

Marcadores discursivos en la escritura del español como segunda lengua

Discourse Markers in L2 Spanish Writing

Jeannette Sánchez-Naranjo

Amherst College

jsnaranjo@amherst.edu

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado en torno al uso y la frecuencia de dos tipos de marcadores discursivos (MDs): los conectores discursivos (CDs) y los marcadores socio-pragmáticos (MSPs). En el contexto de tareas escritas con base en los géneros textuales, cuarenta y cuatro aprendientes del español como segunda lengua (N=44), registrados en talleres de escritura durante un semestre académico, produjeron tres tipos principales de textos: uno narrativo, otro expositivo y un ensayo argumentativo. Los resultados muestran que los aprendientes usan los CDs con mayor frecuencia para construir la coherencia en sus textos narrativos y argumentativos y, en mucha menor escala, los MSPs para involucrar aspectos de la oralidad en sus narraciones. Un grupo principal de trece CDs parece asumir casi el 90% de las funciones metadiscursivas y cognitivas en la escritura del español como segunda lengua.

Palabras clave: escritura, marcadores discursivos, conectores discursivos, marcadores socio-pragmáticos, español como segunda lengua

ABSTRACT

This paper reports on the use and frequency of two types of discourse markers (MDs): Discourse Connectors (CDs) and Socio-Pragmatic Markers (MSPs). In the context of written tasks using a genre-based approach, forty-four learners of Spanish as a second language (N=44), enrolled in writing workshops during an academic semester, produced three types of texts: a narration, an expository essay, and an argumentative essay. Results show that learners use CDs more frequently to build text coherence in narrative and

argumentative essays. The MSPs, used to a much lesser extent, allow learners to involve orality features in their narrations. A core group of thirteen CDs seems to fulfill almost 90% of the metadiscursive and cognitive functions in L2 Spanish writing.

Keywords: Writing, Discourse Markers, Discursive Connectives, Socio-Pragmatic Markers, Spanish as a Second Language

Fecha de recepción: 24/11/2017

Fecha de aprobación: 27/01/2018

1. INTRODUCCIÓN

Aunque pocos estudios de la adquisición de segunda lengua (ASL) se han concentrado en la organización discursiva, estos han mostrado que el aprendizaje de los marcadores del discurso como los conectivos, las partículas de foco y las interaccionales, entre otros, presentan dificultades especiales para los aprendientes de segunda lengua (L2) (Aijmer y Simon-Vandenberg, 2006; Andorno, 2005; Portolés, 2001; Rivas y Brown, 2009; Romero-Trillo, 2002). Pese a que estos trabajos han ofrecido una mejor comprensión en esta búsqueda, no proveen aún respuestas concluyentes a los interrogantes de cómo y con qué frecuencia los aprendientes de español como L2 usan los marcadores del discurso (MDs). Estas partículas representan un desafío tanto para los lingüistas como para los profesores de L2 dado que tienen un carácter heterogéneo y son difíciles de atribuir a una categoría gramatical específica (Wichmann & Chanet, 2009). De la misma manera, constituyen una clase funcional que normalmente sufre un proceso de desemantización, son pragmáticamente multifuncionales y su función depende de rasgos prosódicos y sintácticos. Adicionalmente, no existe una correspondencia exclusiva entre los MDs en diferentes lenguas.

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado con miras a establecer el uso y la frecuencia de dos tipos de MDs, los conectores discursivos (CDs) y los marcadores socio-pragmáticos (MSPs), por aprendientes del español L2 cuya lengua materna es el inglés. Con este propósito, se presentan, en primer lugar, los MDs caracterizando tanto los conectores como los marcadores socio-

pragmáticos. En segundo lugar, se ofrece una explicación de los MDs en español y se examinan en el contexto de su adquisición como L2. En seguida, se describe el diseño de la presente investigación y se presentan los resultados para terminar el artículo con la discusión y las conclusiones sobre los mismos.

2. ¿QUÉ SON LOS MARCADORES DEL DISCURSO?

La coherencia es un componente fundamental en el texto escrito. Aunque no existe una definición general y aceptada para este término, se ha descrito frecuentemente como un factor semántico que posibilita a un texto ser más que la suma de la interpretación de sus oraciones discretas (Hasan, 1984, 1985; Phelps, 1985; Sanders & Sporen, 1999; van Dijk, 1980, 1985). De acuerdo con Kehler (2004) y Halliday y Hasan (1976), quienes han influenciado el análisis textual de una manera significativa, los escritores experimentados necesitan proveer diversas claves a los lectores para permitirles ver las relaciones entre las partes de un texto. La coherencia es, entonces, construida mediante la utilización de una serie de herramientas asociadas a la referencia, la substitución y la elipsis. Entre estos dispositivos, es frecuente utilizar palabras de enlace explícito, frases o expresiones lexicales conocidas como marcadores del discurso. En otras palabras, estas unidades ofrecen la posibilidad de guiar las inferencias que se construyen a partir del texto (Blakemore, 2002, 2004; Fraser, 1990, 1999; Giora, 1997, 1998; Portolés, 2001; Redeker 1990; 2006; Schiffrin, 1987, Schourup, 1999; van Dijk, 1985).

Los acercamientos para caracterizar los MDs varían enormemente. Sin embargo, tales descripciones involucran una mezcla de las características formales y funcionales que son establecidas de acuerdo con las principales propiedades estructurales y el papel que los MDs juega en el análisis del texto (Aijmer, 2002; Brinton, 1996; Portolés, 2001; Romera, 2001; Schiffrin, 1987; Vincent and Sankoff, 1992; entre otros). En relación con las características formales, los MDs corresponden a unidades lingüísticas que, en la mayoría de los casos, no son constituyentes sintácticos obligatorios. En este sentido, los MDs corresponden a núcleos de

cláusulas adverbiales adjuntas a la cláusula matrix con un valor externo predicativo (Fraser, 1990; Martin, 1998). Su naturaleza, sin embargo, puede ser diversa y los investigadores enfatizan la heterogeneidad de estas unidades como clase. Una de las características fundamentales es su invariabilidad, hecho éste que los distingue de sintagmas que permiten la flexión y la combinación con otros miembros de la oración. Igualmente, pueden pertenecer a categorías gramaticales como los adverbios (e.g. *ahora, exactamente, actualmente*), conjunciones subordinantes y coordinantes (e.g. *y, o, pero, sin embargo*), interjecciones (e.g. *bueno, bien, ¿verdad?*), y frases (e.g. *lo que quiero decir, observa, sabes cómo es eso*) (Martín, 1998; Pons Bordería, 2006; Portolés, 2001; Schourup, 1999). Algunos autores han sugerido la flexibilidad distribucional de los MDs como una de sus características formales principales dado que pueden aparecer en posición inicial, media o final de la oración, aunque ciertas formas de ocurrencia pueden estar restringidas en algunas lenguas o en los textos escritos (Martin, 1994; Oliveira and Tavares, 1992; Vincent y Sankoff, 1992). En el discurso oral, en particular, los investigadores han señalado que los MDs muestran ciertas características prosódicas que los hacen diferentes de otros segmentos. Es así como algunos MDs cambian el acento y la dirección de la entonación, pese a que se ha afirmado que estas características no se presentan en todos ellos (Ferrara, 1997; Martin, 1998; Martin y Portolés, 1999; Romera, 2001; Schiffrin, 1987). Debido a que la atención de este trabajo se centra en el texto escrito, esta característica no será considerada. En relación con los significados de los MDs, diversos estudios desde diferentes perspectivas concuerdan en el hecho de que no tienen un significado proposicional, sino metalingüístico (Brinton, 1996; König, 1991; Redeker, 1991; Schiffrin, 1987). De esta forma, contribuyen a la interpretación que hace el lector del texto escrito.

En relación con las propiedades funcionales de los MDs, la conectividad ha sido descrita como su función principal. Los MDs son usualmente usados para indicar relaciones entre las unidades textuales y establecer los presupuestos del escritor o el hablante que subyacen a los enunciados (Levinson, 1983; Schiffrin, 1987; Schourup, 1999). Cómo estas unidades textuales son definidas, es una discusión que se mantiene en la actualidad. Lenk (citado en

Adams, 2011:17) sostiene que los MDs marcan transiciones entre pequeños o grandes fragmentos del discurso y su papel es garantizar la coherencia local o global. Las relaciones creadas por los MDs varían también según la intencionalidad del escritor o hablante en la producción de sus textos. En efecto, pueden ser creados en el nivel referencial, interpersonal, estructural o cognitivo y establecer indicaciones para que los lectores o escuchas puedan seguir la interacción comunicativa (Aijmer, 2002; Fung y Carter, 2007). La opcionalidad es otro factor importante en la caracterización funcional de los MDs dado que la mayoría pueden ser sintáctica y semánticamente opcionales; es decir, su uso no está relacionado con el valor de verdad de las proposiciones. Como señala Schourup (1999:231), los MDs “no aumentan las posibilidades de establecer relaciones semánticas entre los elementos que asocian”. De hecho, enriquecen la interpretación que quiere lograr el autor del texto y, en combinación con la característica de la conectividad, los MDs hacen progresar el texto asegurando que el lector o escucha puedan obtener una imagen coherente y puedan construir el significado de lo que está siendo comunicado (Adams, 2011).

Con esta breve revisión de los MDs, es claro por qué representan un desafío tanto para lingüistas como para profesores (Wichmann & Chanet, 2009). Además de su carácter heterogéneo, es importante señalar que no existen correspondencias estrictas entre los MDs en las diferentes lenguas y este puede ser un elemento que ayude o interfiera con aquellos que aprenden una segunda lengua. En la siguiente sección se presentan los MDs más importantes en español y se establecen algunas diferencias relevantes.

3. LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN ESPAÑOL

Debido a la dificultad de sistematizar de forma unívoca los MDs, se han considerado sus funciones textuales y discursivas como los elementos relevantes en las diversas clasificaciones (Calsamiglia y Tusón, 2002; Cortés-Rodríguez y Camacho-Adarve, 2005; Pons Bordería 1998, 2006; Martín, 1998; Martín y Portolés, 1999). En efecto, con base en este criterio y sin ahondar en las particularidades de las diversas propuestas, es posible señalar que existen dos grupos

fundamentales: los conectores discursivos (CDs) y los marcadores socio-pragmáticos (MSPs). Los primeros unen semántica y pragmáticamente un elemento del texto con otro elemento mencionado anteriormente y, en este sentido, la relación creada es paradigmáticamente causativa (Blakemore, 2002; Portolés, 1993). Algunos de estos conectores afectan solo a las dos unidades relacionadas en el texto, mientras que otros afectan la construcción de significado en todo el texto en tanto marcan la función de un determinado componente con todo el conjunto discursivo. Los MSPs, por su parte, permiten crear una relación entre lo que el autor dice y realiza. De esta manera, informan acerca de sus actitudes, intencionalidades y actos verbales y desempeñan, además, funciones asociadas al control de la interacción propuesta y a los compromisos que el autor establece con el contenido del texto (Cortés-Rodríguez y Camacho-Adarve, 2005; Martin, 1998; Martin y Portolés, 1999).

En relación con los CDs, se proponen tres grupos fundamentales: los estructuradores de la información, los conectores y los reformuladores. El primer grupo contiene CDs que sirven para organizar la información en el discurso y, en este sentido, no llevan ningún significado argumentativo (e.g. *pues, bien, así las cosas, en primer lugar/en segundo lugar, por una parte, por cierto, a propósito*). El segundo grupo, por el contrario, incide en las posibilidades argumentativas del texto y crea vínculos semánticos y pragmáticos entre las unidades del texto. Es así como encontramos diversas categorías: los aditivos (e.g. *además, encima, incluso*), consecutivos (e.g. *así, por tanto, por consiguiente, en consecuencia*), contraargumentativos (e.g. *por el contrario, antes bien, no obstante, ahora bien*), causales (e.g. *porque, de esta forma, por esta razón*), condicionales (e.g. *a condición de que, siempre que, si*), y finales (e.g. *con motivo de que, con el propósito de, para que*). El tercer grupo, los denominados reformuladores, permiten precisar una expresión anterior. En otras palabras, estos CDs ofrecen una nueva formulación de lo ya dicho en el texto (e.g. *más bien, mejor dicho, es decir, al fin y al cabo*).

En cuanto a los MSPs, se ha preferido caracterizarlos como exclusivos del discurso oral (Briz, 1998); sin embargo, dado que pueden desempeñar numerosas funciones pragmáticas tanto en el ámbito textual como en el interpersonal, se pueden destacar cuatro

grupos fundamentales: de modalidad epistémica, deóntica, enfocadores de la alteridad y metadiscursivos. El primer grupo, permite expresar distintos grados de certeza o inferencia por parte del autor (e.g. *claro, desde luego, en efecto, por lo visto*). El segundo grupo, de modalidad deóntica, incluye aquellos MSPs que indican el acuerdo o la aceptación del autor con respecto a ciertas ideas expresadas en el contenido del texto (e.g. *de acuerdo, bien*). El grupo correspondiente a los enfocadores de la alteridad ofrece al autor una serie de unidades, interjectivas o imperativas, con las cuales se puede dirigir al lector/escucha y llamar su atención (e.g. *hombre, mira, oye*). El último grupo, los metadiscursivos conversacionales, permiten regular el contacto entre los participantes de un acto de habla y ayudan a dar cierto orden y estructura al texto (e.g. *bueno, eh*).

Es posible que la clasificación anterior varíe con respecto a otras, pero, sin duda, incluye los elementos fundamentales que caracterizan los MDs. Para efectos del presente estudio y dado que no existe una clasificación definitiva de estos, se ha ofrecido una clasificación global que si bien es cierto no discute las particularidades de otras distribuciones, si involucra los MDs más relevantes y aquellos que fueron usados en los diversos textos que forman parte del corpus recogido. En este sentido, es importante enfatizar que el objetivo primordial de este estudio es contribuir a la discusión y la comprensión de cómo se usan los MDs en los textos escritos por parte de los aprendientes del español L2. La siguiente sección presenta una breve revisión de diversos trabajos que se ocupan de esta temática y sienta las bases del presente trabajo.

4. ADQUISICIÓN DE LOS MDs EN EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Solo en épocas recientes, los estudios de adquisición se han enfocado en la adquisición de los MDs. Un aspecto que resulta interesante a la hora de revisar tales investigaciones es la dificultad para comparar los trabajos existentes pues se presenta una situación delicada de sortear: la carencia de unidad en cuanto a la clasificación y, muchas veces, la caracterización de los MDs.

Algunos estudios se han centrado en la organización del discurso y han concluido que los MDs como los conectivos, partículas para enfocar la atención del lector y los interaccionales, entre otros, ofrecen desafíos particulares a los aprendientes (Aijmer y Simon-Vandenberg, 2006; Andorno, 2005; Portolés, 2001; Rivas y Brown, 2009; Romero-Trillo, 2002). Otros investigadores coinciden en señalar las causas en la dificultad para adquirir los MDs en general: su baja contribución al acto comunicativo, su multifuncionalidad y heterogeneidad en el uso y la posición que puedan adoptar en y entre las oraciones (Andersen, 1990; Carlsen, 2010; Hernandez, 2011; Hinkel, 2001; Muller, 2005; VanPatten, 1985, 1996, 2004). Todos estos factores se unen de diversas maneras para evitar que los conectores sean completamente perceptibles para los aprendices. Hernández (2011) y Fuentes (2009) enfatizan también el hecho de que los materiales instruccionales son deficientes en cuanto al tratamiento y uso de los MDs y las perspectivas que utilizan en la presentación de los mismos no logra captar la atención de los aprendientes.

Carlsen (2010) afirma que en los estudios croslingüísticos donde se compara el uso de los conectores discursivos entre dos o más lenguas se ha encontrado que éstas tienden a usar diferentes conectivos con diferentes significados (Östman, 2005; Stenström, 2006). Con base en estos resultados, y de acuerdo con Carlsen (2010), es posible afirmar que no resulta extraño que los aprendientes de una segunda lengua enfrenten problemas a la hora de construir textos coherentes aún en los niveles avanzados (Connor, 1996; Lee, 2002). De manera general, como señala Martín (1998, p. 55), el uso de los MDs por parte de los aprendientes muestra "la transición del dominio estrictamente gramatical hacia un dominio más pragmático" y, en este sentido, una búsqueda por comprender mejor la construcción de significado y la coherencia en la L2.

5. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

El objetivo general de este estudio es establecer el uso de los marcadores discursivos por parte de los aprendientes del español L2. En particular, se busca responder las siguientes preguntas: 1) En el

contexto de tareas escritas con base en los géneros textuales, ¿qué clase de marcadores discursivos (MDs) usan los aprendientes de español L2 en los textos escritos (narrativos, expositivos y argumentativos)? y 2) ¿cuál es la frecuencia de uso de tales marcadores en este tipo de textos? En relación con la primera pregunta, se espera que los aprendientes de L2 utilicen una amplia variedad de MDs pues la perspectiva de los géneros textuales es rica en resaltar y enfatizar su importancia en la elaboración de textos coherentes. Con respecto al segundo interrogante, se anticipa que los aprendientes utilicen los MDs de acuerdo con el tipo de texto que producen.

5.1 Participantes

En este estudio participaron 44 sujetos (N=44) correspondientes a estudiantes registrados en talleres de escritura del español como L2, en una universidad pública del sur de los Estados Unidos con una alta actividad investigativa. Los aprendientes con un nivel intermedio medio y alto, según la escala del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), correspondían a hablantes nativos del inglés sin conocimiento de otras lenguas extranjeras y tenían una edad promedio de 22.3 con un rango entre los 19 y los 25 años de edad. El 76% de ellos había estudiado español en un país de habla hispana con un tiempo de estadía promedio de cuatro meses.

5.2 Procedimiento

Para establecer el uso y la frecuencia de los MDs en los diversos textos, se recogieron tres tipos de escritos, narrativo, expositivo y argumentativo, producidos por los aprendientes en el transcurso del semestre académico. Cada tipo de texto se caracterizaba y discutía en el taller realizado dos veces por semana durante 80 minutos. En el primer tipo de texto, la narración estaba asociada a una anécdota que los aprendientes seleccionaron de un registro diario que hicieron por dos semanas. El texto expositivo fue el resultado de examinar diversos temas asociados al mundo hispano y de interés para los aprendientes. Finalmente, el texto argumentativo se contextualizó en temas debatibles y relevantes en el momento de la investigación

frente a los cuales los aprendientes debían asumir una posición y justificarla de manera lógica.

Al final del semestre académico, una vez recogidos los datos, se procedió a la revisión, codificación y clasificación de los marcadores discursivos que los aprendientes usaron en sus textos escritos. Para ello, se utilizaron, además de la investigadora principal, dos calificadores independientes, hablantes nativos del español con experiencia en la enseñanza de la escritura en español como L2. Los tres evaluadores se reunieron antes de revisar y analizar los materiales escritos para aclarar los criterios de selección y clasificación de los MDs. Posteriormente, se procedió a contar el número de MDs usados para cada ensayo y se discutieron sus usos en tres sesiones diferentes. Para aquellos pocos casos en los cuales los MDs parecían ambiguos se describió y revisó con mayor detalle el texto escrito y el contexto específico de uso logrando obtener un consenso al respecto.

5.3 Caracterización del corpus

El número total de ensayos recogidos correspondió a 132, entre los cuales 44 eran narrativos, 44 expositivos y 44 argumentativos. Ninguno de los textos escritos producidos por los aprendientes se descartó. Por el contrario, todos fueron considerados y se codificaron meticulosamente con una clave que incluía dos letras según correspondieran a textos narrativos (TN), textos expositivos (TE) o textos argumentativos (TA) y un número que establecía el orden en cada grupo de ensayos. Por ejemplo, TN-1 correspondía al primer ensayo narrativo del conjunto. Los nombres de los autores de los textos se eliminaron con el ánimo de mantener los criterios de confidencialidad y anonimato y, fundamentalmente, para asegurar una revisión ciega por parte de los calificadores en el momento de la clasificación y análisis de los MDs.

El número total de palabras en el corpus correspondió a 122.408. Éstas se contaron con la herramienta que ofrece el procesador de Word, pues los aprendientes entregaron tanto una versión digital como impresa de sus escritos. Como se puede observar en la tabla 1, los aprendientes produjeron un número de palabras ubicado en el rango que se les señaló en el taller de escritura. Vale la pena señalar

que, en ningún caso, los aprendientes usaron más o menos palabras en los textos.

Número de palabras	Textos narrativos	Textos expositivos	Textos argumentativos
Rango de palabras asignado en el taller de escritura	700-800	900-1000	1100-1200
Promedio del número de palabras usadas por los aprendientes en los textos	729	918	1135
Promedio de MDs usados en los textos	29.4	25.9	27.7

Tabla 1. Promedio de palabras usado en los diversos tipos de texto

Como se registra en la tabla 1, se pudo establecer también en el corpus que los aprendientes usaron un promedio de 27.6 MDs por cada texto escrito durante el semestre de duración de este estudio.

6. RESULTADOS

La primera pregunta de investigación de este estudio era establecer qué clase de MDs usan los aprendientes de español L2 en los textos escritos. Para responderla se contaron, describieron y analizaron los usos de los MDs en los diversos textos. Los resultados y sus porcentajes se presentan en la siguiente tabla:

Tipos de textos	CDs	Porcentaje	MSPs	Porcentaje	Total	Porcentaje
Textos narrativos	1.203	33%	89	2%	1.292	35%
Textos expositivos	1.107	30%	35	1%	1.142	31%
Textos argumentativos	1.186	33%	32	1%	1.218	34%
Total	3.496	96%	156	4%	3.652	100%

Tabla 2. Uso de los MDs en los diversos tipos de texto

Como se aprecia claramente en la Tabla 2, el uso de los CDs excede sustancialmente el uso de los MSPs. Los primeros se distribuyen de manera semejante a través de los diferentes tipos de texto, mientras que los segundos tienen una alta frecuencia en los textos narrativos. De manera general, es posible observar que los MDs son usados con mayor frecuencia en los textos narrativos, pese

a que la diferencia no es significativa con respecto a los otros tipos de texto.

La segunda pregunta de este estudio se relaciona con la frecuencia de uso de los MDs en los textos escritos. En este sentido, se realizó un conteo más discriminado de los MDs y se asoció con el tipo de texto como se muestra a continuación:

Marcadores discursivos (MDs)		Tipos de textos			
		Textos narrativos	Textos expositivos	Textos argumentativos	
Conectores discursivos (CDs)	Estructuradores de la información	127	152	192	
	Conectores	Aditivos	637	398	406
		Consecutivos	161	116	130
		Contraargumentativos	85	241	253
		Causales	138	147	149
		Condicionales	1	4	3
		Finales	6	8	4
		Reformuladores	48	41	49
	Total	1.203	1.107	1.186	
	Marcadores socio-pragmáticos (MSPs)	De modalidad epistémica	56	19	21
De modalidad deóntica		32	16	11	
Enfocadores de la alteridad		1	0	0	
Metadiscursivos		0	0	0	
Total	89	35	32		

Tabla 3. Frecuencia de uso de los MDs en los diversos tipos de texto

Como puede apreciarse en la Tabla 3, los denominados CDs conectores superan significativamente a los otros dos grupos de CDs y tienen mayor frecuencia en los textos narrativos y argumentativos. Dentro de este grupo, los conectores aditivos (e.g. *y, además, encima, incluso*) se usan con mayor frecuencia en los tres tipos de textos, aun cuando se imponen de manera significativa (44%) en los textos narrativos. En el caso de los textos expositivos y argumentativos, estos CDs entran a competir con los contraargumentativos (e.g. *por el contrario, antes bien, no obstante, ahora bien*) pese a que no los superan. Los CDs causales (e.g. *porque, de esta forma, por esta razón*) y los consecutivos (e.g. *así, por tanto, por consiguiente, en consecuencia*) se utilizan básicamente con una

frecuencia semejante a través de los tres tipos de textos. Los conectores condicionales (e.g. *a condición de que, siempre que, si*) y los finales (e.g. *con motivo de que, con el propósito de, para que*) son apenas incluidos en los textos. En cuanto a los otros dos grupos de CDs, los estructuradores de la información (e.g. *pues, bien, así las cosas, en primer lugar/en segundo lugar, por una parte, por cierto, a propósito*) y los reformuladores (e.g. *más bien, mejor dicho, es decir, al fin y al cabo*), aparecen con mayor frecuencia los primeros que son preferibles en los textos argumentativos.

Ahora bien, respecto a los MSPs, es claro que su frecuencia es mínima comparados con el grupo anterior (4%) y, en este sentido, vale la pena notar que los MSPs de modalidad epistémica (e.g. *claro, desde luego, en efecto, por lo visto*) y deóntica (e.g. *de acuerdo, bien*) dominan significativamente en los textos narrativos y, en una segunda instancia, en los textos expositivos. Los grupos asociados a los enfocadores de la alteridad (e.g. *hombre, mira, oye*) y los metadiscursivos (e.g. *bueno, eh*) básicamente están ausentes de los textos escritos en este estudio.

7. DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue examinar el uso de los MDs en los textos escritos por parte de los aprendientes de español L2. Se crearon situaciones contextualizadas y significativas que, desde la perspectiva de los géneros textuales, permitieron la creación de textos narrativos, expositivos y argumentativos. Con base en ellos, se contó, discutió y clasificó el uso y la frecuencia de los diversos MDs y se ofreció una representación más completa del conocimiento que tienen los aprendientes en el proceso de escritura en español como L2.

Respecto al primer interrogante de este estudio, los resultados muestran que los aprendientes usan de manera inequívoca los CDs para estructurar sus textos escritos de un mejor modo. Esto no parece muy sorprendente pues, en general, se ha preferido asociar los MSPs con la oralidad; sin embargo, lo que sí causa sorpresa es el hecho de que en un 4% de los textos producidos, los aprendientes expresen funciones pragmáticas en el ámbito textual. De esto se desprende, que, al contextualizar la escritura, los aprendientes parecen querer

involucrar aspectos de la oralidad que les permita mantener la coherencia del texto y el hecho de que haya más MSPs en los textos narrativos parece justificar esta decisión. En este sentido, se puede afirmar que el uso de los MSPs va más allá del mero hecho de unir oraciones o párrafos y puede ser una manifestación de la necesidad pragmática de los aprendientes para comunicarse efectivamente (Polat, 2011).

En cuanto al segundo interrogante, se puede afirmar que estos resultados ratifican lo señalado por diversos investigadores en diferentes contextos de L2 o lengua extranjera, quienes afirman que la alta frecuencia de los CDs representa un uso excesivo por parte de los aprendientes (Babanoğlu, 2014; Carlsen, 2010; Hancock, 2005; Paquot, 2008;). Este sobreuso se ha explicado a partir de razones como la confusión de los registros, la interferencia de la lengua materna (L1), el contexto instruccional, así como factores de desarrollo en la L2 (Gilquin y Paquot, 2006). Desde la perspectiva de la escritura contextualizada utilizada en el presente estudio, se podrían eliminar la incidencia de los factores asociados a la confusión de los registros o la instrucción. Sin embargo, la interferencia de la L1 y el desarrollo en la L2 son aspectos que valdría la pena investigar en el futuro. En este sentido, la comparación entre los usos que hacen los hablantes nativos del español y los aprendientes del español L2 en una perspectiva longitudinal o con diferentes niveles de proficiencia puede arrojar resultados fructíferos para entender las causas de la sobregeneralización de los CDs.

Ahora bien, al examinar los CDs en detalle, es interesante observar cómo los conectores aditivos, consecutivos, contraargumentativos y causales, y los estructuradores de la información son los más frecuentes en los tres tipos de textos. Entre estos sobresalen el uso de CDs como *y, además, adicionalmente, entonces, porque, pero, sin embargo, en suma, como resultado, por eso, pues, al fin y, en efecto*, este grupo parece asumir casi el 90% de las funciones metadiscursivas y cognitivas en la escritura del español como L2. De la misma manera, los aprendientes prefieren utilizar con mayor frecuencia los MDs en los textos narrativos que en los otros tipos de textos aun cuando estos últimos tienen un mayor número de palabras. Es posible que esto se deba a una estrategia evasiva por parte de los aprendientes, quienes la utilizan cuando

encuentran dificultades en su proceso de aprendizaje de la L2 (Bialystok, 1990; Dagut y Laufer, 1985; Hakuta, 1976; Kleinmann, 1977; Tarone, Cohen y Dumas, 1983; Schachter, 1974). Según estos autores, los aprendientes tienden a usar formas más simples con las cuales se sienten más cómodos en tanto avanzan en sus niveles de proficiencia de la L2. En este sentido y al observar el número promedio de MDs usados en los tres tipos de texto, podría afirmarse también que la producción de textos escritos desde la perspectiva de los géneros tiene un impacto positivo en el desarrollo escritural de los aprendientes. En efecto, ésta les permite usar con confianza aquello que saben y aventurarse poco a poco a la utilización de otros recursos que les permitan construir la coherencia en sus textos.

8. CONCLUSIONES

Sin lugar a duda el uso de los MDs es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la escritura en el español L2. Los resultados presentados en este estudio muestran que la escritura contextualizada y apoyada en los géneros textuales ofrece la oportunidad para que los aprendientes utilicen los MDs en la construcción de la coherencia del texto. Igualmente, señalan áreas de dificultad donde podemos intervenir para asistir a los aprendientes en su proceso de aprendizaje. En este sentido, estudios como el presente, basados en corpora tomado de los aprendientes, es un área promisoría que puede contribuir a mejorar los contextos de aprendizaje del español como L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, R. (2011). *The pragmatic use of discourse markers in the unplanned speech of linguistically and culturally diverse university students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University of Pennsylvania.

Aijmer, K. (2002). *English discourse particles. Evidence from a corpus*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Aijmer, K. y A. Simon-Vandenberg (eds.) (2006). *Pragmatic markers in contrast*. Amsterdam: Elsevier.
- Andersen, R. W. (1990). Models, processes, principles, and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom. En J. F. Lee & B. VanPatten (eds.), *Second language acquisition: Foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 45-68.
- Andorno, C. (2005). Additive and restrictive particles in Italian as a second language. En H. Hendricks (ed.), *The Structure of Learner Varieties*. Berlin: De Gruyter, pp. 405-444.
- Ariel, M. (1994). Pragmatic operators. En R. E. Asher (ed.), *Encyclopedia of languages and linguistics*. Vol. 6. Oxford: Pergamon, pp. 3250-3253.
- Babanoğlu, P.M. (2014). A corpus-based study on the use of pragmatic markers as speech-like features in Turkish EFL learners' argumentative essays. *Procedia – Social and behavioral sciences*, 136, pp. 186-193.
- Bialystock, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second- Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blakemore, D. (2004). Discourse markers. En R. Horn y G. Ward (eds.), *The handbook of pragmatics*. Malden: Blackwell, pp. 221-240.
- Brinton, L. J. (1996). Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Briz, A., 1998, *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona, Editor. Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso*, Barcelona. Barcelona: Ariel.
- Carlsen C. (2010), Discourse connectives across CEFR levels: A corpus-based study. En I. Bartning, M. Martin, I. Vedder (eds.). *Communicative Proficiency and Linguistic Development: intersections between SLA and language testing research*. Eurosla, pp. 191-210.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés-Rodríguez, L. y Camacho-Adarve, M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*. Madrid, Arco/Libros.
- Dagut, M. y B. Laufer (1985). Avoidance of phrasal verbs: a case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 73-79.
- Erman, B. (1987). *Pragmatic expressions in English: A study of you know, you see and/mean in face-to-face conversation*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Erman, B. (2001). Pragmatic markers revisited with a focus on you know in adult and adolescent talk. *Journal of Pragmatics*, 33, 1337-1359.
- Ferrara, K. (1997). Form and function of the discourse marker *anyway*: implications for discourse analysis. *Linguistics*, 35, pp. 343-378.
- Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers, *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 383-395.

- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, pp. 931-952.
- Fuentes, C. (2009): Diccionario de conectores y operadores. Madrid: Arco-Libros.
- Fung, L. & Carter, R. (2007). Discourse markers and spoken English: Native and non-native use in pedagogic settings. *Applied Linguistics*, 28, pp. 410-439.
- Gilquin, G., & Paquot, M. (2006). Finding one's voice in losing it: Learner academic writing and medium variation. Paper presented at the *3rd International BAAHE Conference*, 7-9 December 2006, Katholieke Universiteit Leuven.
- Giora, R. (1997). Discourse coherence and theory of relevance: stumbling blocks in search of a unified theory. *Journal of Pragmatics*, 27, pp. 17-34.
- Giora, R. (1998). Discourse coherence is an independent notion: a reply to Deirdre Wilson's reply. Amsterdam: *Journal of Pragmatics*, 29 (1), pp. 75-86.
- Knott, A., & Dale, R. (1994). Using linguistic phenomena to motivate a set of coherence relations. *Discourse Processes*, 18, pp. 35-62.
- Hakuta, K. (1976). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*, 26, pp. 321-51.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hancock, V. (2005). Étude intonodiscursive des sequences introduites par parce que dans le français parlé des apprenant avancés suedophones. En J. M. Delefosse (ed.), *Actes du colloque international organisé les vendredi 25 et samedi 26 juin 2004 à Paris*. Acquisition, pratiques langagières, interactions et contacts (APLIC) [CDROM].

- Hasan, R. (1984). Coherence and Cohesive Harmony. En J. Flood (ed.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, language, and the structure of prose*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 181-219.
- Hasan, R. (1985). The texture of a text. En M. A. K. Halliday y R. Hasan (eds.), *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic: Deakin University Press, pp. 70-96.
- Hernandez, T. (2011). The Role of Explicit Instruction and Input Flood on the Acquisition of Spanish Discourse Markers. *Language Teaching Research*, 15(2), pp. 159-182.
- Hinkel, E. (2001). Matters of cohesion in L2 academic texts. *Applied Language Learning*, 12, pp. 111-132.
- Kehler, A. (2004). Discourse coherence. En L. Horn y G. Ward (eds.), *The handbook of pragmatics*. Blackwell Publishing, Oxford, pp. 241-265.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, pp. 93-107.
- Konig, E. (1991). *The meaning of focus particles*. London: Routledge.
- Lee, I. (2002). Teaching coherence to ESL students: A classroom inquiry. *Journal of Second Language Writing*, 11 (2), 135-139.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, M.A. (1994). Sintaxis, semántica y pragmática de algunos adverbios oracionales asertivos en español actual. En Demonte, V. (ed.), *Gramática del español*. Mexico: El Colegio de Mexico, pp. 557-590.

- Martin, M.A. (1998). Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En Martin Zorraquino, M. A. y E. Montolio Duran (eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, pp. 19-55.
- Martín, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Tercera parte. Entre la oración y el discurso. morfología. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4213.
- Muller, S. (2005). *Discourse markers in the Native and Non-native English Discourse*. Philadelphia: John Benjamins.
- Oliveira, G. y Tavares de Macedo, A. (1992). Discourse Markers in the spoken Portuguese of Rio de Janeiro. *Language Variation and Change*, 4, pp. 235-249.
- Östman, J.-O. (2005). *Constructions in cross-language research. Verbs as pragmatic markers in contrast*. Amsterdam: Elsevier.
- Paquot, M. (2008). Exemplification in learner writing: A cross-linguistic perspective. En F. Meunier & S. Granger (eds.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 101-119.
- Phelps, L. W. (1985). Dialectics of coherence: Toward an integrative theory. *College English*, 47(1), pp. 12-29.
- Polat, B. (2011). Investigating acquisition of discourse markers through a developmental learner corpus. *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 3745-3756.
- Pons Borderia, S. (1998). *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Pons Borderia, S. (2006). From Pragmatics to Semantics: Esto es in formulaic expressions. *Acta Linguistica Hafniensia*, 38, pp. 180-206.
- Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba*, 20, pp. 141-170.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Ariel Letras: Barcelona.
- Redeker, G. (1990). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 14 (30), pp. 367-381.
- Redeker, G., 1991. Review article: Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics*, 29(6), pp. 1139-1172.
- Redeker, G. (2006) Discourse markers as attention cues at discourse transitions. En K. Fischer (ed.) *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, pp. 339-358.
- Rivas, J. y Brown, E. (2009). *No sé* as a discourse marker in Spanish: A corpus-based approach to a cross-dialectal comparison. En A. Sánchez y P. Cantos (eds.), *A survey on corpus-based research. Panorama de investigaciones basadas en corpus*. Murcia: AELINCO, pp. 631-645.
- Romera, M. (2001). *Discourse functional units: A re-examination of discourse markers with particular reference to Spanish*. Doctoral Dissertation. University of Southern California. Los Angeles, CA.
- Romero-Trillo, J. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 34, pp. 769-784.
- Sanders, T., y Spooren, W. (1999). Communicative intentions and coherence relations. En W. Bublitz, M. Lenz, y E. Ventola (eds.), *Coherence in spoken and written discourse*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 235-350.

- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language learning*, 27, pp. 205-214.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schourup, L. (1999). Discourse Markers. *Lingua* 3(4), pp. 227-265.
- Stenström, A. (2006). The Spanish discourse markers o sea and pues and their students' writing. *Research on Language & Social Interaction*, 17, 301-316.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tarone, E., A. D. Cohen, y Dumas, G. (1976). A close look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies. *Working Papers on Bilingualism*, 9, pp. 76-90.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van Dijk, T. A. (1985). Semantic discourse analysis. En T. A. v. Dijk (ed.), *Handbook of discourse analysis*. Vol. 2. London: Academic Press, pp. 103-137.
- VanPatten, B. (1985). Communicative value and information processing in second language acquisition. En Larson, P., Judd, E., & Messerschmitt, D. S. (eds.), *On TESOL: A brave new world for TESOL*. Washington, DC: TESOL, p. 89-100.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. En VanPatten B. (ed.), *Processing instruction:*

Theory, research, and commentary. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 5-33.

Vincent, D. y Sankoff, D. (1992). Punctors: A pragmatic variable. *Language Variation and Change*, 4, pp. 205-216.

Wichmann, A. y Chanet, C. (2009). Discourse markers: a challenge for linguists and teachers. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 29, pp. 23-40.