



Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.eus/ikastorratza/>

Trabajando la argumentación: el impacto de la intervención educativa en el empleo de marcadores discursivos en el alumnado de Secundaria

Rita María Maza Henríquez¹ & Ana María Pérez Martín² 

¹Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
rita.maza101@alu.ulpgc.es

²Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
ana.perez@ulpgc.es

To cite this article:

Maza, R.M. & Pérez, A.M. (2025). Trabajando la argumentación: el impacto de la intervención educativa en el empleo de marcadores discursivos en el alumnado de Secundaria. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 34, 1-32. DOI: 10.37261/34_alea/1

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/34_alea/1

Published online: 31 Mar 2025

Trabajando la argumentación: el impacto de la intervención educativa en el empleo de marcadores discursivos en el alumnado de Secundaria

Working on argumentation: the impact of educational intervention on the use of discourse markers in secondary school students

Rita María Maza Henríquez¹ y Ana María Pérez Martín² 

¹Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
rita.maza101@alu.ulpgc.es

²Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
ana.perez@ulpgc.es

Resumen

En este estudio se exponen los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de la influencia de diversas actividades didácticas en el empleo de marcadores discursivos en textos argumentativos escritos por escolares de 4.º de la ESO de Las Palmas de Gran Canaria. El propósito es evaluar si existe una mejora en la cantidad y variedad de marcadores textuales tras la intervención educativa, comparando las producciones escritas antes y después de la implementación de dichas actividades en una muestra de 250 estudiantes. Los resultados obtenidos pueden ofrecer contribuciones valiosas para el desarrollo de métodos eficaces en la enseñanza de la expresión escrita del alumnado.

Palabras clave: marcadores discursivos, texto argumentativo, expresión escrita, intervención educativa, educación secundaria

Abstract

This study presents the results of the quantitative and qualitative analysis of the influence of various didactic activities on the use of discourse markers in argumentative texts written by 4th year ESO schoolchildren from Las Palmas de Gran Canaria. The purpose is to evaluate whether there is an improvement in the quantity and variety of textual markers after the educational intervention, comparing the written productions before and after the implementation of said activities in a sample of 250 students. The results obtained can offer valuable contributions to the development of effective methods in teaching written expression to young people.

Key words: discourse markers, argumentative essay, written expression, educational intervention, secondary school

1. Introducción

Los marcadores del discurso¹ constituyen piezas discursivas de gran utilidad, dado su beneficio para la consecución de una expresión óptima tanto oral como escrita. Su relevancia se debe al hecho de que su dominio es esencial para el desarrollo de la competencia discursiva y pragmática. Asimismo, ilustran sobre la actividad argumentativa y la interpretación de la información (Briz *et al.*, 2008). En la actualidad estos marcadores continúan teniendo relevancia en la investigación lingüística y se siguen realizando estudios sobre ellos, como queda demostrado con la publicación de obras recientes como la de Messias Nogueira *et al.* (2020) o la antología selecta de Portolés (2023).

El presente estudio forma parte de una investigación más extensa en la que se contrastan los resultados del uso de los marcadores del discurso de alumnado de 4.º de la ESO y de 2.º de Bachillerato de diez centros educativos de Las Palmas de Gran Canaria. En las líneas que siguen, el análisis se centrará en el papel fundamental que tiene la conexión discursiva en el aula de Secundaria a través de la práctica de una intervención educativa diseñada para el empleo de los marcadores discursivos y su influencia en la calidad de las composiciones de este nivel.

2. Algunas consideraciones previas

En la Educación Secundaria Obligatoria, la adquisición de la competencia discursiva desempeña un papel crucial, como señala el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato/la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)² en su artículo 6, donde se indica que, si bien su tratamiento se trabaja de forma más específica en algunas materias de cada etapa, se fomentará el desarrollo de esta expresión escrita en todas las asignaturas.

¹ Si bien somos conscientes de la complejidad que entrañan las distinciones de las clasificaciones terminológicas de los marcadores del discurso, en este trabajo, siguiendo la decisión adoptada por Montolío (2014) y con el objetivo de evitar repeticiones constantes, emplearemos como sinónimos los términos *conectores*, *marcadores*, *partículas*, *expresiones conectivas* y *secuencias conectivas*.

² En el periodo de los dos cursos académicos en los que se llevó a cabo la recopilación de las pruebas que constituyen el corpus para el estudio de campo, esta era la ley vigente.

En lo que concierne a las normativas autonómicas, en el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias, el texto argumentativo y los marcadores discursivos están integrados en el *Bloque de Aprendizaje II, La comunicación escrita. Leer y escribir*, de la ESO y Bachillerato, tal y como establece el decreto 83/2016, de 4 de julio (BOC n.º 136). En su descripción del *Criterio 4 de evaluación* se expone que a través de él se persigue comprobar que el alumnado es capaz de redactar, entre otros, textos argumentativos, «organizando las ideas con claridad y corrección, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas, utilizando diversos organizadores textuales [...]» (p. 936). Este criterio de aprendizaje se relaciona, entre otros, con los *Estándares de Aprendizaje Evaluables 55 y 65*, en los que se tiene en cuenta que el estudiantado debe escribir textos argumentativos con diferentes tipos de argumentos.

La expresión escrita ocupa también un lugar destacado en los objetivos de las leyes educativas y, de igual manera, en los manuales de Lengua Castellana y Literatura, donde predomina la tipología textual argumentativa en las tareas dirigidas al alumnado de 4.º de la ESO durante su formación académica (González Berrio y Marcos Miguel, 2023). Dado que el dominio de la escritura, según Domínguez Rodríguez (1988, como se cita en Martín Vegas, 2009), comienza entre los 11 y los 12 años, resulta lógico que sea en este nivel académico cuando se enfoquen en la práctica de los textos argumentativos.

Con respecto a la argumentación, es «un proceso discursivo por el cual el hablante ofrece una serie de enunciados como buenas razones para que su(-s) interlocutor(-es) crea(-n) u opine(-n) de una manera y no de otra, u obre(-n) en una dirección concreta» (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2007, p. 9). Para conseguir este fin, como señala Errázuriz Cruz (2014, siguiendo a Ducrot, 2001; Grice, 1975; y Sperber y Wilson, 1994), se hace preciso controlar las técnicas básicas de la composición del texto argumentativo, entre las que se halla el uso de los conectores del discurso, como unidades lingüísticas que desempeñan una función fundamental, consistente en guiar las inferencias que tienen lugar en la comunicación (Portolés, 1998). Errázuriz Cruz (2012) y Villar (2018) refuerzan esta idea al sostener que se da una correlación entre la adecuación de estas partículas discursivas y el desarrollo lógico de un ensayo. Por su parte, incluso, muchas de las limitaciones presentes en el aprendizaje de una segunda lengua pueden originarse en las dificultades del alumnado para organizar el texto, mantener la cohesión o seleccionar adecuadamente los elementos discursivos en su propia lengua materna. Por consiguiente, es crucial la formación explícita de estas habilidades en las distintas etapas educativas (Martín-Macho Harrison y Faya Cerqueiro, 2022).

En síntesis, pese a las recomendaciones, los y las docentes se tropiezan con poco interés por parte del estudiantado hacia la expresión escrita, que, cuando se emplea, carece de secuencias conectivas, lo que conlleva falta de coherencia, cohesión y énfasis en las redacciones (Pérez González *et al.*, 2022).

En este trabajo, para la identificación de los marcadores discursivos, se ha seguido la clasificación³ propuesta por Casado Velarde (1998), que se sustenta en los distintos sentidos a los que estos pueden servir de instrumento de expresión, si bien se han agrupado algunos conectores de la relación original atendiendo a sus características comunes con el fin de consolidar la información en categorías más amplias y prácticas. Asimismo, en el análisis de la presencia de partículas discursivas en la superficie del texto nos ocuparemos tanto de la conexión extraenunciativa como de la intraenunciativa, aunque esta última se tendrá en cuenta de forma exclusiva cuando tiene lugar entre proposiciones y sintagmas.

Cada tipología textual se relaciona con secuencias discursivas concretas. En el nivel de 4.º de la ESO, como ya se ha mencionado, se habla de texto argumentativo, además del texto expositivo, y en el análisis de las producciones escritas se ha identificado un grupo específico de marcadores discursivos representativos de esta tipología textual (Domínguez García, 2007): adición e intensificación, causalidad, concesividad, consecuencia y contraste u oposición. A su vez, se ha observado la presencia de fragmentos de carácter expositivo, de ahí que se hayan extraído también marcadores propios de este tipo de texto, como son los de cierre discursivo y de continuación, ordenación y numeración (Domínguez García, 2010). Así pues, para esta autora no resulta sorprendente la presencia de ambos tipos, dado que «la secuencia explicativo-expositiva se mezcla con la secuencia argumentativa, produciendo un texto híbrido entre la información y la persuasión» (p. 386).

De igual modo, se ha tenido presente también la localización de los marcadores que introducen una ejemplificación, susceptibles de figurar en textos de naturaleza argumentativa y expositiva, puesto que a través de ellos se hace referencia a la experiencia que comparten tanto quien escribe como quien lee (Álvarez, 2010).

³ Existen otras clasificaciones de los marcadores textuales, confeccionadas siguiendo otros puntos de vista, como la conocida y ampliamente utilizada de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), que se centra en la función de estos en la comunicación.

Tabla 1. Adaptación de la clasificación de los marcadores discursivos de Casado Velarde (1998, pp. 64-66)

ADICIÓN E INTENSIFICACIÓN	<i>además, asimismo, más aún, todavía más, incluso, aparte, encima, después, de igual forma, también, y (con valor adverbial), por otra parte, por otro lado, es más, más, máxime.</i>
CAUSALIDAD	<i>porque, puesto que, ya que, pues (átono)...</i>
CIERRE DISCURSIVO	<i>en fin, por fin, por último, y, bueno, bien, total (que), esto es todo, he dicho, nada más.</i>
CONCESIVIDAD	<i>aunque, aun, a pesar de todo, pese a, con todo y con eso, eso sí.</i>
CONSECUENCIA, INFERENCIA Y CONCLUSIÓN	<i>por consiguiente, en resumidas cuentas, en definitiva, por ende, entonces, por eso, de forma que, de manera que, de modo que, etc.</i>
CONTINUACIÓN, ORDENACIÓN Y ENUMERACIÓN	<i>en primer lugar, en segundo lugar...; primero, segundo...; luego, después, por último, en último lugar, en último término, en fin, por fin, etc.</i>
CONTRASTE U OPOSICIÓN	<i>por el contrario, en cambio, no obstante, pero, ahora (bien) (que), sin embargo, antes bien, etc.</i>
EJEMPLIFICACIÓN	<i>(como) por ejemplo, así (por ejemplo), pongo (pongamos) por caso, verbigracia, tal como, tal que, como.</i>

Los marcadores discursivos han sido objeto de estudio en investigaciones lingüísticas desde diversas perspectivas. Con respecto al ámbito de la enseñanza, se desprende un gran interés en el análisis y la inclusión de estas unidades en la didáctica de la lengua. Esta preocupación⁴ se manifiesta en el español como L1, sobre el que se hallan trabajos de la etapa de Secundaria (Acevedo Muriel, 2015; Figueroa y Aillon, 2015), pero, sobre todo, sobresalen aquellos en los que se expone la escasa presencia de marcadores discursivos en las argumentaciones escritas por estudiantes de universidad (Errázuriz Cruz, 2012; Muse *et al.*, 2018). A este respecto, no surgen únicamente publicaciones de manuales, sino también herramientas automáticas que contribuyen al aprendizaje de los conectores discursivos (da Cunha y Escobar, 2022). Cabe precisar que este interés por el análisis del uso de los conectores discursivos en textos escritos por estudiantes de Secundaria o en etapa universitaria afecta de igual modo a otras lenguas, como es el caso del catalán (Rosado Villegas *et al.*, 2021).

⁴ Hay trabajos de investigación centrados en el uso de marcadores en el texto narrativo que en sus conclusiones invitan a la realización de estudios con alumnado de Secundaria sobre el uso que de estos se hace en textos expositivos-argumentativos (Pérez Martín y Hawach Umpiérrez, 2022) con la finalidad de poder realizar un contraste entre las diferentes tipologías.

Los estudios que centran su atención en estas expresiones conectivas se extienden también a la enseñanza del español como lengua extranjera, constituyendo un ámbito de investigación «cuyo avance aún se da tímidamente» (Messias Nogueira, 2020, p. 388) y que tiene como líneas de investigación, por ejemplo, la descripción y presentación de actividades didácticas para la práctica de su uso, y la enseñanza a través de diferentes tipologías textuales como mecanismo de cohesión. En este contexto, destacamos algunos trabajos como los realizados por Fuentes Rodríguez *et al.* (2020) o Montolío (2014).

Entrando un poco más en materia, de acuerdo con Martín Vegas (2021), con el objeto de conferir coherencia y cohesión al discurso argumentativo mediante el empleo de marcadores discursivos, es fundamental que el alumnado realice actividades destinadas a identificar estas unidades, tanto a través de textos breves de naturaleza oral como escrita. Así pues, no cabe duda de que las actividades representan un componente elemental para la práctica activa y el aprendizaje eficaz de los marcadores en su adecuado contexto comunicativo (Recio Diego y Tomé Cornejo, 2020). Según Martínez Sánchez (2011, como se cita en Santiago Guervós, 2019), la propuesta de ejercicios para trabajar la conexión discursiva en la L2 y, en consecuencia, con el objeto de activar el uso de los conectores, ha de ser diversa y, fundamentalmente, debe iniciarse con tareas de reconocimiento —o diagnósticas, en las que el estudiantado reconoce las secuencias discursivas, determina su valor y las asocia— y de focalización —u orientadoras, en las que dirige su atención al significado de estas unidades y a su uso textual— hasta llegar a aquellas actividades de puesta en práctica —o aplicativas, que persiguen la producción textual por parte del alumnado—. Con respecto a la enseñanza en la lengua materna, Martín Vegas (2021) incide en la importancia de las primeras.

3. Objetivos

Los objetivos perseguidos en esta investigación son los siguientes:

- Identificar la cantidad y la variedad de marcadores discursivos utilizados por el estudiantado en sus producciones escritas.
- Determinar el impacto de la realización previa de actividades didácticas con marcadores del discurso sobre su uso en las composiciones de los y las

estudiantes, en términos de cantidad y variedad. En concreto, con los ejercicios se persigue evaluar el grado de conocimiento que presenta el alumnado sobre los sinónimos de los marcadores del discurso, la conexión implícita entre enunciados y su capacidad para realizar conmutaciones apropiadas en contextos específicos.

4. Metodología y descripción de la intervención educativa

El corpus empleado en esta investigación está compuesto por 250 pruebas anónimas seleccionadas aleatoriamente de estudiantes de 4.º de la ESO de diez centros educativos públicos de Las Palmas de Gran Canaria que fueron realizadas durante los cursos académicos 2021/2022 y 2022/2023. Se ha decidido trabajar con este nivel dado que se corresponde con el segundo ciclo de la ESO y constituye el cierre de esta etapa educativa. Por consiguiente, se considera crucial que el alumnado que finaliza este curso logre una competencia discursiva adecuada, que le permita expresarse por escrito de manera clara y efectiva tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana.

El estudio se desarrolló en dos fases presenciales en el aula que abarcaron dos sesiones de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Cada una de las pruebas consta de dos producciones escritas de carácter argumentativo, realizadas durante el primer y el segundo trimestre, respectivamente. Previamente a la segunda, tiene lugar la ejecución de un conjunto de actividades relacionadas con el empleo de marcadores discursivos, conformando así una secuencia didáctica de cinco tareas.

A continuación, tomando como referencia las consideraciones previas, se ofrece una descripción del catálogo de actividades⁵ implementadas, a las cuales se han incorporado dos actividades preliminares no incluidas en la clasificación anterior, pero que establecen una base para las siguientes dinámicas de aprendizaje. Así, las dos primeras están enfocadas a recopilar información sobre la percepción del estudiantado con respecto a su experiencia como escribiente de textos argumentativos. Por otro lado, las tres tareas siguientes se estructuran de manera progresiva de más cerradas a más abiertas: una, altamente guiada; otra, intermedia y la última, completamente libre.

⁵ Se han propuesto estas actividades para las que nos hemos basado en Hernández Ortega (2007) y Universidad de Trieste (2020).

En la cuarta actividad, de reconocimiento, se ha puesto en práctica el método de la conmutación, pues el alumnado debe ofrecer equivalentes que, en el contexto específico que se sugiere, sustituyan, de la manera más similar posible, a los ocho conectores subrayados en los enunciados propuestos, como se aprecia en la tabla que se ofrece a continuación.

Tabla 4. Actividad sobre el método de conmutación

4. Sustituye el marcador discursivo subrayado por otro que tenga el mismo valor, como en el ejemplo dado.

<i>Estamos en invierno. <u>Ahora bien</u>, hace mucho calor para esta época del año.</i>	<i>No obstante</i>
1. <u>A pesar de</u> que éramos amigos, Juan me traicionó.	
2. Dejé de hacer la dieta <u>porque</u> no perdía ningún kilo.	
3. No quiero saber nada más de ti. <u>Por lo tanto</u> , borra mi teléfono de tu memoria.	
4. Nos dijo que nos ayudaría. <u>Sin embargo</u> , nunca lo hizo.	
5. Pintó el apartamento muy rápido y, <u>además</u> , cobró baratísimo.	
6. El problema de la violencia, <u>en conclusión</u> , se combate con una mejor educación en valores.	
7. Había edificios en la zona que se usaban para varias funciones, <u>tales como</u> fábricas o almacenes.	
8. <u>En primer lugar</u> , debemos reunirnos para acordar todos los puntos.	

La quinta actividad, de focalización, se centra en el análisis de la conexión implícita. Para ello, se presenta la realización de una actividad sin marcadores en la superficie del texto, tal como figura en la tabla 5, con el fin de que los y las escolares sean capaces de inferir el tipo de relación que se da entre las partes.

Tabla 5. Actividad sobre la conexión implícita

5. Completa el siguiente texto con los marcadores discursivos que consideres más oportunos para cada caso.

Ayer fue un día caótico para mí. _____, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. _____ el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. _____, fui a desayunar en la pausa y me di cuenta de que me había olvidado la cartera en casa: solo llevaba dos euros en el bolsillo de mi abrigo, _____ tuve que pedir dinero prestado a una compañera. _____ cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. _____, ayer fue un día para olvidar.

Como actividades de puesta en práctica, según lo apuntado con anterioridad, se solicitó al alumnado la creación de dos composiciones escritas, cuya extensión requerida

oscilaba entre 180 y 200 palabras. Así, primeramente, produjeron un texto argumentativo sobre los zoológicos y circos en la actualidad, exponiendo argumentos a favor o en contra. En la segunda, que como también hemos señalado se redactó durante el segundo trimestre y tras la realización del conjunto de actividades, se le pidió escribir sobre las ventajas y desventajas de los videojuegos. Es preciso señalar que en ninguna de las producciones se le indicó que se perseguía analizar el uso y medir la cantidad de los marcadores discursivos con el fin de evitar que los resultados se vieran condicionados.

5. Análisis de los resultados

5.1 Actividades

El conjunto de actividades ofrecidas al estudiantado entre las dos pruebas textuales ha sido diseñado y puesto en práctica, en todo momento, con el objeto de despertarle el interés por la inclusión variada de expresiones conectivas en sus producciones escritas.

En las dos primeras actividades propuestas, se pretendía conocer la percepción que tiene el alumnado sobre los conectores. En la primera se le preguntaba acerca de la cantidad de estas partículas de la que hace uso en sus composiciones textuales. Así, un 7% respondió que incluía un 80-90% de marcadores en sus textos; un 71 %, un 40-70 % y, por último, un 22%, entre un 10-30%.

En la segunda actividad, la finalidad consistía en obtener información sobre la importancia que tiene que en los textos estén presentes estas secuencias discursivas. Al tratarse de una pregunta abierta, en sus respuestas, el alumnado tenía la posibilidad de incluir toda la información que considerara precisa. Sin ninguna duda, los datos que más se han repetido han sido que los marcadores discursivos sirven para «unir oraciones» (38%), «dar fluidez al proceso de lectura» (22,4%), «atribuir sentido a la oración» (20%) y «expresarse mejor» (17, 6%), entre otros.

Con respecto a la actividad 3, el análisis de las respuestas escogidas por el alumnado ha revelado un porcentaje mínimo de error: un 77% acertó todas las opciones; un 18%, siete de ellas; un 3%, seis, y un 2%, cinco. El margen de error se debe principalmente a las preguntas cuatro, seis y ocho.

La actividad 4 no fue diseñada con el propósito de que hubiera una única respuesta, sino una amplia variedad que cada estudiante, de forma individualizada, pudiera incluir en su repertorio de secuencias discursivas con el objeto de enriquecer su texto, de manera que no se limitara únicamente a las partículas observadas en las actividades. Teniendo en consideración este punto de partida, recogemos a continuación en la tabla 6 los sinónimos con mayor número de ocurrencias en las respuestas a esta tarea. Es importante precisar que se presentan únicamente los sinónimos que se han considerado válidos para cada opción, puesto que serán los que se tengan en cuenta en el posterior análisis de los marcadores discursivos observados en el texto 2, tras la realización de las actividades.

Tabla 6. Relación de las respuestas más recurrentes de la actividad 4

a pesar de (que)	<i>aunque, pese a (que)</i>
porque	<i>ya que, debido a (que)</i>
por lo tanto	<i>así que, por consiguiente</i>
sin embargo	<i>pero, en cambio, no obstante</i>
además	<i>encima, también</i>
en conclusión	<i>en definitiva, en fin</i>
tales como	<i>por ejemplo, como</i>
en primer lugar	<i>primeramente, para empezar</i>

Un dato que resulta interesante es que, de todas las expresiones conectivas expuestas en la actividad, la que ha planteado mayores dificultades ha sido el marcador discursivo *a pesar de que*. Así, si bien una parte del alumnado ha elegido el marcador *aunque* como sustituto, se aprecian otros conectores (como *encima, por ello, incluso, etc.*) que no guardan en absoluto relación alguna con el significado concesivo esperado.

Por último, la tarea 5 se ha mostrado, indudablemente, como la más reveladora en lo que a resultados se refiere, debido a que no ha consistido en elegir una opción o buscar un sinónimo, sino que ha ido más allá. Ello ha provocado que el estudiantado haya tenido que esforzarse en localizar el sentido que conectaba cada uno de los seis enunciados que se sucedían y, por consiguiente, expresar en la superficie textual el conector que ofrece información sobre la relación significativa que tiene lugar entre cada uno de ellos. Como consecuencia, hemos podido observar que la conexión implícita presenta un mayor grado de complejidad para el alumnado que la explícita.

En algunos casos no se ha identificado el valor; en otros, si bien se ha inferido correctamente, la opción no ha sido correcta porque no se ha tenido en cuenta la puntuación, probablemente por desconocimiento.

En el primero y en el último enunciado se hallan implícitos marcadores de continuación, ordenación y enumeración o de cierre discursivo⁶, respectivamente. En efecto, la mayoría de las respuestas que han iniciado y concluido el texto han sido *en primer lugar o para empezar y en conclusión o en fin*. No obstante, se han registrado algunos ejemplos en los que el alumnado interpretó, sin atender a la puntuación del fragmento, que el tipo de relación que se esconde entre el primer y el segundo enunciado es de causalidad, como muestran los que siguen:

- (1) *Ayer fue un día caótico para mí. **Porque** no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar.* (410117)⁷
- (2) *Ayer fue un día caótico para mí. **Ya que** no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar.* (40223)
- (3) *Ayer fue un día caótico para mí. **Como** no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar.* (40324)

Las oraciones causales explicativas aparecen introducidas por *ya que, pues, puesto que, como*, entre otros. De acuerdo con la *Ortografía de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española⁸, 2010, p. 336), «las causales explicativas son [...] externas al predicado principal y, por tanto, se separan de él mediante comas, vayan antepuestas o pospuestas». En consecuencia, esta situación da cuenta de que el alumnado desconoce la puntuación adecuada de la enunciación de la causa.

Una situación similar se ha producido en los enunciados dos⁹ y cuatro, en los que se puede dar una relación de consecuencia entre las partes. Pese a que un alto número de inferencias ha sido correcto, la selección del marcador discursivo, no. Muchas de las pruebas incluyen como respuesta, indistintamente, las secuencias *así que y por(lo)tanto*, como se aprecia en los ejemplos que a continuación se presentan:

⁶ Existe también la posibilidad de emplear un marcador de *recapitulación o resumen*, aunque es cierto que en este estudio este grupo no ha formado parte de los conectores que se han analizado.

⁷ El primer dígito corresponde al curso académico; los dos siguientes indican el centro educativo y los dos últimos se refieren al número asignado a la prueba del escolar. Asimismo, es preciso tener en consideración que los ejemplos se han extraído de manera literal, de modo que pueden contener errores de puntuación, acentuación o expresión.

⁸ En adelante, RAE y ASALE.

⁹ Se puede inferir también un significado de adición e intensificación.

(4) **Por (lo) tanto**, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. (40104)

(5) [...]; solo llevaba dos euros en el bolsillo de mi abrigo, **así que** tuve que pedir dinero prestado a una compañera. (40521)

(6) **Así que**, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. (40609)

(7) [...]; solo llevaba dos euros en el bolsillo de mi abrigo, **por lo tanto** tuve que pedir dinero prestado a una compañera. (40702)

Los dos primeros enunciados (4 y 5) se consideran correctos; sin embargo, en los dos últimos (6 y 7), no se ha tenido en cuenta la puntuación. En el primero, se precisa el empleo del marcador de consecuencia *por(lo)tanto*, que «suele reflejarse en los textos escritos por medio de una coma detrás de por lo tanto y con otra coma, un punto o un punto y coma, delante» (Briz, 2008). Por su parte, en el segundo, se presenta una construcción ilativa, introducida por *así que*, que expresa «una consecuencia como derivación natural de lo expresado con anterioridad» (RAE y ASALE, 2010, p. 340). Si se atiende a las indicaciones de la Ortografía, detrás de *así que* no se escribe coma, de ahí que el enunciado no pueda considerarse válido.

En lo que concierne a los enunciados restantes, los números tres y cinco, se han registrado menos dificultades en comparación con el resto. De este modo, para el primero mayoritariamente se han observado diferentes marcadores de continuidad, ordenación y enumeración (*a continuación, después, luego*), y, para el segundo, de adición e intensificación (*además, encima*) o de cierre discursivo (*finalmente*):

(8) **A continuación**, fui a desayunar en la pausa y me di cuenta de que me había olvidado la cartera en casa. (40912)

(9) **Finalmente**, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. (41015)

Por otra parte, durante el análisis de los enunciados consecutivos, se ha observado que, a pesar de que en las instrucciones de la tarea se requería la inclusión de un marcador discursivo, como se muestra en la tabla anterior, un importante número de estudiantes ha empleado la estructura relativa *por lo que*, como si de un conector discursivo de consecuencia se tratara.

(10) *Por lo que*, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. (40909)

(11) [...]; solo llevaba dos euros en el bolsillo de mi abrigo, *por lo que* tuve que pedir dinero prestado a una compañera. (40825)

Después de haber llevado a cabo esta serie de actividades sobre los marcadores del discurso, el objetivo perseguido es que los y las escolares hayan interiorizado la mayor cantidad posible de estas partículas y, de forma natural, opten por incorporarlos en la producción escrita posterior y en las futuras. Esta situación se analizará en detalle en el siguiente apartado.

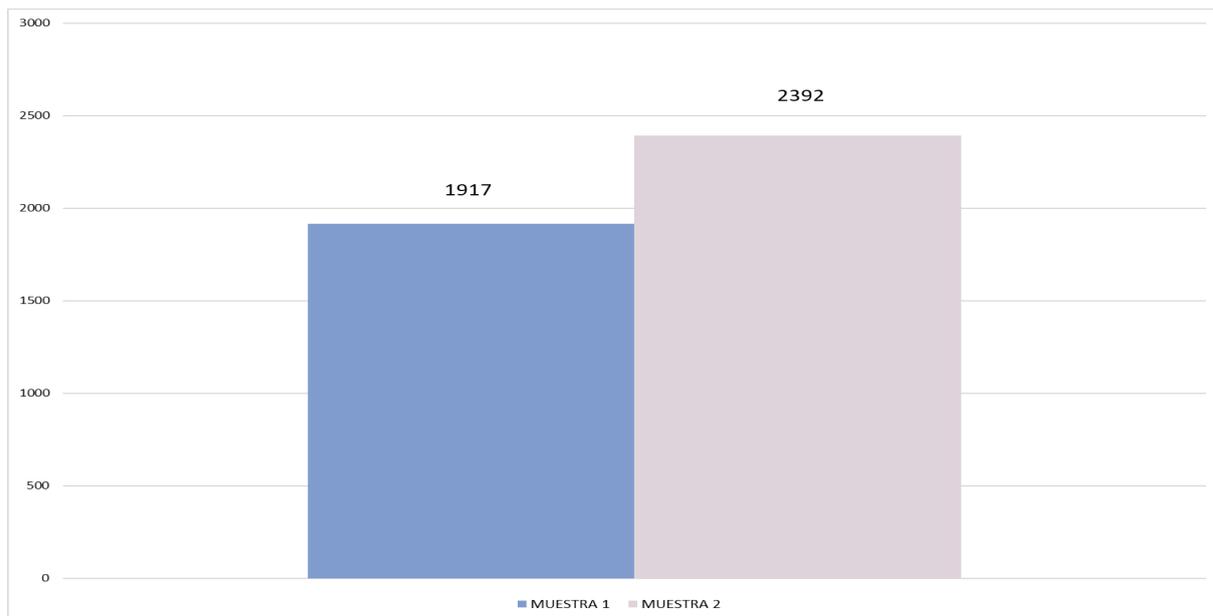
5.2 Producciones escritas

A continuación, se expondrán de forma general y detallada los resultados obtenidos, acompañados de ejemplos, después del análisis de las 250 pruebas textuales¹⁰ que conforman el corpus seleccionado. La información tendrá como base la nómina de marcadores discursivos propuesta anteriormente. Así, en primer lugar, se contrastará el número de conectores presentes en ambas muestras; en segundo lugar, se ofrecerá la frecuencia de estas partículas en los textos, atendiendo a la función que desempeñan y, por último, se identificarán los marcadores más representativos dentro de cada categoría. Con respecto a este último, conforme se exponen los datos, se determinará si las partículas presentes en la muestra 2 guardan relación con aquellas de las actividades.

Tras haber localizado en los textos el conjunto de marcadores discursivos de interés, se comprobó que, en general, existe un aumento en la cantidad de secuencias discursivas después de la implementación de actividades, con una diferencia de 475 marcadores entre ambas.

¹⁰ Los ejemplos que aparecerán en este trabajo pertenecen a la segunda de las pruebas porque lo que se pretende es conocer si se registra un número mayor de partículas discursivas tras la puesta en práctica de las actividades.

Figura 1. Total de marcadores discursivos en el alumnado de 4.º de la ESO en las muestras 1 y 2



Cabe precisar que, en algún caso, la prueba textual ha presentado diversos fragmentos en los que no había rastro¹¹ de marcadores textuales, como se observa en el ejemplo que sigue:

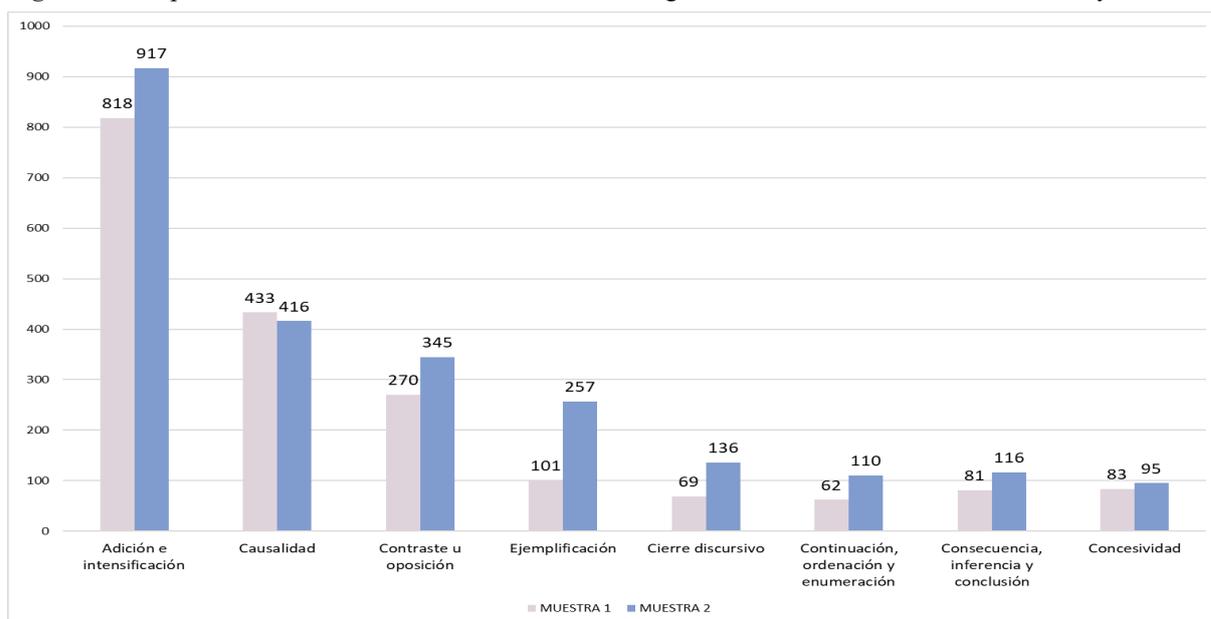
(12) *Yo creo que el buen o mal uso de los videojuegos depende mucho del tiempo que tu decidas dedicarle a jugar. Pienso que para fomentar la creatividad de una persona en un videojuego, el juego tiene que tener complicaciones y dificultades, situaciones en las que no sepas que debes hacer.* (400310)

Como se aprecia en la figura 2, destaca sobre todo el uso de marcadores de adición e intensificación, y ligeramente menos, de causalidad, contraste u oposición y ejemplificación. A este respecto, Domínguez García (2007) sostiene que «la adición de argumentos es la relación más básica y primitiva en el proceso de creación de un discurso y se logra mediante la mera enunciación de argumentos» (p. 32).

A estos les siguen aquellos que expresan cierre discursivo; continuación, ordenación y enumeración; consecuencia, inferencia y conclusión; y concesividad. La única excepción al aumento del empleo de los marcadores tras la implementación de la intervención educativa la constituyen las secuencias de causa.

¹¹ Somos conscientes en todo momento de que no es obligatorio que todos los enunciados del texto se presenten conectados por marcadores del discurso, dado que ello atentaría contra la naturalidad y la calidad de una producción escrita.

Figura 2. Comparación del uso de marcadores discursivos según la función textual en las muestras 1 y 2



En cuanto a la adición, de acuerdo con Domínguez García (2007), es el tipo de relación que se da entre dos argumentos que tienen en común dirigirse hacia una conclusión específica, de ahí que se considere que son argumentos *coorientados* (p. 27). Sin duda alguna, como se evidencia en la figura 3, la presencia de la adición e intensificación en los textos escritos por el alumnado que ha formado parte del estudio se debe al marcador *y*¹².

En la segunda muestra, los siguientes con mayor número de ocurrencias son *también* —cuya presencia en el texto se cuadruplica con respecto a los que siguen—, *incluso* —que presenta un argumento fuerte—, *por otro lado/por otra parte* —encargados de introducir un nuevo aspecto del tema que se está tratando en el texto y que comienzan a tener una mayor presencia en la argumentación de los y las discentes—, *además* y *aparte*.

(13) *Los videojuegos son populares y hay gente de todas las edades jugándolos, pero [...].* (40603)

(14) ***Aparte** de divertirnos jugando, **también** aprendemos.* (41001)

(15) *Hoy en día la tecnología está al alcance de todos. **Incluso** funciona muy bien para los más pequeños.* (40501)

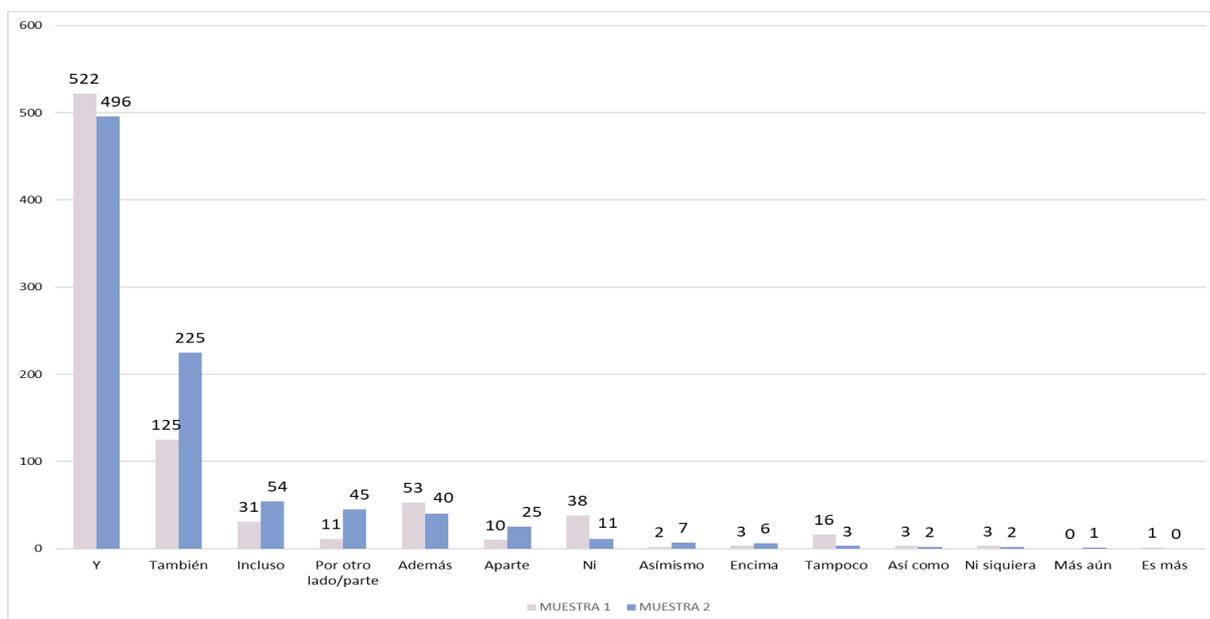
(16) *Creo que para que un juego fomente más la creatividad debería de dejar alguna opción para que los jugadores puedan hacer lo que ellos quieran [...].*

¹² No todos los autores están de acuerdo en contemplarlo como marcador. Así pues, Briz, Pons y Portolés (2008) lo consideran una forma conjuntiva más relacionada o integrada en la proposición.

Por otro lado, creo que los videojuegos dan algunos motivos para ser criticados. (40214)

(17) *No creéis que tal vez piensen eso porque ellos mismos no saben controlarla [...] Además, realmente son beneficiosos en ciertos puntos. (41017)*

Figura 3. Análisis del empleo de los marcadores de adición e intensificación



Al respecto de las actividades realizadas, los marcadores de adición e intensificación que han aparecido han sido *encima, asimismo, incluso, también, por otra parte y además*. Los cinco primeros, como se ha mostrado previamente, experimentan un incremento en la muestra 2; el último, una breve disminución.

Las estructuras causales son las responsables de expresar «la causa o motivo de que ocurra lo enunciado en la oración principal» (RAE y ASALE, 2010, p. 334). Como se ha apuntado con anterioridad, los marcadores de causalidad en el análisis de los textos han experimentado un ligero descenso en la segunda muestra. Ahora bien, se destaca que hay mayor variedad en el uso, como se ilustra en la figura 4, lo cual es positivo, dado que en las producciones realizadas por el estudiantado el objetivo que ha de perseguirse no debe ser únicamente que aumente la cantidad de marcadores empleados, sino que también se dé un mayor abanico de posibilidades, pues ello otorgará al texto más riqueza.

Así pues, en la muestra 1, se obtiene como resultado que el marcador causal *ya que* junto a *porque* son los más empleados. Este último es considerado el conector predominante para la expresión de la causa (Domínguez García, 2007). Por otro lado, en

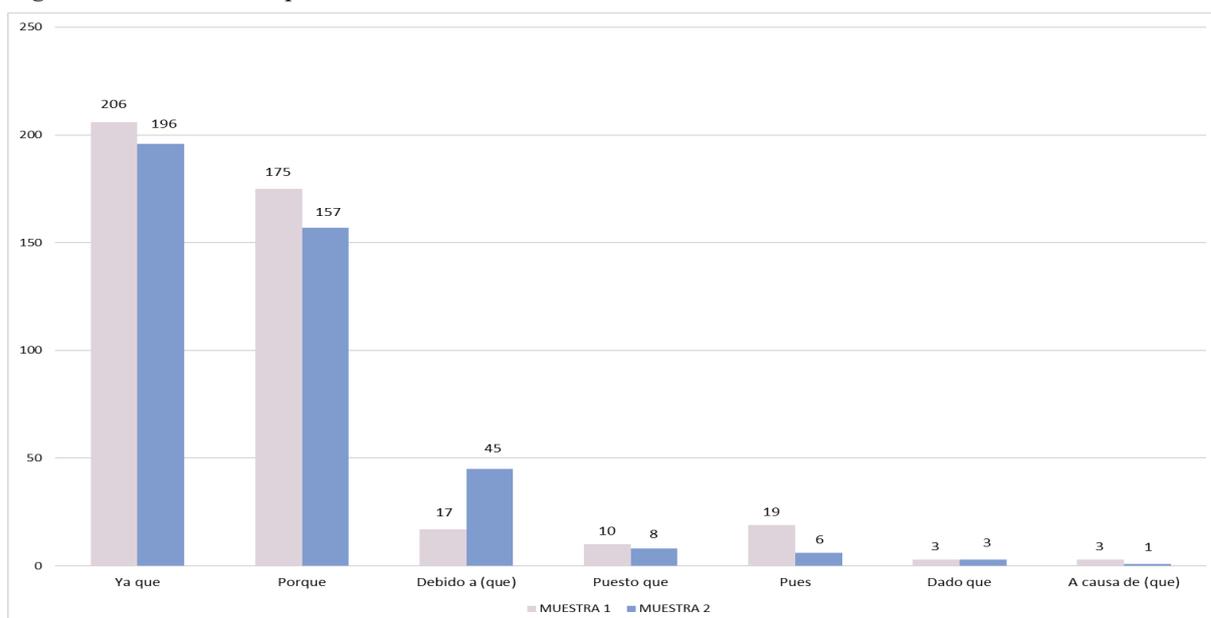
la segunda muestra, el uso de *porque* disminuye, *ya que* se mantiene casi sin variación y ello permite la inclusión de un mayor número de *debido a (que)*.

(18) *En ambos casos nuestra creatividad e imaginación aumentan, **porque** desarrollamos mundos por nuestra cuenta.* (40701)

(19) *Además, los videojuegos incrementan la capacidad visual, **ya que** están atentos al juego y notan hasta el más mínimo movimiento.* (40224)

(20) *Los videojuegos suelen recibir muchas críticas **debido a que** muchos de ellos son violentos y enganchan a las personas [...].* (40604)

Figura 4. Análisis del empleo de los marcadores de causalidad



Hay que tener en cuenta que en las tareas previas a la composición del texto, los marcadores discursivos de causalidad observados son *porque*, *como*, *ya que* y *debido a (que)*, hecho que podría relacionarse con el aumento de esta última forma en la segunda prueba. Con respecto al conector *como*, no se han documentado ejemplos de su empleo en las redacciones que conforman este estudio.

En lo referente a la formulación de la oposición o contraste, el alumnado ha optado por el marcador *pero* para expresar tales funciones, como indica la figura 5. A este, le sigue *sin embargo*, que está incluso más presente en la segunda muestra que en la primera. La misma situación se da con *en cambio* y *no obstante*, aunque en menor medida, y, de forma casi imperceptible, con *ahora bien* y *por el contrario*.

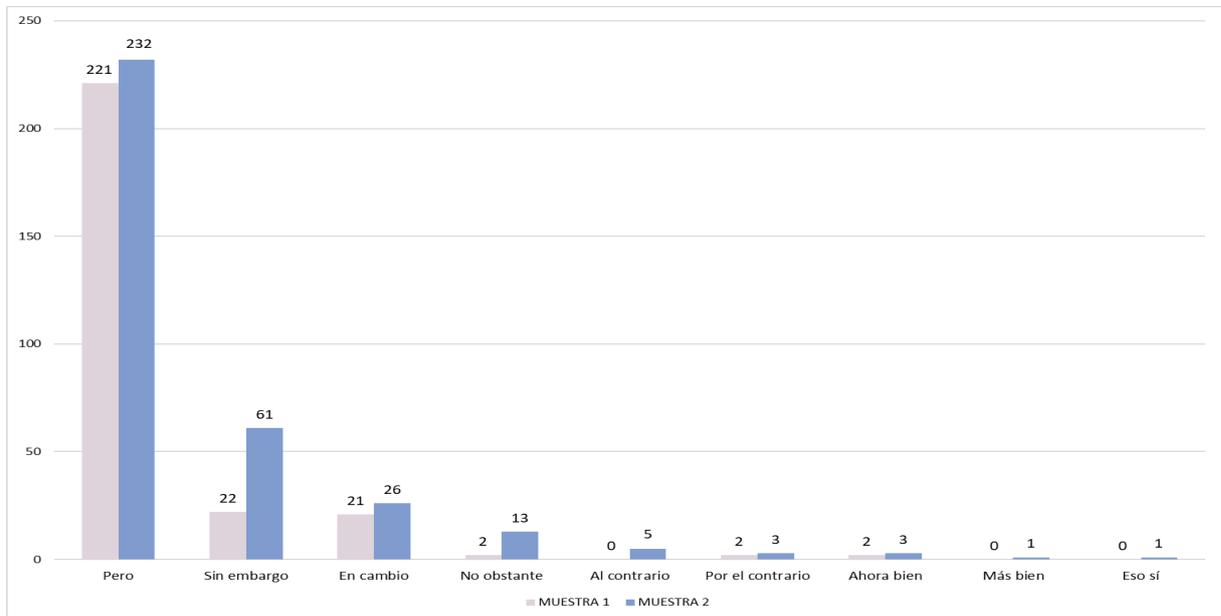
Por otra parte, hay un conjunto de marcadores (*más bien, al contrario, eso sí*) que no se aprecian en la primera, pero sí en la segunda, lo que dota al texto de un abanico más amplio de tipología de conectores.

(21) *Hay que aprender a dosificar la cantidad de tiempo que dedicamos a cada cosa, **pero** eso ya es problema de cada persona.* (40219)

(22) *En mi opinión, los videojuegos son una gran fuente de creatividad, en algunos juegos nos dejan hacer lo que quieras y poder crear cosas sin fin. **Sin embargo**, estas también tienen efectos negativos [...].* (41015)

(23) *En estos últimos tiempos han dicho que los videojuegos no sirven para nada y que son malos. **En cambio**, la cosa no es así, hay videojuegos que nos ayudan a [...].* (41001)

Figura 5. Análisis del empleo de los marcadores de contraste u oposición



En las actividades, para trabajar la expresión de contraste u oposición, se cuenta con los conectores *pero, sin embargo, en cambio, más bien, ahora bien*. Todos ellos reflejan un aumento en la muestra 2.

El alumnado se ha valido de la ejemplificación o la ilustración para otorgar mayor fuerza a los argumentos con el fin de proponer y defender su punto de vista. Este es uno de los tipos en los que se aprecia menor riqueza de expresiones conectivas. Así, para esgrimir sus argumentos se han apoyado principalmente, como se muestra en la figura 6, en los marcadores *por ejemplo, como* y la combinación de los dos anteriores: *como por ejemplo*. Tal y como se puede apreciar, ha habido un aumento significativo de estas

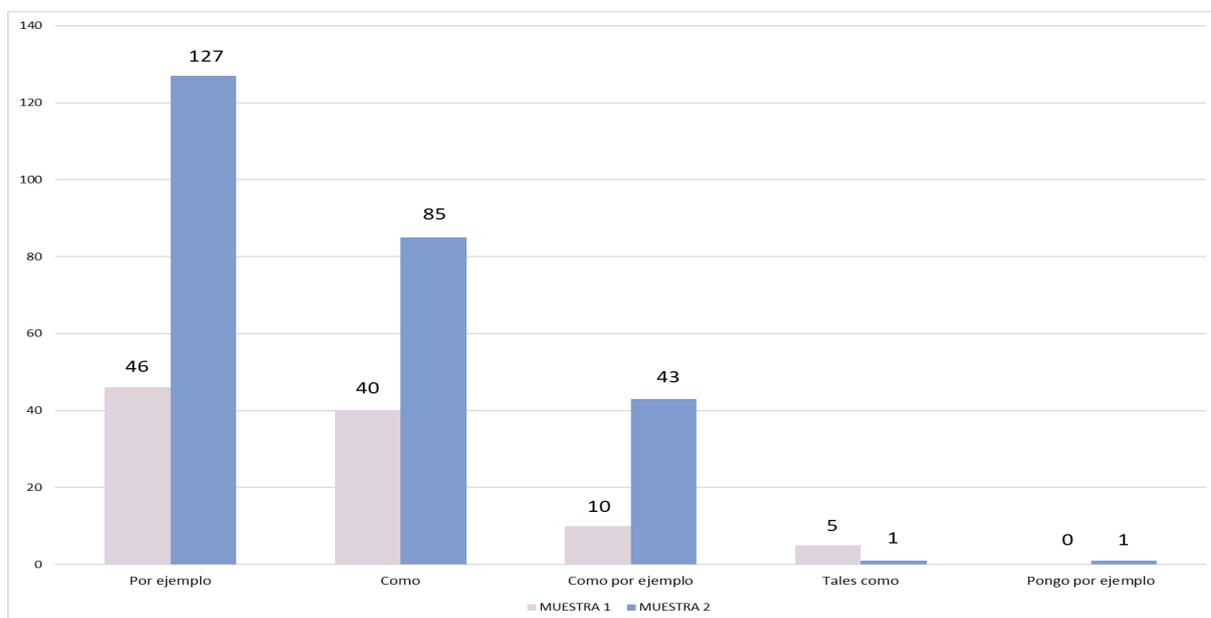
partículas en la segunda prueba, si bien aquellas que no presentaban una notable presencia en la primera muestra tampoco han conseguido despuntar en la segunda (*tales como, pongo por ejemplo*).

(24) *Muchos padres empiezan a creer que los videojuegos solo generan adicción y vida sedentaria, pero también hay puntos buenos. **Por ejemplo**, mejoran la capacidad de respuesta, es decir, actúan más rápido.* (40501)

(25) *Hay muchos juegos que ofrecen una gran cantidad de creatividad **como** el Minecraft un juego donde eres tú el arquitecto/superviviente.* (40611)

(26) *Hay muchas características positivas relacionadas con esta forma de entretenimiento, **como por ejemplo**: mejoran la capacidad de respuesta, fomentan el trabajo visual [...].* (40518)

Figura 6. Análisis del empleo de los marcadores de ejemplificación



La ejemplificación en los ejercicios propuestos viene dada por *tales como, como y por ejemplo*. Como se ha visto, si bien el primero experimenta un descenso con respecto a la prueba 1, los dos que siguen sí se ven aumentados en la prueba 2.

En lo que concierne al cierre de los textos, lo muestra casi en su totalidad la expresión conectiva *en conclusión*, que ya cuenta con una gran presencia, en comparación con el resto de partículas, en la primera de las pruebas, pero que se ve notablemente incrementada en la segunda, como se puede observar en la figura 7. Le sigue el uso, en menor medida, de *por último*, cuya frecuencia desciende mientras que la de *finalmente*

aumenta. El resto de los marcadores de cierre ha ofrecido una escasa representación en los textos analizados.

(27) *En conclusión, los videojuegos pueden tener muchas desventajas pero por otro lado pueden tener ventajas, puedes gastar pero también aprender cosas nuevas.* (40520)

(28) *Por último, el aspecto más importante de los videojuegos son sus comunidades que unen a miles o millones de personas de todo tipo de países y culturas.* (40510)

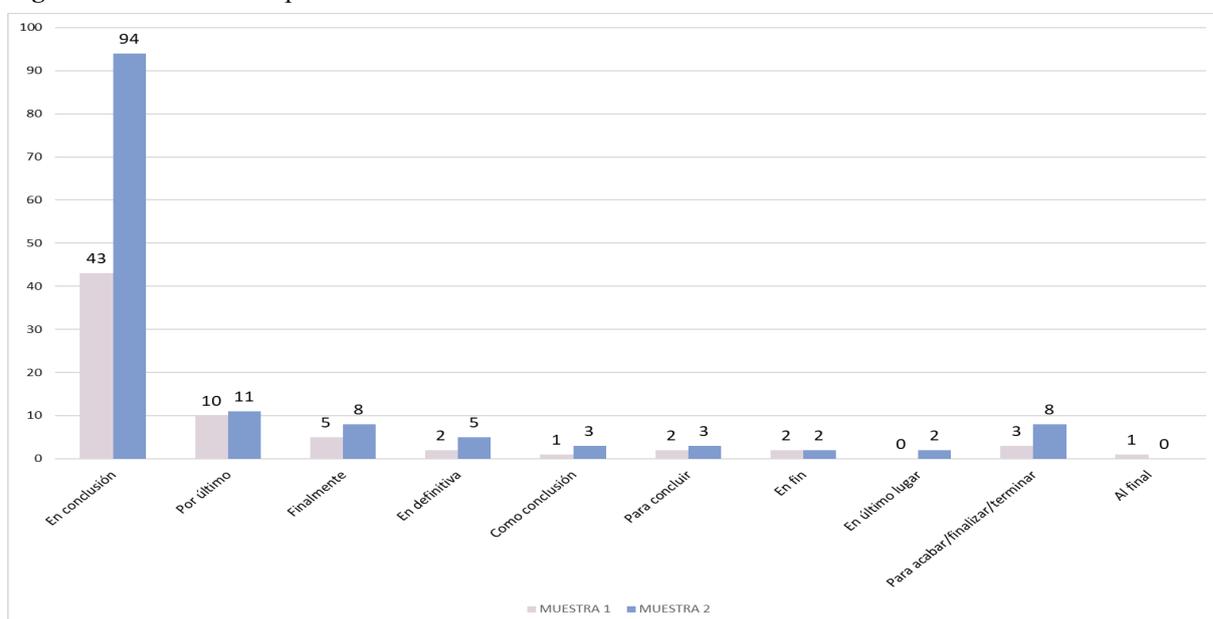
(29) *Por otro lado también pueden ayudarte a despejarte de los problemas de la vida o simplemente para divertirti. Finalmente creo que el saber controlar cuánto jugar a los videojuegos es bueno.* (40207)

Por otro lado, se han registrado escritos en los que llama la atención que el último párrafo carece de un marcador discursivo de cierre que indique de forma explícita que con la idea expresada se está concluyendo el texto, como puede verse en el siguiente enunciado:

(30) *Además, siempre es bueno en tu tiempo libre para conocer personas, aprender más y muchísimo entretenimiento si los usas bien.*

Siempre está bien conocer tipos de videojuegos que hay y distintos contenidos pero no puedes abusar de ellos porque es malo para la mente. (40312)

Figura 7. Análisis del empleo de los marcadores de cierre discursivo



En lo que se refiere a los ejercicios previos realizados para trabajar los conectores de cierre discursivo, se registran los siguientes: *en conclusión, finalmente, en definitiva, en fin*. Si se comparan con la información reflejada en la figura anterior, se constata que los tres primeros se multiplican en la segunda muestra, mientras que el último permanece sin cambios.

Respecto a los marcadores de continuación, ordenación y enumeración, que guían a la persona que lee en la presentación de los argumentos que se van exponiendo, como indica la figura 8, destacan tanto por el amplio abanico de partículas que presentan como por el aumento que han experimentado en la segunda muestra. Se caracterizan por tener dos funciones fundamentales: «en primer lugar, indican el lugar que ocupa un miembro del discurso en el conjunto de una secuencia discursiva ordenada por partes; y, en segundo lugar, presentan el conjunto de esta secuencia como un único comentario y cada parte como un subcomentario» (Portolés, 1998, p. 138)¹³.

Destaca el estudiantado que ha empezado a exponer sus ideas fundamentalmente con la expresión *en primer lugar*, que ocupa el mayor número de ocurrencias en las producciones escritas, a la que le siguen *para comenzar/empezar* y *pues*, aunque con una frecuencia sutilmente menor. Asimismo, se han observado muestras en las que numerosos estudiantes han presentado sus argumentos con marcadores que les han permitido organizar adecuadamente los contenidos de sus textos, como *por un lado/por otro lado*. Ahora bien, en el caso de *en tercer lugar o antes de todo*, desaparecen completamente en la muestra 2 y *luego* pierde un poco de presencia. El resto, como se aprecia, bien se mantiene, bien aumenta.

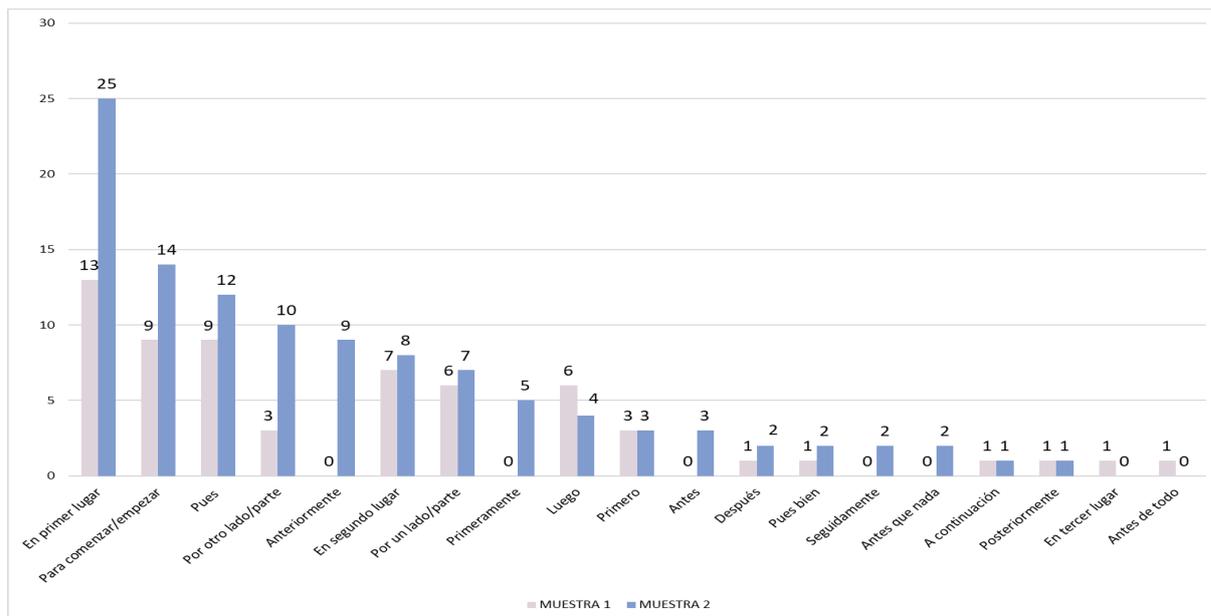
(31) ***En primer lugar***, creo que los videojuegos que te ayudan con la creatividad pueden ser tanto como de pintar o también de construir edificios o cualquier tipo de cosas. (40221)

(32) ***Por un lado***, basan sus argumentos con la idea de que la violencia en los videojuegos no aportan ningún beneficio en nuestras vidas. ***Por otro lado***, podemos observar también que esto nos ayudan a relacionarnos socialmente aunque parezca que no. (40608)

(33) ***Para empezar*** me gustaría dejar clara la definición que tengo sobre los videojuegos. (40922)

¹³ El autor se refiere a ellos como *ordenadores*, en los que engloba también los marcadores de cierre discursivo.

Figura 8. Análisis del empleo de los marcadores de continuación, ordenación y enumeración



La manifestación de la continuación, ordenación y enumeración en las actividades se ha llevado a cabo mediante *primeramente*, *en primer lugar*, *para empezar*, *después*, la correlación *por un lado – por otro lado*, *luego* y *a continuación*. Los cinco primeros evidencian un aumento en la muestra 2 con respecto a la 1. No obstante, *luego* disminuye su presencia y *a continuación* permanece invariable.

La expresión de la consecuencia en los textos argumentativos producidos por los y las escolares ha sido una de las que ha contado con mayor variación en lo que a la cantidad de conectores se refiere. Así pues, han dejado constancia de significados de consecuencia haciendo uso principalmente de *por(lo)tanto*, *por esto/eso* y *así que*, en este orden. La presencia de estas secuencias ya se daba en la primera muestra, pero ha aumentado en la segunda. A estas partículas, les ha seguido el incremento en la segunda muestra de *en consecuencia*, *de esta forma/manera* y *entonces*.

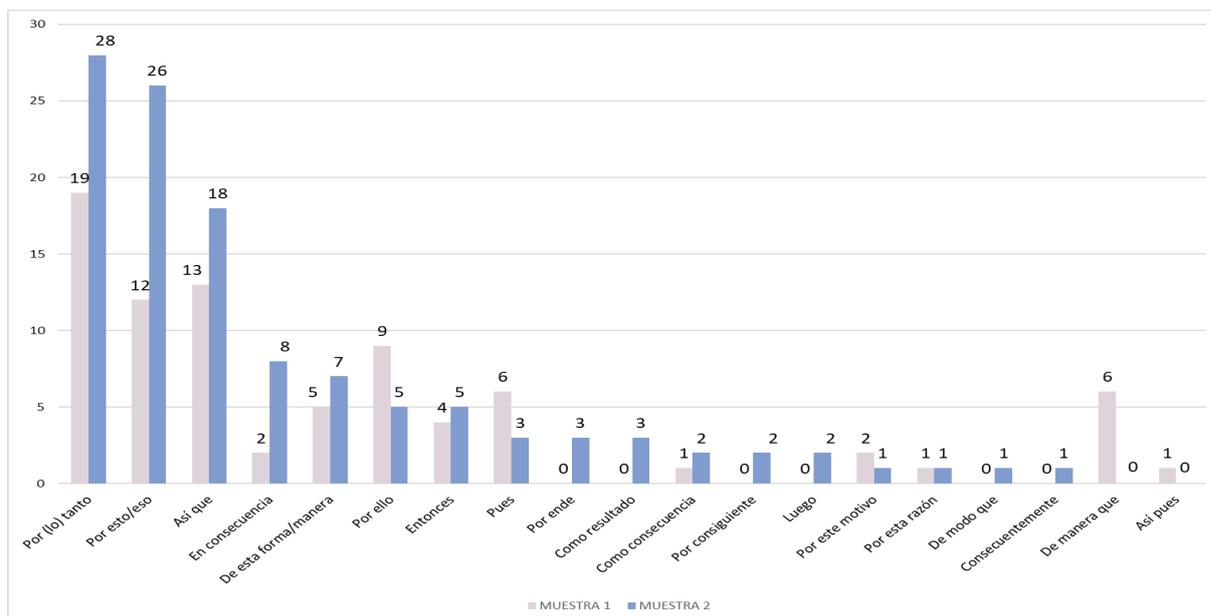
Por otro lado, ha habido conectores, como *por ello*, *pues*, *de manera que*, *por este motivo*, *así pues*, más presentes en la primera prueba, y se observa, de forma paralela, la aparición de expresiones conectivas que no figuraban en la muestra 1, pero sí en la segunda (*por ende*, *como resultado*, *luego*, *por consiguiente*, *de modo que*, *consecuentemente*, *como consecuencia*), lo que ha originado textos más ricos desde el punto de vista de las funciones discursivas. Por último, el marcador *por esta razón* no ha experimentado ningún cambio.

(34) *Si es sencillo es más fácil entender y **por tanto** es más divertido.* (40714)

(35) *Nada en exceso es bueno, este es un claro ejemplo de que los videojuegos tampoco. Por eso hay que saber controlar este tipo de pasatiempo y tener más de uno.* (40707)

(36) *En mi caso tengo un buen horario y hago ejercicio, pero antiguamente no tenía horario y me pasaba todo el día con los videojuegos así que decidí cambiar eso [...].* (40202)

Figura 9. Análisis del empleo de los marcadores de consecuencia, inferencia y conclusión



En las tareas llevadas a cabo para practicar los marcadores de este tipo, se han incluido *así que*, *como resultado*, *por(lo) tanto*, *consecuentemente* y *por consiguiente*. En todos los casos, han aumentado su presencia en la muestra 2.

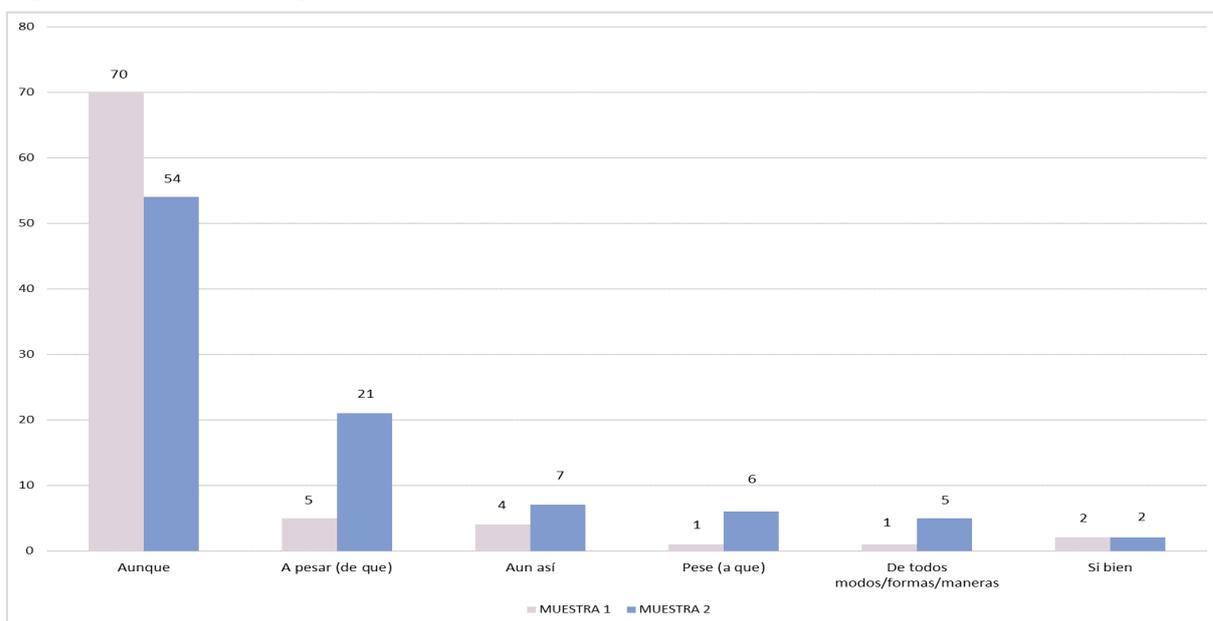
La expresión de la concesividad en las composiciones escritas está representada por seis secuencias conectivas distintas, en las que *aunque* sobresale en la muestra 1, tal y como se puede apreciar en la figura que sigue. Ahora bien, en la muestra 2 su empleo descende, pero ese hecho da paso, de nuevo, a otras formas de expresión de la concesión, que confieren a las redacciones mayor diversidad, como *a pesar de (que)*, *pese a (que)*, *de todos modos/formas/maneras* y *aun así*. Con respecto a la partícula discursiva *si bien*, no se han apreciado variaciones entre las redacciones.

(37) *Aunque no sea creíble, en los videojuegos muchas personas, y más niños, aprenden a leer de manera fluida y clara.* (41013)

(38) *A pesar de que muchos padres quieran eliminar el consumo de videojuegos, en los últimos años se ha demostrado que es beneficioso para los niños jugar a ciertos de ellos [...].* (40509)

(39) *Uno de los hechos de entretenimiento más comunes entre la sociedad son los videojuegos. Pese a que son muy criticados nos aportan numerosos beneficios [...].* (40215)

Figura 10. Análisis del empleo de los marcadores de concesividad



La concesividad en las actividades la manifiestan las partículas *aunque*, *a pesar de (que)*, *pese a (que)* y *de todos modos*. Como se ha explicado con anterioridad, la primera está presente en el texto, pero sin aumentar. Ahora bien, las tres últimas están presentes y sí han aumentado en el texto 2, después de haber realizado las correspondientes tareas.

Conclusiones

La presente investigación surge con la finalidad de analizar cómo tareas específicas sobre los marcadores discursivos inciden en las producciones escritas del alumnado de 4.º de la ESO. Nos hemos planteado como objetivo la observación de un conjunto de conectores representativos, en gran medida, del texto argumentativo, por un lado, para determinar si, tras la implementación de la intervención educativa entre dos escritos, tiene lugar un aumento del número y de la variedad de secuencias conectivas; y, por otro, para obtener información sobre el adecuado desarrollo de las ideas en el texto

argumentativo mediante el empleo específico de algunos tipos de conectores. Tras la aplicación de la intervención educativa en el aula y el análisis de los posteriores resultados, hemos llegado a las conclusiones que se exponen a continuación.

En primer lugar, las actividades planteadas han arrojado mucha información acerca de los marcadores discursivos. Así, el alumnado opina que hace un uso intermedio de los conectores en sus escritos y que la presencia de estos es fundamental, puesto que ayudan a unir ideas, facilitar el proceso de lectura y expresarse mejor. Asimismo, se comprueba que, según ha aumentado el nivel de complejidad de las actividades, el estudiantado se ha encontrado con una mayor dificultad para responder adecuadamente. Sin embargo, esto le ha permitido interiorizar diversas partículas discursivas, trabajarlas desde diferentes perspectivas e incluirlas en sus producciones, cumpliendo así con la finalidad prevista para la intervención educativa.

En segundo lugar, se constata la presencia de marcadores discursivos en las redacciones producidas sin la realización de actividades, si bien la cantidad y la variedad son deficientes, lo que da lugar a textos escritos pobres e inadecuados para el nivel educativo.

En tercer lugar, la situación descrita podría deberse al hecho de que el alumnado, en ocasiones, recibe escasas orientaciones metodológicas en lo que al uso de los marcadores discursivos se refiere, lo que deriva en una falta de motivación, dado que es consciente de que los debe usar, y de que se le va a evaluar por su empleo, pero desconoce el procedimiento para hacerlo. Por ello, creemos conveniente trabajar en el aula a lo largo del curso diferentes propuestas didácticas centradas en el uso de los marcadores discursivos.

La observación de estas partículas en los textos ha revelado que el estudiantado no otorga la misma importancia a todos los marcadores discursivos para la construcción del texto argumentativo. Así, se distingue en las redacciones un mayor empleo de marcadores de adición e intensificación, de causalidad, de contraste u oposición y de ejemplificación. Al realizar un análisis de estas características, el profesorado obtiene información y conoce qué tipo de marcadores conviene trabajar más.

Sería interesante hacer hincapié con los y las escolares en la importancia que tienen las fases del proceso de composición de textos y, en concreto, las de textualización y revisión en relación con el empleo de marcadores discursivos. Consecuentemente, se

puede ofrecer al alumnado una lista de cotejo que contenga las clases de marcadores que el profesorado espera que el texto argumentativo tenga con el fin de que el propio alumnado pueda cerciorarse de que su texto reúne los requisitos con respecto a la conexión.

En cuarto lugar, como se ha podido comprobar del análisis de los resultados extraídos, la aplicación de una secuencia didáctica previa a la redacción de un texto ha favorecido el incremento de marcadores discursivos no solo en número, sino también en diversidad, de ahí que esas segundas producciones se consideren de mayor calidad que las compuestas anteriormente. En nuestro caso en particular, hemos hecho una selección de marcadores, pero el planteamiento aquí propuesto es flexible y representa un modelo de los múltiples ejercicios que se pueden ofrecer o adaptar a la tipología textual que se esté trabajando, de modo que el estudiantado se familiarice con el uso de las partículas discursivas y las conciba como elementos fundamentales de sus producciones escritas.

En quinto lugar, los conectores hallados en las redacciones nos han dejado entrever que el alumnado ignora, por un lado, el conjunto de marcadores que deben figurar en el texto argumentativo para guiar al lector en la inferencia de la información y de los argumentos presentados y, por otro, la correcta puntuación que debe acompañar a estas unidades. Por ello, se hace necesario trabajar de forma conjunta la tipología textual con la secuencia discursiva que la caracteriza e insistir en la importancia del conjunto de signos ortográficos que delimitan los conectores en el texto.

Por último, nos gustaría concluir este trabajo subrayando el valor didáctico de la propuesta descrita a lo largo de este artículo. Consideramos, pues, que, adaptada a las necesidades específicas de cada grupo y de cada nivel educativo, puede fomentar significativamente la mejora de la expresión escrita, no solo en estudiantes de Secundaria, sino que su aplicación se puede hacer extensiva a todas las personas para quienes la expresión escrita suponga una importante herramienta de trabajo.

Referencias

- Acevedo Muriel, A. F. (2015). El uso de la herramienta tecnológica “blog” y su relación con la producción de textos en los estudiantes del grado séptimo. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 22, 41-55.
- Álvarez, M. (2010). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Arco Libros.
- Briz, A., Pons, S. y J. Portolés (Coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea, www.dpde.es
- Casado Velarde, M. (1998). Lingüística del texto y marcadores del discurso. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 55-70). Arco Libros.
- Decreto 83/2016, de 4 julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 136, de 15 de julio. Recuperado de <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- Da Cunha, I. y Escobar, M. Á. (2022). Una herramienta automática para el aprendizaje de los conectores discursivos. *Tejuelo*, 35(2), 205-233. DOI: 10.17398/1988-8430.35.2.205
- Domínguez García, M. N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Arco Libros.
- Domínguez García, M. N. (2010). Los marcadores del discurso y los tipos textuales. En Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 359-414). Arco Libros.
- Errázuriz Cruz, M. C. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 34(136), 98-117. DOI: 10.22201/iissue.24486167e.2012.136.31766
- Errázuriz Cruz, M. C. (2014, diciembre). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, 30, 217-236. DOI: 10.7764/onomazein.30.13

- Figuroa, B. y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 79-91. DOI: 10.4067/S0718-07052015000100005
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. R. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C., Padilla Herrada, M. S., Pérez Béjar, V., Rovira Gili, G. y Vande Castele, A. (2020). Investigación y docencia de los marcadores discursivos en el aula de ELE. *Rilce. Revista De Filología Hispánica*, 36(3), 967-993. DOI: 10.15581/008.36.3.967-93
- González Berrio, S. y Marcos Miguel, N. (2023). Tipologías textuales, géneros discursivos y procesos cognitivos en tareas de escritura de Lengua Castellana y Literatura (4º de ESO): ¿cómo integran los libros de texto el currículo oficial? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 27-41. DOI: 10.5209/dill.80060
- Hernández Ortega, J. (2007). Apuntes imprimibles de teoría y ejercicios sobre los conectores y los marcadores textuales. *Apuntes de lengua*. Recuperado de <http://www.apuntesdelengua.com/blog/?s=conectores+textuales>
- Martín-Macho Harrison, A. y Faya Cerqueiro, F. (2022). Uso de conectores en la redacción de textos argumentativos: comparación entre L1 y L2. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(2). DOI: 10.18239/ocnos_2022.21.2.2882
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Martín Vegas, R. A. (2021). *Proyectos de investigación en el aula de lengua y literatura de secundaria*. Síntesis.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva del español*, vol. III (pp. 4051-4213). Espasa.
- Messias Nogueira, A. (2020). Marcadores del discurso: contraste y enseñanza. En A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez y M. Martí Sánchez (Coords.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 385-404). Universidad de Sevilla.

- Messias Nogueira, A., Fuentes Rodríguez, C., Martí Sánchez, M. (2020). *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés*. Universidad de Sevilla.
- Montolío, E. (2014). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias discursivas*. Ariel Letras.
- Muse, C. E., Núñez Cortés, J. A. y Martín Muñoz, M. (2018). Evolución del uso de marcadores discursivos en textos argumentativos de estudiantes de grado y posgrado. *Revista Digital Internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología*, 1(1).
- Pérez González, L., Castellón Perez, Y. y Meneses Martin, Z. (2022). Los conectores discursivos, necesidad de su uso correcto en la construcción del texto escrito. *Revista Opuntia Brava*, 14(2), 347-360.
- Pérez Martín, A. M. y Hawach Umpiérrez, A. (2022). Análisis de marcadores del discurso en composiciones de estudiantes grancanarios de Secundaria. En C. Díaz Alayón (Ed.), *Studia philologica in honorem José Antonio Samper* (pp. 845-864). Arco Libros.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Ariel Practicum.
- Portolés, J. (2023). *La pasión por el discurso. Marcadores discursivos y pragmática*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en el Estado español. *Boletín Oficial del Estado*, núm.3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Recio Diego, Á. y Tomé Cornejo, C. (2020). Modelos de ejercicios para la práctica de los marcadores discursivos. *Archiletras Científica: Revista de investigación de lenguas y letras*, 4, 261-276.
- Rosado Villegas, E., Mañas Navarrete, I., Yúfera Gómez, I. y Aparici Aznar, M. (2021). El desarrollo de la escritura analítica: aprender a enlazar la información,

aprender a posicionarse. *Pensamiento educativo*, 58(2). DOI: 10.7764/pel.58.2.2021.10

Santiago Guervós, J. (2019, enero-junio). La conexión discursiva en español LE/L2: problemas terminológicos, propuesta de catálogo y didáctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28.

Universidad de Trieste. Dipartimento di Studi Umanistici (2020). Conectores textuales. *Lettorato Lingua Spagnola 1. Principianti (1519)*. Recuperado de https://moodle2.units.it/pluginfile.php/387791/mod_resource/content/1/CONECTORES%20TEXTUALES.docx

Villar Revello, E. M., Fuerte Tapia, A., Vertiz Osos, J., Gálvez Suárez, E. y Arévalo Tuesta, J. A. (2018). Actividades colaborativas en el aprendizaje de marcadores discursivos en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 607–629. DOI: 10.20511/pyr2018.v6n2.250