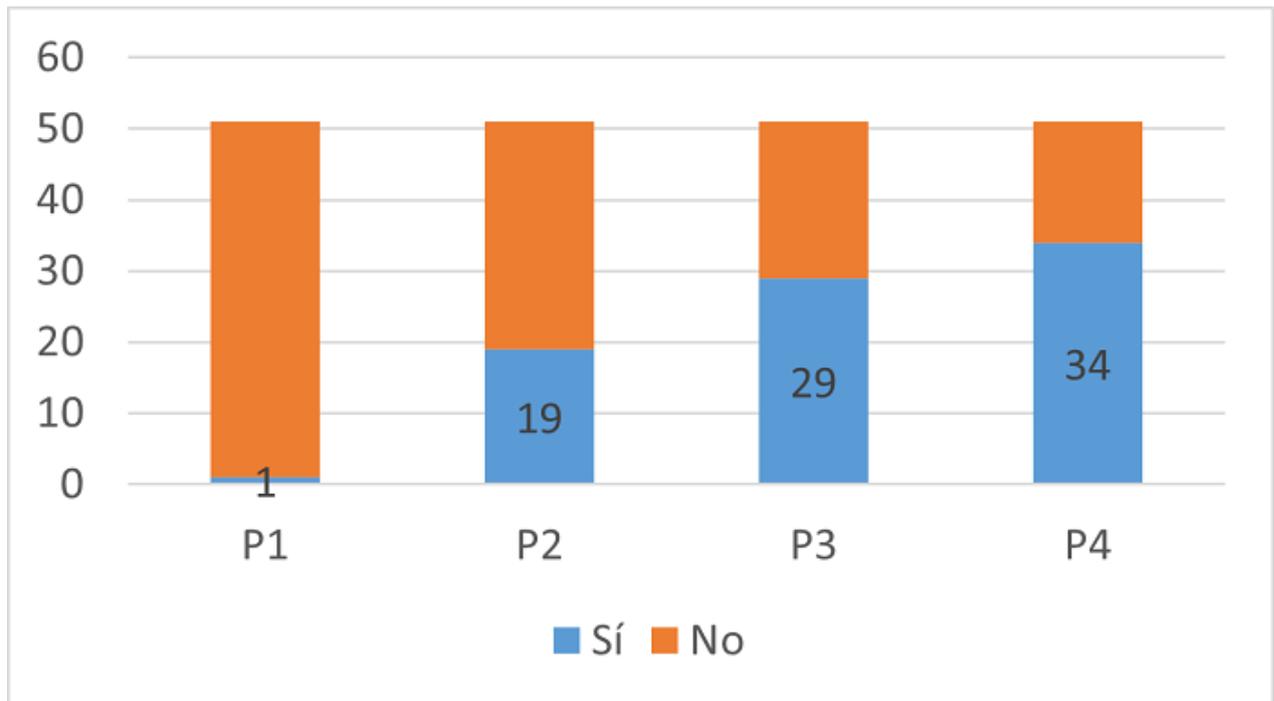


Figura 4. Presencia/Ausencia de conectores en textos escritos en L2

La figura 5 muestra los tipos de conectores en el párrafo en el que se ubican en los textos producidos en inglés.

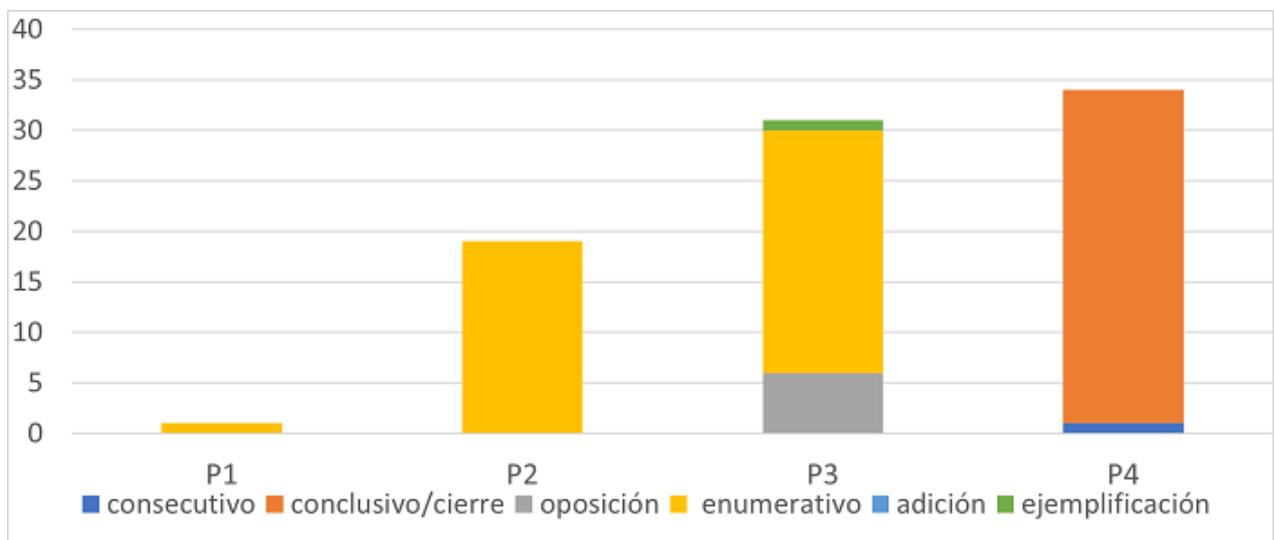


Figura 5. Conectores por párrafos (L2)

De un modo similar en la figura 6 se observa el tipo de marcadores por párrafo en español.

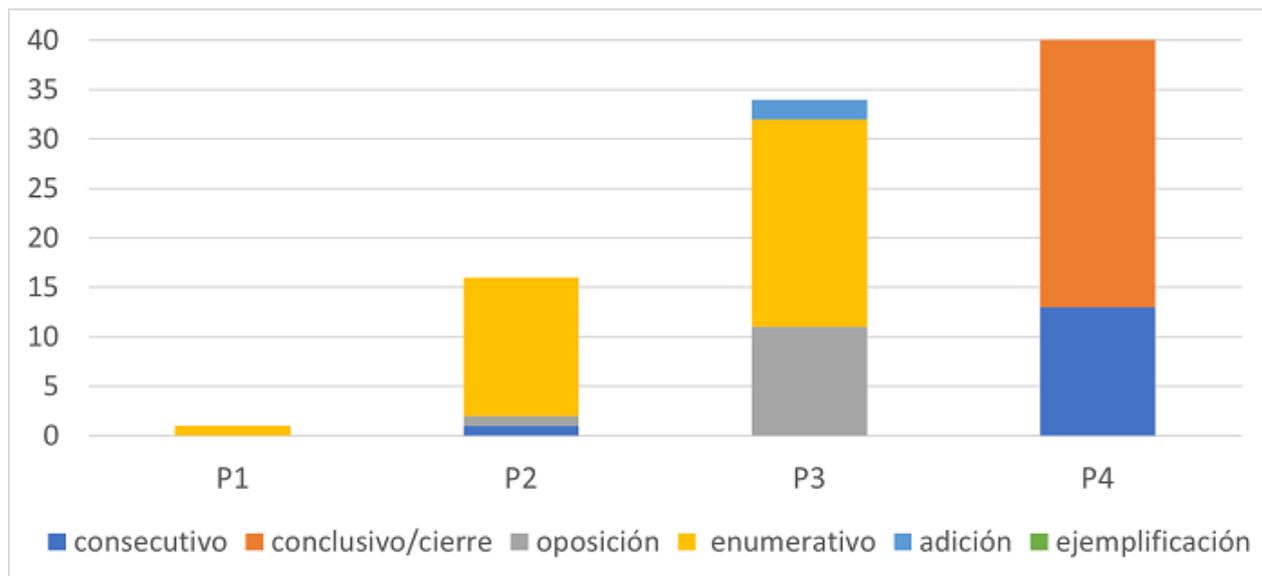


Figura 6. Conectores por párrafos (L1)

La [tabla 3](#) detalla el catálogo de conectores en los textos en español, clasificados por tipo de marcador. Se presentan las columnas divididas en los subgrupos que escribieron primero el texto en español (L1-L2) y quienes lo hicieron primero en inglés (L2-L1). Como puede apreciarse el tipo de conectores que se utilizan es similar aunque el repertorio del grupo que escribió primero en lengua materna (con mayor número de participantes) es ligeramente mayor:

Tabla 3. Catálogo de conectores en subcorpus (L1)

	L1-L2 (n=28)	L2-L1 (n=23)
Consecuencia	por lo tanto (3), <i>por ello</i> (2), <i>así</i> (1), <i>por tanto</i> (1), <i>por consiguiente</i> (1)	por lo tanto (5), <i>por ello</i> (1)
Conclusion o de cierre	en conclusión (6), como conclusión (5), <i>finalmente</i> (2), <i>para finalizar</i> (2), <i>a modo de conclusión</i> (1), <i>para concluir</i> (1), <i>para terminar</i> (1)	en conclusión (6), <i>como conclusión</i> (1), <i>finalmente</i> (1), <i>en definitiva</i> (1), <i>por último</i> (1)
Enumeración	por otra parte (6), por otro lado (5), <i>por un lado</i> (4), <i>por una parte</i> (1), <i>por el otro lado</i> (1)	por otro lado (9), por un lado (7), <i>en primer lugar</i> (2)
Oposición	pero (5), <i>sin embargo</i> (1), <i>por el contrario</i> (1), <i>en cambio</i> (1)	pero (3), <i>sin embargo</i> (2)
Adición		<i>además</i> (2)

La [tabla 4](#) muestra el catálogo de formas en los textos escritos en inglés. En este caso cabe destacar la menor presencia de conectores consecutivos o la ausencia de los de adición en comparación con los textos en español. También llama la atención el gran número de conectores utilizados en inglés de forma errónea para la estructura *On the one hand/On the other hand*:

Tabla 4. Catálogo de conectores en subcorpus (L2)

	L1-L2 (n=28)	L2-L1 (n=23)
Consecuencia	so (1)	
Conclusión o de cierre	in conclusion (9), final(ly) (5), *for the finish (1), to sum up (1)	in conclusion (9) finally (5), on balance (1), all in all (1), to finish (1), in short (1)
Enumeración	on the other hand (6), *in the other hand (3), on the one hand (3), *in one hand (2), *on one hand (2), first of all (1), *for the other part (1)	on the one hand (8), on the other hand (8), first (1), *in de first place (1), *on one hand (1), *for one hand (1), in the firsttime (1), on the otherone (1), *in the secondplace (1), *in the second time (1), *in the other hand (1), *for other part (1)
Oposición	but (2), however (1)	but (3)
Ejemplificación	*for example (1)	

Como se aprecia en la [tabla 4](#) algunos conectores que sirven para organizar las ideas del discurso en pares adyacentes (*On the one hand... On the other hand...*) son susceptibles de ocurrir en combinaciones poco aceptables, algo que se puede ver en párrafos con otro tipo de errores léxicos o gramaticales, como en (1). Sin embargo, los errores en estos enumerativos correlacionales también se pueden observar en textos con mayor corrección gramatical, como en (2). De igual modo, en español podemos encontrar combinaciones como en (3), que pueden resultar poco naturales y dar la impresión de un calco de la versión inglesa, aún cuando el texto en español fue escrito en primer lugar:

- 1) **In one hand**, to learn idioms are very important to be a competitive person (Párrafo 2, Bachillerato, nivel B1).
- 2) **On one hand**, it is quite difficult for those students who are not very good at English for example (Párrafo 2, Bachillerato, nivel B1),
- 3) **Por el otro lado**, las desventajas de poder conducir a los 16 años es que los adolescentes son muy inmaduros, muchos no respetarían las reglas básicas ni verían el peligro (Párrafo 3, Bachillerato, nivel A2)

En el ejemplo (4) hallamos un caso de *but* en posición inicial. En el mismo párrafo se usa de nuevo *but*, lo que nos indicaría posiblemente cierta escasez de recursos para indicar oposición, aunque también vemos un uso similar en español, como en (5):

- 4) **But**, there are so many places where you can't drive till you're 18 so people go to the places by bus, train, taxi or the underground. This is good when you live in a big city, but if you live in a town, it is so tiring because you have to wait a lot and it isn't so cheap (Párrafo 3, Bachillerato, nivel B1).
- 5) **Pero**, a pesar de esta importancia hay innumerables opiniones a favor y en contra sobre si la educación bilingüe debería ser obligatoria para la educación en nuestro país (Párrafo 2, Ciclo Formativo, nivel A2).

En cuanto al uso de marcadores de posicionamiento, como ya se ha apuntado, son muy frecuentes en los textos argumentativos. Así, el alumnado recurre a estas estructuras para expresar su punto de vista al inicio de párrafo, en ocasiones en combinación con otros marcadores o con los conectores. Para poder establecer una comparación lo más

simétrica posible en las siguientes figuras y tablas no se han tenido en cuenta aquellas expresiones que no estén al principio de un párrafo o tras un conector u otro marcador de posicionamiento que sí abre el párrafo.

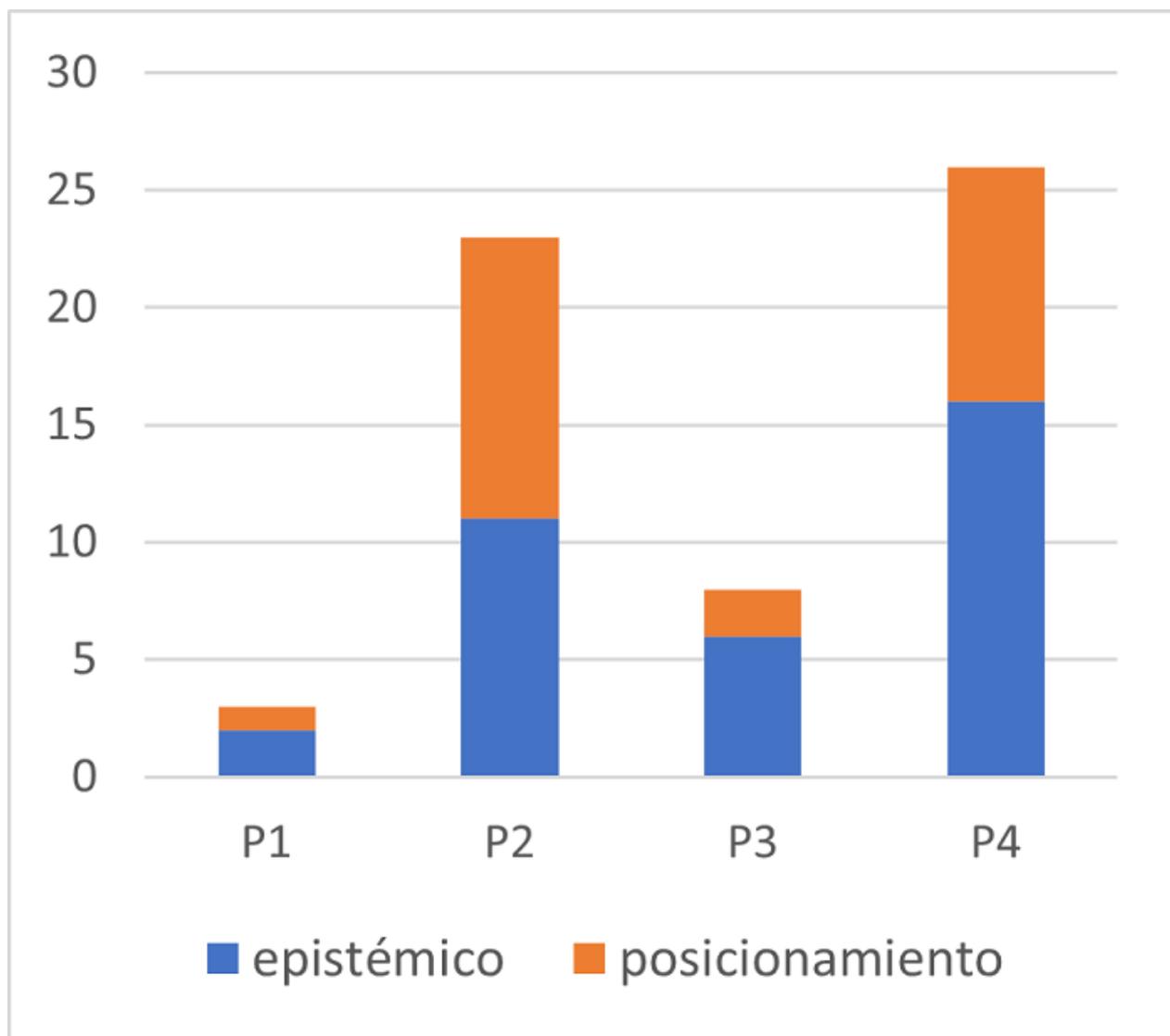


Figura 7. Marcadores de posición (L1)

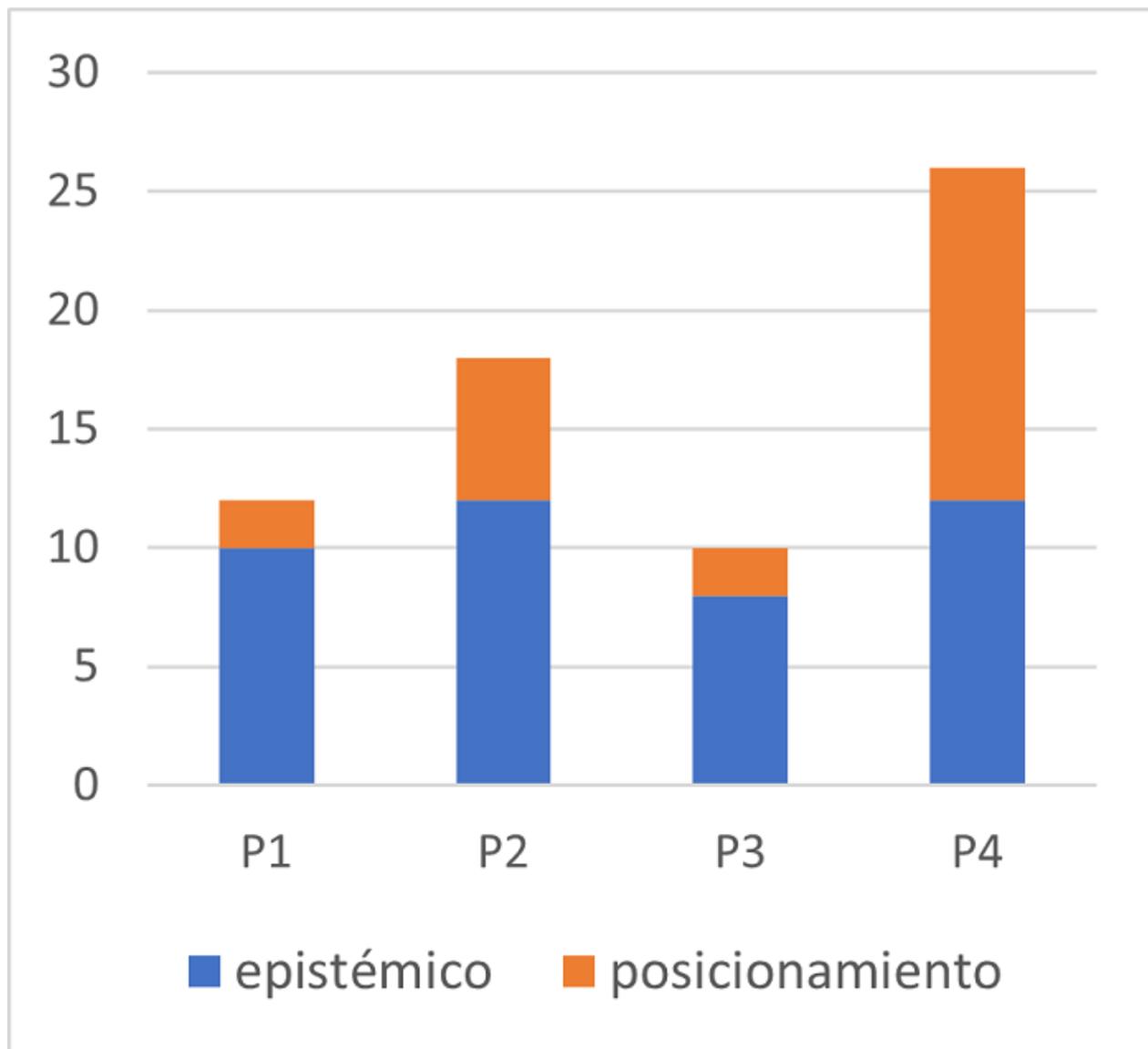


Figura 8. Marcadores de posición (L2)

Como se puede observar en las tablas 5 y 6, encontramos números totales similares de marcadores de posicionamiento en ambas lenguas: 66 en inglés y 60 en español, si bien existe una mayor variedad en su L1, con cuatro marcadores epistémicos diferentes frente a uno en los textos en inglés. La variedad de formas en los marcadores de posicionamiento no siempre obedece a criterios de corrección o aceptabilidad:

Tabla 5. Marcadores de posicionamiento (L1)

	Español (L1-L2)	Español (L2-L1)	total
Epistémicos	<i>pienso</i> (8), <i>creo</i> (4), <i>considero</i> (2), <i>opino</i> (2)	<i>pienso</i> (8), <i>creo</i> (7), <i>considero</i> (4)	35
Posición	<i>en mi opinión</i> (9), <i>bajo mi punto de vista</i> (2), <i>desde mi punto de vista</i> (1), <i>en cuanto a mi opinión</i> (1), <i>según mi opinión</i> (1)	<i>en mi opinión</i> (7), <i>desde mi punto de vista</i> (1), <i>bajo mi opinión</i> (1), <i>desde mi opinión</i> (1), <i>Mi opinión</i> (1)	25

En este caso no se han tenido en cuenta errores ortográficos para simplificar la tabla y se han incluido algunas formas como *for me* y *my opinion* en las que la expresión de posicionamiento por parte de quien escribe es obvia, aunque no sean idiomáticas.

Tabla 6. Marcadores de posicionamiento (L2)

	Inglés (L1-L2)	Inglés (L2-L1)	total
Epistémicos	<i>I think</i> (21)	<i>I think</i> (21)	42
Posición	<i>in my opinion</i> (12), <i>My opinion</i> (2), <i>from my point of view</i> (1), <i>For me</i> (1)	<i>in my opinion</i> (6), <i>from my point of view</i> (2)	24

La frecuencia de este tipo de estructuras es mayor en inglés que en español posiblemente debido a las limitaciones que ofrece su repertorio en la L2. Trabajos como los de [Salazar y Verdaguer \(2009\)](#) o [Basturkmen y Von Randow \(2014\)](#) indican que las expresiones de creencia o valoración personal como *I think* en textos argumentativos son más habituales en aprendices de inglés con niveles más bajos, lo que podría explicar también la diferencia con su lengua nativa. A pesar de su posición prominente a inicio de párrafo, estos elementos contribuyen a un mayor grado de subjetividad del enunciado y a la percepción de inseguridad de quien escribe. La presencia de epistémicos está frecuentemente precedida por algún tipo de conector, como en (6). Además, podemos observar una combinación frecuente -y redundante- de marcadores de posicionamiento con epistémicos, tanto en la L1 como en la L2, como muestran los ejemplos (7)-(9):

- 6) **En primer lugar pienso** que la educación bilingüe ha sido un paso avanzado en las escuelas pero no debería ser obligatoria (Párrafo 1, Bachillerato, nivel B2).
- 7) **In my opinion, I think** we should have a bilingual education, but only if we focus not only in grammar and vocabulary, but in speaking too (Párrafo 4, Bachillerato, nivel B1).
- 8) **In my opinion, I think** that it should be possible to drive when you are 16 years old (Párrafo 4, Bachillerato, nivel B1).
- 9) **En mi opinión, yo pienso** que la educación bilingüe debería ser opcional, como hasta ahora (Párrafo 4, Bachillerato, nivel B1).

Cabe destacar que la misma persona ha escrito los ejemplos (8) y (9), primero en inglés y después en español. Resulta llamativo que en el ejemplo en español la estructura parece casi una traducción literal del inglés, incluyendo también el pronombre de primera persona. Estos casos (véase también el ejemplo 3) podrían ejemplificar la transferencia interlingüística de la L2 a la L1 en textos escritos formales, para los que a menudo se recibe formación explícita en la L2 ([Tankó, 2004](#)).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque se dividió al alumnado participante en dos grupos para evitar sesgos entre los que escribían primero en español y después en inglés, los catálogos finales de marcadores son casi idénticos en ambos grupos por lo que este factor parece no haber tenido gran peso al tratarse de textos breves. En relación con el primer objetivo que nos planteábamos, la corrección y variedad de conectores resulta, como es obvio, mayor en la

L1 (la mayor disponibilidad léxica en español se pone de manifiesto sobre todo en el uso de consecutivos en el último párrafo), sin embargo, vemos que hay bastantes similitudes en la selección de conectores utilizados al escribir en L1 y en L2:

- El hecho de usar o no una de estas expresiones para introducir el nuevo párrafo o relacionarlo con el contenido anterior no parece ir ligado a la lengua empleada.
- El tipo de conectores es similar independientemente de la lengua empleada para argumentar, con un predominio de consecutivos y conclusivos.
- La semejanza entre usos en ambas lenguas se muestra en la combinación de ciertos marcadores o en el caso de *pero/but* utilizados como conectores al inicio de párrafo.
- La reduplicación de conectores y, sobre todo, de marcadores epistémicos abunda en ambas lenguas.

En cuanto a las estructuras utilizadas al inicio de párrafo para señalar la opinión o punto de vista de quien escribe, hay una mayor variedad de epistémicos y marcadores de posicionamiento en español, con números totales muy similares en estos últimos. Los epistémicos son más frecuentes en inglés, en particular en el primer párrafo, donde posiblemente el alumnado con niveles más bajos recurra a *I think* por el desconocimiento de otras estructuras más adecuadas para iniciar el texto. Así, al carecer de otros recursos para introducir la argumentación se limitan a reafirmar su posición o punto de vista. A pesar de que el repertorio de conectores y marcadores epistémicos en la L1 presenta una mayor riqueza, es posible que la frecuencia de exposición o el modo más explícito de enseñanza en la L2 acabe interfiriendo en la producción de textos escritos en su L1. Asimismo, el hecho de tener un repertorio más limitado en la L2 conlleva un sobreuso de estructuras convencionalizadas más simples (Tankó, 2004).

Entre nuestros objetivos figuraba el de comprobar la competencia del alumnado al inicio de su etapa universitaria en el uso de estas estrategias discursivas. Como se ha puesto de manifiesto a través del resumen en la [tabla 1](#) de los contenidos relacionados con la producción de textos argumentativos en el [Real Decreto 1105/2014](#), la argumentación tiene una fuerte presencia en el currículum de Educación Secundaria y Bachillerato. Sin embargo, este énfasis en el marco legislativo nos puede llevar a equívocos sobre los conocimientos que realmente tiene el alumnado. Se espera que sepan utilizar de forma correcta conectores y elementos que cohesionen el discurso en textos argumentativos y la mayor parte del alumnado es capaz de hacerlo tanto en español como en inglés, aunque con muchos errores en la L2, a pesar de haberla estudiado durante muchos años, y con ciertas limitaciones en la L1.

Aunque el estudio se ve condicionado por la heterogeneidad de niveles, es posible que esta diversidad no sea un hecho aislado en otras aulas universitarias o en otros niveles académicos, lo que nos lleva a la necesidad de replantear cómo enseñar estas estructuras en la L2, incidiendo en su carácter como fórmulas fijadas (*on the one hand... on the other hand*) y estableciendo una comparación con el español.

También nos planteábamos como objetivos tanto detectar errores frecuentes relacionados con las colocaciones de los distintos conectores o con aspectos discursivos como identificar posibles correspondencias e indicadores de transferencia lingüística, los cuales se han ejemplificado en la sección de resultados. Teniendo en cuenta el peso de la transferencia interlingüística (Forbes, 2020), es importante incidir en la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas que permitan llevar a cabo dicha transferencia y

promover un enfoque metodológico multilingüe para desarrollar técnicas de expresión escrita. Posiblemente debido a la necesidad de reflexionar sobre aspectos lingüísticos en el proceso de aprendizaje de una L2, estudios como el de Forbes y Fisher (2020) apuntan a una mayor evidencia de transferencia de la L2 a la L1 que viceversa en estrategias de escritura. Es importante no considerar que los conocimientos previos serán homogéneos entre el alumnado, por lo que revisar aspectos metalingüísticos en la L1 podría ser de gran utilidad. En este sentido, actividades como las que se enmarcan en el translingüismo (Cenoz et al., 2021), que suele aprovechar la existencia de cognados en primeras lenguas y lenguas extranjeras, pueden servir para resaltar tanto elementos que son comunes como aquellos diferentes en las lenguas que conoce el alumnado, estableciendo una relación directa entre funciones lingüísticas y el modo de expresarlas.

Este trabajo se ha centrado en elementos como conectores y marcadores de posicionamiento que muestran una alta frecuencia en los textos examinados, lo que nos ha permitido establecer comparaciones entre las dos lenguas, si bien otro tipo de estructuras menos fijadas pueden realizar la misma función de cohesión entre párrafos. En el futuro, con el objetivo de profundizar en el presente estudio, se podrían tener en cuenta estas estructuras, así como la posible influencia de ciertas variables del alumnado participante (como su nivel de estudios previos) en los resultados.

Como complemento a la situación aquí descrita sería importante llevar a cabo una intervención didáctica que involucre al profesorado de las dos lenguas que se analizan para mostrar estrategias de escritura efectivas en ambas que contengan aspectos contrastivos y que potencien la transferencia interlingüística de elementos discursivos, de organización y cohesión textual. Ofrecer un abanico más amplio de conectores contextualizados tanto en actividades de comprensión como de producción podría contribuir a aumentar el repertorio del alumnado. Coincidimos con Salazar y Verdaguer (2009) en la importancia de llamar la atención del alumnado sobre la variedad de verbos léxicos que pueden expresar modalidad, así como de fomentar un mayor uso de estructuras impersonales en detrimento de afirmaciones más subjetivas en este tipo de textos.

Pese a las limitaciones descritas, este trabajo contribuye a que seamos conscientes de las dificultades que presenta el alumnado a la hora de defender por escrito sus argumentos. Saber esgrimir argumentos para respaldar un punto de vista les será de gran utilidad en otras materias y ámbitos de la vida como, sin duda, su carrera docente.

Referencias

- Aijmer, K. (2011). *I think* — an English modal particle. In T. Swan, & O. J. Westvik (Eds.), *Modality in Germanic Languages: Historical and Comparative Perspectives*, (pp. 1-48). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110889932.1>
- Basturkmen, H., & Von Randow, J. (2014). Guiding the reader (or not) to re-create coherence: Observations on postgraduate student writing in an academic argumentative writing task. *Journal of English for Academic Purposes*, 16, 14-22. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2014.07.005>
- Brenes-Peña, E. (2015). La intensificación de la aserción en el Parlamento andaluz. Análisis pragmalingüístico de los verbos de opinión. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 14, 9-31. <https://doi.org/10.6035/clr.2015.14.1>

- Bustos-Gisbert, J. M. (1996). *La construcción de textos en español*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cenoz, J., Leonet, O., & Gorter, D. (2021). Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-15. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC/Anaya
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Felton, M. K. (2004). The development of discourse strategies in adolescent argumentation. *Cognitive development*, 19(1), 35-52. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2003.09.001>
- Ferretti, R. P., & Graham, S. (2019). Argumentative writing: Theory, assessment, and instruction. *Reading and Writing*, 32(6), 1345-1357. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>
- Forbes, K., & Fisher, L. (2020). Strategy development and cross-linguistic transfer in foreign and first language writing. *Applied Linguistics Review*, 11(2), 311-339. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0008>
- Forbes, K. (2020). *Cross-Linguistic Transfer of Writing Strategies: Interactions between Foreign Language and First Language Classrooms*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788929752>
- Fuentes-Román, I., & Farlora-Zapata, M. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945197601>
- Ghadessy, M., Henry, A., & Roseberry, R.L. (Eds.). (2001) *Small Corpus Studies and ELT: Theory and Practice*. Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.5>
- Granger, S. (2007). The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. En W. Teubert (Ed.), *Corpus Linguistics: Critical Concepts in Linguistics* (pp. 166-182). Routledge.
- Hyland, K. (1990). A genre description of the argumentative essay. *RELC journal*, 21(1), 66-78. <https://doi.org/10.1177/003368829002100105>
- Martín-Zorraquino, M. A., & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Melero, Á., & Gárate, M. (2013). Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. *Revista de Educación*, 360, 388-413. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-116>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524537>
- Ohlrogge, A. (2009). Formulaic expressions in intermediate EFL writing assessment. En R. Corrigan, E. A. Moravcsik, H. Ouali y K. M. Wheatley (Eds.), *Formulaic Language. Vol. 2* (pp. 375-386). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.83.07ohl>
- Pons-Bordería, S. (2001). Connectives/discourse markers. An Overview. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, VI, 219-243.
- Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba*, 20, 141-170.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman.

- Rapanta, C., & Macagno, F. (2019). Evaluation and promotion of argumentative reasoning among university students: The case of academic writing. *Revista Lusófona de Educação*, 45(45), 125-142. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.09>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 3, 3 de enero de 2015, 169-546. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Salazar, D., & Verdaguer, I. (2009). Polysemous verbs and modality in native and non-native argumentative writing: A corpus-based study. *International Journal of English Studies*, 9(3), 209-220.
- Schneer, D. (2014). Rethinking the argumentative essay. *TESOL Journal*, 5(4), 619-653. <https://doi.org/10.1002/tesj.123>
- Tankó, G. (2004). The use of adverbial connectors in Hungarian university students' argumentative essays. En J. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp. 157-181). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.12.13tan>

Notas

ⁱ Por L1 entendemos la primera lengua o lengua nativa de cada hablante. Aunque es habitual hacer una distinción entre segunda lengua y lengua extranjera, en el presente trabajo no es necesario puesto que coinciden, así que utilizaremos L2 en un sentido amplio como equivalente a lengua extranjera.

ⁱⁱ Según el Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, que regula estos estudios la formación en lengua extranjera no es obligatoria en esa titulación.