



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y
LITERARIOS EN SUS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES

**INTERVENCIÓN PARA EL ENRIQUECIMIENTO DEL
DISCURSO ARGUMENTATIVO: EL IMPACTO DE UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL EMPLEO DE LOS
MARCADORES TEXTUALES EN ALUMNADO DE
SECUNDARIA Y BACHILLERATO**

Rita María Maza Henríquez

Las Palmas de Gran Canaria, 27 de febrero de 2025



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y
LITERARIOS EN SUS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES

**ESCUELA DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE
LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

**INTERVENCIÓN PARA EL ENRIQUECIMIENTO DEL
DISCURSO ARGUMENTATIVO: EL IMPACTO DE UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL EMPLEO DE LOS
MARCADORES TEXTUALES EN ALUMNADO DE
SECUNDARIA Y BACHILLERATO**

Tesis doctoral presentada por Rita María Maza Henríquez

Dirigida por la Dra. D^a. Ana María Pérez Martín

La directora,

La doctoranda,

Las Palmas de Gran Canaria, a 27 de febrero de 2025

A Bagheera, cuyo recuerdo siempre ronroneará en mí

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, la Dra. Ana María Pérez Martín, quien un día me dijo que, si en algún momento perdía las fuerzas, ella estaría ahí para levantarme, y así ha sido en muchos momentos de esta investigación. No habría podido tener mejor persona y docente para acompañarme en este proceso. Te agradezco infinitamente toda la paciencia, la cercanía, el cariño, las confidencias y, sobre todo, la profesionalidad que me has demostrado cada día. Siempre estaré en deuda contigo.

A mi madre, por su amor incondicional, su entrega infinita y su apoyo en cada paso de mi vida. Por enseñarme el valor del esfuerzo, la generosidad y la perseverancia, y por abrazarme siempre en los momentos difíciles. Nada en mi vida habría sido posible sin ti.

A mi pareja, Héctor Pérez Ruiz, que siempre ha estado a mi lado en todo lo que he hecho, pero especialmente en esta ocasión. Este estudio no habría salido adelante si no me hubieras acompañado, apoyado y animado a continuar cuando las fuerzas mermaban. Gracias por tu paciencia y por celebrar conmigo cada pequeño logro.

A mi hermana, por ser un pilar fundamental en mi vida, por su apoyo incondicional y por creer en mí incluso cuando yo misma he dudado.

A mi amiga Ana Cazorla Miranda, quien me ha ayudado con la realización de la base de datos y los gráficos de esta investigación los cuales, sin su ayuda, no habrían sido posibles, y me ha demostrado el verdadero significado de la amistad en muy corto espacio de tiempo.

A mi tutor, el Dr. Víctor González Ruiz, y al Dr. Gregorio Rodríguez Herrera, excoordinador del programa de doctorado, por haberme guiado y ayudado en momentos claves de la elaboración de este trabajo.

Al Dr. Vicente Marrero Pulido, por haberme mostrado la belleza de la lengua española durante sus clases y haber despertado en mí el interés de trabajar en esta línea, y por la profunda huella que ha dejado en mi formación.

A la Dra. Juana Herrera Santana, mi tutora durante mi estancia de investigación en la Universidad de La Laguna, quien me acogió con amabilidad y generosidad.

A Amirah, Habana y Gaia, por su compañía silenciosa y reconfortante ante tantas horas de trabajo.

A mis amigos, por los constantes ánimos y mensajes de apoyo, especialmente, en la recta final de este estudio.

A los centros y al alumnado que ha participado en este estudio, dado que sin su colaboración esta investigación habría sido imposible.

A todos los miembros del tribunal por el tiempo que van a dedicar en la lectura de este trabajo y por sus aportaciones, las cuales lo enriquecerán y servirán de guía en futuras investigaciones.

ABSTRACT

This study is based on the hypothesis that when students write argumentative texts, they do not include connectors that allow them to create well-structured written expressions with proper cohesion and organization of ideas. Therefore, this research aims to examine the use of discourse markers in 1,500 written compositions produced by 250 fourth-year secondary education students and 250 second-year high school students from Las Palmas de Gran Canaria at three different points during the 2021/2022 and 2022/2023 academic years. The objective is to analyze the patterns of each academic level separately in terms of both the quantity and variety of these discourse markers. Additionally, the study seeks to compare the results from both educational levels to determine whether students at a higher academic stage demonstrate greater proficiency in using these cohesive elements.

Furthermore, this research incorporates two instructional interventions prior to the writing of texts 2 and 3, aiming to assess, on the one hand, students' initial knowledge of discourse markers and, on the other, the impact of specific activities designed to enhance their use. By analyzing the results, we can also identify the level of difficulty posed by different activities. In this regard, the study will compare the discourse markers included in the exercises and their increased frequency in students' written texts to determine whether certain types of exercises are more effective than others. The findings may provide valuable insights, not only into the challenges students face but also for the development of effective teaching strategies to improve their written expression.

Before addressing the practical aspect of the study, the research outlines the current approach to teaching written expression in the classroom. This includes an overview of various text composition processes, along with their corresponding strategies. Finally, it offers a brief discussion on the theory of discourse markers and argumentative texts.

Key words: discourse markers, argumentative essay, written expression, educational intervention, cohesion strategies

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1 Consideraciones previas.....	3
1.2 Objetivos e hipótesis	5
1.3 Distribución	7
1.4 Precisiones.....	8
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Contextualización: la LOMCE y la competencia de expresión escrita	9
2.1.1 Bajo rendimiento en la lectura e impacto en la competencia escrita	12
2.1.2 Desajuste entre las expectativas normativas y la realidad del aula	16
2.1.3 Estudios sobre el uso de los marcadores discursivos en producciones escritas	19
2.1.4 Reflexiones en torno a la enseñanza de la expresión escrita	24
2.2. Aportaciones teóricas a la enseñanza de la expresión escrita.....	27
2.2.1 Teorías sobre la composición de textos escritos	27
2.2.2 Fundamentos y enfoques de la expresión escrita	32
2.2.3 La intervención didáctica en la enseñanza de la expresión escrita	36
2.2.4 Estrategias didácticas para la producción de textos escritos	42
2.3 La lingüística del texto	49
2.3.1 Coherencia y cohesión	52
2.4 Los marcadores del discurso	53
2.4.1 Estudios generales acerca de los marcadores discursivos en la actualidad	53
2.4.2 Precedentes y tipos de conexión discursiva.....	56
2.4.1 Terminología y clasificaciones.....	59
2.4.2 Las características gramaticales de los marcadores discursivos	65
2.5 El texto argumentativo.....	66
2.5.1 Tipología textual: definición y clasificación	66
2.5.2 El modelo retórico y la argumentación: bases teóricas y elementos.....	67
2.5.3 La argumentación escrita: estructura y tipos de argumentos	69
2.5.4 La argumentación escrita: procedimientos y marcadores discursivos	72
3. METODOLOGÍA	75
3.1 Muestra	75
3.1.1 Proceso de elección de los centros de enseñanza	75
3.1.2 Constitución de la muestra	77
3.2 Corpus.....	78
3.2.1 Confección y desarrollo de las pruebas	79
3.2.1.1 Muestras textuales	80

3.2.1.2 Intervenciones didácticas	83
3.2.2 Criterios de selección de las pruebas	88
3.3 Pautas para el análisis	89
3.3.1 Etapas del análisis y nómina de marcadores discursivos	90
3.3.2 Tipo de análisis y factores de intervención	92
3.3.3 Instrumento de análisis	93
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	95
4.1 Resultados de la intervención didáctica de 4.º de la ESO	95
4.1.1 Resultados de la prueba 2 en 4.º de la ESO	95
4.1.2 Resultados de la prueba 3 en 4.º de la ESO	111
4.2 Resultados de la intervención didáctica de 2.º de Bachillerato	121
4.2.1 Resultados de la prueba 2 en 2.º de Bachillerato	122
4.2.2 Resultados de la prueba 3 en 2.º de Bachillerato	135
4.3 Comparación de los resultados de la intervención didáctica de ambos niveles	145
5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS MUESTRAS TEXTUALES	151
5.1 Resultados de las muestras textuales de 4.º de la ESO	151
5.2 Resultados de las muestras textuales de 2.º de Bachillerato	181
5.3 Consideraciones finales de los resultados de las muestras textuales	205
6. INCIDENCIA DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LAS PRODUCCIONES TEXTUALES	217
6.1 Incidencia de los ejercicios de la prueba 2 en 4.º de la ESO y en 2.º de Bachillerato	217
6.1.1 Análisis de la tarea 2 en el alumnado de 4.º de la ESO	218
6.1.2 Análisis de la tarea 2 en el alumnado de 2.º de Bachillerato	222
6.2 Incidencia de los ejercicios de la prueba 3 en 4.º de la ESO y en 2.º de Bachillerato	226
6.2.1 Análisis de la tarea 3 en el alumnado de 4.º de la ESO	227
6.2.2 Análisis de la tarea 3 en el alumnado de 2.º de Bachillerato	230
6.3 Consideraciones finales del análisis de las tareas	232
6.4 Sugerencia didáctica para la práctica de la producción escrita	236
7. CONCLUSIONES	241
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	249
ÍNDICE DE TABLAS	263
ÍNDICE DE GRÁFICOS	265
ANEXO 1 – Prueba de 4.º de la ESO con rendimiento destacado	269
ANEXO 2. Prueba de 2.º de Bachillerato con rendimiento destacado	276
ANEXO 3. Prueba de 4.º de la ESO con desempeño bajo	283
ANEXO 4. Prueba de 2.º de Bachillerato con rendimiento bajo	292

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Consideraciones previas

En la actualidad, ha proliferado el número de publicaciones que se marcan como objetivo guiar a las personas en la compleja tarea de la escritura, lo que no sorprende, dado que, como afirma Álvarez (2005), esta actividad «nos sitúa ante nuestras propias limitaciones en el uso del idioma» (p. 9). A este respecto, Bustos Gisbert (2006) sostiene que «la sociedad ha tomado consciencia de la importancia de la redacción y del papel que cumple en nuestra interacción cotidiana. Así, la necesidad de mejorar la expresión escrita [...] ha crecido de forma extraordinaria» (p. 71). No obstante, estos manuales¹ que se centran en mejorar los escritos comúnmente solo presentan listados de los errores de los que se debe huir, pero no tienen presente el trabajo en el nivel textual. Cassany (1996) se refiere a este fenómeno como *la obsesión por la epidermis* (p. 18), cuyo origen reside en la enseñanza ortográfica y prescriptiva que se desarrolla en las aulas, en las que no se otorga la misma importancia a todas las propiedades textuales.

A causa de este hecho, la práctica de la composición textual en el aula se ha convertido en un reto tanto para docentes como para estudiantes. Con frecuencia, se afirma que los aprendientes no redactan correctamente debido a que sus escritos exponen, por una parte, una gran cantidad de errores ortográficos y de signos de puntuación y, por otra, presentan escasos —o nulos— elementos lingüísticos que favorezcan una disposición de las partes y una conexión de las ideas adecuadas con el fin de orientar al lector del texto en su interpretación. Esta situación puede deberse a múltiples factores. Así pues, el alumnado se centra principalmente en la superficie del texto que está escribiendo y relega a un segundo plano el resto de propiedades. En este sentido, Krashen² (1984), como se cita en Cassany (1996), expone que cuando solo se repara en la gramática durante la producción de un texto escrito, se obtienen textos muy correctos desde ese punto de vista, mas carentes de coherencia y contenido (p. 20)³. Esta circunstancia da lugar a que las

¹ El autor excluye de estos libros a Grijelmo (1997), Cassany (1993) y, como él mismo indica, *parcialmente*, a Cascón (1999).

² Si bien somos conscientes de que en las citas secundarias no es imperativa la inclusión de la fecha de la obra a la que hemos accedido a través de otra referencia, queremos dejar constancia de que se ha llevado a cabo de esta manera para mantener la fidelidad a la fuente original que hemos consultado.

³ Cabe precisar que, aunque somos conocedores de que en las citas de parafraseo no es obligatorio, sino recomendable, aportar el número de las páginas, hemos optado por proporcionarlo como apoyo para facilitar la localización en la bibliografía consultada.

composiciones no presenten una organización lógica que permita una transición fluida entre las ideas y los párrafos, y un empleo limitado y básico de partículas discursivas. En este sentido, Pérez González *et al.* (2022) perciben un alumnado que no se siente atraído por la práctica de la destreza escrita en el aula, y, en cuanto a sus redacciones, un conocimiento impreciso de los marcadores textuales y un empleo escaso de estas unidades, lo que desemboca en producciones escritas sin coherencia, sin cohesión y sin preocupación por el proceso de elaboración (p. 348).

Asimismo, es preciso también tener en cuenta la concepción errónea que se tenía de la didáctica de la expresión escrita en el pasado y que parece continuar vigente en el presente. A este respecto, Gallego Bono (2002) sostiene que no se debe considerar que el alumnado aprende el código escrito de la misma manera en que ha asimilado el código oral y afirma que «pretender que los estudiantes de una lengua, bien sea una lengua extranjera, bien sea la lengua materna, aprendan a escribir de forma instintiva es un error que se traduce en la escasa competencia discursiva que apreciamos cada día más en nuestras aulas» (p. 378).

En consecuencia, resulta fundamental modificar el tratamiento actual de la producción textual en el aula. Pese a que las diferentes leyes educativas que se han ido sucediendo a lo largo de los últimos años han subrayado la relevancia que tiene la práctica de los marcadores discursivos y la necesidad de la enseñanza del proceso de composición de un texto escrito, y, aunque en algunos manuales de texto se reserva un espacio para el estudio de los conectores, los resultados que arrojan las redacciones del alumnado no se corresponden con el efecto esperado. Ante esta circunstancia, es conveniente llevar a cabo una modificación del enfoque vigente, necesidad de la que se han percatado muchos autores, como Gallego Bono (2002), quien, tras la aplicación de una propuesta educativa en una investigación trabajada en el aula, concluye que, siendo consciente de la naturaleza de la producción escrita, es preciso llevar a la práctica tareas y actividades específicas que posibiliten la asimilación correcta de contenidos gramaticales y metacognitivos, los cuales, una vez interiorizados, permitan al alumnado la confección de escritos cohesionados y coherentes. A este respecto, añade que «sólo con una instrucción adecuada, que comience en los primeros estadios de la educación, formaremos individuos capaces de expresar coherentemente y con fluidez sus ideas y pensamientos» (p. 379).

1.2 Objetivos e hipótesis

Teniendo en cuenta el escenario descrito, el objetivo general que nos hemos marcado en este trabajo es analizar el empleo de los marcadores discursivos en alumnado de la ESO y Bachillerato. Con el fin de lograrlo, nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos:

- O1.** Dar cuenta de la cantidad y variedad de marcadores discursivos presentes en las composiciones escritas del alumnado;
- O2.** Determinar el impacto de una intervención didáctica sobre el uso concreto de marcadores del discurso en las producciones escritas de los escolares;
- O3.** Analizar la efectividad y la influencia de cada ejercicio en el incremento de marcadores discursivos en las redacciones con el fin de identificar las estrategias que ejercen un mayor impacto en los textos;
- O4.** Evaluar el grado de conocimiento que presenta el alumnado sobre la identificación de marcadores discursivos y sus sinónimos, la conexión implícita entre enunciados y la capacidad para realizar conmutaciones apropiadas en contextos concretos.

En concreto, en este trabajo se analizan los resultados obtenidos tras haber implementado una intervención didáctica —distribuida en tres trimestres a lo largo del periodo escolar— con textos argumentativos en la materia de Lengua Castellana y Literatura en los niveles de 4.º de la ESO y de 2.º de Bachillerato de diez centros educativos públicos de Las Palmas de Gran Canaria en los cursos académicos 2021/2022 y 2022/2023, con los que se ha pretendido observar el efecto que resulta de la práctica de ejercicios con marcadores textuales previa a la composición escrita; al mismo tiempo, se extraen datos de las composiciones escritas del alumnado participante con la finalidad de conocer qué tipo de marcadores, de acuerdo con la clasificación de funciones textuales de Casado Velarde (1998), constituye el grupo más utilizado por los escolares para conectar sus ideas en el texto. En este caso, como se ha indicado, se ha trabajado con el texto argumentativo, dada su coincidencia en los contenidos del currículo para las dos etapas, y porque, como indica Quintero Ramírez (2015), tras un análisis de los marcadores discursivos en el discurso periodístico deportivo, sería de interés realizar investigaciones centradas en otros géneros textuales para, de esa manera, conocer cuáles son las

relaciones lógicas en las que los aprendientes se apoyan con mayor frecuencia (p. 69).

Se ha decidido llevar a cabo dicha propuesta en estos niveles, puesto que ambos constituyen el final de dos ciclos significativos en la vida académica del estudiantado. Así, cuando se concluye 4.º de la ESO, se espera que los discentes hayan alcanzado, entre otras, un adecuado control de la competencia lingüística que les permita desenvolverse en el futuro en diferentes ámbitos de su vida. En lo que concierne a 2.º de Bachillerato, como es bien sabido, se trata de un curso de carácter preparatorio para el acceso a los estudios superiores en el que se ha trabajado, por una parte, la realización de un comentario a partir de un texto periodístico de tipo expositivo-argumentativo o de un fragmento literario, y, por otra, la elaboración de una argumentación que incluya la reflexión y el posicionamiento crítico personal del alumno. Por tanto, se espera que en el análisis de los textos se registre un alto dominio de los recursos lingüísticos de que dispone la lengua, en especial, de los marcadores discursivos.

Por otro lado, se ha considerado pertinente contrastar los resultados que derivan de la revisión de las tareas y de la redacción de las argumentaciones de ambos cursos con el fin de observar similitudes y diferencias en el conocimiento y en la utilización de las partículas discursivas, así como para analizar si el aprendizaje con respecto a estas unidades después de la primera etapa se pausa o continúa su evolución.

Por consiguiente, a partir de lo señalado, establecemos las siguientes hipótesis de investigación como punto de partida en este trabajo:

H1. El alumnado de Secundaria y de Bachillerato utiliza marcadores textuales escasos en sus producciones escritas de carácter argumentativo, lo que no le permite crear un texto cohesionado y estructurado adecuadamente.

H2. El estudiantado de Bachillerato realiza un uso mayor y más variado de secuencias discursivas por el hecho de ser un nivel más alto y debido a las características de la etapa que cursa.

H3. La implementación de una intervención didáctica en el aula puede incrementar tanto la cantidad como la diversidad de marcadores discursivos en las expresiones escritas del estudiantado.

1.3 Distribución

Comprendiendo esta introducción, el presente trabajo está estructurado en siete capítulos. Así, el capítulo 2 se corresponde con el «Marco teórico» de esta investigación que, a su vez, se subdivide en cinco apartados. El primero de ellos contiene el estado de la cuestión, en el que se describe el lugar que ocupa la competencia escrita en el marco de la ley educativa LOMCE. Seguidamente, se da cuenta del bajo rendimiento que se aprecia en la lectura y del consecuente impacto en el adecuado desarrollo de la expresión escrita para, *a posteriori*, analizar la discordancia existente entre las expectativas derivadas de las diferentes leyes educativas y la realidad que percibe el profesorado en las aulas. A continuación, se exponen algunos trabajos que han centrado su atención en el empleo actual que hace el alumnado de los marcadores textuales en sus escritos. Por último, se cierra este primer apartado con un conjunto de consideraciones generales acerca de la enseñanza de la expresión escrita en la actualidad. Por su parte, el segundo apartado de este capítulo, centrado en las aportaciones teóricas a la didáctica de la expresión escrita, expone teorías, fundamentos, enfoques y estrategias de esta, así como datos sobre la intervención didáctica en la enseñanza de partículas discursivas en el aula. El tercer, cuarto y quinto apartados de este capítulo se reservan para el estudio de la lingüística del texto, de los marcadores discursivos y del texto argumentativo, respectivamente.

La información relativa a la metodología llevada a cabo se recoge en el capítulo 3, donde se detallan las particularidades de la muestra, el proceso de selección de los centros educativos, el corpus con el que se va a trabajar, los criterios de selección de las pruebas y su desarrollo.

El estudio propiamente dicho de esta investigación se desarrolla a lo largo de los tres capítulos siguientes. Así, el capítulo 4, «Análisis de los resultados de la intervención didáctica», se dedica a la observación pormenorizada del conjunto de tareas que forman parte de las pruebas realizadas con el estudiantado, en la que se abordan, en primera instancia, por separado, para, a continuación, contrastar los resultados de ambos cursos, y, a partir de ellos, extraer las conclusiones pertinentes. En lo que concierne al capítulo 5, «Análisis de los resultados de las muestras textuales», se observan los marcadores discursivos que se han extraído de producciones escritas de cada nivel y de acuerdo con cada función textual con el fin de llevar a cabo, nuevamente, una comparación acerca de la cantidad y de la riqueza de conectores que se hallan en las composiciones escritas de

los dos grupos, y, posteriormente, se presentan las impresiones derivadas. El capítulo 6, «Impacto de la intervención didáctica en las producciones textuales», se destina al estudio de la repercusión que ha tenido la ejecución de las actividades de las dos últimas pruebas en sus correspondientes muestras textuales, y a una sugerencia didáctica que se expone para aplicar en el aula el proceso de composición de textos insistiendo en el empleo de marcadores textuales.

Esta investigación finaliza con el capítulo 7, en el que se ofrecen las conclusiones derivadas de los análisis anteriores, se examinan los objetivos propuestos, y se confirman, o no, las hipótesis inicialmente formuladas. Tras los capítulos relativos al trabajo, en último lugar, se incluye, por una parte, la relación bibliográfica que ha servido de material de consulta para la redacción de este estudio. Por otra, a modo de ejemplos, figuran cuatro anexos, que consisten en la selección de cuatro pruebas reales de las llevadas a cabo por el alumnado participante en la investigación.

1.4 Precisiones

En esta investigación se ha tomado la decisión, por una parte, de conservar las fechas de las obras no consultadas de manera directa por respeto a las originales. Por otra, figurarán las páginas de las citas parafraseadas como orientación en la búsqueda de la información en que se hallan los datos expuestos.

Por último, es preciso señalar que, durante la redacción de este trabajo, se ha reconocido en todo momento la relevancia del lenguaje inclusivo en el mundo académico. Sin embargo, a lo largo de este estudio se hará uso de términos como *alumno*, *estudiante*, *aprendiente* o *escolar* de forma genérica con la finalidad de evitar repeticiones innecesarias y brindar variedad al texto, sin intención de excluir a ningún grupo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Contextualización: la LOMCE y la competencia de expresión escrita

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE) incorporó en 2013, su año de promulgación, un currículo estructurado en torno a competencias, en concreto, a siete *competencias clave* —conectadas con los objetivos de etapa— que se definen, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en lo sucesivo, OCDE) a través del proyecto DeSeCO (s. f.), como «la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular» (p. 3).

Entre estas competencias clave, se encuentra la competencia en *comunicación lingüística*. La Orden ECD 65/2015 la considera como el producto de la interacción comunicativa que se produce en situaciones sociales en las que el usuario de la lengua se comunica de distintas maneras con otros individuos mediante textos en medios variados. Está conformada por cinco componentes: lingüístico, socio-cultural, estratégico, personal y pragmático-discursivo. Este último atiende a tres dimensiones: la sociolingüística —adecuada elaboración y entrada de información en variadas situaciones de índole social—, la pragmática —alberga las microfunciones comunicativas y los patrones de interacción— y la discursiva —comprende las macrofunciones textuales y los aspectos vinculados a los géneros discursivos— (p. 6992).

En el preámbulo de la LOMCE, se muestra que uno de los objetivos perseguidos es la priorización del conocimiento de idiomas, y así se refleja en el apartado XII del texto introductorio al remarcar la importancia de que «los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales» (p. 10)⁴. En este contexto, parece razonable contemplar que esta relevancia se puede hacer extensiva al progreso de las destrezas de la lengua materna. En torno a esto, Martín-Macho Harrison y Faya Cerqueiro (2022) sostienen que una gran cantidad de las dificultades vinculadas al estudio de una L2 puede emanar de las lagunas del estudiantado en su L1 cuando precisa disponer las diferentes partes de un texto,

⁴ Para la consulta del texto, puede verse <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

garantizar la cohesión o escoger los elementos discursivos.

Por su parte, en el apartado VI, se propone, entre otras finalidades, incrementar los resultados educativos del alumnado que obtiene un rendimiento sobresaliente y del que titula en Educación Secundaria Obligatoria, tomando como referencia los estándares internacionales, como *PIRLS*⁵, *TIMSS*⁶ o el *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes* (a partir de ahora, PISA); este último, debido al propósito de este trabajo, se desarrollará más en detalle posteriormente.

El Real Decreto 1105/2014 otorga un papel fundamental a la escritura en la etapa de Secundaria destinando dos artículos a resaltar su relevancia. De forma específica, el Capítulo I —«Disposiciones generales»— establece en su artículo 6 —que versa sobre los *Elementos transversales*— que se impulsará la práctica de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita en todas las asignaturas, si bien su cometido tendrá lugar en algunas materias concretas de cada etapa educativa. Por su parte, el Capítulo II —«Educación Secundaria Obligatoria»— en su artículo 15, que se centra en el «Proceso de aprendizaje y atención individualizada», señala que se pondrá especial interés a la adquisición y mejora de una adecuada expresión oral y escrita, y que se dedicará un tiempo concreto al impulso del hábito de la lectura en todas las materias.

Asimismo, en lo que concierne a los objetivos característicos de cada nivel educativo, el currículo oficial refleja en el artículo 11 que la etapa de la ESO ayuda a reforzar las habilidades para que el alumnado sea capaz de, entre otros, «h) comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana [...] textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura» (p. 177). Con respecto a Bachillerato, en su artículo 25, se insta a que el estudiantado disponga de las herramientas para «e) dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana [...]» (p. 188).

De forma específica, en el Anexo I —dedicado a las «Materias del bloque de asignaturas troncales»—, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura plantea como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes (pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria), y busca fortalecer la competencia comunicativa de los escolares, abarcando, para ello, todos sus aspectos: pragmático, lingüístico, sociolingüístico y literario (p. 357). La normativa la estructura en cuatro grupos: *Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar; Bloque 2:*

⁵ Las siglas *PIRLS* se corresponden con *Progress in International Reading Literacy Study*.

⁶ Las siglas *TIMSS* hacen referencia a *Trends in International Mathematics and Science Studies*.

Comunicación escrita: leer y escribir; Bloque 3. Conocimiento de la lengua, y Bloque 4. Educación literaria. No obstante, para los fines de este trabajo, la atención se dirigirá exclusivamente al dos y al tres por estar vinculados de manera directa con el objeto de estudio que aquí nos ocupa.

Así pues, por una parte, el bloque de «Comunicación escrita: leer y escribir» tiene como finalidad principal que el estudiantado se prepare para comprender textos de distintos géneros y niveles de complejidad, siendo capaz de distinguir las ideas explícitas e implícitas, e impulsando su habilidad de pensamiento crítico y creativo. Asimismo, la práctica de composición de textos escritos se lleva a cabo concibiéndola como un proceso en el que engloba la planificación, redacción y revisión, junto con la enseñanza de los géneros discursivos representativos de cada contexto o situación.

En referencia al bloque de «Conocimiento de la lengua», este presenta como objetivo el desarrollo gradual de las habilidades lingüísticas y de las competencias discursivas de los alumnos, apoyándose en el aprendizaje y la reflexión de las normas ortográficas y gramaticales indispensables con vistas a que la comunicación pueda tener lugar sea cual sea el contexto. Por otro lado, la reflexión metalingüística participa en el aprendizaje de la lengua oral y escrita a través de las etapas de producción —planificación, textualización y revisión—, lo que propicia la consecución de un conocimiento de carácter autónomo y perdurable en el tiempo.

En cuanto a las normativas autonómicas, la comunidad autónoma de Canarias, mediante el Decreto 83/2016, expone los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de cada materia. En el caso concreto del currículo de Lengua Castellana y Literatura, en los bloques que tratan específicamente la «Comunicación escrita: leer y escribir» y el «Conocimiento de la lengua», la relación de contenidos abarca la escritura de múltiples tipos de textos, entre los que se incluyen los argumentativos, bajo el conocimiento y el empleo de estrategias adecuadas para la composición textual (planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión). Asimismo, se da cuenta de que en la evaluación se tendrá en cuenta, entre otros aspectos, que el alumnado redacta empleando el registro adecuado, disponiendo las ideas con claridad y uniendo los enunciados mediante organizadores textuales.

De la información anterior, se evidencia, tal y como afirman González Berrio y Marcos Miguel (2023), que las leyes educativas manifiestan, por una parte, un fuerte compromiso con que los estudiantes alcancen las destrezas lingüísticas precisas que les

posibiliten emplear la escritura como vehículo de expresión en una variedad de situaciones y registros y, por otra, que integran los estudios que se llevan a cabo hoy en día sobre expresión escrita al contemplar el proceso cognitivo implicado en la composición textual.

Durante el periodo que va desde 1970 hasta 2020, el sistema educativo español ha estado articulado por ocho⁷ leyes educativas distintas. El presente estudio gira en torno a la LOMCE, pero normativas anteriores, como es el caso de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación⁸ (LOCE) y la Ley Orgánica de Educación⁹ (LOE) incluyen en sus líneas la importancia del desarrollo de la habilidad escrita, y la relación existente entre la lectura y la expresión escrita.

2.1.1 Bajo rendimiento en la lectura e impacto en la competencia escrita

El tratamiento de la competencia de la expresión escrita y su progreso se encuentran estrechamente unidos a la actividad de la lectura, concebida esta como destreza que la complementa. Sin embargo, se percibe un notable declive en el hábito lector de los escolares, lo que incide negativamente en la construcción de textos correctamente cohesionados y organizados.

A propósito de estas dos actividades lingüísticas, el Real Decreto 1105/2014 expone que se trata de herramientas mediante las que se activan «los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida» (p. 358).

De acuerdo con Cassany (2004), la expresión escrita se percibe como la destreza lingüística de mayor complejidad y la que un menor porcentaje de personas en el mundo llega a dominar (p. 917). Una cantidad significativa de alumnado de Secundaria muestra un rendimiento deficiente en la competencia escrita, y así da cuenta de ello el Ministerio de Educación en los informes de los resultados nacionales extraídos de las evaluaciones¹⁰

⁷ En el momento de la redacción de este trabajo ya se encontraba vigente la octava ley educativa: la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como la LOMLOE.

⁸ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

¹⁰ Durante la vigencia de la LOMCE, estas pruebas dejaron de celebrarse, pero se han reanudado ahora con la implementación de la LOMLOE.

de diagnóstico de 2011. En dichas pruebas se persigue medir, entre otras, la competencia lingüística de 2.º de la ESO y, en lo que concierne a la expresión escrita, los datos concluyen que un 92 % del estudiantado no logra producir un texto escrito ni coherente ni cohesionado ni estructurado de manera adecuada (Sánchez Rivero *et al.*, 2021, p.141).

En la comunidad autónoma de Canarias, el informe general de la Evaluación de Diagnóstico de 4.º de la ESO correspondiente al año académico 2022/2023 —con la participación de 296 centros públicos, privados y concertados y un total de 20 345 estudiantes de las islas— concluye que, en términos generales, del análisis de la competencia en comunicación lingüística, el nivel de rendimiento del 16,7 % fue avanzado; el 33,7 %, alto; el 32,9 %, medio; y, el 16,7 %, bajo (p. 13). De forma específica, los resultados entre el nivel de rendimiento esperado y el realmente evidenciado en la comprensión oral, conocimiento de la lengua y educación literaria se tradujeron en logros positivos. En cambio, no son destacables los resultados en la expresión y la comprensión escritas. En lo que concierne a los parámetros específicos de la «expresión escrita: leer y escribir», se analizó, entre otros, si el alumnado «redacta con corrección textos argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada», si «utiliza diferentes y variados organizadores textuales en la expresión escrita» o si «revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación)» (p. 14).

Prado Aragonés (2021 [2004]) sostiene que «[d]e las cuatro habilidades lingüísticas, escribir es la que permite la expresión en el código escrito. La adquisición de ésta [...] precisa de un proceso de instrucción que se desarrolla paralelamente al de la lectura» (p. 226). Asimismo, resulta sumamente complicado concebir la lectura y la escritura como procesos separados, puesto que la primera incide en el progreso y en la producción de la segunda (Jouini, 2010, pp. 136-137).

Son muchos los autores, como señala López Molina (1997), siguiendo a Cooper (1990), Carreter (1982) y Luceño Campos (1988), que coinciden en que el perfeccionamiento de la competencia escrita en el aula ha de ir precedido de la práctica habitual de la lectura. En este sentido, cabe destacar las teorías de dos autores acerca del aprendizaje de la escritura. Por un lado, Smith (1994) asegura que los escritores competentes adquieren el conocimiento y las convenciones necesarias mediante la participación activa en el proceso de lectura. Al leer como un escritor y reescribir el texto con él, interiorizan el empleo del lenguaje escrito de la misma forma en que lo hacen los escritores expertos. No obstante, este aprendizaje no tiene lugar en todas las ocasiones,

dado que en muchos casos el lector se enfoca únicamente en comprender la información.

Por otro lado, Krashen (1981), como se cita en Cassany (1993), con su teoría del input comprensivo, equipara la manera en que se alcanza el código escrito con la de una segunda lengua, reiterando la idea de que a través de una lectura comprensiva se aprenden todas las reglas gramaticales y textuales precisas.

En este contexto, resulta relevante hacer mención de un estudio centrado en el trabajo conjunto de estas dos destrezas de manera simultánea que refuerza las teorías expuestas. Chimenti y Abusamra (2024) analizaron primeramente el grado obtenido de comprensión lectora de un texto argumentativo por parte de alumnado de Secundaria. Posteriormente, revisaron producciones escritas producidas por estos mismos estudiantes y llegaron a la conclusión de que, a pesar de que todas las redacciones mostraban errores, estos eran mucho más notables en el estudiantado cuyo nivel de comprensión escrita había sido menor.

Por consiguiente, considerando la información expuesta sobre la estrecha relación entre la comprensión lectora y la expresión escrita, así como la influencia que la primera ejerce sobre la segunda, resulta esencial presentar los datos obtenidos, por una parte, de las pruebas de PISA de 2022¹¹ y, por otra, los correspondientes al PIAAC¹² y al proyecto sobre *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*¹³.

Marchesi (2006) sostiene que el informe PISA crea un impacto significativo en la sociedad, dado que «pocos textos educativos generan tanta expectación, ocupan tantas páginas en los medios de comunicación y son una referencia continua en los debates educativos» (p. 337). En su opinión, demuestra que los resultados obtenidos por el alumnado español están en consonancia con su nivel socioeconómico y la inversión económica. No obstante, esta información revela, por otro lado, que factores clave —la legislación vigente, la implicación del profesorado y de las familias, la motivación de los discentes, la organización escolar o la metodología implementada en el aula— no poseen un impacto lo suficientemente poderoso que permita hacer frente a lo esperado de acuerdo con el contexto económico y social (p. 339).

Como es bien sabido, el informe PISA se enfoca en las matemáticas, la lectura y

¹¹ Esta edición del informe PISA (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2023), prevista inicialmente para el año 2021, debido a su carácter trienal, se pospuso un año a causa de la crisis sanitaria de la COVID-19.

¹² Se trata del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta, impulsado por la OCDE.

¹³ Barómetro elaborado por Conecta para la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE).

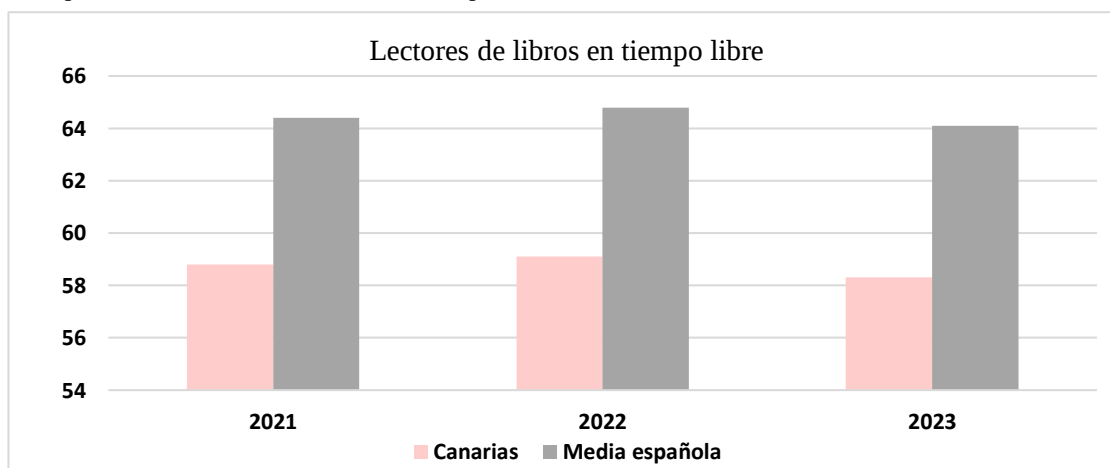
las ciencias, si bien en la convocatoria a la que aquí se hace referencia se priorizó la competencia matemática. Según los datos recopilados, el estudiantado de Canarias se encuentra por debajo del promedio español. Concretamente, en la evaluación de lectura obtuvo 463 puntos, lo que representa una diferencia de 11 puntos por debajo de la media nacional, que es de 474 (INEE, 2023, p. 70). Esta situación sitúa a Canarias en la quinta posición más baja a nivel nacional.

El PIAAC elabora un informe comparativo de carácter internacional que «analiza las características educativas y socio-laborales de la población en edad laboral (16 a 65 años), y las vincula con el uso diario de competencias clave en los tres dominios cognitivos del estudio: **lectura, matemáticas y resolución adaptativa de problemas**», de acuerdo con INEE (en línea)¹⁴. La recogida de datos del último ciclo (INEE, 2024) se ha efectuado entre 2022 y 2023 —previamente se había realizado el primer ciclo del estudio diez años antes—.

Por otro lado, la FGEE examina anualmente las tendencias de lectura y la compra de libros. El análisis de las cifras correspondientes a los años consecutivos de 2021¹⁵ (p. 8), 2022¹⁶ (p. 9) y 2023¹⁷ (p. 9) en lo que concierne al número de lectores en su tiempo libre ubica a Canarias como la segunda comunidad autónoma con menor índice de lectura, posicionándola en los niveles más bajos de la media nacional.

Gráfico 2.1

Comparación de lectores de libros en tiempo libre desde 2021 hasta 2023



Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de los informes de la FGEE

¹⁴ <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/piaac.html>

¹⁵ <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>

¹⁶ <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022.pdf>

¹⁷ <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2023-presentacion.pdf>

Las referencias expuestas señalan que Canarias se encuentra entre las comunidades autónomas con una de las tasas más baja de lectores y con un alumnado que afronta grandes dificultades en la comprensión lectora. Esta circunstancia impacta negativamente en la calidad de la expresión escrita, lo que explica, en parte, la calidad deficiente de los textos compuestos por los estudiantes. En cuanto a esto, Ferrari (2024) sostiene que la lectura y la escritura constituyen actividades complementarias, que no se restan la una a la otra, pues, de acuerdo con él, «forman más bien un círculo virtuoso que hace mejor lector a quien escribe y mejor escritor a quien lee».

A este respecto, la Orden ECD/65/2015 sugiere que los centros educativos introduzcan en la dinámica del aula un Proyecto Lingüístico de Centro que se integre en el Proyecto Educativo de Centro, un Plan Lector o la puesta en práctica de actividades para el aprovechamiento de la biblioteca del instituto como espacio formativo y lúdico, de forma que se facilite un enfoque integral y efectivo de la competencia lingüística (p. 6992).

2.1.2 Desajuste entre las expectativas normativas y la realidad del aula

A pesar de la sucesión de normativas y leyes educativas como la LOMCE, que define contenidos y asocia a estos estándares de aprendizaje evaluables específicos para el tratamiento de la escritura en el aula, la práctica refleja un contraste palpable entre los objetivos perseguidos y la situación del alumnado.

La actividad de la composición escrita¹⁸ está experimentando actualmente un notable declive, con profesorado que manifiesta que está teniendo lugar una degradación de la calidad de los textos producidos por los estudiantes: redacciones que presentan faltas de ortografía y que carecen de los principios fundamentales de adecuación, coherencia y cohesión. Esta circunstancia supone una enorme problemática que requiere un análisis sobre las posibles causas que originan esta situación, puesto que incide de manera negativa en el progreso académico de los escolares.

Sin embargo, el debate sobre esta preocupante situación no es novedoso, pues ya

¹⁸ En esta investigación, tal y como recomienda Cassany (2009 [1999]), nos decantamos por la denominación de *composición escrita* debido a que en ella se refleja el proceso de elaboración del texto. No obstante, se hará uso también de otros términos, como *expresión escrita*, *producción escrita*, *redacción* o *escritura*.

en el pasado Dubois (1989) reparaba en la gran preocupación que manifestaban los enseñantes al percatarse de que numerosos estudiantes que comenzaban sus estudios en enseñanzas medias y superiores presentaban deficiencias en lo que a la expresión y a la comprensión escritas se refiere. En efecto, expone que los alumnos se enfrentaban a serias dificultades en la lectura, y sus escritos no reunían la coherencia y corrección precisas.

Un estudio realizado por la Universidad de Alcalá (2019) sobre los hábitos de redacción de los jóvenes con respecto a las nuevas tecnologías en el año 2017 pone de manifiesto una apreciable disminución en el nivel escrito, atribuida a una falta de interés por el proceso de escritura y a una escasa afición por la lectura. En consecuencia, se insiste en la necesidad de implementar en las etapas educativas previas a los estudios universitarios un plan transversal con vistas a que los estudiantes adquieran competencias sólidas tanto en la expresión como en la comprensión orales y escritas. Los hallazgos del estudio muestran que un 88,5 % del alumnado con edades comprendidas entre los 14 y los 30 años admite que no presta la misma atención a la composición de textos en dispositivos móviles que en otros formatos. Así, este descuido de la producción textual en la escritura diaria sugiere que la misma tendencia podría trasladarse a los textos escritos en clase, donde la prisa y la inmediatez resultarían en una conexión pobre o nula de las ideas mediante el empleo de marcadores discursivos.

Por otro lado, esta preocupación no es aislada, pues numerosos docentes han mostrado también su inquietud por la situación que está acaeciendo en los últimos años con las generaciones actuales de estudiantes y su rendimiento académico. Santos (2022) relata las experiencias de varios profesores que culpabilizan a la influencia de las redes sociales en el estudiantado de la deficiencia lingüística que se observa día a día en las aulas. En este sentido, señala que Fornés García afirma que hoy en día el alumnado no presenta la habilidad de encadenar las ideas que expresa, sosteniendo que «intentan ahorrar en las estructuras y escriben frases inconexas, con falta de conectores».

En consonancia con esta información, Santos (2022) da cuenta de otros docentes a los que también les alarma el escenario existente y apuntan como responsables a los entornos digitales. Así pues, Cremades no tiene dudas sobre el hecho de que «se escribe más que nunca, se lee más que nunca, pero el tipo de escritura y lectura de internet no contribuyen a formarlos». Por su parte, Pano Alamán afirma que a los discentes les cuesta desarrollar escritos con una longitud considerable en los que hilan sus ideas con las secuencias discursivas como *pero*, *sin embargo*, *además*, *por otra parte*, los cuales, a su juicio, se están desvaneciendo. Por último, ambos docentes coinciden en que con el apoyo

de la lectura se podría dar solución a la escasez de conectores, a los errores ortográficos y a los obstáculos para crear escritos debidamente estructurados.

En lo que concierne a los libros de textos y a las lecciones de lengua, Sánchez Avendaño (2005) afirma que debe producirse un cambio acerca en cuanto a la presencia de estas partículas en los manuales y a las lecciones en sí, dado que el alumnado debe aprender a unir e hilar las ideas de sus textos para crear una adecuada disposición de las partes de la producción escrita, pues no se trata únicamente de una cuestión de estilo (p. 196).

Ferrari (2024) cuestiona, por un lado, la realidad del tratamiento de la expresión escrita en el aula y sostiene que, pese al número de publicaciones existentes sobre escritura —entre las que cita a autores como Cassany o Rodari—, esta destreza no dispone de un marco específico en los currículos, y, por otro, hace hincapié, además, en la concepción errónea que se tiene de la escritura al no concebirla como una herramienta de aprendizaje. Culpa de esta situación, en parte, a la ratio de las aulas, pero también a las metodologías implantadas, a la dificultad que conlleva la expresión escrita o el tiempo que se precisa en el aula para una creación textual.

Sin embargo, a pesar de que existen falsas creencias sobre la calidad y la cantidad de la escritura, del hábito lector o del proceso de enseñanza hoy en día, este autor sostiene que se está experimentando un notable aumento del número de docentes que está incluyendo la práctica de esta destreza en sus lecciones y trabajando con ella de forma directa, es decir, pasando por las diferentes fases de la composición de un texto. Defiende que, si se desea que el alumnado añada la escritura a su rutina, es esencial guiarlo, poner a su disposición las herramientas que precise y estimularlo, y destaca la importancia de la presencia de la expresión escrita en el aula al afirmar que:

Enseñar a escribir a los alumnos, en cualquiera de las etapas educativas, es una vía privilegiada para trabajar con ellos su creatividad, sus capacidades expresiva y comprensiva, su sentido crítico; y para proporcionarles un acceso más vivo y penetrante al lenguaje, hacer de la lectura una experiencia vivida más intensamente y capacitarlos de verdad para el diálogo.

Ahora bien, hasta el momento, la exposición se ha centrado en el alumno, ya sea en sus dificultades de redacción o en factores externos, como los manuales de enseñanza o las normativas educativas. No obstante, Ramírez Bravo (2023) dirige su análisis hacia el rol del profesorado. Así pues, por una parte, sostiene, siguiendo a Penna (2017), Secretaria de Educación Municipal de Pasto-Piensa (2018) y Ramírez (2020), que los

docentes de la materia de lengua se encuentran con obstáculos en su tarea al no ser capaces de enseñar el sentido procedimental de los marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos, discriminar las particularidades de tipo morfosintáctico, semántico y pragmático propias de estas secuencias discursivas, programar el plan de enseñanza y los recursos educativos para la explicación de los conectores, y reflexionar sobre la variedad, el empleo y el sentido crítico de estas unidades en la expresión escrita (p. 24). Por otro lado, señala la relevancia de dotar a los docentes de herramientas didácticas que les permitan realizar su labor con respecto a los marcadores textuales en sus clases (p. 25).

2.1.3 Estudios sobre el uso de los marcadores discursivos en producciones escritas

Las investigaciones lingüísticas sobre marcadores discursivos se han extendido también al campo de la enseñanza, donde se observa un notable interés por examinar e integrar estas unidades en la didáctica de la lengua, dado que, como indica Martínez Sánchez (2014 [2011]), todo docente desea «reforzar la frecuente “debilidad” de conexión informativa que muestran muchos textos de [...] estudiantes» (p. 60). A este respecto, Messias Nogueira (2020), siguiendo a Yoshimi (2001), advierte de la necesidad de continuar enseñando en el aula estas marcas discursivas contextualizadas, de acuerdo con sus características semánticas y pragmáticas (p. 388).

Sin embargo, el tratamiento de los marcadores discursivos representa un desafío tanto para el profesorado como para el alumnado. Fuentes Rodríguez y Brenes Peña¹⁹ (2023) señalan que la dificultad reside en las propiedades de carácter formal y discursivo de los enlaces; en la vaguedad y en la confusión del empleo de los términos que se hallan en los currículos educativos y libros de texto, y, en la selección inadecuada de dinámicas y materiales didácticos para su implementación en el aula (p. 31).

Como es bien sabido, la presencia de conectores aporta cohesión al texto y posibilita la adecuada interpretación entre las partes que se suceden a lo largo de este. No obstante, de acuerdo con Rosado Villegas *et al.* (2021), en todos los niveles educativos es posible advertir que el alumnado encuentra dificultades con determinadas convenciones del discurso escrito, consideradas señales de progreso y reveladoras de la calidad textual, entre las que se hallan estas expresiones conectivas. A esta circunstancia,

¹⁹ Las autoras se refieren al aprendizaje de las partículas discursivas en el contexto de una segunda lengua, pero esta complejidad está presente también en la enseñanza de una lengua materna.

se añade la errónea percepción que se tiene de los recursos lingüísticos de un texto donde se le concede mayor importancia a los aspectos ortográficos y normativos y se relega a un segundo plano aquellos que no se hallan en la superficie textual (Cassany, 2009 [1999] p. 56).

Esta situación subraya la relevancia de promover en el aula el desarrollo de la expresión escrita abarcando la instrucción y el aprendizaje de determinadas destrezas lingüísticas y fundamentos pragmáticos que, de acuerdo con Martínez Sánchez (2014 [2011]), constituyen procedimientos para guiar al alumnado a *saber cómo* recopilar información y discriminar aquellos que poseen valor de los que carecen de él, organizar la producción de manera ordenada, disponer las ideas en párrafos con coherencia, y enlazar los enunciados dentro de cada párrafo y estos, a su vez, con otros en el discurso. La consecución de estos dos últimos otorga un papel esencial a los marcadores textuales para lograr una correcta composición (p. 60).

Así pues, Bain y Schneuwly (1997) exponen que los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el uso de estos recursos cohesivos se disponen en dos grupos: o bien no los utilizan en absoluto (o lo hacen con muy poca frecuencia), o los emplean de manera incorrecta (p. 48). A este respecto, Fernández Gómiz y Soler Bonafont (2022) precisan que, además de la situación descrita, se pueden apreciar también fallos adicionales relacionados con la puntuación y la ortografía de estas unidades (pp. 542-551).

Por su parte, Serafini (1992), quien de manera detallada ha analizado la utilización que hacen de ellos los alumnos, expone que entre los errores más recurrentes se distinguen el empleo de un conector que no se ajusta a la relación lógica que tiene lugar entre los dos miembros conectados; el uso excesivo de marcadores de adición, lo que da lugar a un texto pobre y deficiente, carente de conexiones más precisas, y; por último, el escaso conocimiento de que se dispone sobre el marcador de cierre discursivo *finalmente*, al que se le agrega, con frecuencia, una idea de adición que está conectada con ideas previas (p. 77).

Ahora bien, también existen situaciones en las que la complejidad que comportan estas partículas discursivas afecta tanto a estudiantes como a docentes. Así pues, Fuentes Rodríguez y Brenes Peña (2023) afirman que resulta complicado enseñar o asimilar el comportamiento de estas unidades dentro del discurso, sin apoyarse en definiciones redundantes que imposibiliten comprender sus diferencias o matices dentro del discurso. A propósito de esto, se basan en los marcadores de adición para afirmar que, verbigracia, no se puede explicar el conector y conjunción y como sinónimo de *además* o *asimismo*.

A esta situación hay que añadir la multidimensionalidad y polifuncionalidad de estas partículas, aspecto que debe enfatizarse en el proceso de aprendizaje con la finalidad de prevenir errores (pp. 31-32).

La preocupación existente en lo que concierne al empleo que el estudiantado lleva a cabo de los marcadores discursivos en sus producciones textuales ha propiciado numerosas investigaciones que engloban todos los niveles académicos. La inquietud y el interés suscitados por el análisis de su empleo en textos compuestos por el alumnado no se circunscribe exclusivamente a la lengua materna, sino que integra otras lenguas, como es el caso del catalán (Rosado Villegas *et al.*, 2021) o el español como lengua extranjera, en la cual la investigación va teniendo lugar de una manera tímida (Messias Nogueira, 2020).

Rodríguez Hernández y Martínez Serna (2018) han observado cómo el alumnado de Primaria se apoya en los enlaces para expresar su postura y sus contrargumentos en artículos de opinión. Como resultado, se ha obtenido que las partículas con mayor número de ocurrencias son *porque*, *para que*, *pero* y *por eso*. Ahora bien, resulta significativo exponer la justificación por la que las autoras han priorizado estos elementos cohesivos frente a otros que también tienen cabida en el análisis de la cohesión. Así pues, teniendo en cuenta que trabajan con niveles básicos, afirman que se ha podido probar que su asimilación a través de la enseñanza precisa mucho tiempo y, en consecuencia, es aconsejable iniciar la práctica en estadios tempranos. Asimismo, añaden que los marcadores presentan potencial didáctico en la expresión de la opinión y que el alumnado los emplea a temprana edad en sus expresiones orales (p. 95). En cuanto a esto último, Santolaria Órrios (2017) afirma, siguiendo a Ferrer y Miró y Santolaria Órrios (2014-2015), que es eficiente y posible tratar estos contenidos en el aula, dado que se obtienen resultados positivos en las producciones del alumnado de Primaria. Tal afirmación viene dada por la implementación de una situación de aprendizaje con alumnado de 2.º de Primaria en la que se ha comparado una primera producción textual con una final y se ha podido verificar que el alumnado ha identificado los enlaces trabajados y que se ha producido un aumento de los cinco conectores abordados.

En esta línea, destacan también las aportaciones centradas en la etapa de Secundaria realizadas por Acevedo Muriel (2015), quien, mediante la aplicación de las TIC en el aula, examinó las producciones de estudiantado de esa etapa. Los resultados extraídos del análisis revelaron que el rendimiento del alumnado era de carácter básico en lo que a la disposición de los elementos en el texto se refiere, pues tan solo un 25 %

registró un nivel alto, si bien ninguno avanzado. En lo que concierne al empleo de los marcadores textuales entre oraciones y párrafos, afirma que el 61 % tuvo una puntuación básica, un 25 % un nivel alto y ninguno alcanzó el nivel superior (p. 52).

Pérez Martín y Hawach Umpiérrez (2022) llevaron a cabo un estudio en el que analizaron el empleo de los marcadores discursivos en narraciones creadas por alumnado de los cuatros cursos que conforman la etapa de Secundaria. Derivado de esto, concluyeron que la mayor presencia viene dada por conectores y organizadores de la información, lo cual responde a las características de la tipología textual examinada. Asimismo, se produce un aumento progresivo a medida que el estudiantado avanza en los cursos académicos. Por otro lado, los autores sugieren la pertinencia de realizar el mismo tipo de estudio con el texto expositivo-argumentativo con el objeto de contrastar si la preferencia de marcadores se distingue de los hallados en estas composiciones (p. 862).

García Mejía y Alarcón Neve (2015) desarrollaron un estudio que exploraba los marcadores discursivos que figuraban en muestras argumentativas de alumnado de los últimos grados de Secundaria y de Bachillerato (3.º-4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato, respectivamente, con referencia a los niveles mexicanos). El trabajo reveló una tendencia en la utilización: mientras que el alumnado de Secundaria hizo un mayor uso de conectores de causa, de adición y de condición, los escolares del nivel superior optaron por emplear aquellos de causa también, pero en combinación con los de contraste y los de punto de vista. No obstante, de los trece conectores de los que partía la investigación, al considerar que eran los esperados en esta tipología textual, el uso de los estudiantes se centró en las cinco clases mencionadas, en concreto, el 38 % (p. 261).

El interés por el análisis del empleo de marcadores textuales no se ha limitado únicamente a las etapas de primaria y secundaria, sino que ha impulsado, asimismo, investigaciones en el contexto universitario. En esta línea, Errázuriz Cruz (2012) analizó el uso de marcadores que se hallaban en composiciones de estudiantes universitarios, concretamente, de textos argumentativos. En su estudio, halló que, de promedio, se contabilizaron 7 conectores entre enunciados en cada producción del alumnado. Asimismo, se observó una variación significativa en el empleo: algunos aprendientes incluyeron únicamente un conector en sus producciones frente a otros que llegaron a conectar sus ideas mediante 18 enlaces discursivos. De acuerdo con estos datos, la autora afirma que el 98 % de los elementos en los textos se corresponde con palabras mientras que el 2 % restante lo constituyen los marcadores empleados (p. 110). Por otra parte, entre las conclusiones a las que llegó con su estudio, sostiene, por un lado, que la presencia de

marcadores no se traducían en todos los casos en un empleo correcto de este —el marcador de contraste *pero* no aparecía siempre utilizado de manera adecuada— y, por otro, el escaso uso de marcadores de causa si se atiende a la tipología textual analizada.

Muse *et al.* (2018) condujeron una investigación de gran interés, no únicamente por dirigir su atención al empleo de los marcadores discursivos en alumnado de estudios superiores, sino por someter a observación su utilización entre aquellos que cursan titulaciones de grado y de posgrado. Finalizado el estudio, comprobaron que una de las hipótesis iniciales que se habían marcado no se correspondía con los datos hallados: a mayor nivel de formación académica, no se encontraba una cifra más elevada de marcadores discursivos. Por otro lado, entre los analizados (causa, certeza, condición, consecuencia, oposición, de concreción, de refuerzo y contraargumentativos), concluyeron que se daba un empleo recurrente de las mismas partículas dentro de cada grupo.

En estudios superiores también, Alonso Chacón (2012) llevó adelante una investigación con universitarios de primer año de la Universidad Nacional de Costa Rica con el propósito de explorar cómo empleaban los conectores en sus textos. Analizó desde un punto de vista lógico-semántico la presencia de marcadores entre proposiciones de un mismo párrafo y entre aquellos que conectaban párrafos en ensayos académicos. Tras la investigación, percibió que el empleo de partículas fue correcto, si bien la aparición de estas se caracterizó por su escasez y por darse mayoritariamente entre enunciados. Por otro lado, indica que, teniendo en cuenta los matices de significado, el mayor número de ocurrencias de marcadores discursivos se dio con aquellos que expresan causa. En la misma línea, Encinas Reguero y Balza Tardaguila (2021) realizaron un estudio similar con estudiantes del tercer curso de Grado Infantil y hallaron ausencia de conectores en los textos o empleos incorrectos de estos (p. 51).

García Mejía y Alarcón Neve (2018, p. 1) dan cuenta de los preocupantes resultados obtenidos en la producción escrita de la prueba EXHALING en la que participaron universitarios del primer semestre de diferentes centros; los hallazgos evidenciaron que el 43 % de los candidatos mostraba dificultades con los signos de puntuación y con los componentes de cohesión discursiva de su composición escrita. En consonancia con esta última parte, las autoras, apoyándose en López-Orós y Teberosky (1998) y Hickmann (2004), sostienen que los constituyentes lingüísticos alcanzan su plena consolidación en edades más tardías. Consecuentemente, señalan que hay estudios, llevados a cabo por Nippold, Ward-Lonergan y Fanning (2005), que ponen de manifiesto

que los estudiantes van obteniendo mejoras en la escritura persuasiva a medida que avanzan en edad en lo que a la longitud, a las oraciones de relativo y al empleo de marcadores del discurso se refiere.

Por su parte, Sánchez Avendaño (2005) informa sobre las conclusiones a las que ha llegado después de haber analizado redacciones de alumnado universitario. Por un lado, deduce que el conjunto de textos no destaca por su variación, pues, pese a que existe un amplio catálogo de partículas que conforman cada función, existe una tendencia a emplear únicamente unos pocos hasta tal punto que para algunas categorías se empleó tan solo uno de ellos de forma representativa (*pero, por ejemplo, para que*). Por otro lado, apoyándose en la hipótesis de la que partían Rodino y Ross (1985), corrobora que los que han aparecido en el discurso escrito planificado se corresponden con aquellos de los que se hace uso en el discurso oral espontáneo, lo que permite entrever un problema en la redacción de textos (p. 174).

Garrido Vílchez y Seseña Gómez (2024) realizaron un estudio con alumnado de 3.º de Grado en Maestro de Educación Primaria con el fin de analizar la producción de textos académicos argumentativos. Inicialmente partían de la base de que las revisiones de este material arrojarían que no presentaban deficiencia en cuanto a la disposición de las partes y que en ellos se incluiría una cantidad adecuada de conectores propios de la tipología textual trabajada. No obstante, los resultados hallados no se correspondieron con las hipótesis de partida, dado que mostraron carencias en la organización del discurso argumentativo, unido al empleo incorrecto de marcadores discursivos, lo que dio lugar a composiciones mal cohesionadas.

2.1.4 Reflexiones en torno a la enseñanza de la expresión escrita

Al hablar de la enseñanza de la expresión escrita en términos generales, Sánchez Avendaño (2006a), quien critica la ausencia de implementación de los hallazgos de las investigaciones sobre la enseñanza de la redacción en los libros de texto y su poca presencia con respecto a la ortografía o al análisis sintáctico en los manuales (p. 224), realiza un recorrido sobre los estudios que se han centrado en analizar las deficiencias y las particularidades de la expresión escrita de la población costarricense. El autor cita, por una parte, a Rojas Porras y Umaña Chacón (1986), quienes centran su investigación en el conocimiento de la lengua española en su representación escrita en escolares de

Secundaria en morfología, léxico y estructuración del mensaje. Los resultados arrojaron evidencias sobre el hecho de que las producciones eran incompletas, el contenido no progresaba de forma apropiada y no tenía lugar una conexión acertada de las ideas o de la organización del contenido. Las estrategias propuestas a partir del análisis de los resultados obtenidos se resumen en la necesidad de adoptar una metodología didáctica que enriquezca las experiencias del alumnado y que lo enfrente a una serie de prácticas sistemáticas y regulares de expresión escrita (p. 225). Por otra, se refiere a Jiménez Montero (1987), quien, tras llevar a cabo un estudio sobre la expresión escrita, concluyó que era preciso modificar la metodología de la enseñanza de la expresión escrita y que la práctica de esta se diera con mayor frecuencia en el aula (p. 230).

Rodino y Ross (1985) advertían en su momento que el alumnado de la época tenía menor contacto con la lectura y con la escritura, lo que restringía significativamente las ocasiones para adquirir conocimientos sociales de forma espontánea. En consecuencia, la responsabilidad se desplazaba al sistema educativo, en el que se comprobaba que los contenidos enseñados y la metodología implementada no llegaban a resolver las exigencias idiomáticas de los usuarios de la lengua.

Al trasladar esta problemática a épocas más actuales, se observa que la situación no ha sufrido variaciones apreciables. Así, Pons Rodríguez (2018) reflexiona sobre el estado en que se encuentra la instrucción de la lengua y expone que, pese a que las recientes reformas educativas reparan en la necesidad de enseñar a usar la lengua, «la inflación de contenidos lingüísticos en las escuelas merma la capacidad de los profesores para enseñar a expresarse». Sin pretender desmerecer la enseñanza del metalenguaje, defiende que lo esencial en las primeras etapas de aprendizaje es que el alumnado se prepare para expresarse adecuadamente, que se despierte en ellos el interés por la lectura y que dominen la expresión oral. Garrido Vílchez y Seseña Gómez (2024), siguiendo a Rodríguez Gonzalo (2012), refuerzan esta idea al afirmar que la coyuntura actual no difiere de la del pasado, dado que en las lecciones hoy en día, bien no se explica la gramática, bien se enfoca en una actividad descriptiva y de memorización de categorías gramaticales o de la práctica del análisis sintáctico (p. 4).

Perelman (2001) se suma a los anteriores y cuestiona la enseñanza que sufren los textos argumentativos en el aula, dado que no se abordan en edades tempranas o no se hace de una forma estructurada al contemplarlos con mucha complejidad para el alumnado, lo que coincide con la postura de Rodríguez Hernández y Martínez Serna (2019), quienes consideran que enseñar al alumnado a argumentar desde Primaria es

factible e imprescindible para que entre en contacto con la redacción académica (p. 96). Con respecto a esta situación, siguiendo a Bereiter y Scardamalia (1987), aluden a una investigación realizada en niños que reveló que, en comparación con los textos narrativos, las oraciones presentes en los textos argumentativos eran muy cortas. Por otra parte, la autora analiza los principales inconvenientes con que se encuentran los escolares en la redacción de esta tipología, entre los que cita la estabilidad del desarrollo del tema de su composición atendiendo al contexto, la importancia de los argumentos sólidos, la escasez de argumentos y la insuficiencia de elementos cohesivos. En lo que concierne a estos últimos, sostiene que el alumnado se apoya mayoritariamente en el empleo del conector de adición y para hilar sus ideas.

El trabajo de la argumentación en el aula se ve respaldado por Camps y Dolz (1995), quienes aseveran que en las etapas de Primaria y Secundaria escasea el tratamiento de esta tipología en comparación con la narración, y, cuando se pone en práctica, da como fruto unos resultados apreciados de forma poco satisfactoria por parte de los docentes de Bachillerato y de la universidad. Ahora bien, teniendo en cuenta la importancia que tiene este dominio para la sociedad, indican que esta perspectiva está cambiando y que se está empezando a asistir a un interés creciente por la inclusión de esta tipología en las programaciones.

En lo que concierne a la enseñanza de la argumentación en etapas educativas superiores, Giudice (2010) advierte que de las experiencias del aula se puede desprender que el alumnado que comienza sus estudios universitarios desconoce los elementos básicos de un texto argumentativo, lo que da lugar a dificultades a la hora de realizar un resumen de esta clase de textos. Se responsabiliza de esta situación al hecho de que no se trabaja en el aula, sino que se presenta a los estudiantes como un producto finalizado, y no como *un saber en construcción*. El alumnado no es capaz, por otra parte, de identificar la hipótesis, explícita o implícita, y todo ello tiene consecuencias negativas en su pensamiento crítico.

De manera paralela, se han diseñado propuestas que persiguen hacer frente a las deficiencias que muestran los estudiantes hoy en día en la confección de sus textos escritos. Sánchez Avendaño (2006b) da cuenta de cursos y talleres que se han creado con vistas a reparar las carencias que el alumnado universitario arrastra desde los estudios previos. Así, expone dos métodos que se pusieron en práctica y compara los resultados obtenidos en uno y otro mediante el análisis de producciones escritas. Por una parte, se trabajó con el alumnado aplicando un método basado en la gramática y en las normas,

que se implantó haciendo uso de la metodología tradicional y con una revisión de los contenidos impartidos en la etapa de secundaria, lo que derivó en un progreso imperceptible en los escritos. En contraste, por otro lado, se puso en práctica el método de desarrollo de estrategias de composición de textos que, si bien no logra solventar todos los vacíos con los que llegan los universitarios, ayuda a que reflexionen sobre la producción de textos y apliquen estrategias para componerlos (p. 78).

Más allá de estos estudios centrados exclusivamente en la argumentación en relación con el alumnado, Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006) consideran que «la didáctica de la producción escrita necesita de la manipulación de diversas teorías, especialmente: socio-cognitivas, lingüístico-textuales y didácticas» (p. 58). En consecuencia, es esencial contemplar que la forma de enseñanza de cada tipología textual —y su correspondiente asimilación— favorecen una mejor comprensión de la escritura y del desarrollo de la composición escrita. En este sentido, el sistema de instrucción para el texto argumentativo no es el mismo que para el texto narrativo o expositivo, dado que cada uno de ellos presenta unos recursos lingüísticos y textuales, y no lingüísticos que los caracterizan y, por lo tanto, se deben trabajar de forma aislada para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar satisfactoriamente.

En otro orden de cosas, Martín Vegas y Seseña Gómez (2023) afirman que en los últimos años se han llevado a cabo investigaciones que perseguían verificar si de la escritura de textos deriva una mejor comprensión (Dolz, 1995) o no (Gárate *et al.*, 2007) e identificar dificultades específicas en lo que a la comprensión se refiere con la finalidad de crear intervenciones didácticas que puedan perfeccionar esos escritos, si bien se han focalizado más en la estructura en sí que en las propiedades textuales de adecuación, coherencia y cohesión. En consecuencia, las autoras establecen que los conectores discursivos, «siendo destacables en la cohesión de los textos argumentativos, no se han tenido en cuenta en estudios precedentes como posibles predictores de una deficiente comprensión de los textos».

2.2. Aportaciones teóricas a la enseñanza de la expresión escrita

2.2.1 Teorías sobre la composición de textos escritos

El proceso de composición escrita precisa la ejecución de un conjunto de consideraciones y determinaciones relativas al conocimiento con el objeto de orientar la

creación de un texto. Por tanto, resulta conveniente dentro del ámbito de la escritura tener presentes los modelos que los estudiosos de este campo han ofrecido para que se pueda concebir la manera en que estas operaciones mentales y fases se desarrollan.

Acerca de estos procesos, Cassany (1995) recoge que consisten en una línea de investigación psicolingüística y una manifestación de renovación con impacto en la enseñanza de la expresión escrita que nace de la observación de las actividades intelectuales que tienen lugar y las estrategias puestas en práctica entre la manera de componer un escrito los escritores profesionales y noveles y sus respectivos resultados (p. 31). A propósito de esto, Cassany (1993) defiende que «no basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos» (p. 101).

Ahora bien, antes de abordar los diversos autores con sus correspondientes modelos, resulta preciso mostrar la diferenciación que Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006), siguiendo a Rodríguez (1996), llevan a cabo entre las teorías de la escritura y los modelos de composición. Las primeras —dinámicas— persiguen ilustrar el desarrollo de la escritura. En cambio, a los segundos —estáticos— los describen como las imágenes que describen las teorías. Asimismo, añaden que la voluntad de manifestar la teoría de la escritura mediante modelos favorece la clarificación del marco conceptual y su correspondiente puesta en práctica. Precisamente en este punto estriba la relevancia para los objetivos de la enseñanza en las aulas y la investigación en didáctica de la expresión escrita (pp. 30-31).

Son numerosos los autores, con sus respectivos modelos, que han ahondado en el proceso de creación textual. En las líneas que siguen, por una parte, se hará referencia de forma general a aquellos que, de acuerdo con algunos estudiosos, han tenido mayor protagonismo en este campo. Por otra, se ofrecerán algunas pinceladas de los que se han considerado más relevantes en este trabajo.

Así, Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006) citan a aquellos que, desde su óptica, constituyen los modelos de producción de textos más significativos. En este sentido, hacen referencia a Nystrand (1982), Beaugrande (1984), Bereiter y Scardamalia (1987), Grabe y Kaplan (1996), Candlin y Hyland (1999), Grupo Didactext (2003), Coulthard (1994), Sinclair (1994) y Bathia (1999) (pp. 31 y 50-51). A modo de resumen de estas teorías, los autores afirman que, si bien no fueron concebidas con fines didácticos —excepto el modelo propuesto por el Grupo Didactext—, constituyen herramientas de

apoyo importantes para la práctica de la escritura en el ámbito educativo. Por otro lado, sostienen que no se trata de modelos excluyentes, sino complementarios, y que presentan múltiples coincidencias en su concepción del desarrollo de la escritura, como son la distinción entre la expresión oral y escritura, el reconocimiento de esta actividad como una ejercitación continua, la relevancia del contexto, la intervención de mecanismos cognitivos y metacognitivos para la composición textual, la división del proceso en distintas fases, la relevancia del proceso frente al producto, y de la etapa de la revisión durante toda la producción escrita (p. 57).

En este sentido, dada la vinculación con el campo de la didáctica del modelo del Grupo Didactext y, en consecuencia, con el motivo del presente estudio, resulta preciso ofrecer una visión general de sus características. Así pues, consiste en un modelo con carácter sociocognitivo, pragmalinguístico y didáctico, que se caracteriza por prestar especial atención a la relación que sucede entre los procesos cognitivos y el entorno sociocultural en el aprendizaje de la expresión escrita, de manera específica, en el periodo de la educación de carácter obligatorio. Para ello, muestra instrumentos que permiten implementar la teoría en el ámbito académico, teniendo en consideración aspectos como normas, valores y sistemas de escritura. Asimismo, resalta la importancia que guarda la composición textual con el contexto social, situacional y físico. Por otro lado, concibe la figura del autor de un texto como un creador de sentidos dentro de una memoria cultural compartida. Por último, expone planteamientos que posibilitan la enseñanza de la planificación, redacción y corrección de textos mediante la ejecución de herramientas cognitivas y metacognitivas (pp. 51-52).

Por su parte, Cassany (1993) hace un recorrido por las diversas teorías que se han formulado sobre los modelos de composición de textos en el que abarca aquellos que, a su juicio, son los más representativos y completos, si bien coincide con los autores anteriores en la inclusión del modelo de Flower y Hayes, que se describirá con posterioridad, junto a otros autores y sus teorías, a los que también alude: la teoría que plantean Rohman y Weckle (1964) y el *Modelo de las etapas* de Rohman (1965), la teoría que elabora Van Dijk (1977-1978) bajo el título de *El modelo del procesador de textos*, la teoría de Shih (1986), denominada *El modelo de las habilidades académicas*, y los modelos cognitivos de Flower y Hayes (1980-1981).

Rohman (1965) —como acabamos de señalar, a través de Cassany (1993)— sugiere fraccionar el proceso de producción textual en tres partes: *pre-escribir*, *escribir* y *re-escribir*; la primera consiste en una actividad intelectual, que va desde que se le plantea

al autor el problema retórico hasta que obtiene el escrito final. Se centra más en la primera etapa, sosteniendo que, pese a que se trata de la más desconocida, es un periodo clave al constituir el momento en el que el escritor piensa de forma activa en el tema. Por consiguiente, no debe limitarse a copiar las ideas de otros, sino que debe tratar de emplear la imaginación con el objetivo de producir las suyas propias y, en consecuencia, lograr un buen escrito final. En lo que concierne a las dos últimas partes, las concibe como si de una sola se tratase; se desarrollarían cuando el escritor comienza a escribir y concluirían cuando corrige su texto. Por otro lado, tal es la importancia que le otorga a la primera fase, que un año antes creó con Weckle un curso de redacción focalizado en ese proceso.

Por su parte, Van Dijk (1997-1998) —también citado en Cassany (1993)— presenta, bajo el nombre de *modelo de procesador de textos*, un sistema que engloba la comprensión y la producción escritas, así como las composiciones escritas y orales, apoyándose en conceptos de la lingüística textual y en el enfoque desarrollado por la psicología cognitiva con el fin de presentar un conjunto de reglas para que el usuario de la lengua pueda codificar y decodificar información. Así, por una parte, se centra en los modelos mentales de las habilidades receptivas (comprensión oral y escrita) y de las habilidades productivas (*reproducción, reconstrucción y elaboración* de los contenidos interiorizados); mediante las primeras, de tipo activo, el lector crea el significado del texto en su cabeza; a través de las segundas, apoyándose en conocimientos previos, el usuario compone su nuevo texto. Así pues, esta teoría destaca, por un lado, porque expone que todo texto nuevo se origina a partir de los datos que se encuentran registrados en la memoria o consultados en algún momento que han de organizarse de manera diversa para poder concebirse como creativo u original; por otro lado, por el concepto de macroestructura en el que se basa el autor, definido por Cassany (1993) como «el conjunto de las informaciones más importantes, ordenadas de una forma lógica, que elabora un individuo para procesar un texto» (pp. 122-123).

El modelo de las habilidades académicas, formulado por Shih (1986), según Cassany (1993), no constituye una teoría propiamente dicha, puesto que se apoya en la diferenciación ofrecida años antes por su antecesor Rohman: *pre-escribir, revisar el borrador y escribir*. Se enfoca, de manera concreta, en las características que están ligadas a los textos académicos, que se distinguen de las de los textos comunicativos, sosteniendo que en el momento de la composición de estas producciones es preciso adquirir un conjunto de destrezas específicas, junto con las habilidades empleadas en cualquier creación textual. En último lugar, la autora expone un enfoque basado en el

contenido, con el que los productores de ese tipo de textos pueden aprender a escribir profundizando en el tópico de sus escritos y llevando a cabo un análisis de estos.

El modelo de Flower y Hayes (1980-1981), siguiendo de nuevo a Cassany (1993), se ha reservado para el final, ya que conforma indudablemente uno de los más influyentes en el campo de la didáctica de la escritura, motivo por el cual se expondrá con mayor detalle en comparación con los presentados con anterioridad hasta ahora. Ahora bien, antes de abordar su descripción, resulta pertinente exponer de manera sucinta el que lo antecede, propuesto únicamente por Flower (1979). Así pues, distingue los conceptos de *expresión* y *comunicación* para hacer alusión a los dos tipos de prosa: la prosa del escritor (*expresión*) y la prosa del lector (*comunicación*). A este respecto, Cassany (1993) sostiene que «expresar nuestro pensamiento mediante palabras no significa necesariamente que el receptor del mensaje tenga que comprendernos y por lo tanto que haya comunicación» (p. 129). En este sentido, la autora indica que se emplea el primer tipo cuando se escribe para uno mismo, por lo que cualquier individuo alfabetizado puede hacer uso de ella. Por el contrario, la segunda se utiliza con la finalidad de hacerse comprender. Teniendo esto en cuenta, concluye que en muchos casos saber escribir consiste en la capacidad de conversión de la prosa del escritor a la prosa del lector.

El modelo de composición de Flower y Hayes consta de tres grandes secciones: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. Así, la primera de ellas —que comprende desde que se plantea el problema retórico al escritor hasta que se produce el texto— engloba todos aquellos elementos de carácter externo al productor del texto. Se caracteriza por constituir la etapa más relevante de todo el proceso, dado que es en ella en la que debe analizar todas las características de las distintas partes del problema con la finalidad de lograr una buena composición escrita. En segundo lugar, se encuentra la memoria almacenada, en la que el autor del texto se va a apoyar durante todo el proceso porque contiene los datos relativos al receptor del texto, al tema —y a la relación que esta pueda tener con el escritor— y sobre la variedad de discursos que puede escribir. En último lugar, los procesos de escritura abarcan la planificación, la redacción y la examinación, fase a la que se une la figura del monitor, que es la responsable de revisar estos tres subprocesos (Cassany, 1993, p. 147).

La comparación de este modelo con aquellos propuestos por otros autores muestra la representación de un enfoque innovador y recursivo, que posibilita al escritor de un texto dirigirse de una etapa a otra de acuerdo con sus necesidades en la redacción, o apoyándose en la memoria o en la situación de comunicación, dado que un autor, en la

composición de su texto, no trabaja de forma lineal.

2.2.2 Fundamentos y enfoques de la expresión escrita

El lenguaje escrito constituye, sin duda alguna, una herramienta indispensable en la sociedad actual. Ballesteros Pérez (2016) describe que «como código de comunicación humana, cumple una función social cuyos alcances tocan las esferas personal, interpersonal, social y cultural, ya que conecta a los seres humanos sin importar el tiempo ni el espacio» (p. 443). Ahora bien, pese a que cada uno de ellos presenta sus propias características, usos y funciones, en diversas ocasiones, se ha concebido como una mera transcripción del código oral, mas se trata de un código completo e independiente. A este respecto, para Prado Aragonés (2021 [2004]), quien sigue el enfoque psicolingüístico de Salvador (1997), se establecen diferencias en el *modo de adquisición* —la lengua oral se aprende de una manera natural frente a la lengua escrita, que precisa formación académica—, la *situación de comunicación* —a diferencia de la oralidad, la escriturad no se desarrolla en el mismo contexto— y el *modo de producción* —en el lenguaje escrito se hacen necesarias herramientas físicas, y capacidades motoras y cognitivas— (p. 189). En síntesis, como expone Cassany (2004), el empleo de la lengua escrita requiere de un aprendizaje distinto del que ya dispone el hablante (p. 918), argumento que refuerza Domínguez (2002) al considerar que es preciso ser conscientes de que el código escrito no se halla en el cerebro ni está preparado para comunicarse en cualquier momento, sino que procede de factores externos, como la lectura, la comprensión escrita, la memorización de extractos literarios, el aprendizaje de la gramática, entre otros, al margen de que existan personas que puedan presentar una propensión natural hacia el proceso de expresión escrita (pp. 86-87).

De acuerdo con Pérsico y Contín (2005), siguiendo a Ferreiro (2002), en la actualidad *estar alfabetizado* supone «disponer de un “continuum” de habilidades de oralidad, lectura y escritura» (p. 178). En consonancia con esta idea, Núñez Cortés y Rodríguez Tablado (2015) puntualizan que se trata de un procedimiento constante de las habilidades discursivas escritas que precisa de un enfoque articulado y procesual para su evolución. En esta línea, identifican distintas fases: *alfabetización inicial* —tiene lugar en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria, donde se establecen los cimientos del sistema de la lengua escrita y las destrezas de comprensión y expresión escritas—, *avanzada* —que ocurre durante el segundo ciclo de Educación Primaria y Secundaria—,

académica —que se manifiesta en la etapa universitaria— y *profesional* —que acontece en el sector laboral (pp. 144-145).

A partir de esta clasificación, es posible examinar cómo se desarrolla la adquisición del lenguaje escrito de manera pormenorizada, el cual se divide en diferentes etapas. Así pues, entre los 3 y los 5 años, los niños experimentan una evolución que va desde realizar trazos básicos a tratar de reproducir letras, que se caracterizan por su imprecisión. Posteriormente, a los cinco años, el alumno comienza a ejercitar su escritura. En los primeros años de Primaria, el aprendiente es capaz de comprender y escribir palabras y oraciones; unos años más tarde, escribe dictados, perfecciona la grafía, si bien presenta problemas ortográficos. Por último, ya en los inicios de la etapa de Secundaria, a los 11-12 años, controla la escritura y comienza a producir escritos centrados en la forma y en el contenido (Domínguez Rodríguez, 1988, como se citó en Martín Vegas, 2009, p. 149).

La escritura repercute de manera eficaz en el pensamiento, de ahí que se hable de su *función epistémica*. Carlino (2002) recoge que los escritores profesionales durante el proceso de composición de un texto perciben una evolución cognitiva. Así pues, a diferencia de la lengua oral, sostiene que «la escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber, debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito».

En consonancia con esta información, Cassany (1999a), tomando como referencia los cuatro niveles de uso en lo que concierne al dominio de la lengua escrita de Gordon Wells (1987), incorpora otras funciones a la escritura, además de la ya mencionada con anterioridad. Así, este autor diferencia, inicialmente, dos grandes grupos: intralingüística —el escritor y el destinatario coinciden— e interlingüística —el autor dirige su texto a otra persona, conocida o no—. Dentro del primer grupo, incluye la función *registrativa* (anotación de datos o ideas en un momento específico), la función *manipulativa* (reformulación de la información, adaptada a los requisitos de la situación) y la función *epistémica*, en la cual la concepción de escribir, de acuerdo con él, «se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos» (p. 54). En el segundo, distingue la función *comunicativa* (tipo de comunicación que se da cuando la oralidad no es posible, pero que exige tener en cuenta las convenciones de los géneros y tipos de texto) y *certificativa* (permite dejar constancia por escrito de datos, que si no, carecerían de validez). Por otro lado, se halla la función *lúdica* o *estética*, que comparte usos de los dos grandes grupos. En último lugar, es conveniente

aclarar que las funciones previamente descritas presentan un carácter sumativo, pues en los procesos de composición pueden combinarse diferentes, dependiendo de las características del contexto (pp. 53-56).

La enseñanza de la lengua materna —también de un segundo idioma— puede abordarse en el aula mediante distintos enfoques. De acuerdo con Cassany (2009 [1999]), son cuatro perspectivas las que se pueden implementar en el aula. En este sentido, en primer lugar, se distingue el enfoque gramatical, que se caracteriza por el dominio que el usuario debe tener de las reglas y normas gramaticales y léxicas de su lengua desde el punto de vista de la gramática prescriptiva, de acuerdo con el modelo que se aplique en el aula —estructuralista, discursivo, etc.—, si bien el autor indica que suele estar centrado en la oración y, en consecuencia, sugiere que, desde un punto de vista más actual, deberían incorporarse contribuciones de la disciplina de análisis del discurso, de manera que se contemple como unidad de trabajo el texto en sí. Bajo este enfoque, la metodología con la que se trabaja en el aula consiste en una explicación de la regla con sus correspondientes ejemplos, seguida de prácticas mecánicas y de la composición de una redacción, que se corrige únicamente desde el punto de vista gramatical.

El enfoque comunicativo concibe la lengua como una herramienta que sirve para hacer cosas y, en consecuencia, su proceso de aprendizaje debe fundamentarse en la práctica, basándose en la gramática descriptiva y funcional. En este caso, el proceso que se sigue en el aula es una lectura de un texto, con análisis de ejemplos textuales representativos, prácticas cerradas y comunicativas y, en último lugar, correcciones basadas en la comunicación.

Por otra parte, centrado en la elaboración de textos, el enfoque procesual tiene su origen en los niveles intermedio y superior del aprendizaje de la lengua materna. Durante su práctica, el escritor ejecuta procesos cognitivos, como formular ideas, componer el texto, repasar, evaluar, entre otros, dejándose guiar en el transcurso.

El último de los enfoques se corresponde con las funciones manipulativa y epistémica, descritas con anterioridad, y se centra en el contenido de los textos académicos —de diferentes disciplinas— que el alumnado modifica y procesa hasta obtener el texto final.

De forma resumida, Cassany (2009 [1999]) expone que en el ámbito educativo lo ideal es trabajar con los cuatro enfoques combinados de acuerdo con las necesidades de la tarea que se esté realizando, pero no es recomendable ceñirse a uno de manera exclusiva, puesto que puede resultar demasiado restrictivo y pobre (pp. 57-59).

Hoy en día, la práctica de la producción escrita se entiende de una manera distinta en comparación con el pasado, puesto que se tiene consciencia de que el dominio de la escritura precisa de un conjunto de conocimientos, destrezas y valores imprescindibles. Por consiguiente, Cassany (2009 [1999]) explica que, en lo que respecta a los conocimientos, el creador de una producción textual debe poseer necesariamente un conjunto de saberes y competencias discursivas y comunicativas sobre el código escrito de su lengua. Entre ellas, distingue la *corrección* o *gramaticalidad*, dentro de la que se engloban todos aquellos conocimientos relativos a la gramática normativa y a las normas lingüísticas que posibilitan la creación de oraciones gramaticalmente aceptables; la *cohesión*, en la que se abarcan todos los mecanismos de los que dispone la lengua para organizar los contenidos atendiendo a un orden lógico y para enlazar las distintas partes, donde los conectores y los marcadores del discurso desempeñan un papel muy importante en la construcción de textos; la *coherencia*, que comprende la estructuración del contenido informativo; la *adecuación*, dado que los textos deben respetar la situación comunicativa atendiendo a la variedad dialectal y funcional; la *variación* o *estilística*, que encierra el grupo de procedimientos retóricos, literarios o lingüísticos que figuran en los escritos; y, en último lugar, la *presentación* de la producción textual, acorde con las características formales que se requieran (p. 53).

De acuerdo con Cassany (2009 [1999]), las destrezas son «las habilidades o microhabilidades lingüísticas y cognitivas que se utilizan durante el proceso completo de composición de un texto, desde que se crea una circunstancia o un contexto [...] hasta que transmite el producto final a su destinatario» (p. 54). El autor diferencia tres procesos²⁰ básicos —*planificación*, *textualización* y *revisión*— que, a su vez, contienen subprocesos.

Por último, se encuentran las actitudes, que responden a las creencias y a la predisposición que el usuario de la lengua tiene con respecto a la escritura y su validez en la sociedad actual. Debido al desarrollo de las nuevas tecnologías, ha proliferado el número de personas que tienden a pensar —erróneamente— que la escritura es una práctica antigua, que lo que realmente tiene futuro son los formatos audiovisuales, olvidando, en consecuencia, que escribir no es una actividad ligada únicamente a las humanidades, sino que goza de una enorme importancia en el mundo académico, científico y laboral. A este

²⁰ Estos procesos se abordarán con mayor profundidad en el apartado 2.2.4, relativo a las estrategias didácticas para la producción de textos, ya que en él se recogen los métodos que se pueden emplear en cada fase del proceso de creación de un texto.

respecto, Shih (1986), según Cassany (1993), afirma que los estudiantes universitarios cada vez escriben menos textos familiares, pero que sí escriben muchos más textos académicos, necesarios para su formación. Por otro lado, es frecuente que se relacione la escritura con contextos formales o con fines específicos. En último lugar, alude a la concepción que tiene el alumnado sobre la soledad que rodea la práctica de la escritura y la focalización en el producto acabado, cuestiones en las que se ahondará más adelante.

2.2.3 La intervención didáctica en la enseñanza de la expresión escrita

El proceso de expresión escrita, como es bien sabido, se diferencia por su complejidad y por la integración de competencias lingüísticas y cognitivas variadas. Así pues, en términos generales, Martínez Sánchez (2014 [2011]) sugiere que una deficiente estructuración textual tiende a estar ligada a una reducida habilidad léxico-gramatical y de conocimiento del mundo y sostiene que, cuando se trabaja la producción textual, existen una serie de consideraciones que se deben tener presentes, como son el hecho de que presentar información conlleva que el alumnado emplea, en pleno proceso de adquisición, diversas destrezas lingüísticas —entre otras, la ortografía o la correcta selección de vocablos; la lectura es una actividad complementaria que permite ampliar el conocimiento del mundo que se tiene y observar las estructuras de la construcción de un discurso, pero ha de tenerse en cuenta que el alumnado no siempre se siente atraído por esta práctica; aunque aparezcan en la superficie de los textos, el empleo de los marcadores discursivos no implica que la conexión entre las partes se haya llevado a cabo adecuadamente; en los currículos actuales se combina el trabajo de una tipología concreta y los conectores que deberían figurar en ella, de ahí que los docentes puedan apoyarse en textos reales para su trabajo; y, por último, el alumnado posee un banco de conectores con mayor cantidad de partículas de las que usa cuando escriben, pero no hacen uso de ellos, ya que, de acuerdo con esta autora, las carencias en la organización textual no posibilitan tal acción (pp. 61-62).

Además, precisa que, en cuanto a la forma en que los escolares pueden ampliar su repertorio de partículas discursivas en la producción escrita e integrarlas de manera equilibrada con el resto de los elementos textuales, dependerá de las características de cada alumno. Así, expone que, ante esta situación, debe tenerse en cuenta el interés singular por la lectura y por la escritura, los modelos textuales de los que se parta en el aula, y de las competencias cognitivas del alumnado, entre otras cuestiones (Martínez

Sánchez (2014 [2011]).

Por su parte, Martín Vegas (2021) señala que la realización de actividades enfocadas al reconocimiento de estas unidades es significativa, tanto mediante textos breves cortos de modalidad oral como escrita, con la finalidad de dar unidad y conexión al texto (p. 296). En consecuencia, es incuestionable que los ejercicios conforman un componente esencial para fomentar la práctica activa y el aprendizaje efectivo de los enlaces en el contexto comunicativo adecuado (Recio Diego y Tomé Cornejo, 2020). En esta línea, Serafini (1992) había subrayado que, si se trabaja en el aula con actividades adecuadas, se puede lograr llamar la atención del escolar (p. 77). Por último, coincidiendo con estas posturas, Rodríguez Hernández y Martínez Serna (2018) exponen la necesidad de diseñar tareas que de manera específica conciencien al alumnado de que «los enlaces que establecen entre los fragmentos de información contribuyen al sentido de lo dicho en el texto» (p. 105).

Dada la importancia que reviste la implantación de tareas enfocadas en conectores discursivos con la finalidad de mejorar las producciones textuales de quienes escriben, Gallego Bono (2002) realiza un estudio de investigación sobre el empleo de los marcadores discursivos en las producciones escritas al que acompaña de una intervención didáctica que, bajo la aplicación de un enfoque procesual, se aplica a estudiantes de 3.º y 4.º de la ESO. Tras haberla puesto en práctica, concluye que se ha producido una mejora significativa en el empleo de los marcadores discursivos, si bien esta se le atribuye principalmente a aquellos alumnos que previamente contaban con unos conocimientos gramaticales y textuales afianzados.

En un nivel un poco más alto, Castellón Pérez *et al.* (2021) plantearon una batería de actividades dirigida a preuniversitarios²¹ que contenía ejercicios de *reconocimiento*, de *aplicación* y de *extrapolación* de los marcadores del discurso. Tras la puesta en práctica en el aula, los autores llegaron a la conclusión de que el conjunto de pruebas había impulsado mejoras significativas en la calidad de las producciones del alumnado. A propósito de esto, Martínez Sánchez (2014 [2011]) afirma que la práctica de los enlaces discursivos en el aula va ligada a la tipología textual con la que se esté trabajando la comprensión y la expresión escritas en un determinado momento. Por consiguiente, resulta fundamental que el estudiantado adquiera conciencia sobre la relevancia de estas unidades en cuanto a que son las responsables de organizar el texto y las diferentes partes

²¹ En Cuba, la educación preuniversitaria, que comprende desde el nivel décimo hasta el duodécimo (14-18 años), constituye la etapa en la que el alumnado se prepara para su futuro ingreso en la universidad.

que lo componen (p. 60).

En el ámbito universitario, concretamente en los estudios de ciencias, también se han realizado investigaciones sobre el uso del texto argumentativo, como el llevado a cabo por Cabrera González *et al.* (2019), puesto que se trata de una tipología común y útil en la comunicación académica y científica. Antes de ofrecer a alumnado un conjunto de tareas, habían analizado cuáles eran las deficiencias que eran frecuentes en las producciones de los estudiantes. Como resultado, identificaron carencias en el empleo de los marcadores discursivos y de las preposiciones —esto último conectado con casos de *queísmo* y *dequeísmo*— y el uso incorrecto del gerundio. Tras la aplicación de un conjunto de actividades enfocadas en estos errores, afirman que la calidad textual mejoró notablemente.

Alonso Chacón (2012) propone implementar una enseñanza estratégica al realizar su propuesta didáctica, que se marca como objetivo incrementar el uso y la variedad de estos elementos lingüísticos en los textos de los universitarios. Para ello, siguiendo a Monereo (2001), define el concepto de *estrategia* como «la toma de decisiones intencional, consciente y contextualizada, a fin de alcanzar los objetivos de enseñanza planificados por el docente» (p. 30). Así, para poner en práctica el mencionado tipo de enseñanza, la estructura didáctica se divide en tres etapas: *presentación de la estrategia* —el docente detalla el procedimiento que se aplicará para solucionar la situación planteada—, *práctica guiada de la estrategia* —se comienza a experimentar con la estrategia expuesta en el paso anterior— y *práctica autónoma de la estrategia* —una vez dominada la estrategia escogida, el alumnado deberá ser capaz de ponerla en práctica en situaciones educativas nuevas o de similares características a las ya vistas—.

La autora aplica el proceso anterior a la enseñanza de los conectores discursivos con el fin de conocer la toma de decisiones que llevó a cabo un autor al componer su texto con respecto a la selección de tales enlaces. Para ello, hace referencia al *modelado metacognitivo*, que exterioriza la actividad cognitiva de quien escribe y las decisiones tomadas para que el alumnado razone conscientemente, y propone trabajar en el aula mediante la observación de un texto escrito por el docente en el que explique las decisiones discursivas que adoptó durante el proceso de composición. De esta forma, en fases posteriores, lo esperable es que imiten el proceso anterior hasta que se vaya conformando una autonomía en el transcurso de toma de decisiones en la composición de un texto.

La intervención didáctica en la enseñanza de los marcadores discursivos no se

ciñe únicamente a la puesta en práctica de tareas en el aula previas a la composición textual. Asimismo, abarca también la actitud y el interés del docente por la inclusión de estas unidades en su programación de aula junto con los recursos que selecciona y diseña con la finalidad de que su alumnado adquiriera la habilidad de emplear adecuadamente estas unidades en su texto. A propósito de esto, Ramírez Bravo (2023) sostiene que, frente a la cantidad de docentes que contemplan como único recurso el libro de texto —generalmente con un enfoque estructural y normativo— (p. 96), el hecho de que algunos enseñantes busquen herramientas para implementar en el aula «refleja cierto entusiasmo para configurar recursos que faciliten los procesos y los procedimientos de la enseñanza y el aprendizaje de la cuestión» (p. 94). Dentro de estos recursos, el autor da cuenta de los resultados obtenidos a partir de sondeos realizados a los docentes, dentro de los que se incluyen, entre otros muchos, la creación de tarjetas didácticas con los marcadores textuales, videos con discursos pronunciados por personajes famosos o extractos de ensayos breves (p. 94).

Pese a que el presente estudio se centra en el empleo de los marcadores en la lengua materna, en este punto del trabajo, se considera preciso apuntar que la inclusión de estas partículas —y su correspondiente práctica— está extendiéndose notablemente en la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE), como indicaba Messias Nogueira (2020). Así pues, se están llevando a cabo investigaciones en las que el interés se centra en impulsar y mejorar su uso mediante la aplicación de actividades²², de lo que se desprende que la relevancia que se tiene de estos enlaces discursivos no se da exclusivamente desde una visión teórica, sino que se realzan las implicaciones didácticas en lo que concierne a la adquisición de un segundo idioma.

Sobre este punto, Martínez Sánchez (2011, como se cita en Santiago Guervós, 2019) sostiene que, para promover la fluidez discursiva en la L2 y, de esta manera, activar el uso de los conectores, el diseño de ejercicios ha de ser diverso y principalmente se debe atender a la inclusión de tareas organizadas en tres categorías de actividades, que se recomienda implementar en el aula de manera individual o estar integradas en una tarea textual que albergue desde la primera hasta la tercera, aplicando también el segundo tipo:

1. Actividades de reconocimiento —o diagnósticas—, en las que el estudiante reconoce las secuencias discursivas, determina su valor y las vincula—. Con

²² Cabe precisar que, si bien el conjunto de tareas que se describirá en las siguientes líneas procede de fuentes centradas en ELE, la aplicación puede hacerse extensiva a la lengua materna.

respecto a la enseñanza en la lengua materna, Martín Vegas (2021) recalca su relevancia (p. 296).

2. Actividades de focalización —u orientadoras—, en las que se concentra la atención en el significado de estas unidades y en su empleo textual.
3. Actividades de puesta en práctica —o aplicativas—, que buscan la producción textual por parte del estudiantado.

Una vez descritas las características generales de estos tipos de tareas, el autor propone una variedad de ejercicios específicos para implementar en el aula cada una de ellas (pp. 15-19), como los que siguen.

En primer lugar, sugiere actividades en las que el alumno debe, principalmente, detectar y reflexionar sobre estas unidades. Por tanto, plantea ejercicios en los que ha de leer y resaltar los marcadores que se hallan en él y razonar por qué figuran ahí, identificar las partículas en un texto y especificar sus funciones, analizar un texto con el fin de asociar los marcadores de acuerdo con su valor o su sentido, y, por último, focalizar la atención en un conjunto de palabras resaltadas para, posteriormente, explicar cuál es la finalidad que se persigue con ellas y argumentar qué ocurriría en caso de que no figuraran en el texto.

Para la práctica del segundo tipo de actividades, en la que perceptiblemente el alumnado asume un papel más activo que en el conjunto anterior, Santiago Guervós (2019) plantea múltiples opciones, entre las que se destacan seleccionar un conector entre varias opciones para rellenar huecos²³ en oraciones incompletas o, de manera bastante similar, insertar partículas previamente dadas en un texto; unir elementos de dos columnas mediante conectores facilitados; percibir en unas oraciones qué funciones se cumplen, y, en consecuencia, elegir un marcador que se considere conveniente; y, por último, completar oraciones extraídas de un texto con marcadores ofrecidos respetando el sentido de la fuente original.

La puesta en práctica puede llevarse a cabo, según Santiago Guervós (2019), por ejercicios en los que se parte de un grupo extenso de oraciones en las que se repiten algunas palabras y el alumnado debe crear una historia conectándolas y evitando la repetición del léxico que en ellas aparece.

²³A este respecto, Fuentes Rodríguez y Brenes Peña (2023), tomando como referencia un análisis llevado a cabo por Nogueira Da Silva (2012) sobre el planteamiento de los marcadores discursivos en los manuales de ELE, sostienen que en ellos se exponen ejercicios de este tipo, que, de acuerdo con su punto de vista, no aseguran el uso adecuado de estas unidades.

En lo que respecta al tratamiento de las actividades en el aula para trabajar los marcadores, Santiago Guervós (2019) señala que, teniendo en cuenta el nivel, es beneficioso, por un lado, elaborar una compilación de enlaces textuales apropiados para la implementación en ese curso concreto y, por otro lado, otra con aquellos conectores con mayor probabilidad de figuración en una tipología textual. Asimismo, subraya la idea de la importancia de trabajar en el aula con un repositorio de textos evaluado previamente que permita la práctica apropiada en el contexto educativo y que contenga escritos de distintos registros y de diversas tipologías con el objeto de poder examinar la formalidad o informalidad de estas unidades y, en consecuencia, conocer la situación en la que deben emplearse.

En esta misma línea, Fuentes Rodríguez y Brenes Peña (2023), pese a que presentan en su estudio una relación de estas unidades, confeccionan un listado²⁴ que contiene los grupos de conectores y operadores que el alumnado debería conocer en un determinado nivel —atendiendo a su recurrencia y grado de dificultad—, al que se irán incorporando otras partículas a medida que avanza (p. 39). Asimismo, las autoras subrayan la idea de que la práctica de ejercicios²⁵ debe ir acompañada de la pertinente explicación gramatical, consideran adecuado comenzar con actividades de identificación y diferenciación, y precisan que el tipo de agrupamiento que se dé en el aula debe ser de carácter individual o grupal, centrando siempre la atención en la competencia de producción y comprensión escrita y oral (p. 42).

De forma concreta, Serafini (1992) dice que una tarea para que el alumnado tome consciencia de la importancia de los nexos en sus escritos y los practique es a través del *sentence combining* —método de las escuelas americanas—, que consiste en la presentación de un listado de enunciados que deben enlazar en la composición de un escrito mediante el marcador que represente mejor la relación de significado que tiene lugar entre ellos (pp. 77-78).

Además de las propuestas mencionadas, existen otros autores que se han interesado por la implementación didáctica de marcadores textuales: para L1, Bañales Faz *et al.* (2015), Figueroa y Aillon (2015), Villar Revello *et al.* (2018), Barbón Pérez

²² Las autoras se han apoyado en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y en estudios previos sobre la utilización de estas unidades por parte del alumnado extranjero.

²⁵ Resulta interesante la propuesta que las autoras hacen con respecto a la división de actividades, puesto que ofrecen recomendaciones didácticas diferenciadas para cada uno de los grupos con los que trabajan en su estudio: los conectores y los operadores.

(2019) y Goicoechea Gaona y Marrodán (2022); para ELE, Llamas Saíz (2004), Albelda Marco (2005), Mazzaro y Costa (2008), Corral Esteve (2009), Fuentes Rodríguez *et al.* (2020), Pihler Ciglič *et al.* (2021) y Domínguez García (2024).

En síntesis, las investigaciones expuestas en este apartado —tanto para la enseñanza de la lengua materna como para la ELE— subrayan la relevancia que presenta el trabajo en el aula de los marcadores discursivos con el objeto de estimular su empleo en las redacciones y de subsanar aquellas deficiencias que aparecen en la utilización que el alumnado hace de ellas. En resumidas cuentas, estos estudios convergen en que la implementación de actividades puede aportar mayor coherencia y cohesión a las composiciones escritas de los discentes.

2.2.4 Estrategias didácticas para la producción de textos escritos

La didáctica de la escritura no se ha concebido de la misma manera que la de la comprensión escrita o la expresión oral, que siempre han gozado de mayor protagonismo. Ahora bien, en la actualidad la situación ha dado un giro y existe una mayor preocupación por la práctica de esta destreza en el aula —que se caracteriza por presentar sus propias particularidades— y por ofrecer al alumnado modelos a través de los cuales se persigue dotar de sentido a los ejercicios de expresión escrita que se desarrollan en el entorno educativo (Jouini, 2010, p. 136).

Las dinámicas de escritura que se desarrollan en el aula con el estudiantado presentan un papel fundamental en la construcción de un texto. No obstante, el tratamiento que se les da y la forma en que se ejecutan inciden de manera decisiva en la evolución del proceso de aprendizaje. En consecuencia, se hace preciso observar cómo se puede llevar a cabo la elaboración de un escrito en el aula. Para ello, Cassany (2009 [1999]) contrasta dos tipos de realidades que pueden tener lugar y expone las conclusiones que se desprenden de cada una de ellas.

Así, en primer lugar, a su juicio, una de las situaciones que más comúnmente se dan en la práctica de la expresión escrita en el aula consiste en centrar la atención y la responsabilidad en la figura del docente, que es quien dirige en todo momento la tarea de composición del alumnado. En lo que respecta al lugar donde se desarrolla el ejercicio de la composición escrita, Cassany (2004) da cuenta de la tendencia existente a aprovechar mejor el tiempo en el aula para las explicaciones de los contenidos gramaticales u otro

tipo de enseñanzas, mientras que las actividades enfocadas a la práctica de la comprensión y de la expresión escritas se llevan a cabo fuera, situación que, de acuerdo con este autor, carecen de argumentos que la justifiquen (p. 932). En este sentido, selecciona los objetivos didácticos que se persiguen con el trabajo de un texto, así como una explicación inicial con los contenidos gramaticales y discursivos, y las funciones que se van a poner en práctica. Generalmente, tras haber recibido las pertinentes indicaciones, el alumnado trabaja en casa, de forma solitaria y aislada, y el docente no está al tanto de las complicaciones a las que se ha enfrentado. Se valora únicamente el resultado final con una calificación y unas correcciones, frecuentemente por escrito, del proceso. Cassany (2009 [1999]) valora negativamente esta situación al considerar, por una parte, que, debido a que se evalúa solo la última producción, se trata de una práctica que dificulta trabajar los aspectos lingüísticos que atañen a la coherencia del texto. Por otra, el alumnado no presta atención a las modificaciones propuestas por el docente (p. 60).

A propósito de esto, Martín Vegas (2009) precisa que una producción escrita no se considera válida únicamente por no presentar deslices ortográficos o errores con los signos de puntuación, sino que debe darse un adecuado desarrollo del tema con su correspondiente coherencia (p. 148). En lo que respecta a las deficiencias que deben corregirse para fortalecer el aprendizaje de la expresión escrita del alumnado, Prado Aragonés (2021 [2004]) señala que se efectuará de una forma u otra dependiendo, por razones obvias, del nivel cursado por el estudiantado. De este modo, en los niveles más bajos, la corrección se centrará en aspectos más básicos, como la caligrafía, mas, a medida que el estudiante avance en su formación académica, se tendrán en consideración aspectos más acordes con el nivel (p. 249). De manera análoga, en la selección de textos con los que va a trabajar el alumnado, se sigue también este procedimiento. Bassols y Torrent (2012 [1997]), siguiendo a Dolz, aluden al concepto de *progresión* espiral y dan cuenta de que se comenzará con materiales textuales más básicos cuya dificultad irá en aumento. Por otro lado, citan a la Escuela de Ginebra, quienes insisten en que no se ha de comenzar por la parte más básica para alcanzar la más complicada, sino que consideran que se trata «de un camino de ida y vuelta: del texto a las unidades constitutivas, para volver finalmente al primero» (p. 14).

En segundo lugar, Cassany (2009 [1999]), como respuesta a esta situación, expone una alternativa a esta práctica en la que establece un conjunto de cambios didácticos fundamentales con la finalidad de que se ejercite esta destreza de manera distinta en el aula. Considera esencial que el docente y el alumno tengan la posibilidad de

negociar las características del ejercicio de expresión escrita que se va a realizar, dado que propicia la autonomía de este último durante el proceso. En este sentido, cuando el profesorado plantea las actividades de manera rígida y cerrada, el aprendiente no tiene la posibilidad de conformar su propia representación de la situación comunicativa y se limita únicamente a escribir y a hacer correcciones de su texto. No obstante, es preciso que el docente y el alumno conciban la tarea escrita de una manera similar sobre aquellos elementos clave del contexto de escritura (pp. 60-61).

Asimismo, insiste en la necesidad de apoyarse en la oralidad —código controlado por los aprendientes y que funciona como punto de apoyo para adquirir otro— para explicitar sus pensamientos y explicar las decisiones que ha tomado y los problemas a los que se ha enfrentado en la redacción. Por otro lado, repara en la importancia que presentan los borradores de las producciones del alumnado. Considera esencial trabajar con esas producciones intermedias y no desecharlas bajo ningún concepto, dado que en ellas se recoge material valioso sobre los procesos de organización y modificación que se llevan a cabo durante la redacción de un texto y contribuyen a valorar esta práctica en su totalidad y no únicamente en el producto final (pp. 61-62).

En consonancia con lo anterior, Cassany (2009 [1999]) propone que, por una parte, se califique el proceso y, por otra, el producto, con sus respectivos instrumentos de evaluación. En este sentido, para el primero, el docente deberá tener en cuenta el trabajo de la fase intermedia (planes de redacción, conversaciones con el aprendiente, etc.). Para el segundo, se analiza el nivel de lengua escrita del alumno (p. 62).

Por último, los docentes y los compañeros participan en el proceso de confección del texto con el aprendiente. En cuanto a los primeros, durante la etapa de la redacción, puede resolver las dudas que les surjan a los estudiantes, y, en la de revisión, expondrá sus impresiones en cuanto a la calidad textual y a la comprensión que se deriva del texto en sí. En lo que concierne a los segundos, pueden ser parte de la actividad que se está realizando o pueden leer la producción de un compañero y hacer comentarios de mejora que el aprendiente valorará o no modificar en su producción (p. 62).

De lo anterior, se percibe que el espacio de trabajo no constituye únicamente un lugar idóneo para la práctica de la escritura, sino que, además, posibilita la implementación de planteamientos didácticos que estimulan la interacción entre los escolares. En esta línea, la escritura colaborativa se concibe como una opción significativa mediante la que el alumnado tiene la posibilidad de crear una producción más rica al intercambiar opiniones con los compañeros y construir juntos los cimientos del texto. En

este sentido, Saneleuterio y Gómez Devís (2020), siguiendo a Erkens *et al.* (2005), afirman que «la principal ventaja de la escritura colaborativa, comparada con la individual, es la posibilidad de recibir y ofrecer retroalimentación inmediata y argumentativa» (p. 61).

Ahora bien, es conveniente precisar que no hay que confundir el hecho de que el alumnado aborde el proceso de producción textual de manera colaborativa con que redacte conjuntamente al mismo tiempo ni tampoco que se deba poner en práctica de forma estricta, tal y como sucedía con los enfoques educativos presentados en apartados anteriores. En efecto, se han distinguido tres modelos de escritura colaborativa. Así pues, de acuerdo con Paredes Velasco *et al.* (2009, p. 2), las propiedades de cada uno de ellos se exponen a continuación.

El trabajo en paralelo se lleva a cabo al fraccionar el texto, de modo que cada aprendiz se centra, de acuerdo con sus destrezas e intereses, en una parte. De forma positiva, este sistema agiliza el proceso de composición textual; no obstante, cuenta con el inconveniente de desconocer la forma en que el resto de componentes está ejecutando su función, lo que se traduce en dificultades en el momento de unificar el escrito.

En lo que concierne al trabajo recíproco, este se caracteriza por su aprovechamiento y amenidad, dado que los miembros del grupo redactan y toman decisiones de manera conjunta, lo que puede derivar en un texto más enriquecido. Por otra parte, los desacuerdos que tengan lugar retrasarían el avance de la composición.

En último lugar, el trabajo secuencial consiste en que el estudiantado trabaja en el grupo de manera progresiva, es decir, redactando en etapas. Cada aprendiz participa en un momento concreto del proceso, pues cuando uno concluye su fragmento, lo entrega a otro compañero para que continúe, repitiéndose esta serie de acciones hasta que el último componente recibe el escrito. Este sistema presenta la ventaja de que cada alumno se incorpora únicamente en el momento en el que le corresponde, pero hay que tener en cuenta también el inconveniente de que alguno haga una incorrecta interpretación que afecte a la totalidad de la redacción.

Las teorías sobre los modelos de composición de textos cobran una enorme envergadura en lo que concierne a los procesos de escritura de los escolares, pues, como es bien sabido, consisten en tareas intelectuales que se traducen en un gran reto para ellos. Con respecto a este desafío y a los obstáculos que entraña la actividad de escritura para el alumnado, Núñez Cortés (2015) manifiesta que «el desconocimiento de la relevancia que tiene el uso de borradores en el proceso de planificación es coherente con la ausencia

de plan textual y con que realmente no estén habituados a planificar lo que escriben» (p. 30). A esta situación añade que esta concepción lineal del proceso de escritura que poseen, junto con la percepción errónea del nivel de sus escritos —pues, en numerosas ocasiones centran solo su atención en las faltas ortográficas que pueda presentar el texto para considerar que está bien realizado—, se traduce negativamente en una composición textual que no alcanza las expectativas deseadas por parte de los docentes.

Durante el proceso de composición de textos, son importantes las actitudes que los docentes y los alumnos tienen hacia la actividad de la expresión escrita en el aula. Cassany *et al.* (1994) explican que, para evitar que se considere un ejercicio de escasa importancia, por una parte, los estudiantes deben dejar a un lado la concepción de que la escritura consiste únicamente en cumplir con el número de palabras exigido en la tarea. Por otra, los profesores no deben contemplar únicamente el producto final que se cree, ni corregir todos los errores que se cometan ni ignorar las características particulares de cada alumno durante la composición.

Como modelo de composición de textos, Cassany y García del Toro (1999) distinguen tres etapas: *la planificación, la textualización y la revisión*. Aclaran los autores que hacen uso de esa terminología y no de la más usual —preescritura, escritura y reescritura— con el fin de que no se contemplen de manera lineal, sino como fases que se pueden repetir en distintos momentos o a las que se puede volver cuando el escritor así lo considere. A grandes rasgos, *la planificación*, que comprende las fases que en el discurso retórico se conocen como *intellectio* e *inventio*, constituye la destinada a determinar propósitos, definir objetivos, generar ideas y organizarlas de manera mental o gráfica. La *textualización* se centra en un primer borrador con las ideas obtenidas anteriormente y es lo que se conoce como *dispositio*. Por último, en *la revisión*, se examina el texto y se perfecciona.

Cassany (2009 [1999]) profundiza en el proceso de composición textual y diferencia subfases dentro de cada una de las etapas. Así, para la planificación del escrito, considera esencial, entre otros aspectos, la generación de ideas. Con respecto a esto, Martínez Sánchez (2014 [2011]) señala que antes de que el alumnado comience a redactar un texto sobre un tema de actualidad, sería conveniente llevar a cabo una lluvia de ideas y, ocasionalmente, un debate sobre el tópico en sí con vistas a incrementar los conocimientos y su combinación (p. 61). Por su parte, Serafini (1994) distingue en este proceso dos tipos de informaciones: la antigua y la nueva. Con la finalidad de activar los datos de los que ya se dispone —denominado por la autora *el acopio de ideas*—,

recomienda recurrir a técnicas como *la lista de ideas, el ramo asociativo y el flujo de escritura* (pp. 27-44). Por otra parte, se refiere a *las asociaciones entre dos o más ideas* a través de la analogía, la causa, la consecuencia, la ejemplificación, entre otros, de nueva información para el texto (pp. 45-67).

En esta misma línea, además de estos subprocesos, dentro de la fase de planificación, Cassany (2009 [1999]) subraya la importancia de *representarse la tarea de escritura* (p. 54), que engloba la finalidad de la producción, el contexto comunicativo, el receptor, el género, esquemas previos con características similares, entre otros aspectos. Asimismo, junto a esta proyección de la actividad, se hace preciso no crear únicamente nuevas ideas, sino también disponerlas de una manera apropiada. Por ello, incorpora *establecer planes de composición y organizar las ideas*. En cuanto a esta última parte, Serafini (1994) muestra técnicas para estructurarlas, entre las que incluye la realización de mapas y esquemas con conceptos.

La etapa de la planificación constituye un pilar básico en el desarrollo adecuado de la expresión escrita y es preciso llevarla a cabo de manera correcta. De no ser así, pueden surgir descuidos. Así, tal y como indica Sánchez Avendaño (2005), tras analizar un fragmento del corpus de su estudio en el que falta uno de los miembros de la correlación *por un lado-por otro lado*, responsabiliza de ese error a la poca o nula planificación por parte del alumnado, que revela que en muchas ocasiones escribe sus textos conforme las ideas van apareciendo en su mente, pero sin haber trazado con anterioridad un esquema de los puntos que desea incluir o no o de la forma en que quiere estructurarlos, es decir, habiendo ignorado las fases del proceso de composición de textos que se están describiendo aquí. Consecuentemente, concibe esta situación como una de las dificultades a las que se enfrentan los alumnos cuando redactan un texto (pp. 191-192).

En la etapa de la textualización, Cassany (2009 [1999]) reconoce la subfase de *referenciar*, que consiste en moldear la información que se desea compartir con el lector del texto (p. 54). A su vez, se subdivide en la elección del léxico que se va a emplear y la confección de los enunciados y cláusulas. Por otro lado, se halla *linealizar* el texto a través de la conexión y de la cohesión de las ideas mediante el uso de marcadores discursivos, anáforas u otros elementos lingüísticos. Como último paso, sostiene que se da la transcripción por escrito, ya sea a mano o de manera digital (p. 55). Para esta fase, Serafini (1994) incide en la importancia que tiene la correcta composición de los párrafos que se sucederán a lo largo de la producción escrita, la puntuación, la resolución de las dudas

lingüísticas que puedan aparecer, la selección correcta de las palabras, entre otros aspectos.

Con respecto a esta fase y al empleo de los marcadores discursivos, Serafini (1992) expone que, cuando una composición escrita se ha realizado sin tener en cuenta la primera etapa de producción —o de manera dispersa—, un fallo habitual que se observa en las redacciones es la ausencia absoluta de partículas conectivas, situación que también puede darse cuando el estudiante crea un borrador. Este hecho se debe a que en el momento de volcar ideas en el papel, el alumnado tiende a hacerlo de manera inconexa, mas, con la ejercitación puede solventarse la situación y conseguir que el alumno enlace las ideas de forma apropiada (p. 77).

Llegados a este punto del desarrollo de un texto argumentativo, resulta esencial, como aconsejan Camps y Dolz (1995), la creación de un banco de producciones argumentativas que funcione como herramienta base para realizar consultas tanto para los docentes como para los alumnos, a partir de la que se puedan implementar en el aula ejercicios de lectura, de observación, de contraste y de análisis de textos reales o compuestos por el alumnado. A este respecto, establecen que la formación del corpus debe tener en consideración que los textos sean motivadores y moralmente aceptables, que contengan elementos argumentativos y con rasgos lingüísticos-discursivos para que exista la oportunidad de examinarlos y de explotarlos didácticamente.

La última fase, como se ha visto, consiste en la revisión de toda la información que figura en la superficie textual, si bien Martín Vegas (2009) y Prado Aragonés (2021 [2004]) consideran que esta debe ser constante; por consiguiente, puede ir realizándose a lo largo de todo el proceso, y no de manera exclusiva en el último momento. Cassany (2009 [1999]) establece tres subfases para poder cerrar el texto —*evaluar, diagnosticar y operar*—, que se suceden unas a otras. Así pues, en primer lugar, se contrasta un fragmento concreto del texto con la finalidad planteada en el inicio de la producción. Posteriormente, se localiza la discordancia que se da entre uno y otro, y, como último paso, se decide el tipo de procedimiento que se estima más oportuno para solventar la situación (p. 55).

En lo que concierne a esta fase final, Prado Aragonés (2021 [2004]), siguiendo a Boscolo (1988), especifica que, cuando se lleva a cabo una corrección del texto, puede centrarse en diferentes elementos. Desde esta perspectiva, distingue tres tipos de revisiones: *formal* (focalizada en la estructura visual del texto y en las normas gráficas y ortográficas), *de contenido* (centrada en la coherencia textual, en la gramática y en el léxico empleados, así como en la correcta adecuación a la finalidad comunicativa

perseguida) y *funcional* (concentrada en el ajuste del fin del texto y en el contexto comunicativo) (p. 239).

No obstante, la revisión de un texto no debe imaginarse como una actividad que se puede ejecutar en un único sentido, en la que se intentan localizar errores o imprecisiones, sino que, en ocasiones, es preciso dejar madurar las ideas. Por esta razón, Garachana (2014) recalca la importancia que reside en el descanso de estas cuando el autor considera que la fase de redacción del contenido ha concluido, dado que tomar cierta distancia permite reflexionar y retomar el proceso desde otra óptica y, por consiguiente, adoptar una actitud más objetiva ante el texto (p. 361).

En lo que respecta a la revisión del alumnado que cursa estudios universitarios, podría suponerse que cuando redactan sus textos académicos, teniendo en cuenta el grado de experiencia adquirido a lo largo de sus estudios, revisan sus composiciones escritas de una manera rigurosa. Ahora bien, Carlino (2004) sostiene de las conclusiones de un análisis llevado a cabo con estudiantes universitarios que centran sus modificaciones en la superficie textual, sin contemplar en ningún momento este proceso como una forma de modificación de las ideas expresadas (p. 323).

2.3 La lingüística del texto

Durante el periodo comprendido entre 1960 y 1970, se consolidó una nueva manera de estudiar el lenguaje, que rápidamente alcanzó un notable desarrollo, conocida como *lingüística del texto*, cuyo objeto de estudio, según precisa Coseriu (2007), no se ha determinado aún, de ahí que pueda considerarse una denominación que engloba diversas posturas y disciplinas. En este sentido, Bernárdez (1982) aclara que esta afirmación no implica que el interés por el texto no existiese con anterioridad, sino que, en esas fechas, se observa un surgimiento de obras enfocadas en este campo. Destaca como autores de obras precursoras a Isenberg, a Harweg y a Agrícola.

Asimismo, añade que la retórica, como se explicará más adelante, junto con la poética y la estilística, ha supuesto un antecedente crucial en el estudio del texto desde la antigüedad clásica, si bien sin vinculación con la lingüística desde un enfoque histórico. Por consiguiente, no se deben contemplar estas disciplinas como puros precursores, dado que contribuyeron de manera directa al proceso de la lingüística del texto a causa de que varios de sus pioneros proceden de la literatura y de la estilística, de ahí que hayan

incorporado sus tradiciones y perspectivas. En esta línea, destaca nombres como Van Dijk, Enkvist, Gindin y Schmid, entre otros.

Coseriu (2007) apunta que en principio se reconocen tres clases de lingüística del texto: *la lingüística del texto propiamente dicha*, *la gramática del texto*²⁶ y *una mezcla indiscriminada de ambos puntos de vista*²⁷. Asimismo, sostiene que «se trata de distinciones por lo general inusuales en la bibliografía, y no es extraño encontrar que estas tres formas de lingüística del texto se consideran tácitamente en un mismo libro [...] como un objeto unitario» (p. 85).

Cada una de ellas posee sus propias características. Al respecto, Casado Velarde (1993) explica que *la lingüística del texto propiamente dicha* se centra en el campo lingüístico integrado por los actos de habla que lleva a cabo el usuario de la lengua en una circunstancia específica. Por su parte, *la gramática del texto*, como rama de la gramática de una lengua que va más allá del terreno oracional, tiene como propósito el texto como un nivel en la organización idiomática. Se focaliza en la composición de textos de idiomas particulares, en relación con el conjunto de normas gramaticales que estén vinculadas con ellos. Por último, el conjunto de las dos anteriores combina la función textual de un texto concreto con la función idiomática que se desea explicar (pp. 9-11).

En cuanto a las dos primeras, Casado Velarde (1993) considera la relevancia esencial de distinguir *función textual* de *función idiomática* debido a que en estos conceptos se establece la diferenciación entre ellas. Así, la primera de estas funciones —el *sentido*— hace referencia al contenido inherente de un texto o parte de él. En cambio, la segunda —*significado* en sentido literal, del cual se diferencian dos grupos: *léxico* y *gramatical*— está vinculada con la información que aportan las unidades lingüísticas de una lengua histórica (p. 12).

Los tipos de lingüística tratados hasta aquí ofrecen enfoques diversos respecto al concepto de *texto*. Así, Casado Velarde (1993) expone que la lingüística del texto propiamente dicha lo concibe como el reflejo del nivel particular del lenguaje en cuanto manifestación específica tanto del hablar como de la lengua histórica. Por otro lado, la gramática del texto refleja uno de los niveles particulares mediante los que funciona la gramática de un idioma específico. El autor concluye especificando que, si bien el nivel

²⁶ Coseriu (2007) se refiere a este tipo de lingüística del texto también con los nombres de *gramática transoracional*, *análisis transoracional* o *transfrástico* (p. 117).

²⁷ Casado Velarde (1993) presenta el tercer tipo de lingüística del texto descrito mediante esa denominación descriptiva.

textual no varía, cada enfoque lo aborda desde una óptica distinta. Así, precisa que «una cosa es producir un texto sobre la base del conocimiento de una determinada tradición textual [...] y otra diferente es saber construir un texto sobre la base del conocimiento idiomático» (p. 11).

Por su parte, Beaugrande y Dressler (1997) lo definen como «un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad» (p. 35), que se distinguen por complementarse o condicionarse para que pueda contemplarse como comunicativo. Entre esos principios constitutivos del texto, se hallan la cohesión y la coherencia —ambas²⁸ de carácter lingüístico—; la intencionalidad y la aceptabilidad —de tipo psicolingüístico—; la intertextualidad y la situacionalidad —de índole sociolingüística—; y, por último, la informatividad —de clase computacional—. De forma sucinta, exponemos los rasgos de estos fundamentos, que en palabras de los autores no pueden infringirse «sin atentar contra el proceso comunicativo mismo» (p. 46).

La intencionalidad se describe como la actitud del autor del texto dirigida a conseguir los objetivos propuestos a través de la elaboración de una unidad coherente y cohesiva. Con el fin de que una disposición de unidades lingüísticas se conciba como un texto, es preciso que partan de una selección premeditada del productor y que el receptor la acepte. De esta forma, avalará su validez, su importancia y su adaptación a los objetivos comunicativos. La aceptabilidad es una clase de operación que radica en la postura que adopta el receptor con el fin de admitir que un conjunto de elementos lingüísticos se perciba como un texto cohesionado y coherente, y le resulte útil y relevante. El receptor no actúa como un ente pasivo, sino que coopera en la interacción de diversas formas, como puede ser a través de la decodificación de la información recibida o de la restitución del contenido no expresado. La intertextualidad hace referencia al principio que establece la conexión de un texto con el conocimiento de uno o varios textos precedentes. La situacionalidad alude al grupo de factores que convierten en relevante un texto en su contexto comunicativo, ya sean espaciales, temporales o procedentes de necesidades de la interlocución. Este concepto integra las variables que concurren durante la comunicación, como emisor, receptor, espacio, tiempo y demás circunstancias que intervienen en el intercambio. Por último, la informatividad posibilita calcular si son

²⁸ Los principios de *coherencia* y *cohesión* no se abordan en el apartado actual, sino que se reservan para el siguiente epígrafe por su relevancia fundamental y por su carácter esencial como base del presente trabajo, dado que impactan especialmente en las investigaciones sobre marcadores del discurso.

predecibles o inesperadas las secuencias que conforman un texto, y si contribuyen a incorporar información conocida o nueva. Gestionar fragmentos con alta informatividad implica un mayor esfuerzo, sin duda alguna, pero deriva en acciones más interesantes que aquellas de bajo nivel.

2.3.1 Coherencia y cohesión

Para explicar el concepto de coherencia, Beaugrande y Dressler (1997) se apoyan en el término de *sentido*, entendido como el conocimiento que se comunica *de manera efectiva* a través de las expresiones textuales, las cuales, pese a que pueden transportar diversos significados posibles, en contextos normales, solo presentan un significado único en el texto concreto en el que se utilizan. Así, se puede considerar que un texto *tiene sentido* cuando las expresiones presentes en él impulsan un conjunto de nociones que, progresivamente, son capaces de originar una *continuidad de sentido*, que se interpreta como el fundamento de la coherencia. En consecuencia, consideran que *la coherencia* es aquella capacidad de ajustar la accesibilidad e interacción importante de los conceptos y relaciones ocultos en la superficie del texto (pp. 135-136).

Con respecto al término de *cohesión*, los lingüistas afirman que se encarga de regular la forma en que los componentes de la superficie textual se interrelacionan dentro de una secuencia, tomando como referencia normas y convenciones gramaticales concretas. Esas *dependencias gramaticales* son fundamentales con el fin de asegurar el significado por ser las responsables de constituir relaciones precisas entre los elementos que constituyen el texto, de ahí que cualquier tipo de reorganización pueda ocasionar cambios significativos en el sentido del texto (pp. 89-91). Brown y Yule (1993), siguiendo a Halliday y Hasan (1976), en la misma línea, sostienen que la base para que un grupo de oraciones pueda conformar un texto o no depende de las relaciones de cohesión que tengan lugar dentro de ellas y entre ellas (p. 236). En este mismo sentido, Cortés y Camacho (2005) indican que la coherencia textual se logra a través de la cohesión que tiene lugar en el texto. Asimismo, los autores precisan que, pese a que muchos lingüistas tienen una percepción diferente, los mecanismos de coherencia y cohesión se necesitan mutuamente (p. 225).

Al respecto, Martín Vegas (2021) señala que la cohesión es esencial «para que un mensaje esté bien **codificado** y sea, por tanto, comprensible y comunicativo» (p. 54).

Sobre este particular, Bernárdez (1982) puntualiza que «para que exista coherencia textual, es necesario primeramente que exista coherencia entre los hechos de la realidad que se comunican mediante el lenguaje» (p. 121).

Los mecanismos de cohesión textual se caracterizan por ser principalmente léxico-semánticos y gramaticales. Casado Velarde (1993) desarrolla los múltiples procedimientos que aportan cohesión a un texto. Por una parte, entre los léxico-semánticos, se hallan la *mera reiteración léxica*, la *repetición léxica sinonímica*, la *repetición léxica de lo designado*, la *repetición léxica mediante hiperónimos*, la sustitución mediante proformas léxicas, pronombres o proadverbios, y la elipsis nominal, comparativa y verbal (pp. 18-25).

En lo que respecta a los mecanismos gramaticales, se encuentran las recurrencias de determinados índices morfológicos, el uso de los artículos, los conectores o enlaces, la función informativa y el orden de los constituyentes y los signos de puntuación.

2.4 Los marcadores del discurso

2.4.1 Estudios generales acerca de los marcadores discursivos en la actualidad

El estudio de las relaciones discursivas representa uno de los campos con mayor relevancia en la lingüística contemporánea, situación que se justifica por la amplia extensión de uso que presentan al considerarse esenciales para la construcción del discurso, desde un punto de vista cohesivo, interaccional y, en ocasiones, subjetivo (Fuentes Rodríguez y Brenes Peña, 2023, p. 13). El creciente interés por los marcadores discursivos se hace visible en la proliferación de términos²⁹ y clasificaciones provenientes de distintas disciplinas y enfoques, así como de publicaciones (González Mafud y Perdomo Carmona, 2014).

Pese a este incremento, en palabras de Portolés (2023), «todavía se han de acometer muy diversas tareas para conseguir su completa elucidación: desde la recogida de mayores corpus orales y escritos, hasta una minuciosa descripción gramatical de cada uno de estos elementos» (p. 23). A este respecto, Montolío (2001) sostiene que «la

²⁹ 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 (2001), emplearemos como sinónimos los términos *conectores*, *marcadores*, *partículas*, *expresiones conectivas* y *secuencias conectivas*.

conexión está de moda» (p. 1) y es que, de acuerdo con la autora, la sociedad actual se fundamenta en la conexión —conexión a la red, conexión (o no) entre personas, entre otras—. En consecuencia, es esperable que este tipo de unidades susciten el interés de los investigadores noveles si se tiene en cuenta que vivimos en una sociedad en la que los conceptos de *conectar* y *conectarse* nos rodean en todas las actividades, de ahí que la composición de un texto forme parte también de esta necesidad.

La importancia de los marcadores discursivos continúa siendo significativa en la actualidad, y así lo demuestran publicaciones recientes, como la de diccionarios monolingües tanto para el español como lengua materna como para ELE. Messias Nogueira (2020) sostiene que en este campo conforman «una de las líneas de investigación que mayor importancia viene cobrando» (p. 388) y que han cubierto una carencia en los estudios lexicográficos sobre estas unidades en la lengua española, mas no en lo que respecta a aquellos plurilingües, que el autor describe como muy limitados, de acuerdo con Aschenberg y Loureda Lamas (2011). Así pues, da cuenta de las cuatro obras que, a su juicio, constituyen las más relevantes³⁰, y que procedemos a mencionar a continuación:

- *Diccionario de partículas* (Santos Río, 2003), que, de acuerdo con La Rocca (2012), alberga tanto partículas discursivas, marcadores del discurso o conectores, como otro conjunto de enlaces que no se incluyen dentro del registro de marcadores del español (p. 8).
- *Diccionario de conectores y operadores del español*³¹ (Fuentes Rodríguez, 2009), que pretende ser un material de apoyo para hablantes nativos y extranjeros al presentar las instrucciones de empleo de estas partículas.
- *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz *et al.*, 2008), que, además de la gran ventaja que implica su acceso gratuito en línea, constituye una obra abierta a continuas incorporaciones (Martín Zorraquino, 2019, pp. 251-252).
- *Diccionario de marcadores para la enseñanza del español como lengua extranjera* (Holgado Lage, 2017), que reúne organizadores del discurso,

³⁰ Messias Nogueira (2020) precisa que hay más obras en esta línea que verán la luz en el futuro. Se trata del *Diccionario de partículas modales* de Martín Zorraquino, del *Diccionario de colocaciones y marcadores en español* de Vázquez Veiga y del *Diccionario contrastivo de marcadores discursivos: español-portugués*, coordinado por él mismo.

³¹ La autora añade que su obra se verá enriquecida por la que está preparando Alcaide Lara sobre las interjecciones, con la que quedaría abarcado todo el sistema de partículas modales del español.

conjunciones, fórmulas rutinarias, acompaña de sus correspondientes ejemplos, y adaptadas al nivel del alumnado que lo consulta.

Aparte de estas obras, existen también otras dignas de mención por su contribución al estudio de estas secuencias discursivas. Se trata de las siguientes:

- *Los marcadores del discurso del español. Un inventario comparado* (La Rocca, (2012), obra que, tomando como punto de referencia las perspectivas teóricas más relevantes sobre estos enlaces, así como el diccionario de Briz *et al.* (2008) y el de Fuentes Rodríguez (2009), lleva a cabo un cotejo de las diferentes clasificaciones.
- *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos* (Messias Nogueira *et al.*, 2020), que retoma nuevos enfoques de estas unidades del discurso e incorpora otros tratados por primera vez (p. 19).
- *La pasión por el discurso* (Portolés, 2023), que, de manera póstuma, constituye un homenaje que alberga quince artículos que ejemplifican la labor investigadora llevada a cabo por el autor.

De igual modo, en este contexto, además de la producción de diccionarios o antologías, se han desarrollado herramientas automáticas que facilitan el aprendizaje de las partículas discursivas y la revisión de textos (da Cunha y Escobar, 2022).

Ahora bien, si se tiene en cuenta la relevancia que diversas obras están dando a los marcadores discursivos en la actualidad, llama la atención que en la *Nueva gramática de la lengua española*³² (2009) de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española³³, como afirman Borreguero Zuloaga (2015), no se presente, dadas las particularidades de la obra, un apartado específico dedicado a los marcadores discursivos, entendidos como secciones independientes en los que se divide un texto, debido a que la obra se estructura en torno a las clases de palabras. Se justifica que el concepto de conector no se considera una unidad gramatical y se describen dentro del capítulo reservado para los adverbios. Cabe señalar que no se incorporan avances de la investigación lingüística reciente y tampoco se introducen innovaciones en comparación con descripciones más tradicionales.

³² En adelante, NGLE.

³³ En adelante, RAE y ASALE.

2.4.2 Precedentes y tipos de conexión discursiva

Martín Zorraquino (1998) recoge que, a partir de la publicación de la *Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija en el año 1492, se advierte que en la mayoría de las gramáticas de la lengua española las denominadas partículas ejercen una función que no se corresponde con aquella que se les atribuye en el nivel sintáctico de la oración, pese a que esta situación no siempre se estructura de una manera organizada. Ello se debe a que estas unidades desempeñan un rol independiente a la función predicativa, circunstancia que puede deberse, por un lado, a que inciden en toda la oración o en alguno de sus elementos, o, por otro lado, a que repercuten en componentes que no se engloban en el contexto oracional (pp. 19-20). Como ejemplos, la autora se refiere a Garcés (1971), quien influirá en Salvá y en Bello.

Sin duda alguna, uno de los enfoques más significativos en lo que al estudio de los marcadores discursivos se refiere es aquel llevado a cabo por Gili Gaya (1983 [1943]). Según Martín Zorraquino (1998), le debemos «el primer esbozo de una presentación sistemática de las unidades que nos ocupan» (p. 22). Así pues, en su obra³⁴, dedica el capítulo *Enlaces extraoracionales* a estas unidades del discurso en el que sostiene que «hay casos [...] en que las conjunciones no son ya signo de enlace dentro de un período, sino que expresan transiciones o conexiones mentales que van más allá de la oración» (p. 326).

Por otro lado, Alarcos Llorach (1994) incluye estas partículas en dos de las tres secciones en las que se subdivide su obra. Así, en el apartado *Las unidades en el enunciado: forma y función*, en el capítulo que dedica a las conjunciones, distingue entre las que expresan coordinación y subordinación. En cuanto a las primeras, a las que considera conectores, afirma que «el papel de estas conjunciones, aunque aporten ciertos contenidos particulares al mensaje global, se agota en la mera conexión de las oraciones entre sí, sin intervenir para nada en la estructura de cada una de ellas» (p. 227). Por otro lado, da cuenta de estas unidades, asimismo, en tres capítulos dedicados al análisis de oraciones.

Más recientemente, ha habido otros autores que han continuado abordando el estudio de estas unidades discursivas. Sin embargo, no se ha llegado a un consenso. Así pues, si bien se pueden hallar diversas descripciones acerca de estas unidades, Bustos

³⁴ La primera edición de este libro se corresponde con 1943.

Gisbert (2013) expone que en la actualidad se plantean dificultades considerables al tratar de definir los marcadores textuales. Esta problemática puede deberse a dos circunstancias: por un lado, los expertos no alcanzan la unanimidad en lo que respecta al tipo de enlaces que existen. Por otro lado, no se ha alcanzado un acuerdo sobre los marcadores que se deben incluir en las relaciones de conectores (p. 96), escenario que confirma Casado Velarde (1993) al sostener que esta disparidad se evidencia en la indeterminación que tiene lugar al constituir un inventario (p. 30).

Ahora bien, pese a este contexto de diversidad de perspectivas, se ofrece aquí la definición aportada por Martín Zorraquino y Portolés (1999). De acuerdo con ellos, los marcadores del discurso son «unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional —son, pues, elementos marginales— y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación» (p. 4057). En esta línea, Portolés (1998), siguiendo a Levinson (1983), hace referencia a la denominada «deixis discursiva», propiedad lingüística que presentan estas partículas para conectar el segmento del texto en el que se localizan con el discurso previo, situación que permite establecer una continuidad coherente y lógica entre las distintas partes que conforman un discurso escrito (p. 30).

Con respecto a esto, Bustos Gisbert (2011) afirma que, a pesar de que frecuentemente se piensa de forma errónea que estas unidades por sí solas conectan las diferentes partes del discurso, realmente no es así, «sino que ponen de manifiesto una relación establecida entre los enunciados por parte del autor del texto» (p. 232). En este sentido, dichos enlaces actúan como herramientas que orientan al lector, facilitando, en consecuencia, la interpretación de la información conforme a la intención del autor del texto. Montolío (2014) complementa esta perspectiva al parangonarlos con las señales de tráfico en el entorno vial, atribuyéndoles un papel fundamental en la estructuración del texto. Según la autora, estos elementos no solo favorecen el recorrido interpretativo, sino que también esclarecen las relaciones lógicas entre los distintos fragmentos discursivos, lo que contribuye a una lectura más fluida y coherente (p. 11).

Cabe precisar que durante el proceso de composición de un texto, es determinante que el escritor, novel o no, seleccione de manera correcta los marcadores discursivos, puesto que esto permite al lector inferir apropiadamente las relaciones entre los enunciados y comprender el sentido del mensaje, evitando así interpretaciones erróneas. A este respecto, Montolío (2001) sostiene que una de las deficiencias más apreciables en

la producción de escritores inexpertos es el uso inadecuado de segmentos discursivos apropiados, quienes con frecuencia los incluyen en sus textos sin reflejar su significado real, lo que atenta contra la coherencia textual (p. 27). Sobre la aparición de estas marcas en el texto, Álvarez (2005) sostiene que:

La interposición de los adecuados marcadores garantiza una mayor articulación interna del escrito y permite una lectura más rápida al eliminar cualquier asomo de duda sobre la interpretación de cada fragmento. No sólo expresa con más precisión las relaciones semánticas establecidas entre las partes, sino que aporta claridad a la propia estructura expositiva: permite explicitar el orden en que desarrollamos las ideas, su distinto grado de importancia o los bloques temáticos que subyacen a la unidad del texto (p. 55).

En cuanto a la explicitación de los enlaces discursivos, Serafini (1992) expone que no es preciso estudiar de manera sistemática todas las posibles relaciones lógicas de todas las conexiones aceptables y eficaces, sino que «es suficiente adquirir el hábito de preguntarse cuál es la conexión entre la frase o el párrafo sobre el que se está trabajando y el precedente, verificando que esta conexión lógica sea comprensible» (pp. 76-77).

Sin embargo, la aparición de los marcadores discursivos en la superficie textual no es necesariamente indispensable para garantizar el adecuado sentido de la información a lo largo del texto. Así, tal y como exponen Calsamiglia y Tusón (2007 [1999], p. 247), mientras que la omisión es frecuente en contextos informales o como opción estilística que contribuye al beneficio de una mayor fluidez textual —a la que puede acompañar, en opinión de Marrero (2004), la búsqueda de concisión, cualidad sugerida por los tratados clásicos sobre la construcción de textos—, la inclusión de los enlaces discursivos en textos más formales y neutros se debe al propósito de prevenir interpretaciones equívocas y asegurar una adecuada conexión. No obstante, Bustos Gisbert (2011) observa que existe una predisposición a presentar las relaciones que tienen lugar entre enunciados y entre párrafos de manera implícita. Cuando tiene lugar esta situación, el lector del texto comprenderá mejor o peor la información dependiendo del grado de inteligibilidad y de calidad de la composición textual (p. 234).

Es conveniente señalar que no se dan escritos en los que todos los conectores aparezcan de forma explícita o en los que no se observe ningún tipo de enlace. En efecto, ambas posibilidades de conexión discursiva —explícita e implícita— pueden coexistir dentro del mismo texto, dependiendo tanto de las decisiones estilísticas adoptadas por el autor como de las características intrínsecas del propio texto. Sin embargo, la finalidad subyacente ha de ser siempre la misma: «la consecución del sentido que ha de aprehender

el receptor» (Marrero, 2004, p. 153).

Rossari (1999) afirma que existen dos particularidades que establecen diferencias entre aquellas relaciones discursivas señaladas léxicamente por un marcador textual y aquellas que no. Así, la primera de ellas se centra en que la presencia de estas unidades construye vínculos que no se corresponden con ninguna de las relaciones elementales que pueden darse sin ellas. La segunda, cuando el conector explicita una conexión accesible sin ninguna secuencia discursiva, la clase de objeto semántico en la que se sustenta no presenta la misma condición. Por tanto, las relaciones no marcadas pueden fundamentarse en contenidos, actitudes o fuerzas ilocutivas, las marcadas dependen de procesos informacionales concretos (p. 191).

2.4.1 Terminología y clasificaciones

Como se advertía en el apartado anterior, son diversas las clasificaciones existentes sobre estas partículas discursivas, las cuales reflejan las principales perspectivas teóricas en este ámbito y actúan como referencias fundamentales para los estudios realizados sobre el tema. Por otro lado, de la misma manera, tampoco hay un consenso sobre la denominación de estas unidades. Así, verbigracia, estos elementos han recibido múltiples nombres: enlaces *extraoracionales* (Gili Gaya, 1983 [1943], p. 325), *conectores* y *operadores* (Fuentes Rodríguez, 2009, pp. 13-14) o *marcadores de función textual* (Casado Velarde, 1993, p. 35).

A continuación, se exponen aquellos inventarios que se reconocen como más significativos dentro de los principales enfoques teóricos que abordan el estudio de estos elementos discursivos, si bien cabe aclarar que no es un listado exhaustivo, puesto que hay otros que no se incluyen en este trabajo.

Mederos Martín (1988), tomando como referencia a Halliday y Hasan (1976), organiza los enlaces discursivos en cinco tipos principales: *aditivos*, *disyuntivos*, *adversativos*, *causales* y *temporales*. Asimismo, dentro de cada uno de estos, introduce subdivisiones que contemplan las variaciones de contenido, lo que facilita una descripción más precisa y matizada de estos elementos discursivos.

Casado Velarde (1998)³⁵, que se refiere a estas unidades como *marcadores*

³⁵ Se ofrece la clasificación correspondiente al año 1998, debido a su actualización respecto a la versión de 1993, considerando que cualquier modificación o ajuste llevado a cabo por el autor en la versión más reciente refleja un enfoque más preciso.

textuales o *marcadores de función textual*, sostiene que el vínculo entre la lingüística textual y los enlaces discursivos de una lengua radica en que estos constituyen recursos especializados que trascienden el nivel oracional, lo que permite la expresión de diversos sentidos o funciones textuales (p. 61). En este marco, el autor plantea una clasificación «de tipo onomasiológico»³⁶ (La Rocca, 2012, p. 9) de los marcadores del discurso basada en los distintos tipos de significados o funciones que estos pueden desempeñar como medios de expresión tomando como referente la lista de etiquetas asociadas a funciones características de los textos expuesta en el diccionario de María Moliner (1966-1967), las cuales reflejan las diversas funciones que estos elementos pueden desempeñar en la estructura textual. Así, expone que en la obra se engloban expresiones que sirven para denominar numerosas clases de elementos lingüísticos, tales como *aclarativas*, *aditivas*, *continuativas (ilativas)*, *correctivas*, entre muchas otras, a las que asegura que hay que incorporar otras que no se exponen en esa relación, como *adversativas*, *atenuativas*, etc. (p. 62). En este sentido, la forma de proceder en el diccionario consiste en la selección de una de las etiquetas expuestas anteriormente para describir el término y englobar en ella todas las expresiones que pueden transmitir ese significado.

En lo que concierne a estas etiquetas, Casado Velarde (1998) precisa que no conforman un estudio teórico planteado por María Moliner de lo que se conoce en la actualidad como lingüística del texto, mas sí acotaciones de contenidos de tipo lingüístico característicos de unidades textuales. Así pues, el autor indica que las categorías lingüísticas en las que se apoya Moliner se corresponden con los sentidos textuales. En ellos, tomando como referencia los tipos de sentidos, se apoya para constituir su propuesta de marcadores discursivos que se expone en la tabla 2.1.

Tabla 2.1

Propuesta de clasificación de Casado Velarde (1998, pp. 64-66)

«ACLARACIÓN»: cfr. «explicación».
«ADICIÓN»: <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.</i>
«ADVERTENCIA»: <i>¡cuidado!, ¡jojo (con)!, ¡eh!, mira, oye, etc.</i>
«AFIRMACIÓN»: <i>sí, claro, exacto, cierto, evidente, de acuerdo, sin duda, correcto, seguro, vale, okey,</i>

³⁶ Con respecto a este enfoque, en el ámbito educativo, La Rocca (2017) expone que el tipo de terminología empleado puede tener aspectos positivos y negativos. Así pues, por un lado, destaca como ventaja sus fines didácticos debido al hecho de que el alumno puede inferir rápidamente las clases de marcadores que se engloban bajo unas funciones concretas. Sin embargo, dado que muchas partículas tienen un carácter multifuncional y, en consecuencia, un mismo marcador puede formar parte de varias clasificaciones, puede generar errores o desconcierto (pp. 107-108).

por supuesto, en efecto; cfr. «asentimiento», «aprobación».

«APROBACIÓN»: *bien, bueno, vale, okay, de acuerdo*, etc. Cfr. «asentimiento» y «afirmación».

«ASENTIMIENTO»: *claro, sí, en efecto, vale, bien, bueno, sí por cierto, por de contado, por descontado, desde luego, por supuesto*. Cfr. «aprobación» y «afirmación».

«ATENUACIÓN»: *si acaso, en todo caso, de alguna manera, siquiera, en cierta medida, en cierto modo, hasta cierto punto*.

«(AUTO)CORRECCIÓN»: *bueno, mejor dicho, o sea, o, por mejor decir, digo, ¡qué digo!, vaya, quiero decir, vamos*.

«CAUSALIDAD»: *porque, puesto que, ya que, pues* (átono)...

«CIERRE DISCURSIVO»: *en fin, por fin, por último, y, bueno, bien, total(que), esto es todo, he dicho, nada más*.

«COMIENZO DISCURSIVO»: *bueno, bien, hombre, pues...* (Cfr. «enumeración»).

«CONCESIVIDAD»: *aunque, aun, a pesar de todo, pese a, con todo y con eso, eso sí*.

«CONCLUSIÓN»: *en conclusión, en consecuencia, a fin de cuentas, en fin, al fin y al cabo, bueno*. Cfr. «resumen» y «cierre discursivo».

«CONDICIÓN»: *si, a condición de que, con tal (de) que*.

«CONSECUENCIA»: *de ahí (aquí) que, pues, así pues, así que, conque, en consecuencia, por consiguiente, en resumidas cuentas, en definitiva, por ende, entonces, por eso, de forma que, de manera que, de modo que, de suerte que, por (lo) tanto, total*.

«CONTINUACIÓN»: *ahora bien, entonces, así pues, así que, y, con todo, pues bien, conque, ahora pues*; cfr. «adición» y «enumeración».

«CONTINUIDAD»: cfr. «continuación», «adición».

«CONTRASTE»: cfr. «concesividad», «oposición».

«CORRECCIÓN»: cfr. «(auto)corrección».

«CULMINACIÓN»: *ni aun, hasta, incluso, ni, ni(tan)siquiera, para colmo*. Cfr. «intensificación».

«DEDUCCIÓN»: cfr. «consecuencia».

«DIGRESIÓN»: *por cierto, a propósito (de), a todo esto...*

«DUDA»: *quizá, tal vez, acaso*.

«EJEMPLIFICACIÓN»: *(como) por ejemplo, así (por ejemplo), pongo (pongamos) por caso, verbigracia, tal como, tal que, como...*

«ÉNFASIS»: *pues, sí (que), claro (que), es que*, etc.

«ENUMERACIÓN»: *en primer lugar, en segundo lugar...; primero, segundo...; luego, después, por último, en último lugar, en último término, en fin, por fin; que si..., que si, que si patatín que si patatán*, etc. En lugar aparte, por su categoría gramatical y su comportamiento sintáctico, hay que citar las formas *fulano, mengano, zutano, perengano* (en enumeraciones sustitutivas de nombres propios de persona (cfr. Casado: en presa)).

«EQUIVALENCIA»: cfr. «explicación» y «reformulación».

«EVIDENCIA» (o pretensión de evidencia): *claro (que), por supuesto, desde luego, evidentemente...*

«EXHAUSTIVIDAD»: cfr. «culminación».

«EXPLICACIÓN»: *es decir, o sea, esto es, a saber, o lo que es lo mismo, en otras palabras, mejor dicho*.

«INCLUSIÓN»: cfr. «ejemplificación».

«INFERENCIA»: cfr. «consecuencia».

«INTENSIFICACIÓN»: *es más, más, más aún, máxime*; cfr. «culminación».

«LLAMADA DE ATENCIÓN»: *eh, oiga, oye, mira, mira, ea, hala (hale), venga, vamos...*

«MANTENIMIENTO DE ATENCIÓN INTERLOCUTIVA»: *¿no?, ¿verdad?, ¿no sabes?, ¿ves?, ¿oyes?, ¿eh?, ¿comprendes?, entonces*.

«MATIZACIÓN»: *mejor dicho, bueno*. Cfr. «explicación» y «reformulación».

«NEGACIÓN»: *no, tampoco, ni hablar, en absoluto, nunca, jamás*.

«OPOSICIÓN»: *por el contrario, en cambio, no obstante, pero, ahora (bien) (que), sin embargo, antes bien, con todo (y con eso), (antes) al contrario, así y todo*.

«ORDENACIÓN»: cfr. «enumeración».

«PRECAUCIÓN»: *por si acaso, no sea caso (cosa) que, no sea que, no vaya a ser que.*
 «PRECISIÓN»: *en rigor, en realidad, en puridad*; cfr. «matización».
 «RECAPITULACIÓN»: cfr. «resumen», «conclusión».
 «REFORMULACIÓN»: *es decir, o sea, esto es, mejor dicho, dicho de otro modo (manera, forma...).*
 «REFUERZO»: cfr. «énfasis».
 «REFUTACIÓN»: cfr. «réplica», «negación».
 «RÉPLICA»: *pues*; cfr. «negación».
 «RESTRICCIÓN»: *si acaso, en (todo) caso, excepto (que, si), en (hasta) cierta medida, al (cuando, por lo) menos, hasta cierto punto, salvo que, pero.*
 «RESUMEN»: *en resumen, resumiendo, en resumidas cuentas, en suma, total, en una palabra, en dos palabras, en pocas palabras.*
 «TOPICALIZACIÓN» (o «tematización»): *en cuanto a, por lo que se refiere a, por lo que respecta a, en lo concerniente a, en lo tocante a, a propósito de.*
 «TRANSICIÓN»: *en otro orden de cosas, por otra parte, por otro lado*; cfr. «continuación», «digresión» y «enumeración».

Por su parte, Portolés (1998) organiza los marcadores en cinco clases, que se subdividen, a su vez, en otras categorías. Así, diferencia, en primer lugar, *los estructuradores de la información* que, sin significado argumentativo propio, son los responsables de la estructura informativa de los textos, dentro de los que se encuentran *los comentadores, los ordenadores y los disgresores*; en segundo lugar, *los conectores*, que establecen una relación entre la información y las partes precedentes y en los que se diferencian *los aditivos, los consecutivos y los contraargumentativos*; en tercer lugar, *los reformuladores*, que son los encargados de enunciar de una manera distinta con respecto a una información previa y entre los que se distinguen *los explicativos, los rectificativos, los de distanciamiento y los recapitulativos*; en cuarto lugar, *los operadores discursivos*, que se caracterizan por influir en las posibilidades discursivas del segmento en el que se insertan o que afectan, dentro de los que se engloban aquellos *de refuerzo argumentativo, de concreción y de formulación*. En quinto y último lugar, *los marcadores de control de contacto*, cuya misión es regular la relación entre los interlocutores.

En cuanto al inventario de estas unidades ofrecido por Portolés, Bustos Gisbert (2013) sostiene que el autor se decanta por denominarlas bajo el nombre de marcadores y no de conectores, dado que hay que tener en cuenta que los primeros no siempre conectan o que lo hacen en determinados momentos. Por otra parte, en lo que respecta a los segundos, resalta que son capaces de orientar las deducciones esenciales para el proceso de producción de un texto escrito debido a que presentan la habilidad de enlazar los elementos del discurso de acuerdo con su significado, aunque eso no implique que tenga lugar una relación sintáctica entre los miembros (p. 96).

El catálogo de marcadores sugerido por Martín Zorraquino y Portolés (1999)

constituye, indudablemente, uno de los más reconocidos en la lingüística del discurso. Los autores organizan los marcadores textuales atendiendo a las funciones discursivas y favoreciendo el funcionamiento de estos en la comunicación. De este modo, diferencian cinco tipos de marcadores: 1) *los estructuradores de la información*, 2) *conectores*, 3) *reformuladores*, 4) *operadores argumentativos*, y 5) *marcadores conversacionales*. En lo que concierne a esta clasificación, Bustos Gisbert (2013) concluye que se trata de un repertorio de secuencias discursivas donde «casi literalmente» se ha copiado el propuesto por Portolés (1998) —así como la descripción de cada una de las partes—, si bien se aprecia una diferencia: incorporan el quinto tipo —de apariencia heterogénea—, cuya existencia viene justificada por el hecho de que el diálogo es un tipo de comunicación «peculiar» (p. 97).

Si se tiene en cuenta que la obra de Martín Zorraquino y Portolés (1999) supone una referencia para el análisis y la clasificación de los enlaces discursivos en la lengua española, no resulta extraño que Álvarez (2005) proponga como clasificación para establecer conexiones a lo largo de un texto la presentada por dichos autores, si bien con sutiles diferencias (pp. 57-60).

Así, en primer lugar, se distinguen los estructuradores de la información (responsables de la disposición informativa de las ideas en el discurso), que se subdividen en tres tipos: los comentadores —introducen comentarios—, los disgresores —incorporan incisos al texto, pero relacionados con el tema central— y los ordenadores —que unifican las distintas partes del texto para configurarlo como un todo—. En segundo lugar, se hallan los conectores, que pueden ser de tres clases (aditivos, consecutivos y contraargumentativos) y que se encargan de enlazar partes en el texto atendiendo al significado. En tercer lugar, el grupo de los reformuladores, cuyo cometido en el discurso es el de expresar una idea como una nueva manifestación de la anterior; se diferencian cuatro tipos: explicativos, rectificativos, recapitulativos y de distanciamiento. En cuarto lugar, los operadores argumentativos condicionan las relaciones a través del refuerzo argumentativo y de operadores de concreción. Por último, se encuentran los marcadores conversacionales, a los que se ha hecho referencia con anterioridad, cuya función, además de enlazar partes, es la de centrarse en la actuación de los participantes en el diálogo. Se conocen cuatro tipos: marcadores de modalidad epistémica y deóntica, enfocadores de la alteridad, y metadiscursivos conversacionales.

Calsamiglia y Tusón ([2007] 1999) identifican tres categorías de marcadores discursivos: los *que contribuyen a la organización global del texto* (iniciadores,

distribuidores, ordenadores, de transición, continuativos, aditivos, digresivos, espacio-temporales [de anterioridad, de simultaneidad, de posterioridad], conclusivos, finalizadores), los *que introducen operaciones discursivas* (de expresión de punto de vista, de manifestación de certeza, de confirmación, de tematización, de reformulación, explicación o aclaración, de ejemplificación, de cita) y, por último, aquellos que, propiamente llamados *conectores* (aditivos o sumativos, contrastivos o contraargumentativos, de base causal [causativos, consecutivos, condicionales, finales], temporales y espaciales), permiten establecer una relación lógico-semántica entre oraciones o fragmentos textuales más extensos (pp. 247-249).

Montolío (2001), quien se centra en la escritura académica y profesional, diferencia en los textos formales escritos y, en consecuencia, de carácter no conversacional, *conectores opositivos o contraargumentativos, expresiones conectivas de carácter consecutivo y conectores de tipo aditivo y organizadores de la información discursiva*. En lo que concierne a la clasificación llevada a cabo por la autora, Bustos Gisbert (2013) indica que, como se ha presentado, no se trata de una nómina de marcadores que se caracterice por su totalidad. Por otro lado, este autor sostiene que es llamativo que la relación de conectores propuesta albergue a los aditivos —de naturaleza semántica— y los organizadores de la información, de índole discursiva (p. 97).

Domínguez García (2007) delimita la nómina de marcadores discursivos que se concentran en un tipo de discurso específico: el texto argumentativo. Establece que los tipos de relaciones argumentativas que se dan son de adición, mediante el empleo de los conectores aditivos; de oposición, a través de los conectores opositivos; y, por último, de causalidad, grupo dentro del que se diferencian los conectores de causa, de consecuencia, de finalidad y de condición.

Briz *et al.* (2008), bajo el término de *partícula discursiva*, que alberga los elementos que orientan en la correcta interpretación del discurso, y de carácter más «procedimental» que «conceptual», distinguen la conexión —argumentativa, reformuladora o estructuradora—, la modalización, la focalización o el control de contacto. Ahora bien, Bustos Gisbert (2013) expone que, pese a que estos investigadores indican en su obra que han logrado homogeneizar las diversas nominaciones que reciben estas unidades y, asimismo, la disparidad de conceptos y teorías en torno a ellas, la realidad es que no se hay ninguna prueba que no vaya más allá de la propuesta de designación elegida (p. 97).

Garcés Gómez (2008) se enfoca en la clasificación de los marcadores de

ordenación del discurso, los cuales dan cuenta de la posición que ocupa cada una de las partes que conforman el enunciado en el interior del discurso, propios tanto de la oralidad como de la escriturad, aunque con diferencias de frecuencia y de distribución. Así pues, partiendo del orden que ocupen estas partículas de acuerdo con el orden establecido, las clasifica en tres grupos: *marcadores de inicio*, *marcadores de continuación* y *marcadores de cierre*.

Fuentes Rodríguez (2009) distingue dos tipos de enlaces discursivos: los conectores (adición, oposición, concesivo, condicional, consecutivo, conclusivo, ejemplificativo, justificativo) y los operadores (argumentativo, modal, enunciativo, informativo). En cuanto a la información incluida en su clasificación, Bustos Gisbert (2013) indica que no ha incorporado los conectores espaciales, y que no hay justificación alguna para que no aparezcan (p. 98).

2.4.2 Las características gramaticales de los marcadores discursivos

Martín Zorraquino y Portolés (1999) reconocen diferentes propiedades gramaticales en los marcadores discursivos (pp. 4059-4071). Así pues, los autores indican que se trata de unidades lingüísticas que, por un lado, no admiten negación y, por otro, presentan una naturaleza invariable, es decir, no se contempla en ellas la posibilidad de flexión o de combinación de algunos de los elementos que las componen. Asimismo, apuntan que es conveniente discernir los marcadores discursivos de las conjunciones, dado que estas últimas anteceden al sintagma en contraste con los primeros, que se caracterizan por su movilidad. Ahora bien, cabe aclarar que este rasgo se da de manera limitada, pues, si bien puede ubicarse entre categorías mayores, sin embargo, resulta agramatical si se sitúa entre un núcleo y su adyacente especificativo, aunque, en palabras de los autores, no es común localizar estos enlaces discursivos en un lugar que no sea el encabezamiento de su miembro discursivo.

En lo que a la entonación se refiere, Martín Zorraquino y Portolés (1999) afirman que estas unidades se encuentran enmarcadas —en una dicción cuidada— por una pausa posterior y, en ocasiones, por una anterior. Por otro lado, no presentan la opción de combinarse con especificadores o adjetivos de carácter complementario, si bien hay algunas excepciones, como es el caso de *además*, *encima* y *aparte*.

Aparte de lo expuesto, teniendo en cuenta las indicaciones de los autores, es

conveniente contemplar que los marcadores carecen de la posibilidad de coordinarse entre sí, salvo cuando conforman sintagmas con marcadores discursivos en posición de inciso, si bien esta condición no es posible si son interjecciones. Asimismo, los marcadores del discurso pueden formar parte de una unidad sintagmática. En estos casos, se relacionan con el conjunto del sintagma. Ahora bien, cuando este último es una oración, no se da una dependencia sintáctica con el núcleo verbal.

Del mismo modo, cabe precisar que estas secuencias discursivas no se encuentran de manera exclusiva en oraciones, sino que se pueden hallar en partes del discurso que conforman categorías léxicas y sintagmáticas de múltiple naturaleza, como nombres, adjetivos, adverbios y sintagmas preposicionales o verbales. Por otro lado, teniendo en cuenta el hecho de que constituyen unidades que no se integran en la oración, no pueden resaltarse en perífrasis de relativo. Por último, en cuanto al tipo de relación que tiene lugar entre un marcador discursivo y el elemento del discurso que lo sigue, esta puede desarrollarse con mayor o menor independencia, dependiendo del tipo de marcador. En la misma línea, durante un turno de palabra, el comportamiento de los marcadores discursivos puede variar. Así, mientras que algunos —principalmente los conversacionales— tienen la capacidad de figurar solos en una intervención, otros, como las conjunciones, no disponen de esa posibilidad debido a su dependencia de otras unidades.

2.5 El texto argumentativo

2.5.1 Tipología textual: definición y clasificación

La tipología textual reúne el conjunto de rasgos comunes que permiten clasificar un texto dentro de una categoría específica. Bassols y Torrent (2012 [1997], p. 19), siguiendo a Fernández-Villanueva (1991), sostienen que una tipología debe desempeñar cuatro funciones: ha de ser uniforme en los criterios; monotípica, de manera que cada texto responda de manera exclusiva a una descripción; precisa; y absoluta, con el fin de que se puedan incluir todos los textos. En definitiva, de acuerdo con la percepción que tiene la autora, la tipología textual va más allá de un mero agrupamiento de textos, puesto que consiste en un sistema de clasificación con fundamentos científicos que posibilitan estructurar adecuadamente cualquier texto a través de sus características. No obstante, las autoras presentan un punto de vista contrario: el formulado por Combettes (1987), quien

asegura que ese planteamiento resulta inviable al presentar los textos rasgos variados que imposibilitan su clasificación en una única categoría, al tiempo que no existen características que sean propias de manera absoluta de un tipo de texto.

En relación con esta discusión acerca de la clasificación textual, es fundamental tener en cuenta el papel del usuario de la lengua en la identificación de los textos. Así pues, este presenta la capacidad de discernir el tipo de texto ante el que se encuentra, como habilidad básica de su competencia lingüística, tal y como expone Adam (1992, siguiendo a Van Dijk, 1972). En este sentido, Bassols y Torrent (2012 [1997]), siguiendo a Benoit y Fayol (1989), se refieren a esta como *capacidad metatextual*, que hace que el hablante se fije en los elementos presentes en la superficie o en la estructura del texto, si bien sostienen que esta capacidad de diferenciación, pese a que es característica de los adultos, se da en un 20 % de estos (p. 13).

Ahora bien, al margen de esta discrepancia de criterios en lo que a la concepción de la tipología textual³⁷ se refiere, se desglosa a continuación aquella que, de acuerdo con Bassols y Torrent (2012 [1997], p. 22), es la que goza de mayor notoriedad. Se trata de la propuesta realizada por Werlich (1976), quien diferencia cinco tipos de texto: descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo e instructivo (p. 22). Cuenca (1995), siguiendo a Adam (1992), también hace referencia a la argumentación como una de las cinco clases elementales de textos, en combinación con las expuestas. En cuanto a dicha clasificación, Domínguez García (2010) precisa que «es muy difícil encontrar un texto exclusivamente descriptivo, o narrativo, o argumentativo; es más, en un texto conversacional, lo esperable es que se sucedan momentos narrativos, argumentativos, descriptivos, casi sin transición» (p. 365).

Pese a que la clasificación engloba distintas clases de textos, los siguientes subapartados se centrarán únicamente en la argumentación, puesto que constituye el eje sobre el que se trabaja en esta investigación.

2.5.2 El modelo retórico y la argumentación: bases teóricas y elementos

Según Albaladejo (1989), la Retórica, que juega un papel fundamental dentro de la competencia lingüística y discursiva, ocupa un lugar muy destacado hoy en día, dado

³⁷ Domínguez García (2010, p. 367) explica que Adam (1992) y Roulet (1991) se decantan por el empleo de *secuencia textual* más que por *tipo de texto*. No obstante, en la presente investigación se sucederán indistintamente.

que ha aportado a lo largo de la historia las herramientas necesarias para el tratamiento de textos. Son varias las disciplinas, como la Teoría de la Literatura y la Lingüística, que precisan de ella, pues las dota de los recursos teóricos para el estudio de la construcción textual y de la comunicación lingüística. Así pues, se trata de la ciencia que se especializa en el estudio de los aspectos constructivos, referenciales y comunicativos. Asimismo, se concibe como un arte al brindar las reglas que propician la construcción de un texto con el objetivo de influir en el receptor (pp. 7-11).

Albaladejo (1989) describe que la teorización retórica ha creado un esquema, aplicable a la composición del texto escrito, el cual contiene la totalidad del hecho retórico, se centra en el discurso y comprende las operaciones de producción retórica —*intellectio, inventio, dispositio, elocutio, memoria y actio*— y las de estructuración del texto en sus diferentes partes con la finalidad de explicar la constitución del texto retórico como conjunto de estructura profunda textual y estructura de superficie textual. Álvarez (2005) expone que, si bien fueron creadas para el texto literario, se pueden aplicar a cualquier tipo de texto.

A partir de los fundamentos de la Retórica, el texto argumentativo se configura como un instrumento clave en la construcción de discursos persuasivos. Giudice (2015), tomando como referencia a Aristóteles (2004), expone que los discursos deben enfocarse en tres dimensiones simultáneamente: la dimensión del *logos* (persuadir mediante el razonamiento), la dimensión del *pathos* (emocionar por la movilización de los sentimientos de la audiencia) y la dimensión del *ethos* (conseguir la aceptación a causa de la imagen que proyecta el emisor de sí mismo) (p. 119).

De acuerdo con Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2007), se puede afirmar que 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» (p. 9) y, a la que Cuenca (1995) concibe como una (*macro*)función que comprende la concepción trifuncional del lenguaje de Bühler: representativa —dado que se transmite una información—, expresiva —al enunciar el emisor sus ideas— y apelativa— en tanto que persigue generar una respuesta en el receptor—.

Como es bien sabido, la actividad de argumentar consiste en persuadir al lector u oyente de la validez de la afirmación o el punto de vista que defiende el emisor. Por consiguiente, tal y como indican Figueras y Santiago (2000), cabe precisar que «las secuencias argumentativas, entendidas en este sentido amplio, no son propias únicamente

de los textos científicos o académicos, sino que están presentes en cualquier actividad comunicativa, sea institucional o familiar, pública o privada, formal o informal» (p. 57). Sin embargo, no reúne las mismas características una argumentación escrita académica —cuestión en la que se profundizará más adelante— que aquella habitual perteneciente a la oralidad, puesto que tanto la situación comunicativa como el contenido y el estilo empleado difieren (p. 58). Dichas secuencias suponen que el emisor del mensaje active estrategias y se apoye en elementos para fortalecer su postura. En este sentido, Figueras y Santiago (2000) establecen los siguientes constituyentes esenciales para que se produzca la argumentación: un tema controvertido, que acepte diferentes perspectivas; un escritor o hablante que persiga convencer a la otra persona a través del planteamiento de su juicio; un oponente —real o imaginario— que discrepe de la visión planteada; y, en último lugar, la sucesión de argumentos que sirven para defender la opinión (p. 58).

2.5.3 La argumentación escrita: estructura y tipos de argumentos

Álvarez (2010) distingue tres partes en el texto argumentativo: la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión, si bien aclara que la estructura de la argumentación, en ocasiones, puede responder a otros patrones que no se asemejan a la disposición lógica. En este caso, se hace referencia a exposiciones en las que se contraponen dos elementos y, al final de esta, el lector puede verificar que han tratado de convencerlo, mas sin que tenga lugar una reflexión lógica (pp. 27-28). Ahora bien, esta división de las partes de una argumentación es descrita por Errázuriz Cruz (2012) como básica. Tomando como referencia a Ducrot (2001), establece que la clasificación más oportuna es aquella que distingue las premisas, los argumentos y la conclusión, partes que no figuran en la superficie del texto obligatoriamente, dado que en numerosas ocasiones se presuponen y, cuando lo hacen, no deben cumplir un orden estricto, sino que se ajustan al tipo de escrito argumentativo. En esta línea, afirma que «las premisas serían un conjunto de hechos conocidos por todos que justifican la tesis o la conclusión y dependen de varios factores como: los hechos, las verdades, las presunciones, los valores, las jerarquías y los lugares o *topoi*» (p. 100).

Con respecto a estas partes, Portolés (2014) recurre a la retórica clásica para hacer algunas observaciones, entre ellas, la recomendación de dar comienzo con un *exordium* para atraer la atención del oyente (p. 279). Asimismo, cita también la *dispositio*

para referirse a la ordenación de las partes de las razones (p. 270) y la *anticipatio*, al mencionar que la persona que argumenta tiene la posibilidad de integrar en su argumentación los contraargumentos (p. 263).

Así pues, ubicada al comienzo o en las últimas líneas del texto, se encuentra la tesis, descrita por Álvarez (2010) como la idea principal del texto acerca de la cual se debate. Cabe precisar que cuando se halla en el final, en ocasiones, sustituye a la conclusión, dado que ella misma funciona como cierre discursivo. Se recomienda que se exponga de manera comprensible y objetiva, y no muy extensa, puesto que ello provocaría, por una parte, mayor complejidad para el autor al tratar de respaldar sus ideas y, por otra, resultaría imprecisa para el lector (p. 30).

Seguido de la tesis, se encuentra el cuerpo de la argumentación, en el que el autor se vale de una serie de argumentos con los que persigue aceptarla o refutarla. En este punto, Álvarez añade que «la argumentación exige la presencia de la exposición, que se convierte de esta manera en el material básico de la argumentación» (p. 30). Así, Sánchez Lobato (2006) afirma que a menudo la argumentación aparece acompañada de la exposición, lo que da lugar a un texto híbrido. En este sentido, el texto, en primer lugar, presenta los hechos y las hipótesis formuladas para, a continuación, aportar los argumentos que las prueben. En último lugar y como conclusión, les siguen las consecuencias derivadas de la información expuesta.

En lo que concierne a los argumentos, existe un amplio abanico en el que el escritor puede sustentar su punto de vista, y así da cuenta de ello Giudice (2015), junto con otras técnicas argumentativas de las que también puede hacer uso para lograr la finalidad perseguida. Weston (2006) aclara que *dar un argumento* va más allá de una serie de afirmaciones o de una mera discusión, dado que se trata de «ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión» (p. 11).

Asimismo, cabe añadir que, en este punto de su texto, el autor tiene la posibilidad de llevar a cabo dos estrategias: aplicar una tendencia argumentativa, en la que se centra de manera exclusiva en la defensa de su percepción en cuanto al tópico de discusión, o una tendencia polémica o refutativa, mediante la cual trata de demostrar que los argumentos del contrincante no son verdaderos o carecen de validez (p. 129). En lo que concierne a la refutación, Álvarez (2010) subraya que es una táctica que debe tenerse presente, pues en ella puede residir en gran medida el resultado final.

Son diversas los argumentos y las técnicas a las que el autor de un texto puede recurrir con el objetivo de defender sus ideas de una manera apropiada. A este respecto,

Giudice (2015, pp. 129-135) da cuenta, en primer lugar, de las metáforas. Como es bien sabido, consisten en el reemplazo de un término por otro. En el texto argumentativo, se caracterizan por construir un argumento con firmeza, favoreciendo una comprensión lectora más asequible al transformar conceptos abstractos en concretos. Por otro lado, la autora indica que, mediante este procedimiento, el creador del texto presenta una argumentación oculta que el receptor podrá rescatar si es capaz de percibir las evocaciones a las que se refiere. En segundo lugar, el creador de un texto se puede valer de la definición, cuyo empleo se lleva a cabo mediante la elección de la explicación de un concepto, de entre todas las posibles, que sirve de base para ratificar la hipótesis.

Junto a los argumentos referidos, Giudice (2015) sostiene que es también posible realizar un entimema o razonamiento deductivo retórico, el cual se trata de un procedimiento que de lo general se dirige a lo particular para alcanzar la conclusión de su argumentación. Favorece la consolidación del convencimiento al darse la circunstancia de que el receptor puede participar de manera activa completando alguna de las partes que el autor ha omitido en el silogismo empleado. En último lugar, sugiere el empleo de preguntas retóricas, que, sin esperar respuesta alguna, conducen al receptor a una conclusión específica en lugar de presentársela, y las citas, elemento muy socorrido, sobre todo, en los textos argumentativos académicos, dado que se caracterizan por albergar varias voces.

A esta clasificación, Weston (2006, pp. 55-56) incorpora, por una parte, el argumento por autoridad, que describe como la confianza que se debe depositar en los expertos en un tema en concreto para respaldar una idea. En este sentido, conviene recurrir a fuentes cualificadas. Por otra, añade los argumentos de causa, que considera esenciales en un texto al permitir potenciar los efectos positivos o negativos de la responsabilidad de algo o alguien para reforzar el discurso (p. 67).

Por su lado, Álvarez (2010, p. 37) contribuye con la estrategia de la ejemplificación, recurso inductivo para los textos argumentativos que va desde lo particular a lo general.

Ahora bien, a partir de las diversas clases de argumentos en que puede apoyarse el escritor, surge la cuestión de cuántos de ellos deben sucederse a lo largo del texto con la finalidad de defender sus ideas. Así pues, como apunta Eemeren (2006), la cantidad de argumentos singulares y la manera en que estos se articulan derivará en un discurso con mayor o menor grado de complejidad. En este sentido, dependiendo de la intensidad del tipo de desacuerdo, se anticiparán más argumentos o menos. Por consiguiente, en el caso

de que el conflicto comprenda diversas posturas, únicamente uno no será suficiente para zanjar la situación, sino que habrá que apoyarse en varios, si bien esta argumentación no ha de ser forzosamente enrevesada (p. 72).

2.5.4 La argumentación escrita: procedimientos y marcadores discursivos

La composición de los textos argumentativos cuenta con diversos procedimientos. A propósito de estos, Álvarez (2010) destaca, en primer lugar, la disposición, dentro de la que alude a los nexos, afirmando que «son las principales marcas gramaticales con las que se asegura la evolución progresiva de un texto» (p. 36) y remarcando que son imprescindibles para dar cuenta del significado de las unidades léxicas sobre las que opera. De manera similar, Errázuriz Cruz (2014, siguiendo a Ducrot, 2001; Grice, 1975; y Sperber y Wilson, 1994) sustenta esa idea al manifestar que es fundamental dominar las técnicas básicas de esta tipología textual, entre las que se encuentran los elementos mencionados que van a servir de guía de las inferencias que suceden en la comunicación (Portolés, 1998).

Llegados a este punto, resulta conveniente hacer referencia a la Teoría de la Argumentación, postulada por Anscombe y Ducrot (1994) y que se caracteriza por su índole semántica. Con respecto a ella, Portolés (1998) describe que se centra en la manera en la que los enunciados presentes en un texto determinan, de acuerdo con su significado, el desarrollo del discurso. Antes de la formulación de la presente teoría, cuando surgía un problema de este tipo, la atención no se fijaba en la lengua como tal, sino en los hechos manifestados por la lengua (p. 87). En palabras de estos dos lingüistas, «la significación de una frase está formada por un conjunto de instrucciones que señalan las operaciones cuya efectucción y realización proporcionan y producen el sentido» (p. 15). En concreto, son los elementos lingüísticos los responsables de dirigir la argumentación, pues, tal y como precisa Portolés (1998), se argumenta en la propia lengua (p. 88). Teniendo en cuenta toda la información expuesta, los marcadores discursivos constituyen piezas fundamentales que posibilitan el camino de la argumentación.

Así pues, Portolés (1998, p. 89), García Izquierdo (1998, p. 151), Montolío (2014, pp. 44-45), Domínguez García (2007, p. 25) y Fuentes Rodríguez (1999, p. 87) analizan un grupo de enlaces que posibilitan una relación semántica de carácter argumentativo. Para ello, diferencian argumentos que pueden estar *coorientados* o *antiorientados*. Los primeros conducen a la misma conclusión; los segundos van en

direcciones contrarias, esto es, a conclusiones distintas. En cuanto a los primeros, Montolío incluye los conectores de adición y de consecuencia; en cuanto a los segundos, los de contraste.

Domínguez García³⁸ (2002) expone que, con el fin de que el escritor de un texto argumentativo pueda sustentar sus puntos de vista y convencer al lector, deberá manifestar una argumentación que se caracterice por ser clara, coherente y que incluya todos los argumentos en los que se apoya para su defensa. Para ello, se hace necesaria cierta destreza para sustentar todos los mecanismos lingüísticos de los que se puede valer para lograr el objetivo perseguido. A este respecto, señala que «entre esos procedimientos, los conectores desempeñan un papel que [...] resulta clave, pues en el conector se condensa la pretensión argumentativa básica de una determinada parte del discurso» (p. 47). Dicho de otro modo, tal y como ejemplifica la autora, cuando el creador de un texto agrega un enunciado introducido por el marcador del discurso *asimismo*, induce al lector a anticipar un argumento que se suma a la idea previamente expuesta. Por el contrario, si este último se encuentra con el conector *sin embargo*, interpretará que el contenido de esa oración es un contraargumento, y así, sucesivamente. En definitiva, en palabras de Pérez Cabrera (2005), un escritor experto y eficaz adapta las secuencias discursivas de su texto a las requeridas por la tipología textual en cuestión (p. 10).

En segundo lugar, y en estrecha conexión con la información previa, Álvarez (2010) alude a la distribución de los párrafos en el texto argumentativo. En cuanto a ellos, sostiene que, por un lado, facilitan la comprensión de las ideas que se han dispuesto en la superficie del texto y, por otro lado, hacen posible su estructuración (p. 35). En consonancia con esto, Garachana y Montolío (2000) reconocen dos tipos de párrafos, argumentativos y contraargumentativos, cuya misión es persuadir al receptor de las ideas expuestas, debido a su intención disuasoria. La selección y aparición en el texto de una clase u otra dependerá del planteamiento que considere formular el escritor del texto. Así pues, los primeros exponen argumentos que se inclinan en defensa de la tesis. Si bien no es de carácter obligatorio, las autoras indican que, dada la naturaleza justificativa y demostrativa de estos fragmentos del texto, con frecuencia, se acompañan de marcadores discursivos de causa que sirven para subrayar la relación existente entre la tesis y los argumentos (p. 89). Por otra parte, los segundos introducen argumentos que fortalecen la

³⁸ Su estudio versa sobre las cartas al director, pero se ha considerado que la información se aplica a los textos argumentativos producidos por los estudiantes, dado que la autora establece que tienen aproximadamente una longitud de treinta líneas, extensión similar a las composiciones escolares.

teoría defendida al tiempo que rebaten los puntos de vista contrarios que podrían surgir (p. 91).

Por último, otro de los medios que se debe tener en cuenta en un texto argumentativo son las características lingüísticas que lo conforman. En cuanto a ello, Álvarez (2010) afirma que, pese a que resulta complejo indicar las particularidades del lenguaje que en estos textos aparece, pues, en gran medida, dependen de la selección que el autor hace para su escrito, es posible establecer tres categorías. Así, en primer lugar, en lo que concierne al léxico empleado, se distingue terminología específica relacionada con el tópico de la argumentación en combinación con vocablos del lenguaje cotidiano y de carácter polisémico, en ocasiones, delimitado por la combinación con adyacentes. En segundo lugar, con respecto a la sintaxis, se da una prevalencia de cláusulas subordinadas en combinación con incisos. Por último, en cuanto a la modalidad oracional, mayoritariamente se usa la enunciativa (pp. 38-39).

3. METODOLOGÍA

Como ya se ha indicado, el propósito de esta investigación ha sido llevar a cabo un análisis exhaustivo de cómo el alumnado incluye los marcadores discursivos en sus producciones de carácter argumentativo, al constituir este tipo de textos un corpus idóneo para su observación. Para ello, se ha trabajado con 1 500 pruebas³⁹ realizadas por 500 estudiantes matriculados en diez centros públicos de Las Palmas de Gran Canaria durante los cursos académicos 2021/2022 y 2022/2023, de las cuales la mitad pertenece a 4.º de la ESO, y la otra mitad, a 2.º de Bachillerato.

En los siguientes apartados, se aborda el proceso que se ha seguido para conformar tanto la muestra como el corpus textual en los que se ha sustentado este estudio. Así pues, se pormenoriza la elección de los centros con los que se ha trabajado, el proceso de recopilación de datos y la selección de pruebas de los estudiantes, la justificación de la exclusión de algunos materiales, el enfoque metodológico empleado y la informatización de los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación utilizados en el análisis.

3.1 Muestra

De acuerdo con lo que acabamos de señalar, la muestra de la que parte esta investigación se compone de 500 estudiantes pertenecientes a diferentes centros educativos públicos de Las Palmas de Gran Canaria.

3.1.1 Proceso de elección de los centros de enseñanza

Con el fin de garantizar la representatividad y uniformidad de los resultados, para la presente investigación se ha procurado incorporar centros educativos pertenecientes a los cinco distritos en los que el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria ha

³⁹ En cuanto a la terminología que se va a emplear a lo largo de esta investigación, si bien se asume que la riqueza léxica debe prevalecer en este tipo de trabajos, cabe precisar que, en aras de asegurar claridad y coherencia terminológica, se utilizará el término *prueba* para aludir, de forma global, a la propuesta didáctica. Esta engloba, por una parte, una *muestra textual*, que se designará, asimismo, como *redacción*, *escrito*, *argumentación*, *producción* o *composición*; y, por otra, un conjunto de ejercicios, a los que se denominará también *tareas* o *actividades* o, de un modo más abarcador, *intervención didáctica*.

distribuido la ciudad (BOP, anexo al núm. 162)⁴⁰. En los mencionados cursos académicos, se identificaron, de acuerdo con la información dispuesta en la página web de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias⁴¹, un total de veintiséis centros públicos de Educación Secundaria. A partir de estos datos, se confeccionó una primera relación que comprendía los posibles institutos colaboradores; se contactó con los seis primeros centros, pero desafortunadamente la respuesta no fue del todo favorable, por lo que se hizo necesario recurrir a otros hasta alcanzar el número deseado. Las vías de comunicación fueron variadas, desde correos electrónicos hasta llamadas telefónicas y cartas dirigidas a los jefes de departamento de Lengua Castellana y Literatura, asegurando en todo momento que la información recopilada sería utilizada con fines exclusivamente investigativos y que en ningún caso se divulgarían datos confidenciales, como se detallará más adelante.

En la fase inicial de organización del estudio, se aspiraba a reunir una suma equitativa de centros de cada distrito. En cambio, conforme nos dirigíamos a dichos centros para su inclusión en el estudio, se hacía preciso ajustar la distribución de centros por distritos, de acuerdo con las respuestas recibidas y la disposición de colaboración de cada instituto.

En el curso académico 2021/2022, dio comienzo la recogida de datos para la investigación y, para ello, se contó con la cooperación de seis⁴² centros docentes, cada uno en representación de una de las cinco zonas en las que está distribuida la capital, salvo en uno de los casos, en que había dos centros de la misma área. Dada la escasez de datos para el corpus de producciones escritas en el primer año, debido a que durante ese curso académico la COVID-19 continuó afectando a los centros educativos, se tomó la decisión de llevar a cabo una recolección adicional de materiales en el curso académico 2022/2023⁴³ con el fin de completar y enriquecer el estudio de campo. En esta ocasión, se recurrió nuevamente, por una parte, a los cinco centros que previamente habían colaborado, aprovechando la relación existente, y, por otra parte, a una nueva selección de institutos.

En la tabla que se ofrece a continuación se presentan los IES que participaron en

⁴⁰ <https://www.boplaspalmas.net/nbop2/index.php> y <https://www.laspalmasgc.es/es/la-ciudad/distritos/>

⁴¹ <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/docentes-y-no-docentes/publicos/index.html>

⁴² De estos seis centros, se pudo contar con el material de cinco, dado que uno de ellos solo entregó la primera parte de las pruebas, por lo que se optó por desechar ese material y no incluirlo en el corpus.

⁴³ Sin embargo, no se pudo tener en cuenta el material de tres de ocho de los centros.

la muestra definitiva junto al distrito⁴⁴ de Las Palmas de Gran Canaria al que pertenecen.

Tabla 3.1

Relación de los centros participantes y sus correspondientes distritos

Distrito	Centros
Vegueta, Cono Sur y Tafira	IES Nelson Mandela
Centro	IES Isabel de España IES Los Tarahales
Isleta - Puerto - Guanarteme	IES El Rincón IES La Minilla IES Mesa y López
Ciudad Alta	IES Primero de Mayo IES Pablo Montesino
Tamaraceite - San Lorenzo - Tenoya	IES Antonio Godoy Sosa IES Cairasco de Figueroa

3.1.2 Constitución de la muestra

De acuerdo con lo expuesto, el número de alumnos de 4.º de la ESO y de 2.º de Bachillerato con los que inicialmente se trabajó para conformar la muestra, 1 440, se localizó a lo largo de dos cursos académicos.

La siguiente tabla muestra el desglose detallado de la cantidad total de estudiantes por cada centro en cada uno de los cursos junto con el código de identificación asignado a los diferentes centros con la finalidad de favorecer su reconocimiento en el estudio; en ella, las zonas sin datos indican que, o bien en ese curso académico esos centros no participaron, o bien que formaron parte del estudio, mas no con el nivel de 2.º de Bachillerato.

Tabla 3.2

Relación de la cantidad de alumnos durante los dos cursos académicos

Código de identificación del centro	Curso académico 2021/2022		Curso académico 2022/2023		Cantidad total de muestras
	4.º de la ESO	2.º de Bachillerato	4.º de la ESO	2.º de Bachillerato	
1. Isabel de España	40	40	59		139
2. Antonio Godoy Sosa			38	34	72
3. Primero de Mayo	46	17	49	24	136
4. Nelson Mandela	43	53	76		172

⁴⁴ En su totalidad, colaboraron catorce centros educativos. No obstante, por motivos que se explicarán más adelante, se tomó la decisión de no tener en cuenta las muestras proporcionadas por cuatro de ellos, razón por la cual se excluyeron del análisis. De estos centros dos pertenecían a Ciudad Alta; uno, a Centro; y otro, a Isleta - Puerto - Guanarteme.

5. Pablo Montesino			58	40	98
6. El Rincón			62	47	109
7 ⁴⁵ . La Minilla			91	50	141
8. Los Tarahales	91	28	116	64	299
9. Cairasco de Figueroa			102	59	161
10. Mesa y López			78	35	113
Total	220	138	729	353	1 440

A partir de esta cifra inicial, se decidió hacer una selección que permitiera el trabajo con el material obtenido representativa de los grupos analizados de cada centro y, en consecuencia, de la totalidad de los cursos sometidos a estudio. Con vistas a escoger una cifra adecuada, nos apoyamos en las sugerencias propuestas por STEC-IC⁴⁶ para conocer qué ratio estimaban ellos óptima para cada curso, lo que ofrecía como resultado que la idónea debería estar en veinticinco estudiantes para la etapa de la ESO, y treinta, en el caso de Bachillerato, si bien para la primera en la actualidad se ha establecido en veintisiete, según los datos aportados por la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias⁴⁷.

Tomando como base esa fuente y el hecho de que en un estudio de campo es aconsejable contar con un mínimo de treinta sujetos para extraer conclusiones precisas y garantizar que la muestra sea representativa de la población estudiada (Herrera Soler *et al.*, 2011, pp. 27-28), se optó por seleccionar al azar veinticinco estudiantes de cada centro tanto de 4.º de la ESO como de 2.º de Bachillerato. Así pues, dado que se contó con la colaboración de diez centros educativos en total, se procedió a trabajar con las pruebas de 250 alumnos de 4.º de ESO y 250 de 2.º de Bachillerato, lo que, en consecuencia, constituyó una muestra de 500 estudiantes.

3.2 Corpus

El corpus sobre el que hemos trabajado está constituido por las tres pruebas que

⁴⁵ El centro número 7 entregó una gran cantidad de documentos en el curso académico 2021/22. No obstante, no se tuvo en cuenta el material porque, como se verá en el apartado relativo a la confección de las pruebas, la identificación de las tres partes de las pruebas era obligatoria para realizar un seguimiento del alumno y este material carecía de los datos necesarios para ello.

⁴⁶ Esta información se ofreció en una Mesa Técnica del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias que tuvo lugar en mayo del 2023 (https://www.stec.es/stec/archivos_subidos/noticias/14494/_3160.pdf).

⁴⁷ <https://www3.gobiernodecanarias.org/noticias/poli-suarez-presenta-a-los-sindicatos-una-propuesta-de-bajada-de-ratios-progresiva-a-partir-del-curso-2024-2025/>

realizó cada uno de los 500 estudiantes seleccionados en la muestra, lo que suma un total de 1 500 pruebas. A continuación se explica su motivación y en qué consistió cada una de ellas.

3.2.1 Confección y desarrollo de las pruebas

Como se sabe del poco empleo de los marcadores discursivos en los textos escritos de los jóvenes en estas etapas, tal y como se ha indicado al comienzo de este trabajo, se ha propuesto conocer la frecuencia con la que el alumnado los emplea y verificar si la introducción de una batería de actividades con preguntas de carácter abierto y cerrado diseñada con el propósito⁴⁸ de fomentar y promover su uso en sus escritos podría aumentar su cantidad y riqueza.

Por ello, se consideró oportuno realizar una investigación de carácter longitudinal que, de acuerdo con Herrera Soler *et al.* (2011, p. 19), es apropiada para analizar cómo varía el rendimiento de los participantes, dado que permite recopilar datos periódicos de los mismos individuos, sin posibilidad de sustitución, lo que facilita observar su evolución.

En concreto, para poder llevar a cabo un seguimiento del estudiantado y comprobar su progreso, se le solicitó la redacción de varios textos —que de forma conjunta hemos denominado *muestras textuales*— durante el curso académico, junto con la realización de varias tareas específicas —identificadas como *intervenciones didácticas*—. Nuestro objetivo a través de ellas consistía en establecer el grado de conocimiento del alumnado sobre las unidades discursivas. Asimismo, buscábamos aprovechar la valiosa información que proporcionaban para identificar errores en su utilización o reconocimiento, análisis que también será objeto de un examen más profundo.

Con respecto al desarrollo de las pruebas, si bien en un primer momento, tras explicar en detalle la naturaleza del estudio en nuestros contactos iniciales con los centros, intentamos estar presentes en todas las que se llevaron a cabo, nos encontramos con el obstáculo de que no en todos ellos se dieron las circunstancias para hacerlo efectivo, de modo que renunciamos a esta condición con el objetivo de que todas las pruebas se efectuaran de forma similar. En consecuencia, acordamos con los centros la entrega del

⁴⁸ Pese a que las preguntas abiertas se preparan con facilidad, implican un mayor tiempo de revisión; por su parte, las preguntas cerradas limitan la respuesta ofrecida por el sujeto. Como señala López Morales (1994), existen estudios de investigación que obligan a la concurrencia de ambos tipos de actividades.

material necesario en el departamento de Lengua Castellana y Literatura la primera semana de cada trimestre y una fecha de recogida⁴⁹. Por último, con el objeto de facilitar la correcta identificación posterior dentro de cada curso, en el momento de iniciar la prueba, se hacía necesario y obligatorio que el alumnado escribiera su número de lista de clase en la parte superior. Este paso nos ayudaría posteriormente a unificar las diferentes muestras realizadas.

Tras determinar la necesidad de obtener diversas muestras textuales, se consideró que lo más apropiado sería realizar tres pruebas, correspondiéndose así cada una de ellas con uno de los trimestres del año lectivo. En lo que concierne a su descripción, se ofrecen *grosso modo* sus características en la tabla que sigue:

Tabla 3.3

Descripción general de las pruebas realizadas

Número de prueba	Periodo de realización	Características generales de las pruebas
Prueba 1	Trimestre 1	Producción de un texto.
Prueba 2	Trimestre 2	Intervención didáctica y producción de un texto.
Prueba 3	Trimestre 3	Intervención didáctica y producción de un texto.

3.2.1.1 Muestras textuales

En lo que respecta a la tipología textual, nos decantamos por el texto argumentativo, el cual se caracteriza, entre otros, como ya se ha visto, por la presencia de elementos como los marcadores discursivos con el objeto de facilitar la cohesión textual, lo que supone un magnífico escenario para poder analizar las ocurrencias de conectores. Cabe aclarar aquí que en las instrucciones de las pruebas no se indicó en ningún momento el tipo de texto que debían escribir.

Por otro lado, se consideró fundamental consultar el currículo⁵⁰ de Lengua

⁴⁹ Sin lugar a dudas, esta labor fue la que más ralentizó el progreso del estudio de campo. Pese a que los centros fijaban una fecha de retirada de todo el material, con frecuencia, la persona responsable de la jefatura de departamento nos comunicaba que solo un grupo de docentes había entregado el material mientras que otros estaban pendientes de la realización. Esto nos obligaba a acudir al centro mínimo varias veces por trimestre.

⁵⁰ DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Durante el curso académico 2021/2022, la legislación educativa vigente era la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En cambio, durante el año lectivo 2022/2023, debido a la implantación progresiva de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), convivieron ambas leyes educativas. No obstante, al encontrarse los cursos en periodo de transición, no afectó al estudio, puesto que en el citado año la nueva ley no se había implementado en los cursos pares, motivo por el cual se tomó

Castellana y Literatura, empezando por la sección relativa a 3.º de la ESO, con el fin de verificar que los estudiantes partían de conocimientos previos sobre la tipología textual escogida y, en consecuencia, eran capaces de escribir el texto que figuraba en la prueba inicial del primer trimestre.

En efecto, en este nivel los jóvenes comienzan a redactar sencillos discursos argumentativos, como se señala en el apartado que lleva por nombre *Bloque de aprendizaje II: la comunicación escrita. Leer y escribir*, concretamente en el criterio de evaluación 4 en que se recoge que «con este criterio pretendemos constatar que el alumnado redacta [...] textos adecuados, coherentes y cohesionados [...], además de sencillos discursos argumentativos, respetando los rasgos propios de la tipología textual seleccionada [...]. Se comprobará, de esta manera, que organiza las ideas con claridad; que enlaza enunciados en secuencias lineales cohesionadas, utilizando para ello diversos organizadores textuales» (p. 17965). Esta última parte refleja que deberían poseer conocimientos también sobre los marcadores discursivos.

A continuación, tras el análisis de los apartados reservados para los contenidos impartidos en los dos cursos seleccionados para la investigación, constatamos que también el texto argumentativo forma parte de ellos y que entre los objetivos figura que el alumnado debe ser capaz de redactarlos, adecuándose a los rasgos propios de la tipología textual en cuestión. La información se presenta en el mismo apartado que se ha señalado para 3.º de la ESO, concretamente en el criterio de evaluación 4 para 4.º de la ESO, y en el criterio 3, para 2.º de Bachillerato. En ambas entradas se subraya la importancia de la utilización de distintos y variados organizadores textuales para conectar enunciados.

Una vez confeccionada la estructura del instrumento de investigación que se consideraba más conveniente de acuerdo con los objetivos establecidos, se concretaron los tópicos sobre los que el alumnado compondría sus actividades de puesta en práctica en las distintas pruebas. Así, se optó por temas de actualidad sobre los que ellos tuvieran una opinión formada y que fueran atractivos en la medida de lo posible para los dos cursos. La tabla 3.4 muestra las directrices que se ofrecieron:

como referencia únicamente el currículo de la LOMCE.

Tabla 3.4*Descripción de los tópicos⁵¹ de la expresión escrita*

Tópico 1	En algunos circos, zoológicos y otros espacios de entretenimiento hay animales cuyos derechos están vulnerados. ¿Es correcto que los animales tengan que sufrir para que las personas se entretengan? ¿Cómo se pueden garantizar los derechos de los animales que se encuentran en esos espacios? ¿Se deberían prohibir los eventos de circos con animales y los zoológicos?
Tópico 2	Se cree que los videojuegos anulan la creatividad, pero últimamente se sostiene que hay muchos de ellos que la fomentan. ¿Qué características tienen que tener los videojuegos para fomentar la creatividad? ¿Por qué los videojuegos, en general, reciben tantas críticas? ¿Qué otras características positivas presenta esta forma de entretenimiento?
Tópico 3	La cultura digital y la cultura del papel. Hace algunos años se decía que los libros y los periódicos impresos iban a desaparecer, pero no ocurrió tal cosa. Sin embargo, muchas personas leen el periódico en sitios web o leen libros en formato electrónico. ¿Estas dos formas de consumo continuarán coexistiendo? ¿En algún momento se dejarán de producir estos objetos impresos? ¿Por qué se continúan imprimiendo en el presente?

A este respecto, Portolés (2014, p. 243) sugiere que cuando un docente proponga escribir una argumentación a sus estudiantes, debe tener en cuenta que ha de componerse en torno a un tópico que genere discusión, evitando siempre aquellos que puedan resultar muy controvertidos o enfocar el tema preguntando la opinión de forma directa, dado que ocasionaría que el texto escrito no recogiera argumentos a favor o en contra del tema tratado.

Santiago Guervós (2019) asevera que las indicaciones muy generales para la producción de textos incurren en «el error de evaluar la imaginación del aprendiz, ya que no cuenta con el más mínimo apoyo para desarrollar su trabajo» (p. 16.). Cabe aclarar que en la metodología implementada en este estudio, como se puede percibir, el enfoque principal estriba en el empleo y la variedad de conectores presentes en la superficie textual de las composiciones de los estudiantes como herramientas para organizar el contenido del texto y para unir información respetando los principios de coherencia y cohesión. En todo momento se ha sido consciente de que el hecho de no proporcionar unas pautas específicas puede afectar a la fuerte imaginación o a la falta de esta, pero bajo ningún concepto formará parte de la evaluación o del análisis de los escritos de este corpus.

La primera prueba textual consiste únicamente en la descripción de un tópico a través del cual se solicita a los discentes que expresen su opinión al respecto. Si bien para la segunda y tercera muestra se limitó el número de palabras a ciento ochenta o doscientas, en este primer texto no se marcó ninguna directriz, puesto que, al tratarse del primero y

⁵¹ Los ejemplos de los tópicos se han tomado de Giani (2021).

no poder ellos saber qué se iba a analizar exactamente, nos interesaba que escribieran lo máximo posible en la hora de docencia reservada para la realización de la prueba.

Por otra parte, se pidió a los docentes que de ninguna manera revelaran cuál era la finalidad de las redacciones que el alumnado escribiría con el fin de que las muestras presentaran la mayor naturalidad posible. La primera prueba, como se ha indicado, solo presentaba la redacción de un texto, de ahí que los estudiantes no pudieran verse forzados en ningún momento a emplear conectores. No obstante, en lo que a la segunda y a la tercera se refiere, al llevar adjunto un grupo de actividades sobre el uso de marcadores discursivos, suponíamos que muchos descubrirían que existía una relación con estos. Ahora bien, a pesar de que esta situación pudiera interpretarse como un inconveniente, en nuestra opinión, no lo era en absoluto: se pretendía empujarlos a que los incluyeran en sus producciones⁵².

3.2.1.2 Intervenciones didácticas

Además de la producción de un texto escrito, la segunda prueba la compone un catálogo formado por seis actividades⁵³, dentro del que se distinguen dos cerradas y cuatro abiertas. Las dos primeras, de índole preliminar, buscan reunir información detallada sobre el punto de partida del alumnado. Para ello, por una parte, tal y como se observa en la tabla 3.5, se le ofrecen franjas porcentuales a partir de las cuales debe seleccionar cuál se aproxima más a la cantidad de marcadores discursivos de los que se vale para conectar sus ideas en los textos escritos que produce. Por otra parte, en la segunda, indica la relevancia que presentan estos enlaces en los textos, como se expone en la tabla 3.6. Se considera valiosa la realización de ambas actividades, pues arrojan información sobre el bagaje de conocimientos previos de que dispone.

Tabla 3.5

Actividad 1 de la prueba 2

1. Cuando escribes un texto argumentativo, ¿cuánta cantidad de marcadores discursivos consideras que usas?		
☐ 10%-30%	☐ 40%-70%	☐ 80%-90%

⁵² De hecho, durante la revisión de las muestras textuales, se hallaron algunas en las que se dieron dos situaciones: varios alumnos habían subrayado los enlaces que ellos habían empleado, y otros escribieron en el margen la selección de aquellos que habían extraído de los ejercicios y que habían incorporado a sus producciones.

⁵³ Se han propuesto estas actividades para las que nos hemos basado en Hernández Ortega (2007) y Universidad de Trieste (2020).

Tabla 3.6

Actividad 2 de la prueba 2

2. En tu opinión, ¿por qué es importante la presencia de marcadores discursivos en un texto?
--

Estas dos tareas se presentan seguidas de otras cuatro, que se han dispuesto de forma gradual de más cerradas a más abiertas: una, altamente guiada; otra, intermedia; y las dos últimas, de una manera completamente libre. Así, la actividad 3, de focalización, está conformada por un test de respuesta múltiple con oraciones incompletas para la que el estudiantado debe escoger una de las tres soluciones predefinidas.

Tabla 3.7

Actividad 3 de la prueba 2

3. Rodea la opción correcta en cada caso. 1. Nuria trabaja aquí porque le encanta lo que hace; ellos, _____, solo quieren ganar dinero. a) en cambio b) en conclusión c) así que 2. Está lloviendo a cántaros, _____ no te olvides de coger el paraguas y el anorak. a) por otra parte b) más bien c) así que 3. ¿Me preguntas que si estoy enfadada contigo? ¿Tú qué crees? Te estuve esperando una hora y _____ me dices que habías olvidado nuestra cita. a) por lo tanto b) encima c) de todas formas 4. Han subido mucho los precios. _____, la harina ahora cuesta el doble que antes. a) Asimismo b) Es decir c) Por ejemplo 5. No creo que mi ayuda te sirva de mucho; _____, te echaré una mano si es lo que tanto quieres. a) por tanto b) además c) de todos modos 6. _____ no tenía dinero ahorrado, no me fui de vacaciones con mis amigos. a) Como b) Porque c) Incluso 7. No quería revelarnos nada al respecto, pero tras mucho insistirle _____ nos contó algunos detalles sobre la próxima inauguración de su negocio. a) primeramente b) consecuentemente c) finalmente 8. Las golosinas no son recomendables: por un lado, no aportan nutrientes variados y, _____, dañan la dentadura. a) por otro lado b) como resultado c) en fin
--

La cuarta actividad, de reconocimiento, se caracteriza por dirigir a los escolares a aplicar el método de la conmutación, dado que en este punto deben mostrar alternativas que, en la situación específica que se les presenta, puedan reemplazar a las ocho partículas discursivas de las oraciones propuestas de la manera más precisa.

Tabla 3.8

Actividad 4 de la prueba 2

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

Estamos en invierno. Ahora bien, hace mucho calor para esta época del año. *No obstante*

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

El propósito fundamental de la quinta y de la sexta actividad, de focalización, es observar la conexión implícita y las estrategias que ponen en práctica los alumnos con el fin de conectar enunciados en los que se han omitido los conectores en la superficie. Así, en una de las actividades, como se puede apreciar en la tabla 3.9, aparece un pequeño texto y, en otra de ellas (tabla 3.10), un conjunto de ocho enunciados compuestos por dos o tres partes, pero sin ningún marcador que los enlace. El cometido de estos ejercicios es analizar de qué manera conectan la información.

Tabla 3.9

Actividad 5 de la prueba 2

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.

Tabla 3.10

Actividad 6 de la prueba 2

6. Une las oraciones mediante el marcador discursivo que te parezca más correcto. Este año no he ido de vacaciones. No tengo dinero. → <i>Como no tengo dinero, este año no he ido de vacaciones.</i> 1. No me siento bien. No voy a ir al médico. No me gusta ir. 2. Debemos leer el texto. Responderemos a las preguntas. 3. Cené mucho anoche. No pude dormir y me dolía el estómago. 4. La bicicleta no es cómoda. Es cara. 5. Puedo ayudarte a elegir el regalo. Puedes regalarle ese libro que tanto le gusta. 6. Dijo muchas cosas durante horas. Me dijo que no me quería. 7. Está lloviendo. Vamos a ir a jugar el partido de tenis con nuestros amigos. 8. Decía que quería hablar con ella. Cuando la vio, no abrió la boca en toda la tarde.

En lo que concierne a esta última actividad confeccionada para la práctica de la conexión implícita, como se apreciará en el capítulo 4, reservado para el análisis de los resultados de las tareas de la intervención didáctica, no se ofrecerán los datos derivados de su observación debido a que, en el momento de supervisar el material, se advirtió que numerosos escolares no la habían realizado. Por consiguiente, no se podía llegar a una conclusión con una representación tan baja. Así pues, se recoge en este capítulo porque en un inicio se pretendía comparar la dificultad entre dos ejercicios con el mismo enfoque, mas no ha sido posible.

Por último, la tercera prueba presenta dos actividades cerradas sobre el empleo de los conectores además de, como ya hemos señalado, la composición de un texto argumentativo. Es fundamental mencionar que la diferencia entre la cantidad de tareas que figuran en la segunda y en la tercera prueba estriba en la extensión de una de estas dos últimas. La primera, de reconocimiento —como refleja la tabla 3.11—, trabaja la consciencia del alumno en lo que a la identificación y clasificación de marcadores discursivos presentes en dieciocho enunciados se refiere. La segunda, de focalización, persigue vincular proposiciones y oraciones mediante el uso de conectores ofrecidos en el enunciado, como se muestra en la tabla 3.12.

Tabla 3.11

Actividad 1 de la prueba 3

1. Lee las siguientes oraciones y localiza en cada una de ellas un marcador discursivo. A continuación, clasifícalo, como en el ejemplo dado, según exprese: causa, consecuencia, ejemplificación, ordenación, adición, cierre discursivo, contraste o concesión.	
La próxima semana trabajaré muchas horas. <u>También</u> prepararé la maleta para mi viaje de fin de semana.	<i>También</i> : marcador de adición.
La tableta es un objeto imprescindible en la sociedad actual para todas las edades. Sin embargo, el uso abusivo de las aplicaciones que se descargan en ella puede resultar perjudicial concretamente para los niños.	
Nos ha dicho que no va a participar en el regalo de Marcos. En definitiva: nos ha dejado colgados este año de nuevo.	
Ricardo y Marisa son hermanos. Él es muy nervioso y hablador. Ella, en cambio, es tranquila y callada.	
Debido a que hará mal tiempo, es mejor posponer la visita.	
¿No te he contado lo que me pasó el otro día? Pues bien, estaba sentado en la cafetería del aeropuerto cuando...	
Hablar mal de otras personas causa daños irremediables. No conviene, pues, criticar nunca a nadie.	
No se puede negar que los teléfonos inteligentes suponen un avance para la comunicación. Pero resultan nocivos cuando nos hacen perder el tiempo que deberíamos usar para otras obligaciones.	
Muchos estudiantes se han copiado durante el examen. Por esta razón, se repetirá la prueba dentro de una semana.	
Es necesario que tengamos en cuenta muchas cosas para el trayecto. Pongamos por caso que se nos pincha una rueda, ¿qué hacemos si no llevamos repuesto?	
Vete de tu trabajo si no te encuentras a gusto. Ahora bien, no te creas que vas a encontrar otro con las mismas condiciones en poco tiempo.	
A pesar de que llevamos todo el día caminando, no me siento cansado.	
Debes incluir en tu dieta cereales, tales como la avena o la espelta.	
Después de horas de interrogatorio, por fin nos dijo la verdad.	
Siempre cierra la puerta de la habitación con llave, de forma que nadie pueda entrar cuando no se encuentra en casa.	
A los jóvenes les encanta este libro: por un lado, se identifican con los personajes; por otro lado, la temática que aborda es muy actual en nuestra sociedad.	
Pese a que se lo repetí muchas veces, no me hizo caso.	
Ya que no tienes nada que hacer, ¿por qué no me ayudas?	
Como no tengo ganas, no acudiré a su fiesta de cumpleaños.	

Tabla 3.12

Actividad 2 de la prueba 3

2. Completa las siguientes oraciones con uno de estos marcadores discursivos: *puesto que, aunque, por eso, por el contrario, por ejemplo, finalmente, además, posteriormente.*

1. Hace mucho frío,no vamos a salir esta noche de fiesta.
2. Mi marido no toma café por la noche nunca., prefiere una infusión.
3. Marcelo echó una mano a su primo,no entendía algunos ejercicios.
4. Puedes regalarle unas botas de agua por su cumpleaños,
5. Después de dos semanas de lluvia y frío,salió el sol.
6. El periodista grabó la entrevista y,, la publicó en su blog.
7.muy cansado, hizo un esfuerzo y me acompañó a comprarme el vestido.
8. La compañía abrió una nueva empresa y,, contrató nuevo personal.

3.2.2 Criterios de selección de las pruebas

Tras haber compilado todo el material⁵⁴ de los institutos, el siguiente paso necesario residió en proceder a la selección y contabilización de las pruebas que componen el corpus definitivo del análisis en el que se fundamenta esta investigación. Para ello, tuvimos que establecer un proceso de actuación que consistió, primeramente, en separar y ordenar los documentos de cada clase y de cada centro por orden de número de lista del alumnado. A continuación, con la ayuda de una básica lista de cotejo previamente creada, se comenzó a verificar qué alumnado⁵⁵ había completado las tres pruebas, dado que en efecto había asistido a clases los días en que había tenido lugar su realización. Gracias a ello, pudimos descartar de manera inmediata aquellas con las que no íbamos a contar debido a que no permitían llevar a cabo un seguimiento del alumno.

Junto con las muestras que quedaron fuera del estudio por no incluir una o dos de las diferentes pruebas, también se excluyeron todos aquellos documentos que presentaban las siguientes características:

⁵⁴ Esta parte supuso una ardua tarea porque, aunque a medida que el alumnado elaboraba las pruebas los jefes de departamento nos las iban entregando, no podíamos controlar la cantidad de material que teníamos hasta que no se depositaran los documentos correspondientes a la última de ellas.

⁵⁵ Durante el proceso de recogida del corpus en el curso académico 2022/2023, algunos jefes de departamento quisieron dejar constancia de que el número de muestras de una prueba a otra podría descender a causa del absentismo escolar o, incluso, del abandono de los estudios.

- pruebas sin identificación del número⁵⁶ de lista;
- documentos confusos en los que en la parte superior se presentaban dos números de lista para un mismo estudiante;
- pruebas en las que, a pesar de presentar el número de la lista, al cotejarlas con otras en las que figuraba el mismo número, la caligrafía parecía no coincidir;
- textos que estaban redactados en forma de lista con la información introducida con guiones;
- muestras que contenían textos muy breves en los que era poco probable que se hubieran empleado marcadores discursivos;
- textos que constaban de un único párrafo, pues en ellos no se podría haber analizado la conexión entre párrafos;
- pruebas con actividades incompletas o no realizadas (por falta de tiempo o por desconocimiento);
- y documentos con actividades con datos que no eran los que se solicitaban.

En el anexo a esta investigación se han incorporado cuatro modelos de pruebas cumplimentados —dos correspondientes a 4.º de la ESO, y dos, a 2.º de Bachillerato— en los que puede observarse su diferente grado de consecución: de ellas, dos reflejan (anexo 1 y 2) un mejor aprovechamiento de las actividades propuestas, dado que evidencian mayor riqueza en el uso de los marcadores discursivos en las muestras textuales dos y tres, frente a las que muestran un rendimiento inferior (anexo 3 y 4).

3.3 Pautas para el análisis

Como ya se ha indicado en diferentes ocasiones, el propósito de esta investigación ha sido llevar a cabo un análisis exhaustivo de cómo el alumnado incluye los marcadores discursivos en sus producciones de carácter argumentativo. Para ello, a partir del corpus extraído, se ha procedido a la observación tanto de las muestras textuales realizadas en las tres pruebas como de las diferentes actividades que componen las intervenciones educativas. En los siguientes apartados se indica cuál ha sido el procedimiento que se ha seguido para el desarrollo del análisis.

⁵⁶ Esta fue una de las tareas en las que más tiempo invertimos, dado que había pruebas que no se podían identificar ni relacionar con facilidad.

3.3.1 Etapas del análisis y nómina de marcadores discursivos

De acuerdo con lo vimos en el apartado de desarrollo y confección de las pruebas, tanto en el nivel de 4.º de la ESO como de 2.º de Bachillerato, se trabaja en el aula el texto argumentativo, además del expositivo. En general, los marcadores discursivos característicos de esta tipología textual (Domínguez García, 2007) pertenecen a los siguientes grupos: adición e intensificación, causalidad, concesividad, consecuencia, contraste u oposición. Asimismo, al registrarse fragmentos con un carácter expositivo, también pueden encontrarse marcadores propios de este tipo de texto, como los de cierre discursivo y aquellos relacionados con la continuación, ordenación y numeración (Domínguez García, 2010). De acuerdo con esta autora, la coexistencia de ambos tipos no es sorprendente debido al hecho de que «la secuencia explicativo-expositiva se fusiona con la secuencia argumentativa, creando un texto híbrido entre la información y la persuasión» (p. 386). Además, en los textos argumentativos y expositivos también puede haber marcadores de ejemplificación con el objeto de conectar la experiencia del autor y del lector (Álvarez, 2010).

El proceso de análisis de las muestras textuales obtenidas se llevó a cabo en tres etapas bien diferenciadas. En la primera de ellas, se observaron los textos escritos por el alumnado con la finalidad de identificar y subrayar en ellos mediante un código⁵⁷ de colores los tipos de conectores que se habían seleccionado para someterse a estudio, tomando como referencia la clasificación propuesta por Casado Velarde (1998), fundamentada, como se ha descrito en apartados previos, en los diversos sentidos que estos pueden expresar como instrumentos de comunicación. Cabe añadir que la precisión desde el punto de vista funcional y la ordenación del catálogo de estas unidades según este autor han constituido la causa por la que se ha escogido dicha taxonomía, puesto que, al focalizarse en la función discursiva y pragmática de estos elementos de cohesión, se ha estimado que el análisis de las muestras textuales analizadas se vería enriquecido.

Ahora bien, algunos conectores de la clasificación original han sido reorganizados de acuerdo con sus características comunes, con el propósito de consolidar la información en categorías más amplias y funcionales, como se desprende de la tabla 3.13.

⁵⁷ Este código de colores lo usaremos también posteriormente en la hoja de cálculo con vistas a agilizar la introducción de elementos.

Tabla 3.13

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 y conclusión	<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 e inferencia	<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>

Así, nos centramos en la búsqueda de los conectores en las tres redacciones producidas por el alumnado que participaba en el estudio. Dado que *a priori* desconocíamos qué enlaces se hallarían dentro de cada tipo, creamos un inventario que se fue completando y, al mismo tiempo enriqueciéndose, conforme fuimos avanzando en la lectura, observación e identificación de los elementos aportados por los estudiantes. Esta actividad nos permitió, *a posteriori*, sumar todos los datos con la finalidad de obtener información sobre los marcadores más empleados por ellos. Asimismo, a medida que fuimos analizando las tres muestras, los resultados nos fueron permitiendo ver si había evolución en la cantidad y en la variedad.

En la segunda, la atención se centró en el tratamiento de las distintas actividades propuestas al alumnado para el fomento del empleo de los marcadores textuales en sus escritos, previas a la redacción de los textos de la segunda y de la tercera prueba. Cada una de estas fases se ha repetido en dos ocasiones, pues recordemos que el estudio se centra en dos cursos.

Estas actividades se concibieron con el objetivo de que el estudiantado las

realizara antes de comenzar a redactar los textos. Con ello, se pretendía, por una parte, obtener un diagnóstico sobre el conocimiento del que parten y, por otra, despertar en ellos el empleo de las unidades en sus producciones para cohesionar de forma variada y correcta las ideas que se suceden a lo largo de las expresiones escritas.

La diversidad en la tipología de ejercicios no se limitaba únicamente a la distinción entre preguntas abiertas y cerradas, sino a las tareas concretas que el alumnado debía realizar en ellas. Así pues, las actividades implicaban la selección de varias opciones de marcadores discursivos para completar de manera adecuada un enunciado; la búsqueda de sinónimos correctos en un contexto determinado o por la identificación de conectores dentro de enunciados y de su función correspondiente, entre otros tipos.

Una vez concluidas las dos etapas que hasta el momento hemos desglosado, se hacía imprescindible incluir una tercera fase más en el estudio, subdividida a su vez en dos. Por un lado, la suma de la totalidad de los resultados de los diferentes centros que representaran el conjunto de características del nivel. Por otro, la última fase, sin duda alguna, debía consistir en la confrontación de los resultados de ambos cursos⁵⁸ con el fin de establecer las similitudes y las diferencias en la variedad y cantidad de marcadores textuales, así como las múltiples respuestas a las actividades y, de esta manera, llegar a presentar resultados que fueran sólidos y concluyentes.

3.3.2 Tipo de análisis y factores de intervención

Este trabajo de investigación combina un análisis cuantitativo y cualitativo. Con respecto al primero, a partir de datos porcentuales, se analiza la cantidad y la variedad de marcadores discursivos presentes en los textos argumentativos del alumnado para determinar si realmente se percibe un aumento en su uso tras la implementación de las intervenciones didácticas. En cuanto al segundo, surge a razón de la descripción de los datos obtenidos en el anterior análisis y, también, de los resultados extraídos de cada una de las actividades propuestas.

Por lo tanto, la primera variable con la que se trabaja es el aumento relativo en el uso de marcadores discursos entre las diferentes muestras textuales, en concreto, entre la segunda y la tercera —realizadas tras la ejecución de las intervenciones didácticas— con

⁵⁸ Es importante subrayar que durante el proceso de investigación en todo momento nos hemos centrado en la obtención de los resultados de los niveles analizados en su globalidad, sin querer comparar en ningún momento los resultados de cada centro de forma aislada.

respecto a la primera. De forma simultánea al análisis de la cantidad, se observa si existe variedad entre los conectores textuales registrados y si esta se encuentra motivada por los modelos presentes en las actividades previas. La tercera variable, de carácter social, es la pertenencia al nivel educativo, 4.º de la ESO o 2.º de Bachillerato, y busca el contraste entre los resultados de las pruebas realizadas por el alumnado de ambos niveles.

Cabe precisar aquí que, tanto en el análisis de las producciones escritas como en las respuestas del alumnado a las actividades propuestas en las diferentes pruebas, se ha tenido en cuenta la conexión extraenunciativa y la intraenunciativa. Como es bien sabido, la primera se caracteriza por enlazar elementos entre enunciados y entre párrafos, de forma explícita o implícita. No obstante, en lo que respecta a la segunda, se ha atendido a la conexión entre proposiciones o cláusulas, pero no se ha incluido el tipo de conexión que tiene lugar entre palabras y sintagmas.

3.3.3 Instrumento de análisis

Durante las fases de organización y análisis de los datos, se empleó para esta investigación el programa de *software* de hojas de cálculo Microsoft Excel®. Esta herramienta avanzada de análisis nos facilitó y simplificó la descripción y el resumen de todos los datos que habíamos ido obteniendo durante el estudio, la identificación y comparación de los datos, y la conclusión de los resultados plasmada en gráficos que nos hacen posible su presentación. Antes de poder hacer uso de este programa, necesitábamos codificar cada conjunto de muestras, de acuerdo con el centro y el curso, con vistas a posibilitar la identificación, así como con los datos y porcentajes que perseguíamos extraer.

Pese a que el proceso habría sido más rápido si los alumnos hubieran compuesto sus textos haciendo uso del ordenador e introducido las respuestas en un *software* de administración de cuestionarios en línea, decidimos que se desarrollara de la forma en la que ya se ha expuesto y por los motivos aducidos. Por consiguiente, si bien el procedimiento que adoptamos fue mucho más laborioso en el momento del análisis, permitió la obtención de resultados seguros y reales.

En cuanto a las tres producciones escritas, a pesar de requerir previamente una gran concentración en el momento de la identificación y clasificación, el proceso se presentaba más sencillo en lo que a la introducción de datos y extracción de porcentajes

y tendencias por parte del alumnado sobre el empleo de los marcadores discursivos se refiere. Ahora bien, con respecto al análisis de las respuestas presentes en los tipos de preguntas abiertas y cerradas, se hizo preciso crear tantas hojas de cálculo como actividades se pretendía analizar. Crear las fórmulas para la obtención de datos supuso una práctica bastante laboriosa, dado que cada actividad proporcionaría una información diferente, lo que obligaba a tratar cada una de ellas de forma individual. Por ejemplo, en algunas de las tareas el porcentaje se concentraba únicamente en conocer si habían respondido de forma correcta al ejercicio, pero, en otras, además de tenerse presente esa información, nos parecía interesante crear un repertorio con las formas que habían empleado.

De acuerdo con López Morales (1994), una vez que la base ya se encuentra definida, la tarea del investigador se basa únicamente en la introducción de los datos en la hoja de cálculo, pero con sumo cuidado. Precisamente en esta tarea invertimos mucho más tiempo del que inicialmente habíamos considerado.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Este capítulo se divide en dos apartados —uno centrado en 4.º de la ESO y, otro, en 2.º de Bachillerato—, si bien la mecánica aplicada es exactamente idéntica, dado que, como se ha explicado en el capítulo anterior, se ha llevado a la práctica el mismo conjunto de actividades en los dos niveles. Tiene como finalidad dar cuenta de los resultados obtenidos a partir de la implementación de la propuesta didáctica que ha precedido a la composición de los textos dos y tres, y contrastar los resultados de ambos cursos. Así, además de comprobar la repercusión que ha tenido la realización de estos ejercicios previos en las producciones finales, se ha considerado pertinente aprovechar esta oportunidad para extraer información sobre los conocimientos de los que disponen los alumnos acerca del empleo de los conectores y exponer las conclusiones derivadas de este análisis.

4.1 Resultados de la intervención didáctica de 4.º de la ESO

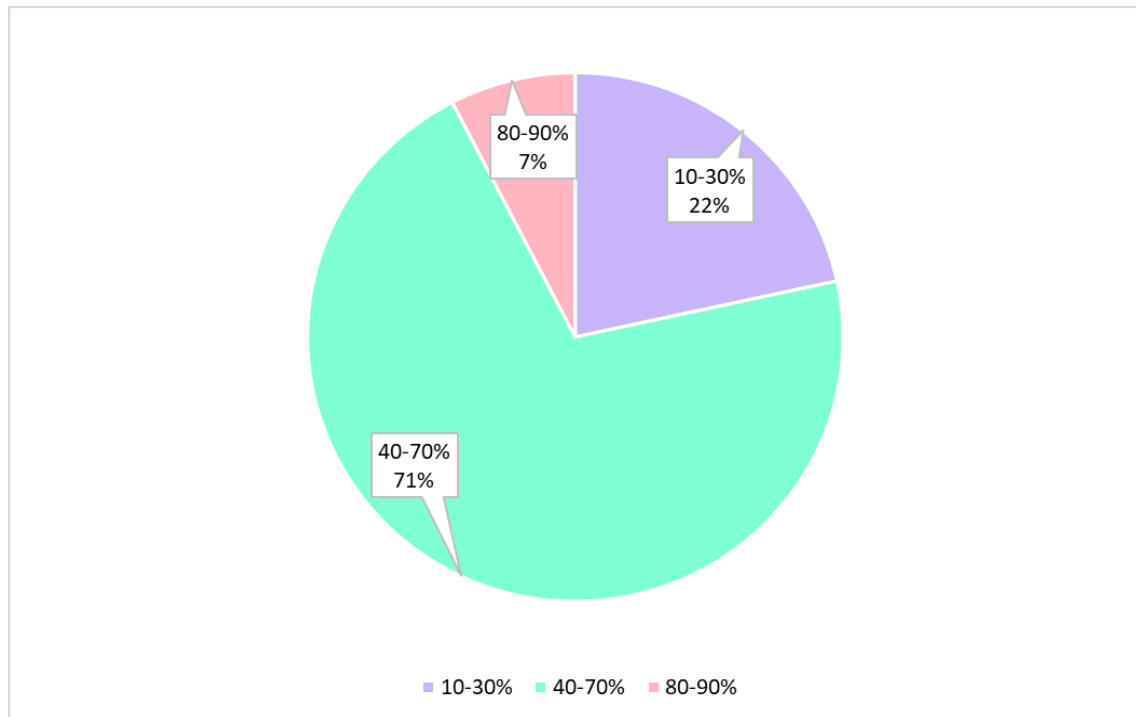
Este apartado analiza las respuestas ofrecidas por el alumnado de 4.º de la ESO a las tareas que se le ha encomendado para la aplicación de las funciones textuales. Se divide, a su vez, en dos apartados: el primero de ellos se centra en el bloque de actividades que compone la prueba 2, y el segundo se dedica a las correspondientes a la prueba 3. Se ha tomado esta decisión con el fin de facilitar la correspondencia de cada ejercicio con su prueba, debido a la cantidad y variedad de cuestiones a las que se hará referencia.

4.1.1 Resultados de la prueba 2 en 4.º de la ESO

Como hemos señalado en el capítulo metodológico, las actividades iniciales que han completado los escolares han consistido en una reflexión personal en la que se les ha planteado una pregunta, por un lado, acerca del porcentaje más representativo de la cantidad de marcadores discursivos que tienden a formar parte de sus producciones escritas.

Gráfico 4.1

Resultados de la actividad 1 de la prueba 2 de 4.º de la ESO

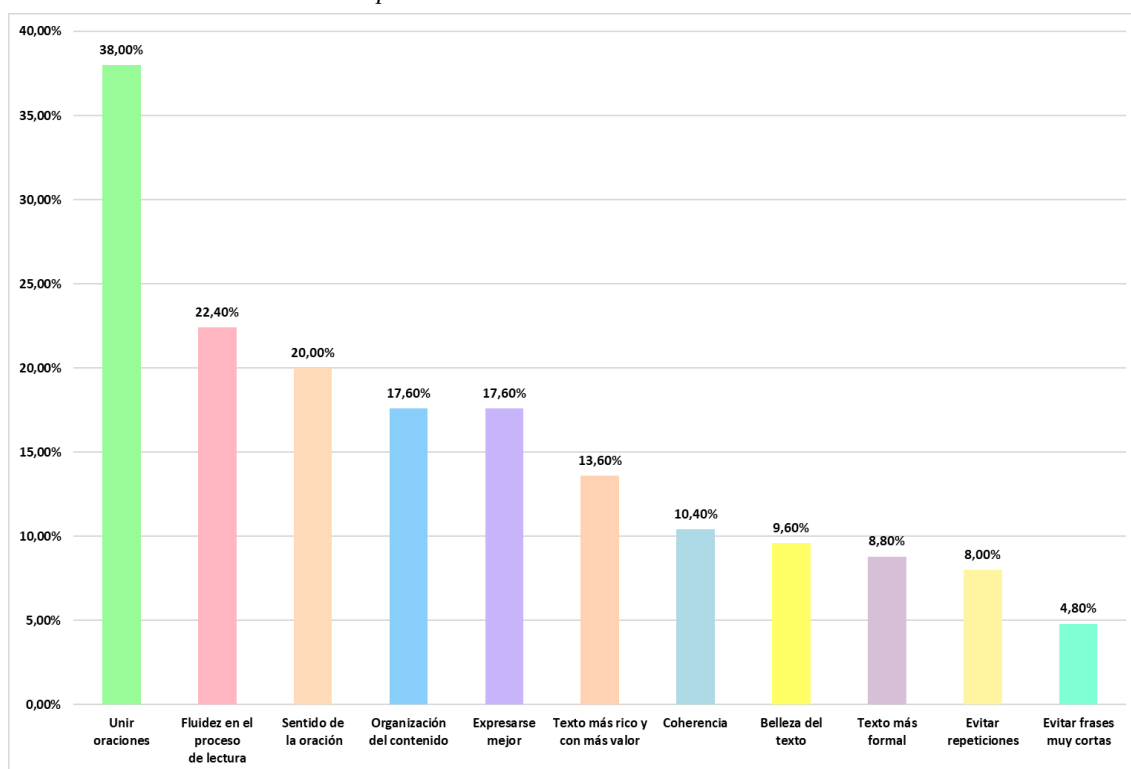


De acuerdo con la información que se desprende del gráfico 4.1, un elevado porcentaje de estudiantes (71 %) aseguró sentirse identificado con el rango de empleo del 40-70 %, un 22 % se decantó por la franja de uso del 10-30 % y un 7 % se inclinó por la banda del 80-90 %.

Por otro lado, con la segunda tarea —de carácter introductorio también—, se ha buscado conocer qué importancia les atribuyen a los marcadores discursivos desde el punto de vista de la finalidad que estos elementos lingüísticos pueden tener en las redacciones.

Gráfico 4.2

Resultados de la actividad 2 de la prueba 2 de 4.º de la ESO



De este modo, el gráfico 4.2 alberga los motivos por los que los estudiantes han encontrado significativo el uso de los conectores en una composición textual. Indiscutiblemente, el análisis de las respuestas muestra que la causa imperante, con un 38 %, es la función de los marcadores discursivos para *unir oraciones*. Esta información deja entrever que el alumnado confiere un valor estructurador a estos enlaces en los textos.

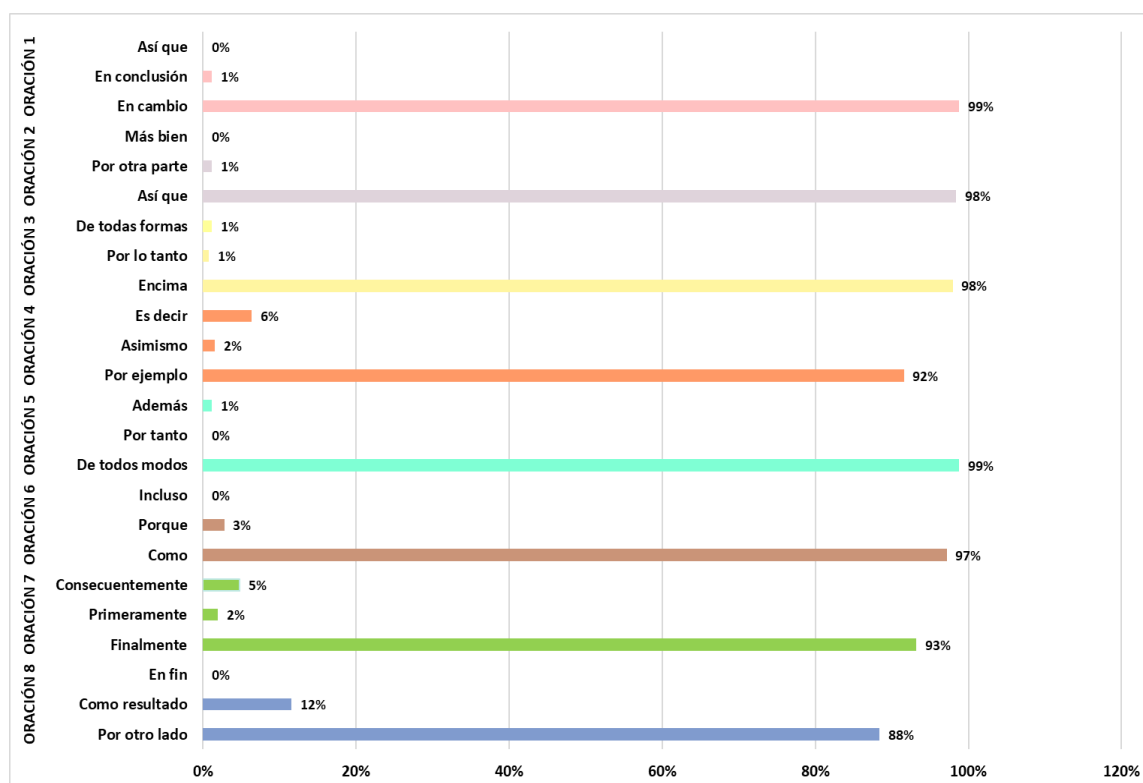
Con un porcentaje del 22,4 %, la importancia recae en el lector-receptor de la redacción, pues se corresponde con la *fluidez en el proceso de lectura*. Un 20 % estimó que el *sentido de la oración* es una función que cumplen los marcadores discursivos en un texto. A continuación, con porcentajes idénticos —17,6 %—, el valor de los conectores fue descrito por la *organización del contenido* y la habilidad de *expresarse mejor*, lo que se traduce en que estos se conciben como unidades que aseguran la claridad y la cohesión de la producción. Otras características apuntadas engloban la búsqueda de un *texto más rico y con más valor* y la *coherencia*, cada una de ellas con porcentajes de 13,6 % y 10,4 %, respectivamente. En menor proporción, se hizo mención a circunstancias como la *belleza del texto* (9,6 %), la construcción de un *texto más formal* (8,8 %) o para *evitar repeticiones* (8 %) y *frases muy cortas* (4,8 %), reflejando todas ellas una significativa visión global del empleo de los marcadores en la superficie textual.

Cabe precisar que algunos escolares no basaron sus respuestas únicamente en una de las opciones expuestas, sino que justificaron su aportación apoyándose en varios motivos. No obstante, con el fin de que el resultado fuera lo más representativo posible y obtener, en consecuencia, una percepción más enriquecedora y completa de la visión del alumnado, se optó por tener en cuenta la explicación íntegra de la definición ofrecida y reflejar esta información en el porcentaje total de cada opción.

La realización de estas dos tareas dio paso a la primera actividad de carácter más específico y con opciones cerradas.

Gráfico 4.3

Resultados de la actividad 3 de la prueba 2 de 4.º de la ESO



El gráfico 4.3 ilustra la elección de los conectores para completar el espacio incompleto de las ocho oraciones ofrecidas. Para cada oración, se presenta la distribución porcentual de las respuestas seleccionadas. Como se podrá apreciar en la exposición que se hará a continuación, el análisis realza que en la mayor parte de las oraciones se dio el caso de que algunas opciones dominaron significativamente frente a otras, de ahí que se pueda concluir que el conocimiento ha sido homogéneo.

Así pues, en la oración 1 (con un total⁵⁹ de 250 respuestas), sin duda alguna, la opción *en cambio*, que alcanzó un 99 % de las respuestas correctas, constituyó la expresión discursiva claramente preferida, mientras que *en conclusión* resultó anecdótica (1 %) y *así que* no se utilizó. En cuanto a la oración 2 (N = 249), *así que* (98 %) fue la alternativa más escogida, rozando casi el 100 % en comparación con *por otra parte* (1 %) y *más bien*, que no registró ningún resultado. En lo que concierne a la oración 3 (N = 250), la respuesta *encima* sobresalió como predominante con un 98 % frente a *por lo tanto* y *de todas formas*, que obtuvieron ambas una representación del 1 %.

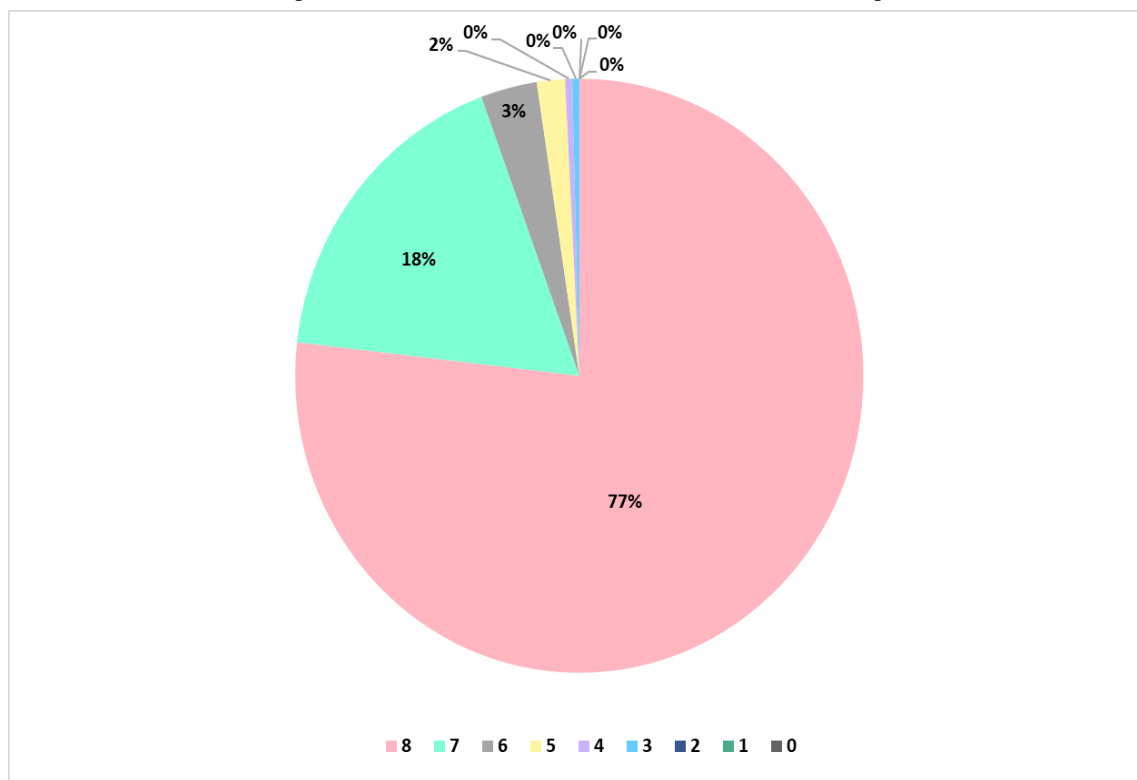
En la oración 4 (N = 249), el marcador de ejemplificación *por ejemplo* reflejó un 92 % de las elecciones en contraste con *asimismo* y *es decir*, con un 2 % y 6 % de respuestas, respectivamente. En cuanto a la oración 5 (N = 250), el marcador de concesión *de todos modos*, con un 99 % de opciones seleccionadas, se convirtió en la contestación que los estudiantes consideraron más idónea para completar el sentido de la oración. Las otras dos propuestas, *además* y *por tanto*, como se muestra en el gráfico, apenas obtienen representación en el cómputo de resultados analizados o no registran ninguno, según se trate de una u otra. Con respecto a la oración 6 (N = 250), entre los dos marcadores de causalidad ofrecidos, el 97 % consideró que *como* encajaba de forma correcta en ella, frente a *porque*, con un 3 %. Ningún estudiante contempló el marcador de adición *incluso* como una posibilidad correcta. En la oración 7 (N = 250), el marcador *finalmente* fue el más escogido (93 %), superando con ventaja a *primeramente* (2 %) y *consecuentemente* (5 %). Por último, en la oración 8 (N = 250), el 88 % del alumnado supo identificar correctamente que había una correlación y que, en consecuencia, debían seleccionar como respuesta acertada el segundo miembro de esta, es decir, *por otro lado*. No obstante, un 12 % no lo percibió y seleccionó *como resultado*. En cuanto a la secuencia *en fin*, como se desprende del gráfico 4.3, ningún estudiante la contempló como adecuada.

Aparte de la observación de las respuestas apropiadas para cada opción, se consideró que era pertinente discriminar qué porcentaje de estudiantado había logrado acertar todas las cuestiones, así como la cantidad de alumnos que había fallado, con vistas a conocer el grado de complicación al que se habían enfrentado. Para ello, a partir de los porcentajes de respuestas correctas, se calculó el correspondiente a los errores y, a continuación, se obtuvo la cifra de desaciertos.

⁵⁹ En adelante, N.

Gráfico 4.4

Análisis del número de respuestas correctas e incorrectas de la actividad 3 de la prueba 2 de 4.º de la ESO



A grandes rasgos, se ha obtenido el resultado que se esperaba —un notable nivel general de éxito— por tratarse de una actividad cerrada con opciones predeterminadas, pues se presuponía que no hallarían grandes dificultades en la ejecución, y así lo constatan las cifras reflejadas en el gráfico 4.4. Así, del total de los 250 estudiantes que realizaron el ejercicio, el 77 % (192 alumnos) respondió sin ningún error las ocho preguntas. Contestaron siete preguntas adecuadamente el 18 % de los escolares (44 alumnos) mientras que porcentajes más bajos se repartieron entre aquellos que consiguieron ofrecer seis respuestas correctas, esto es, ocho estudiantes (3 % de la cantidad global de participantes), y aquellos que obtuvieron cinco aciertos, que se traduce en cuatro alumnos (2 %). Tras el análisis, se concluyó que menos del 1 % de los alumnos llevó a cabo la actividad con menos de cinco aciertos.

El ejercicio 4 —el penúltimo de la prueba 2— es un ejercicio de reconocimiento en el que se deben ofrecer equivalentes de ocho conectores destacados en los enunciados propuestos, es decir, se aplica el método de la conmutación. A este respecto, Portolés (1998) considera que se trata del sistema que se emplea normalmente para el estudio del significado de estas unidades. El autor precisa que, si bien bajo una función se engloban todas aquellas partículas susceptibles de sustituirse entre sí en una situación concreta, se

puede conocer el significado al llevar a cabo el proceso opuesto consistente en «hallar el contexto en el que un marcador supuestamente sinónimo de otro no puede reemplazarlo porque la intervención resultante sería si no agramatical, al menos pragmáticamente extraña» (pp. 79-80).

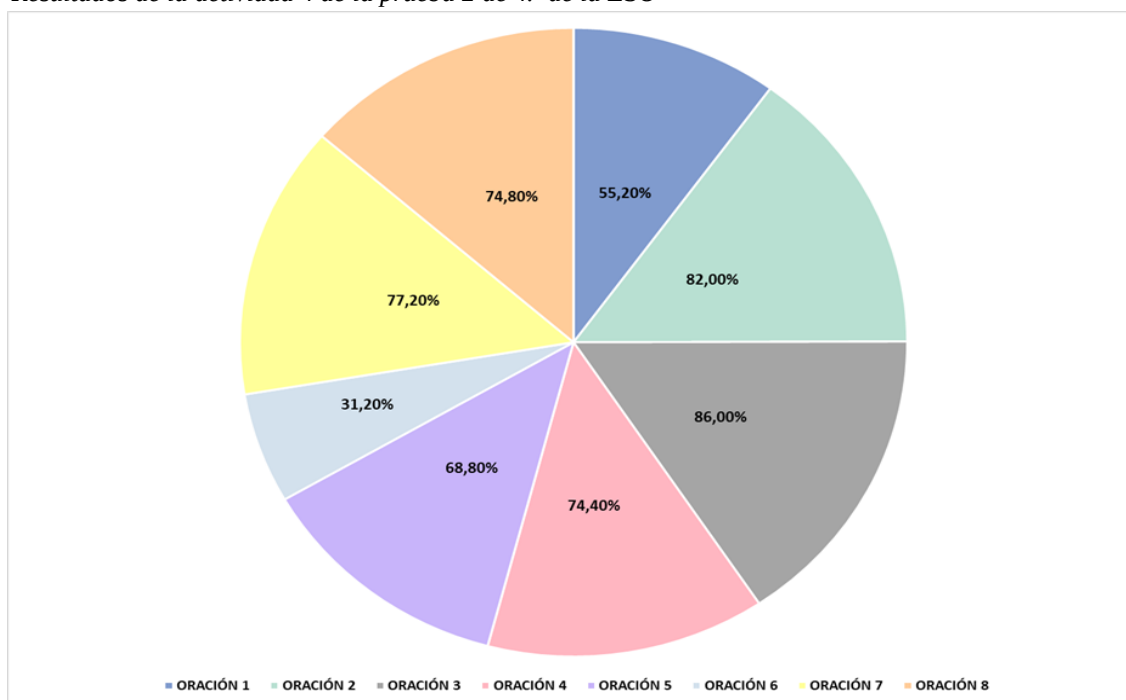
Resulta pertinente señalar que en el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz *et al.*, 2008) se reserva una entrada —bajo el nombre *Partículas semejantes*— dedicada al análisis de sinónimos de los conectores. Con respecto a la relación de equivalencias entre estas unidades, se indica que «es mayor cuando presentan coincidencias en sus significados de base. Y es menor en los casos en que la coincidencia se da no tanto con ese significado de base, sino con alguno de los usos contextuales».

La tarea⁶⁰ ha sido concebida con la finalidad de que no haya una única respuesta, sino más bien un amplio abanico de opciones con las que se persigue estimular la creatividad individual del alumnado, así como la diversificación en el empleo de partículas discursivas, de manera que no se limite únicamente a encasillar las opciones de respuesta en un marco cerrado. En este sentido, cada estudiante cuenta con la posibilidad de enriquecer su redacción con aquellos sinónimos que contemple como adecuados para el contexto ofrecido. Así pues, teniendo presente la información expuesta, cabe precisar que se han valorado exclusivamente las respuestas que se han considerados aceptables y coherentes para el sentido trabajado en el ejercicio.

⁶⁰ No se han tenido en cuenta los posibles ajustes de la puntuación que los estudiantes pudieran llevar a cabo o no al incluir sus sinónimos, sino la adecuación y el sentido del marcador discursivo empleado.

Gráfico 4.5

Resultados de la actividad 4 de la prueba 2 de 4.º de la ESO



El ejercicio da comienzo con una oración concesiva en la que el alumnado debe incorporar un sinónimo del conector *a pesar de*, función que fue identificada por el 55,2 % del alumnado —tal y como muestra el gráfico 4.5—, cifra que equivale a 138 discentes. Entre las opciones que escogieron sobresalen *aunque* —empleo mayoritario—, *pese a (que)*, y *a pesar de (que)*, si bien de esta última solo se registró un caso. Por el contrario, el 29,6 % de los escolares (74 estudiantes) ofreció respuestas incorrectas al emplear partículas de adición (*incluso, aparte, encima*), de contraste (*pero*), e incluso estructuras verbales (*sin importar, aun sabiendo*) que, aunque reflejaban el sentido, no obedecían a lo requerido en la actividad. Por su parte, el 15,2 % (38 alumnos) desconocía la manera de completar el significado solicitado a través del nexo.

En este mismo gráfico se expone que, en cuanto a la expresión de la causa de la oración 2 introducida por el conector *porque*, el 82 % del alumnado (205 estudiantes) sustituyó de manera correcta, apoyándose fundamentalmente en alternativas como *ya que* y *debido a (que)*, y en menor medida, *dado que* y *puesto que*. Sin embargo, un 11,6 % (29 estudiantes) propuso sinónimos erróneos. Esto evidencia dificultades al identificar opciones adecuadas para expresar el sentido de causalidad y al interpretar el sentido de la oración en su totalidad, puesto que en muchos casos se registraban valores de concesividad (*aunque, aun así, de todos modos*), de adición (*además, asimismo*) y de

consecuencia (*a consecuencia de que*) y, como ocurriera con el marcador anterior, estructuras como *al ver que* o *al no perder*, que no respondían a los requisitos de la tarea. Finalmente, el 6,3 % restante (16 alumnos) se abstuvo de responder.

En lo que concierne a la oración 3, en la que se representa el significado de consecuencia mediante el marcador *por(lo)tanto*, el 86 % del alumnado (215 estudiantes) lo ha reemplazado satisfactoriamente al utilizar, principalmente, *así que* como partícula afín. Otras opciones empleadas han sido *por eso*, *por ello*, *por consiguiente*, *en consecuencia* —todas ellas recogidas en Briz *et al.* (2008) como partículas semejantes— y *de modo que*. Por el contrario, 11,2 % del estudiantado (28 estudiantes) han tratado de ofrecer un equivalente, mas de forma equívoca utilizando términos de adición (*asimismo*), aclaración (*es decir*) y, en diferentes ocasiones, la estructura de relativo *por lo que*. Un porcentaje muy bajo, 2,8 % (7 estudiantes), ha optado por no contestar esta cuestión.

La oración 4, con el marcador de contraste *sin embargo*, fue resuelta de forma correcta por 186 alumnos, lo que representa un 74,4 % del total. Para ello, ofrecieron sinónimos como *pero*, *en cambio*, *no obstante* —los más recurrentes—, y alguna alternativa menos frecuente como *por el contrario* o *mas*. De manera opuesta, 54 discentes, lo que equivale al 21,6 % del grupo analizado, fallaron en el proceso de conmutación al incluir, principalmente, enlaces de concesión como *aunque*, *a pesar de (que)*, *aun así*, *de todos modos*, y algún nexo de cierre de serie, como *finalmente*. Por último, 10 escolares, cifra que se corresponde con el 4 % del conjunto, no respondieron.

La oración 5 expone una relación de adición entre las partes conectadas debido a la presencia del marcador *además*. Con respecto a este tipo de enlaces aditivos que, como es bien sabido, conforman una categoría extensa cuyo cometido es, de forma general, incorporar información nueva al enunciado, se deben tener en cuenta las particularidades que conlleva su empleo de acuerdo con el tipo de contenido que se añade. En este sentido, Díaz Blanca (2009), en cuanto a los aspectos específicos del uso, diferencia «a) un contenido que complementa el mensaje en tanto que tal; b) una instrucción para que el interlocutor comprenda el mensaje de una manera determinada; y c) una carga subjetiva del emisor» (p. 161).

Así pues, el gráfico 4.5 evidencia que el 68,8 % del alumnado (172 estudiantes) empleó un marcador discursivo para completar adecuadamente el sentido expuesto en la oración. Mayoritariamente este número de aciertos viene dado por *encima*. En cuanto a este conector, Díaz Blanca (2009), siguiendo a Ruiz (1998), describe que son «recursos elativizadores o intensificadores», característicos de la lengua hablada coloquial (p. 155).

Por su parte, Briz *et al.* (2008) precisan que la conclusión que se deriva de esta significación puede conllevar una apreciación⁶¹ positiva o negativa. Por otra parte, llama la atención que muchos escolares estimaran que debían hacer la sustitución por un marcador de contraste —como *sin embargo*— o de consecuencia —*por lo tanto*— o, incluso, de concesión —*de todos modos*—. En último lugar, un 5,6 % representa a los 14 estudiantes que escogieron no aportar una equivalencia para este conector.

En cuanto a la oración 6, el marcador *en conclusión* ha generado mayores dificultades que los vistos hasta el momento. De las opciones que han incluido los alumnos como correctas, son tres las que coinciden con las partículas semejantes expuestas por Briz *et al.* (2008) —*en resumen, en definitiva, en fin*—, que representan el 31,2 % (78 escolares). Por contra, son muchos los que se han apoyado en el marcador de cierre *finalmente* junto con una gran variedad de funciones que van desde la expresión de la adición y la consecuencia hasta la causa y la ejemplificación. Esta situación se corresponde con un gran porcentaje: el 60,8 % (152 estudiantes). En lo que concierne al número de estudiante que se abstuvo de responder, asciende a un 8 % (20 alumnos).

El enunciado 7 alberga en su interior una ejemplificación expresada por el marcador de ilustración *tales como*. El gráfico refleja que el 77,2 % del alumnado (193 estudiantes) conmutó de forma apropiada la partícula dada por las formas *por ejemplo* —el máximo exponente—, *como por ejemplo* o *como*. En el lado opuesto, el 19,6 % (49 escolares) empleó la estructura de adición *así como* o estructuras que reflejaban la manifestación de ejemplos, pero que no constituyen un marcador discursivo en sí: *algunas como, como pueden ser*, entre otras. Un bajo porcentaje está representado por el 3,2 % (8 discentes) que no ofreció respuesta alguna a la oración.

Por último, la oración 8 incluye un marcador de continuidad, ordenación y enumeración: *primeramente*. Su sustitución en la oración fue realizada de manera correcta por el 74,8 %, que se apoyó en *primeramente* —fundamentalmente—, *primero* y *en primer lugar*, o en estructuras como *para comenzar/empezar*. No obstante, la confusión con *principalmente* ha dado lugar, en líneas generales, al 15,2 % del estudiantado que ha fallado al reemplazar el conector, lo que representa a 38 estudiantes de la totalidad. Por último, un 2 % (5 alumnos) han decidido no conmutar el nexo.

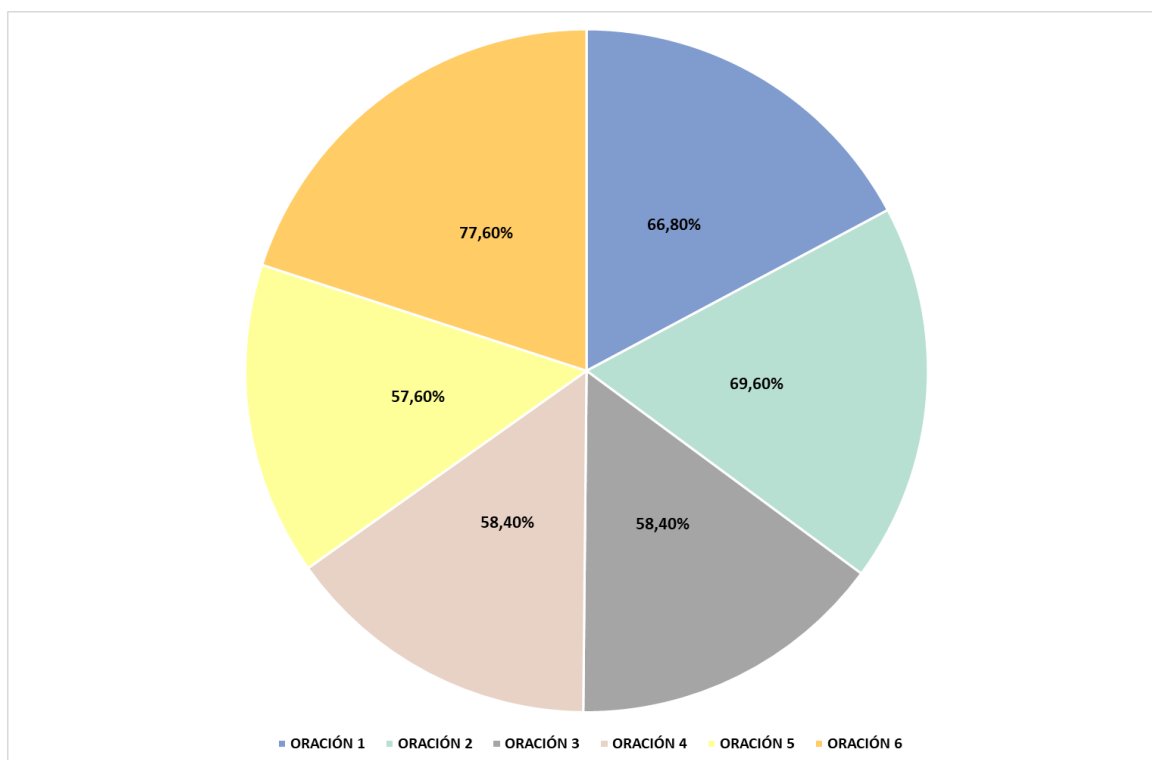
La última tarea de la prueba 2 se ha centrado en el trabajo de la conexión

⁶¹ Díaz Blanca (2009) se centra únicamente en que los enunciados que cuentan con este conector reflejan, de manera subjetiva, la posición negativa que adopta el hablante con respecto al hecho mencionado (p. 155).

implícita. Por consiguiente, no se ha limitado a elegir una opción entre las ofrecidas o a reemplazar un conector por otro, sino que ha implicado un nivel de exigencia mayor. En consecuencia, ha requerido que los estudiantes hayan tenido que esforzarse en identificar el sentido que vinculaba cada uno de los seis enunciados que se sucedían y, de esta manera, plasmar en la superficie textual el conector adecuado que contiene información sobre la relación significativa existente entre cada uno de ellos. Por todo esto, sin lugar a dudas, esta actividad se ha mostrado como la más reveladora en cuanto a resultados se refiere, tal y como se evidencia en los gráficos 4.6 y 4.7.

Gráfico 4.6

Resultados de la actividad 5 de la prueba 2 de 4.º de la ESO



En el primero y en el último enunciado se encuentran de manera implícita marcadores de continuación, ordenación y enumeración o de cierre discursivo, respectivamente. En efecto, por un lado, el 66,8 % de las respuestas que han iniciado el texto han sido *en primer lugar* o *para empezar* y, por otro lado, el 77,6 % lo ha finalizado con *en conclusión*, *en fin* o *en definitiva*, tal y como muestran los ejemplos⁶² que siguen

⁶² En ellos, el primer dígito corresponde al curso académico; los dos siguientes indican el centro educativo y los dos últimos se refieren al número asignado al escolar. Asimismo, resulta fundamental tener en consideración que se han transcrito de forma literal, lo que supone que podrían presentar errores en aspectos como la puntuación, la acentuación o la expresión.

a continuación:

- (1) **En primer lugar**, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (40113)
- (2) **Primeramente**, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (40210)
- (3) **En conclusión**, ayer fue un día para olvidar. (40323)
- (4) **En fin**, ayer fue un día para olvidar. (40322)
- (5) **En definitiva**, ayer fue un día para olvidar. (40819)

Es oportuno indicar que, si bien no se trata de un grupo de marcadores que hayamos considerado en este estudio, el alumnado en algunas ocasiones de manera minoritaria empleó un marcador de recapitulación o resumen.

- (6) **En resumen**, ayer fue un día para olvidar. (40913)

Sin embargo, se han registrado 50 casos —lo que equivale a un 20 % del total— en los que los escolares interpretaron, sin atender a la puntuación del fragmento, que el tipo de relación que se oculta entre el primer y el segundo enunciado es de causalidad —mediante la representación de múltiples nexos—, como muestran las secuencias que siguen:

- (7) *Ayer fue un día caótico para mí. **Porque** no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar.* (40609)
- (8) *Ayer fue un día caótico para mí. **Ya que** no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar.* (40709)
- (9) *Ayer fue un día caótico para mí. **Como** no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar.* (40916)
- (10) *Ayer fue un día caótico para mí. **Debido a que** no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar.* (40307)

Las oraciones causales explicativas aparecen introducidas por *ya que*, *pues*, *puesto que*, *como*, entre otros. De acuerdo con la *Ortografía de la lengua española* (RAE y ASALE, 2010, p. 336), «las causales explicativas son [...] externas al predicado principal y, por tanto, se separan de él mediante comas, vayan antepuestas o pospuestas». Por consiguiente, esta situación evidencia que el alumnado carece de un conocimiento

apropiado de la puntuación de la enunciación de la causa.

Aparte de las funciones localizadas de manera incorrecta descritas anteriormente, una cantidad pequeña de estudiantes dedujo de manera equívoca que tenía lugar una relación de consecuencia e inferencia entre los dos primeros enunciados, como se desprende de los siguientes ejemplos:

(11) *Ayer fue un día caótico para mí. **Entonces**, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar.* (40325)

(12) *Ayer fue un día caótico para mí. **Así que**, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar.* (40525)

Por otra parte, aunque, como ya hemos indicado, el último enunciado presentó un alto porcentaje de respuestas correctas, se emplearon también enlaces textuales inadecuados, como son algunos casos en los que el alumnado utilizó un marcador de aclaración o explicación, como se expone a continuación:

(13) ***Es decir**, ayer fue un día para olvidar.* (41024)

Un caso semejante ha ocurrido en las oraciones dos —66,8 % de partículas correctas— y cuatro —58,4 % de conectores adecuados—, en las que se puede dar una relación de consecuencia entre las partes, si bien la primera de ellas admite, asimismo, una relación de adición e intensificación. Aunque el número de inferencias ha sido correcto, no ha sucedido lo mismo con la elección del marcador discursivo. Así pues, muchos de los resultados analizados consisten en respuestas que, indistintamente, alternan las secuencias *así que* y *por(lo)tanto*, como se percibe en los ejemplos que a continuación se exponen:

(14) ***Por(lo)tanto**, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más.* (40525)

(15) *[...]; solo llevaba dos euros en el bolsillo de mi abrigo, **así que** tuve que pedir dinero prestado a una compañera.* (40501)

(16) ***Así que**, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más.* (40321)

(17) [...]; *solo llevaba dos euros en el bolsillo de mi abrigo, **por lo tanto** tuve que pedir dinero prestado a una compañera.* (41021)

Los dos primeros enunciados (14 y 15) se consideran válidos; no obstante, en los dos últimos (16 y 17), se desprende un incumplimiento en las normas de puntuación de las oraciones consecutivas. 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 *et al.*, 2008). En cambio, en el segundo, se expone 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 en cuestión no pueda contemplarse como adecuado.

A esta problemática se suma el hecho de que se han contabilizado oraciones en las que, pese a que en las instrucciones de la actividad se especificaba de manera clara la inclusión de un marcador discursivo, un número considerado de discentes ha conectado las ideas mediante la estructura relativa *por lo que*⁶³. Así se refleja en los dos ejemplos facilitados:

(18) **Por lo que**, *el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más.* (40212)

(19) [...] *solo llevaba dos euros en el bolsillo de mi abrigo, **por lo que** tuve que pedir dinero prestado a una compañera.* (40404)

Tal y como se ha indicado con anterioridad, la segunda oración del fragmento empleado para esta actividad puede admitir un marcador de adición e intensificación, y una gran parte del alumnado que ha resuelto correctamente esta parte de ella ha explicitado un conector de este tipo, tal y como se presenta en el ejemplo que sigue:

(20) **Encima**, *el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más.* (40924)

⁶³ En efecto, a diferencia del resto de autores, Montolío (2014) lo incluye dentro de su clasificación como un conector consecutivo de tipo gramatical integrado en la oración (p. 60).

Por otro lado, dentro del grupo de secuencias discursivas que se han reconocido como incorrectas en la oración 2, el alumnado ha interpretado, en algunos casos, relaciones concesivas —ejemplo 21— y de contraste —ejemplo 22—.

(21) **Aunque**, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. (40520)

(22) **Sin embargo**, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. (40325)

En lo que respecta al enunciado 3, en el que se efectúa una relación de continuidad, el 58,4 % de los marcadores ofrecidos han sido correctos, entre los que destacan *a continuación*, *después* o *luego*, como mayoritarios, y así se puede apreciar en el ejemplo (23). No obstante, algunos alumnos han inferido significados que no son posibles en ese contexto, como consecuencia (24), adición (25) o cierre discursivo.

(23) **Después**, fui a desayunar en la pausa y me di cuenta de que me había olvidado la cartera en casa. (40123)

(24) **Por lo tanto**, fui a desayunar en la pausa y me di cuenta de que me había olvidado la cartera en casa. (40225)

(25) **También**, fui a desayunar en la pausa y me di cuenta de que me había olvidado la cartera en casa. (40413)

Por último, el enunciado 5 establece una relación de adición o de cierre discursivo. El 57,6 % se corresponde con el alumnado que ha respondido de manera correcta, y así lo muestran los ejemplos 26 y 27. Sin embargo, ha habido alumnos que no han sabido deducir bien el sentido y prueba de ello son las oraciones 28 y 29.

(26) **Además**, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. (40115)

(27) **Finalmente**, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. (40218)

(28) **Pero**, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. (40314)

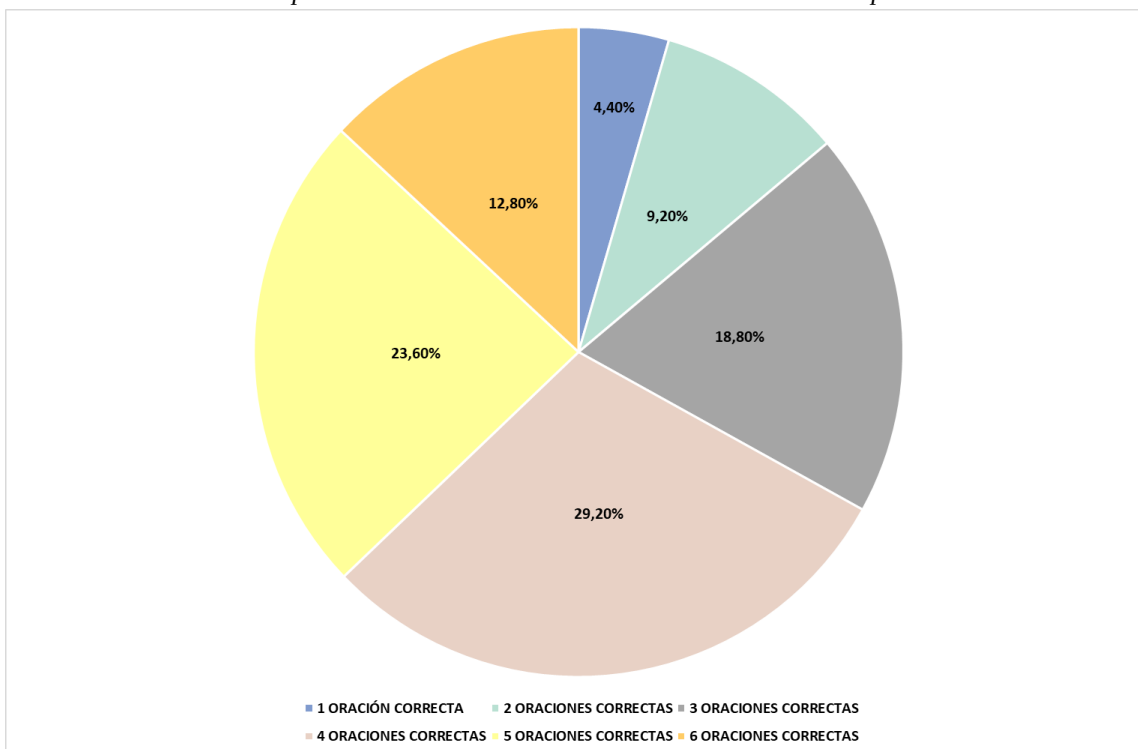
(29) **Ahora bien**, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían

dado un golpe a una de las puertas. (40523)

Esta actividad se presenta como una de las más complejas para el alumnado. Así pues, y en consonancia con lo realizado en las anteriores, se ha decidido analizar el grado de aprovechamiento de los estudiantes en la práctica de esta tarea, y así lo reflejan los resultados del gráfico 4.7.

Gráfico 4.7

Análisis del número de respuestas correctas e incorrectas de la actividad 5 de la prueba 2 de 4.º de la ESO



El gráfico presenta la repartición del número de respuestas precisas obtenidas por el alumnado al inferir y emplear de manera adecuada un marcador discursivo en el fragmento. En este sentido, los datos que ahí se reflejan demuestran que se ha tratado de una actividad que ha conllevado relativa dificultad para los 248 alumnos que la realizaron. En este sentido, únicamente el 12,8 % (32 estudiantes) ha logrado completar la totalidad de la tarea de manera adecuada. Por otra parte, un 23,6 % (59 escolares) ofreció marcadores que encajaban perfectamente en la oración de acuerdo con su sentido, salvo en una de ellas. Una cifra aproximada —29,2 %, que equivale a 73 alumnos— representa a los estudiantes que explicitaron 4 marcadores apropiadamente. Ahora bien, con porcentajes más bajos, se aprecia que un 18,8 % (47 escolares) dedujeron el significado

de tres marcadores correctamente. Por último, un 9,2 % (23 escolares) y un 4,4 % (11 discentes) respondieron únicamente 2 y 1 de manera acertada. Como se ha precisado anteriormente, un 2% (5 escolares) no realizó la tarea.

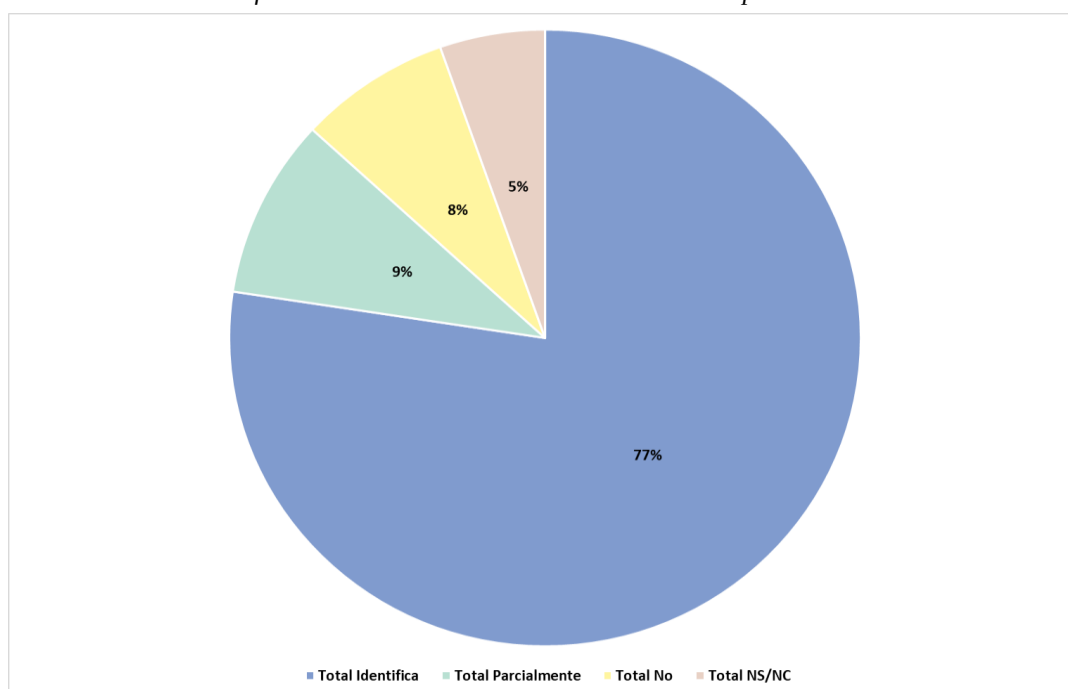
4.1.2 Resultados de la prueba 3 en 4.º de la ESO

La prueba 3 da comienzo con un primer ejercicio de reconocimiento en el que se le propone al alumnado un conjunto de dieciocho oraciones con el fin de verificar si son capaces de determinar cuál es el marcador discursivo que se halla de forma explícita en la superficie de los enunciados y, posteriormente, de un grupo de funciones dadas, atribuirle una de ellas.

El gráfico 4.8 indica que el alumnado participante reconoció un total del 77 % de los enlaces discursivos que se seleccionaron para la identificación en todas sus pruebas. Por otro lado, de manera inferior, se identificaron parcialmente un 9 % de los marcadores, lo que simboliza que el alumnado subrayó únicamente una parte de la expresión conectiva. Un 8 % no se identificó de forma correcta, es decir, seleccionó otra estructura diferente en la oración y, por último, un 5 % no obtuvo ningún tipo de respuesta.

Gráfico 4.8

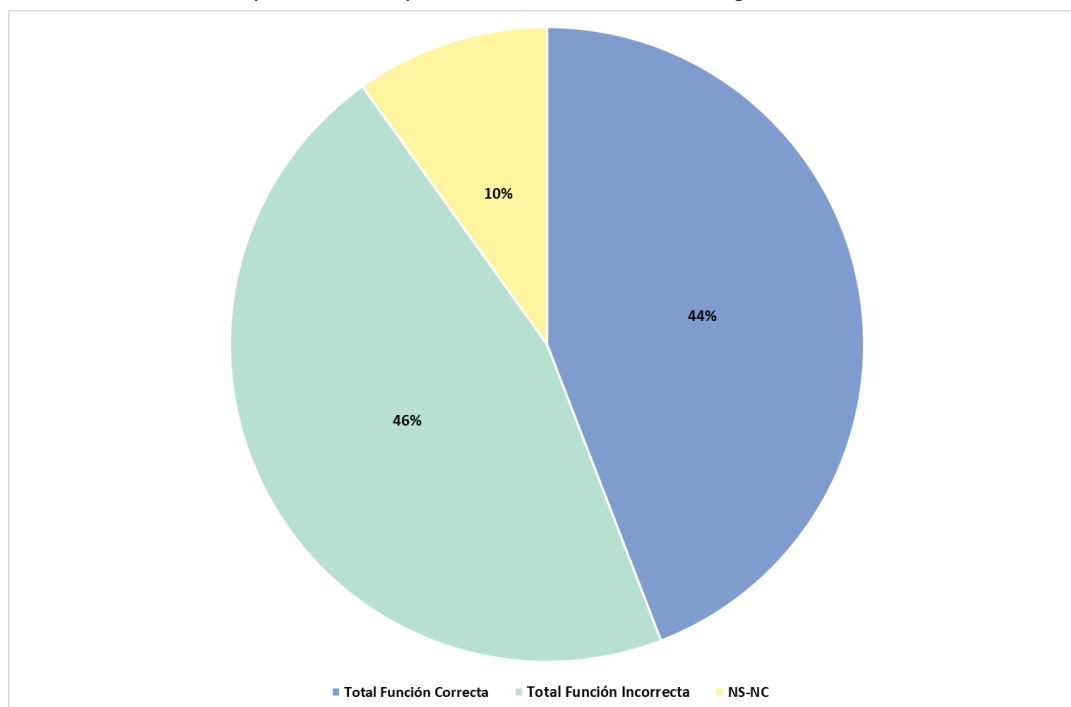
Resultados de la identificación del marcador de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO



Una vez identificado de manera total o parcial el marcador discursivo explícito en las oraciones, se analizó si la función atribuida era la correcta. Así pues, como se expone en el gráfico 4.9, a un 44 % de las partículas se les asignó una función textual correcta, frente al 46 %, que se corresponde con una atribución errónea. Por el contrario, un 10 % no recibió ninguna función.

Gráfico 4.9

Resultados de la identificación de la función de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO



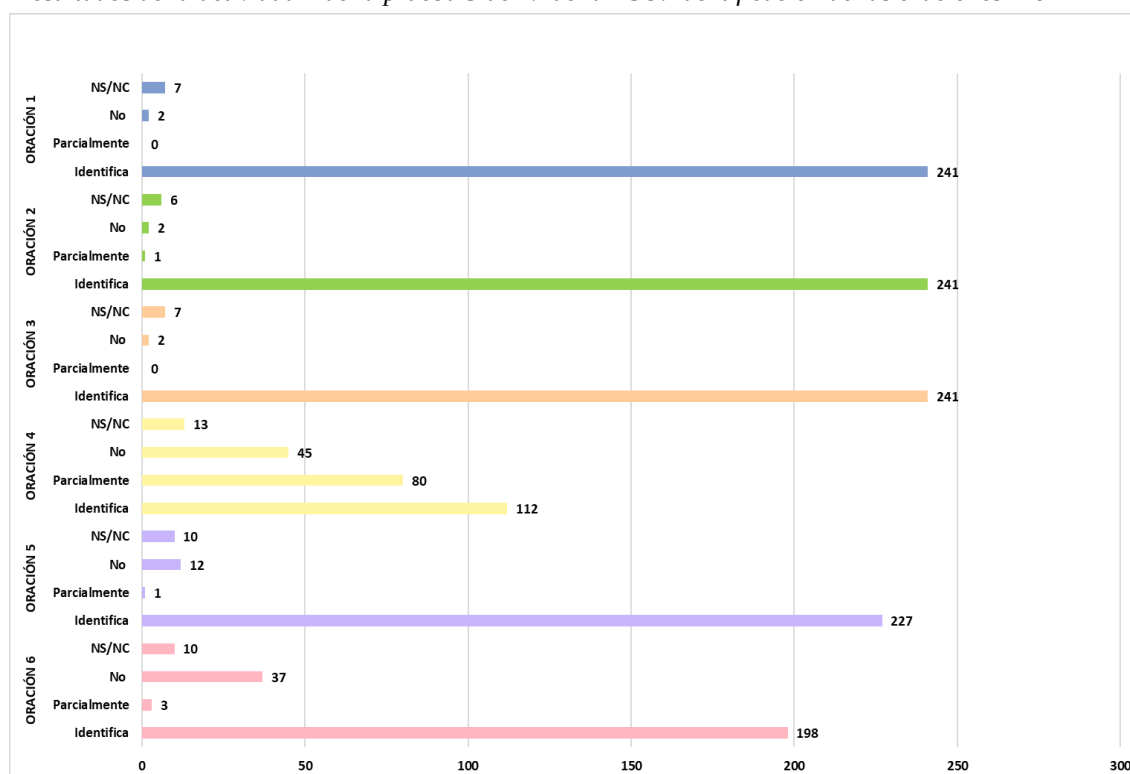
De forma específica, el gráfico 4.10 muestra la información relativa a la identificación de las funciones en cada una de las primeras seis oraciones. En la primera de ellas, con el marcador de contraste u oposición *sin embargo*, 241 estudiantes se percataron de cuál era el elemento conectivo en la oración. En contra, dos estudiantes no localizaron adecuadamente qué marcador asomaba a la superficie frente a 7 estudiantes que optaron por no responder. La segunda de las oraciones, con el marcador de cierre discursivo *en definitiva* entre sus líneas, contó con una señalización de 241 estudiantes también, pero, a diferencia del anterior, un estudiante subrayó parcialmente la secuencia —definitiva—, dejando atrás la preposición que forma parte de ella; dos estudiantes determinaron que el marcador era otro elemento distinto al esperado, mientras que seis estudiantes dejaron la respuesta en blanco. La tercera oración, en la que nuevamente aparecía un marcador de contraste —*en cambio*—, repitió los resultados de la primera

oración, con marcador de contraste también.

La oración cuatro, encabezada por el marcador causal *debido a (que)*, obtuvo, en comparación con los enlaces anteriores, un grupo de respuestas más repartido, lo que se traduce en una mayor complejidad para el alumnado: 112 lo reconocieron; 80 lo hicieron parcialmente —dado que no consideraron la preposición *a* como parte de la expresión conectiva—; 45 estimaron que el marcador lo constituía otra unidad presente en la oración y 13 no respondieron. La oración 5, con la secuencia de continuidad *pues bien*, fue identificada por 227 estudiantes frente a uno que únicamente tuvo en cuenta *pues*. En contraste, 12 alumnos no localizaron el marcador y diez no contestaron. Finalmente, la oración 6, con el marcador de consecuencia *pues*, muestra un logro intermedio por parte del alumnado al revelar que 198 hallaron el enlace en el enunciado mientras que 3 lo identificaron parcialmente. Cabe precisar que este último dato se debe a que estos tres escolares incluyeron junto al marcador la forma verbal negativa que lo precedía: *no conviene*. Por último, 37 estudiantes no acertaron y 10 no aportaron ninguna respuesta.

Gráfico 4.10

Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO. Identificación de las oraciones 1-6

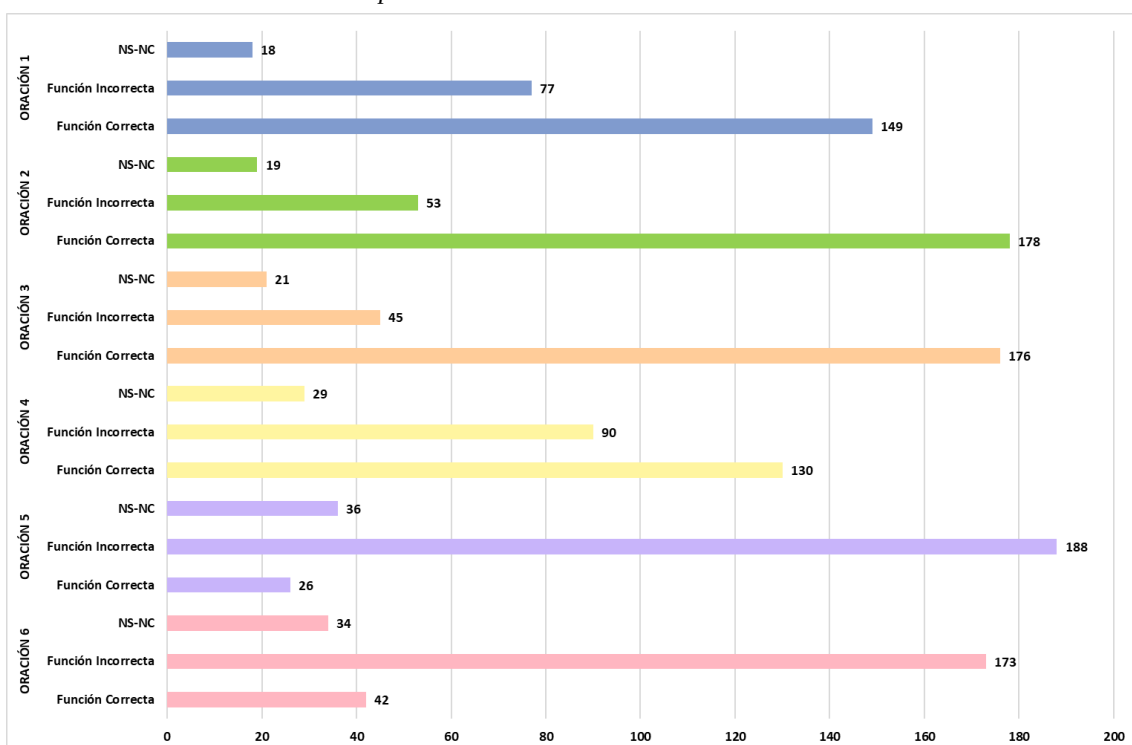


Identificados los marcadores en las oraciones, se ha considerado oportuno

examinar a cuáles de ellos les han atribuido una función⁶⁴ correcta o incorrecta, así como aquellos que han quedado sin función. Así pues, las funciones de cierre discursivo y de contraste de las oraciones 2 y 3, respectivamente, han registrado, dentro de este primer bloque, la cifra con mayor número de aciertos, seguida de aquellas que funcionan también como contraste y causa, es decir, la recogida en las oraciones 1 y 4. Indudablemente, el sentido de continuidad y de consecuencia ha planteado mayores dificultades, y así lo refleja el diagrama 4.11, en el que las respuestas ofrecidas se han decantado de forma mayoritaria por una opción incorrecta.

Gráfico 4.11

Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO. Funciones de las oraciones 1-6



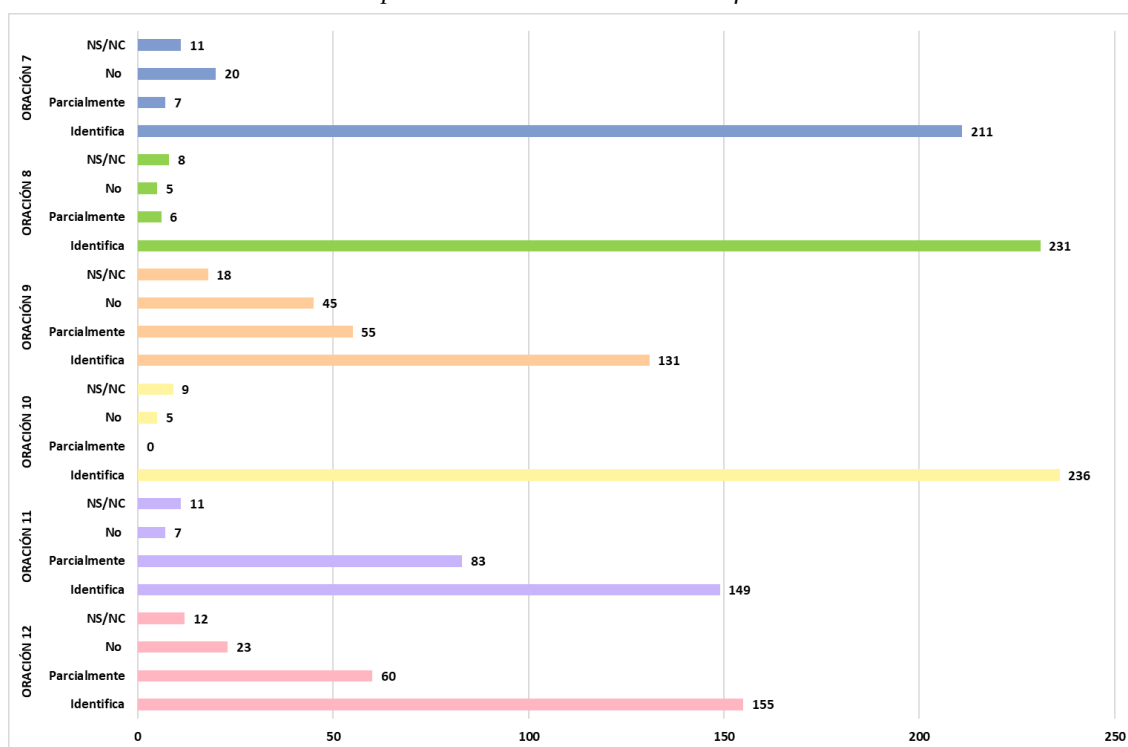
La segunda serie recoge los datos relativos a las oraciones comprendidas entre la 7 y la 12. La oración 10, con el marcador de contraste *ahora bien*, cuenta con el mayor y mejor número de aciertos (236) en cuanto a la identificación total y parcial, dado que no generó ningún margen de duda y se señaló la totalidad del enlace. La suma correspondiente a aquellas selecciones mal hechas (5) o no respondidas (9) es baja. Con relativa cercanía, las oraciones 7 —de contraste con *pero*— y 8 —de consecuencia con *por*

⁶⁴ Durante el estudio, se advirtió que en muchas ocasiones los estudiantes no identificaban de manera adecuada el marcador en la oración, pero, de forma inesperada y sorprendente, la función sí era correcta, de ahí que se considere que se han servido del sentido completo de la oración.

esta razón— revelan cifras similares: 211 y 231 selecciones correctas completamente frente a 7 y 6 de forma parcial, respectivamente. En cuanto a estos dos enunciados, 20 y 5 estudiantes presentaron dificultades para ubicar el conector en la oración mientras que 11 y 8 escogieron no responder. A continuación, la expresión de la ejemplificación de las oraciones 9 —con *pongamos por caso*— y 12 —con *tales como*— fue distinguida, de forma respectiva, por 131 y 155 alumnos. Al señalar las partes que conformaban la partícula de ilustración, el alumnado de manera parcial ha resaltado partes, como *por caso*, *pongamos*, *tales* o *como*. Asimismo, se ha registrado un número superior al resto de oraciones en lo que concierne a equivocaciones (45 y 23) o respuestas vacías (18 y 12). En último lugar, el marcador concesivo *a pesar de* ha supuesto un gran desafío, al recogerse 149 identificaciones completas y 83 parciales —en estos casos se obviaba la preposición *de* como parte del término—, en contraste con 7 respuestas incorrectas y 11 sin contestación.

Gráfico 4.12

Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO. Identificación de las oraciones 7- 12

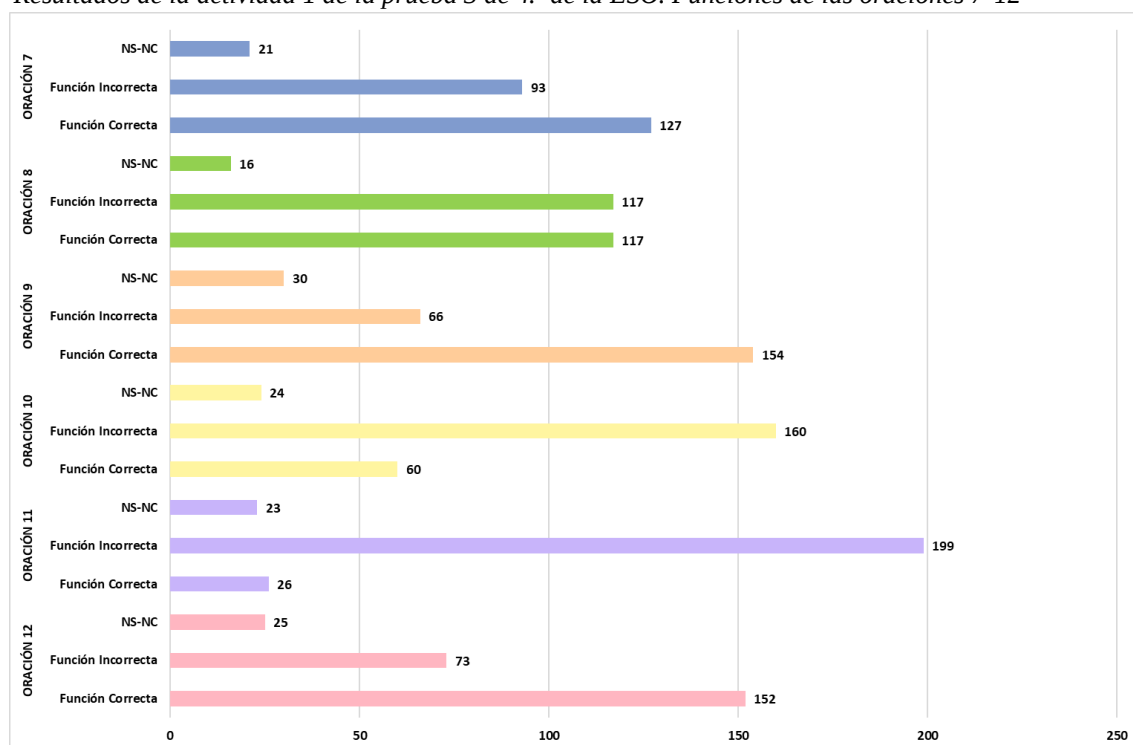


Con respecto a las funciones identificadas, la ejemplificación expuesta en la oración 9 destaca en comparación con el resto de este bloque, en contraste con la oración 12, de ilustración también, que registra un reconocimiento medianamente inferior. A esta le siguen las oraciones 7 y 8, que desempeñan función de causa y de consecuencia. Por

otro lado, la función de contraste de la oración 10 ha entrañado dificultades, aunque, sin duda alguna, la adversidad más notoria la ha experimentado la concesividad recogida en la oración 11. A este respecto, resulta conveniente indicar que en las indicaciones de la actividad figuraban los términos *contraste* y *concesión* juntos. Un considerable número de estudiantes los interpretó como sinónimos y decidió incluir ambos en la exposición de la función de los marcadores cuando únicamente se precisaba uno de ellos, de acuerdo con el sentido de la secuencia en sí.

Gráfico 4.13

Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO. Funciones de las oraciones 7-12

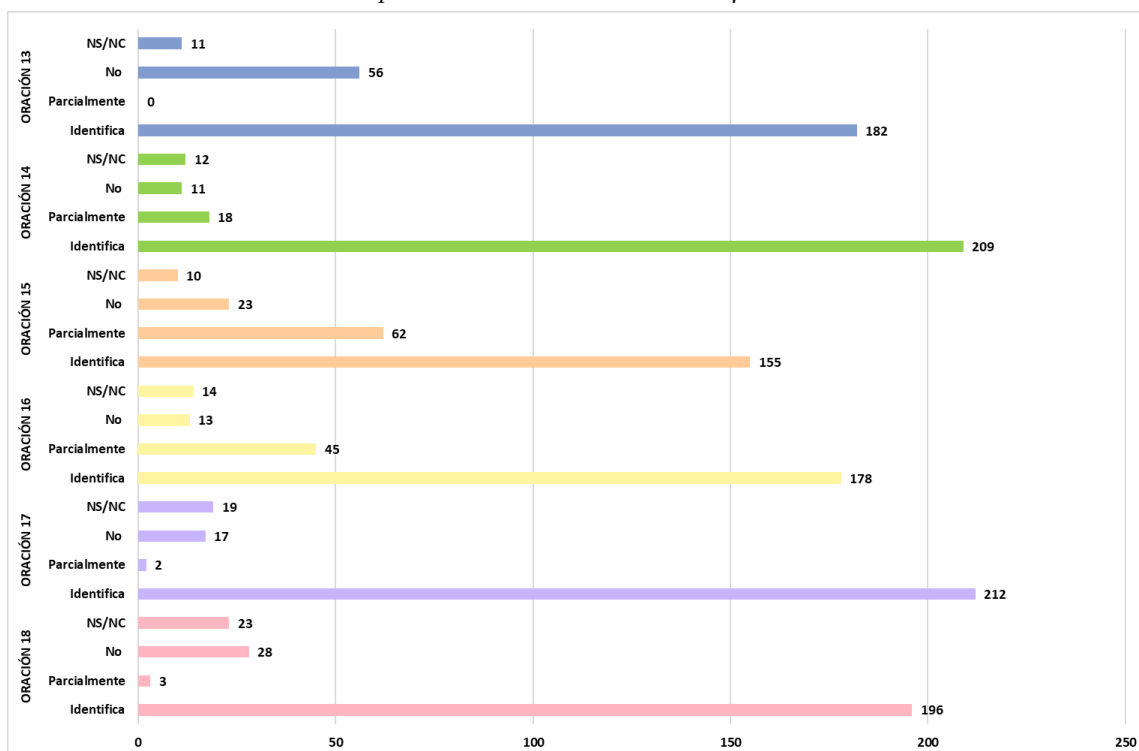


La última tanda, que encierra las oraciones que abarcan desde la 13 hasta la 18, manifiesta que el reconocimiento de la causa en la oración 17 (212 hallazgos) y la consecuencia en la 14 (209 selecciones) se ha presentado sin grandes complicaciones, si bien 2 y 18 estudiantes, siguiendo el orden de exposición de los datos, han tenido algún tipo de dificultad para englobar en su selección la totalidad de la partícula. Este grupo se completa con los estudiantes que han seleccionado un elemento desacertado (17 y 11) y con los que no han ofrecido ninguna opción. A estas cantidades siguen, en primer lugar, la identificación de la causa expresada con *como* (196) en la oración 18 y el cierre discursivo, con *por fin* (182), en el enunciado 13. Llama positivamente la atención el hecho de que para este último ningún estudiante tuvo dudas en el momento de seleccionar

el enlace completo, mientras que, en la causa, 3 alumnos incluyeron junto a *como* la proposición causal íntegramente —*como no tengo ganas*—. Estos marcadores fueron percibidos incorrectamente por 28 y 56 alumnos frente a los 23 y 11 que se abstuvieron de compartir su elección. Por último, con una suma de aciertos menor, pero no por ello baja, se encuentran las oraciones 16 y 15, con los marcadores *pese a que* y el correlato *por un lado-por otro lado*, en las que de manera parcial se han identificado 45 y 62 a causa de que el alumnado ha elidido la preposición *a* para la primera o ha subrayado únicamente una parte de los elementos de la correlación para la segunda. De forma incorrecta, 13 y 23 alumnos localizaron unidades equívocas frente a 14 y 10 alumnos que no expresaron su selección.

Gráfico 4.14

Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO. Identificación de las oraciones 13- 18

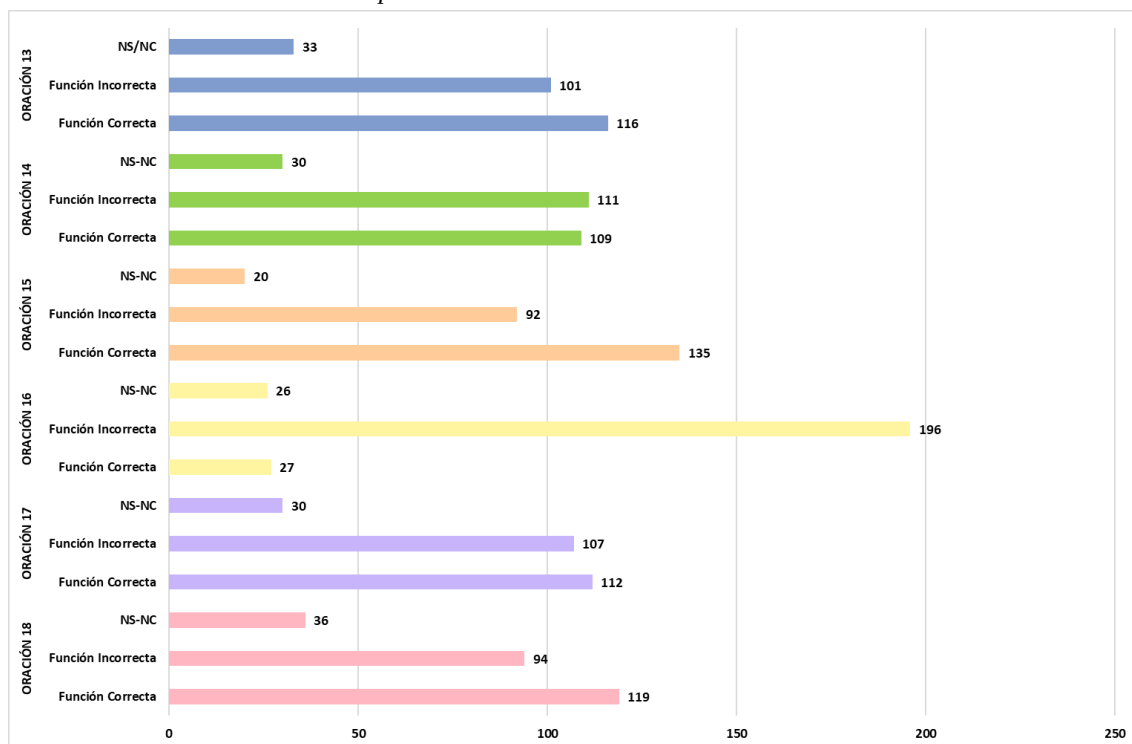


Por último, la función de ordenación recogida en la oración 15 ha registrado el mayor número de respuestas correctas (135). A cierta distancia, le siguen la oración 18 (119) —causa introducida por *como*—, la oración 13 (113) —cierre del discurso con *por fin*— y la oración 17 (112) —causa presentada por *ya que*—. Cerca de estos datos, se encuentra la oración 14 (109) —consecuencia expuesta por *de forma que*—. En último lugar, se sitúa la oración 16, muy lejana del resto, pues la concesión formulada por *pese*

a que tan solo ha conseguido ser identificada por 27 estudiantes.

Gráfico 4.15

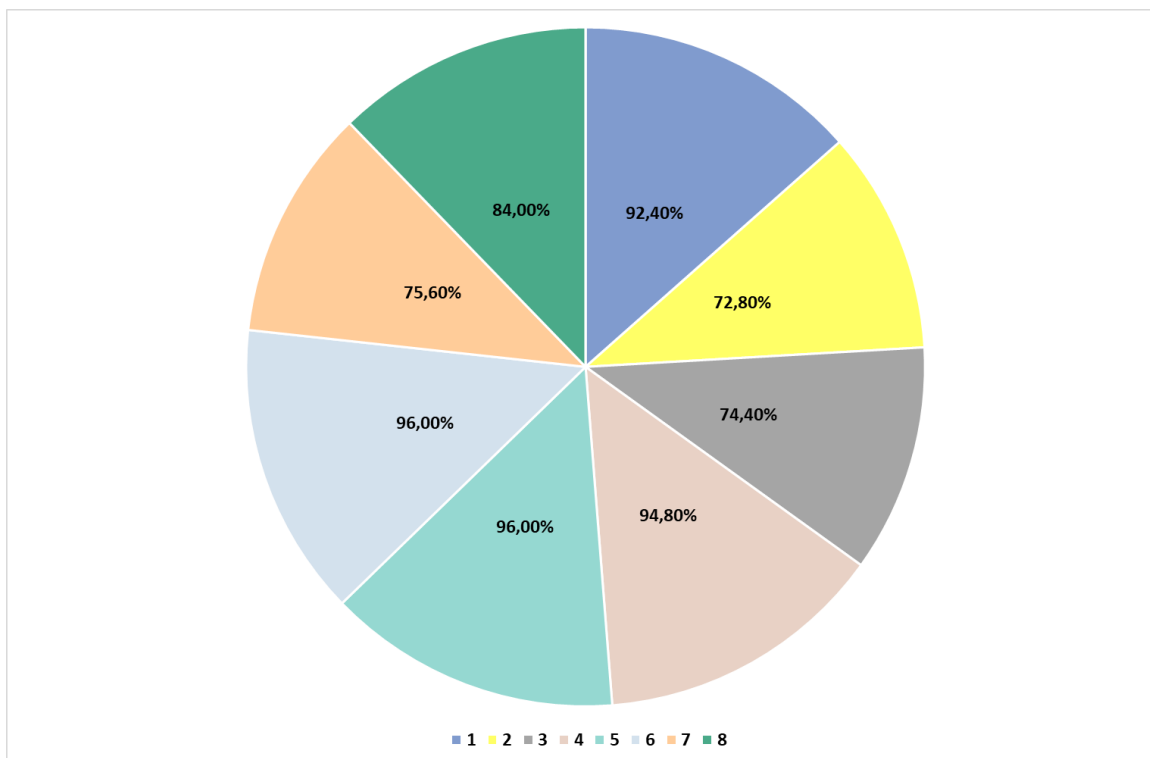
Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO. Funciones de las oraciones 13-18



El segundo y último ejercicio que los alumnos han realizado previo a la composición del tercer texto guarda características similares a las de la tercera actividad de la muestra 2. Se ha confeccionado un cuestionario consistente en un ejercicio de respuesta dirigida en el que se deben emplear las ocho propuestas de marcadores textuales en cada una de ellas con la flexibilidad de seleccionar la más idónea de acuerdo con el sentido y los signos de puntuación, pero sin permitir la repetición de las posibilidades. En este sentido, cada opción se ha estudiado previamente para que encaje en un espacio específico con miras a garantizar que, una vez escogida, el resto debe ajustarse adecuadamente a los huecos sobrantes.

Gráfico 4.16

Resultados de la actividad 2 de la prueba 3 de 4.º de la ESO



En conjunto, el análisis de esta actividad arrojó resultados favorables, si bien se percibió cierta disparidad en las opciones escogidas. Las oraciones 1, 4 y 5 han sido las que han entrañado una dificultad menor al alumnado, de ahí que hayan registrado los porcentajes más elevados en la suma de respuestas: 92,4 % (231 respuestas correctas de 248), 94,8 % (237 aciertos de 248) y 96 % (240 soluciones adecuadas de 249). Así pues, para la oración 1 —*Hace mucho frío, **por eso** no vamos a salir esta noche*—, de forma equívoca, al no inferir el sentido de consecuencia, algunos de los estudiantes resolvieron con el uso de *puesto que* o *por el contrario*, por mencionar algunas de las opciones aportadas. La oración 4 —*Puedes regalarle unas botas de agua por su cumpleaños, **por ejemplo***—, que precisa un marcador de ejemplificación o ilustración, fue interpretada erróneamente por el alumnado, que consideró que había un significado de concesión, finalidad o adición, entre otros. En cuanto a la oración 5 —*Después de dos semanas de lluvia y frío, **finalmente** salió el sol*—, pese a necesitar una partícula de cierre discursivo, fue completada de manera equívoca, principalmente, por el enlace de continuidad.

Las oraciones 6 —*El periodista grabó la entrevista y, **además**, la publicó en su blog*— y 8 —*La compañía abrió una nueva empresa y, **posteriormente**, contrató nuevo*

personal— constituyen un caso⁶⁵ particular, puesto que en ellas cabe la posibilidad de intercambiar las respuestas, dependiendo de la deducción hecha por el alumno. Así, para la primera de ellas, el 96 % acertó en la alternativa escogida y mostró una marcada inclinación hacia el significado de posterioridad (181 prefirieron *posteriormente* mientras que 59 prefirieron *además*); la segunda, en cambio, pese a presentar dos posibles opciones también, obtuvo un 84 % de respuestas correctas y reflejó una clara preferencia por el significado de *adición*, con 160 respuestas para *además* y 50 para *posteriormente*.

Por su parte, las oraciones 2 (72,8 %), 3 (74,4 %) y 7 (75,6 %) mostraron un rendimiento intermedio. En lo que concierne a la segunda oración —*Mi marido no toma café por la noche nunca. **Por el contrario**, prefiere una infusión*—, se establece una relación de contraste entre las partes de la que se percataron 182 estudiantes de 246 que contestaron. Se contabilizaron ejemplos incorrectos basados en la expresión de la causa, debidos probablemente no solo a una inadecuada inferencia de sentido, sino también al desconocimiento del empleo de los signos de puntuación con los marcadores textuales, cuestión en la que se profundizará más adelante. La relación de causalidad presente en la oración 3 —*Marcelo echó una mano a su primo, **puesto que** no entendía algunos ejercicios*— pasó desapercibida para el grupo de alumnos que escogió, entre el conjunto de alternativas, un marcador de contraste. En este punto, conviene aclarar que 47 estudiantes identificaron correctamente una relación de concesión, la cual supone una interpretación válida. Sin embargo, la contemplación de esa alternativa afectaba al sentido del resto de los enunciados pendientes de completar. Por último, la oración 7 —*Aunque muy cansado, hizo un esfuerzo y me acompañó a comprarme el vestido*— reflejó una tendencia que se repitió a lo largo de muchas pruebas: numerosos estudiantes añadieron la forma verbal *estaba* para completar el sentido de la oración, de ahí que se perciba que no son conscientes de que el marcador de concesión que debían emplear puede figurar directamente junto a un adjetivo.

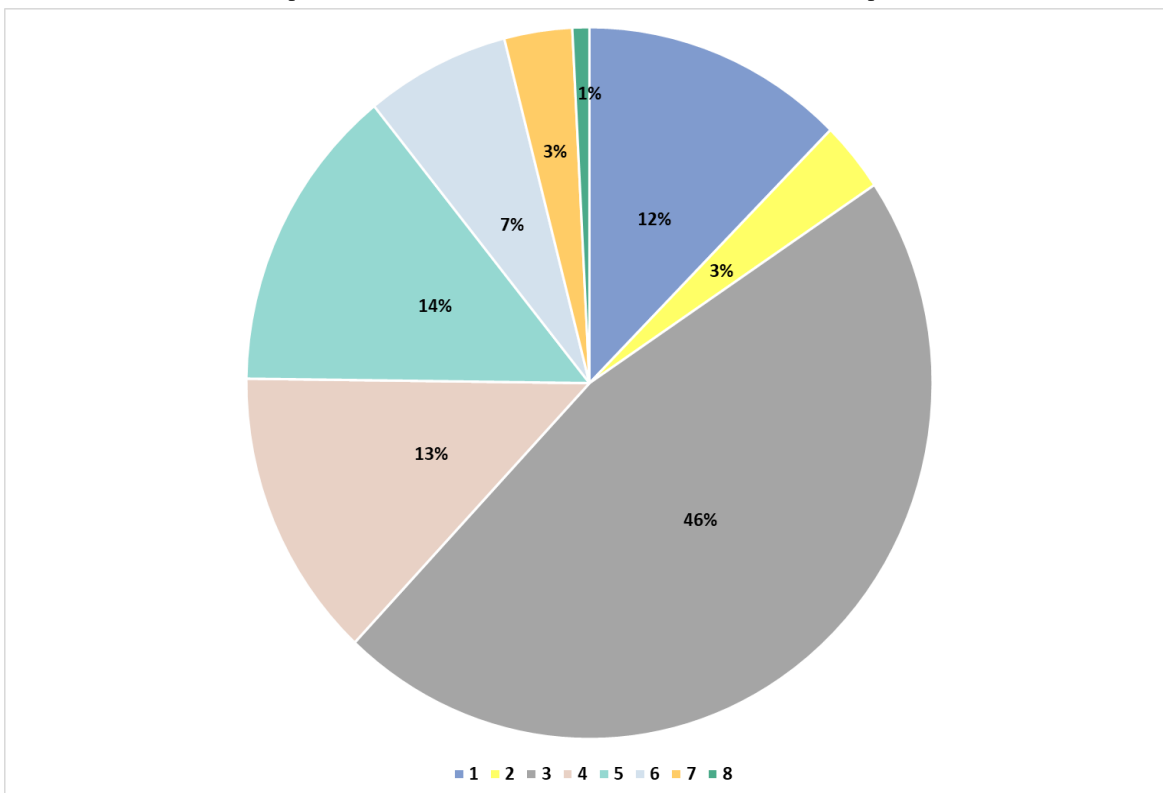
De forma análoga a otras actividades ya comentadas, se estimó conveniente conocer el porcentaje⁶⁶ de aciertos que obtuvieron los estudiantes en esta tarea, en parte, para contrastar los resultados de una nueva actividad cerrada, aunque diseñada con mayor flexibilidad que la primera que se había realizado.

⁶⁵ En algunas pruebas los estudiantes repararon en que las opciones eran intercambiables entre sí, y así lo hicieron constar.

⁶⁶ Varios alumnos escogieron repetidamente una misma opción. No obstante, cada opción repetida se contabilizó únicamente una vez por estudiante.

Gráfico 4.17

Análisis del número de respuestas correctas e incorrectas de la actividad 2 de la prueba 3 de 4.º de la ESO



Los resultados de esta actividad han puesto de manifiesto una distribución heterogénea en el desempeño del alumnado. Casi la mitad de los estudiantes, con una representación del 46 %, afrontó una dificultad media en la realización de la tarea al acertar seis preguntas de forma correcta, frente a un 3 % y un 12 % que los superaron al fallar solo una o ninguna de la totalidad de las ocho preguntas formuladas, respectivamente. Por otro lado, con un porcentaje bastante menor, un 13 % obtuvo cinco preguntas correctas y un 14 % ofreció una respuesta correcta para tres enunciados. En la parte inferior del recuento, se sitúan cifras extremas en las que entre un 3 % y un 1 % solo respondieron correctamente entre dos y tres preguntas, en gran medida, debido a la situación previamente descrita.

4.2 Resultados de la intervención didáctica de 2.º de Bachillerato

La presente sección contiene el análisis de las respuestas proporcionadas por el estudiantado de 2.º de Bachillerato. De acuerdo con la división llevada a cabo con la revisión de las tareas de 4.º de la ESO, se repite aquí el mismo patrón con la finalidad,

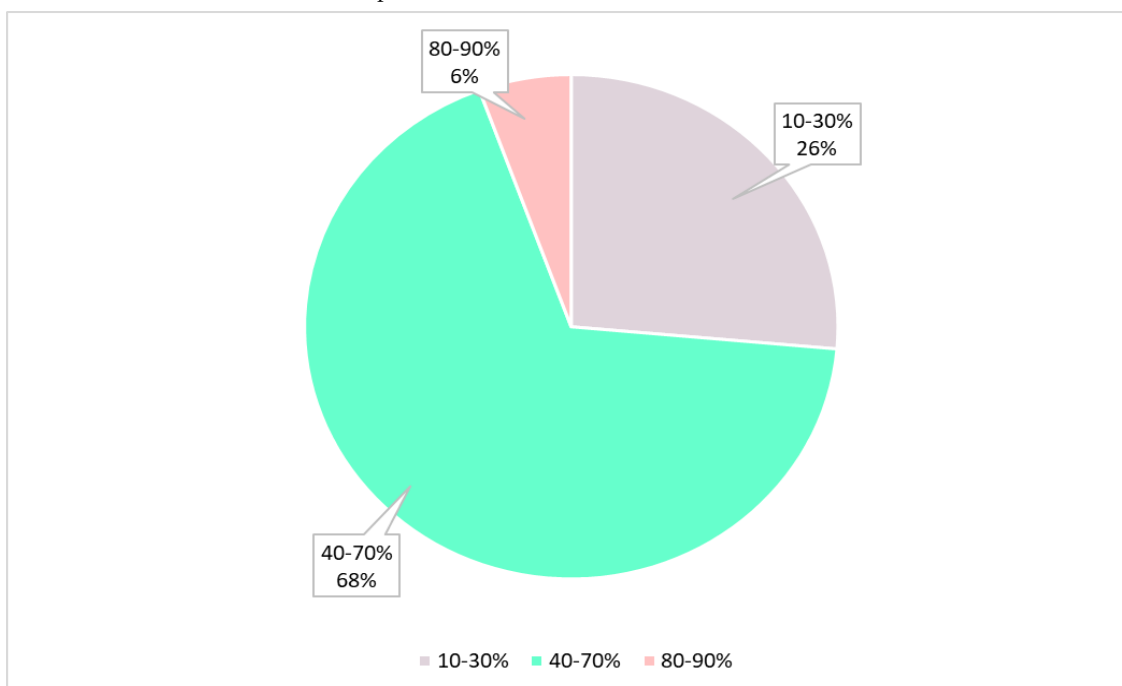
nuevamente, de garantizar la adecuada conexión entre las actividades y las pruebas en las que se localizan.

4.2.1 Resultados de la prueba 2 en 2.º de Bachillerato

Al igual que ocurrió con el curso de 4.º de la ESO, la primera actividad que se ha propuesto a 2.º de Bachillerato ha incluido el planteamiento de una pregunta orientada a ahondar en el porcentaje de marcadores discursivos que el alumnado estima que suele incorporar a sus composiciones escritas.

Gráfico 4.18

Resultados de la actividad 1 de la prueba 2 de 2.º de Bachillerato



Los valores reflejados en el gráfico muestran que la categoría predominante corresponde al empleo de un rango de 40 a 70 % de los marcadores discursivos, perteneciente al 68 % del alumnado participante. Esto sugiere que, de acuerdo con su percepción sobre su frecuencia de uso, esa cantidad de escolares vertebró sus redacciones mediante secuencias conectivas. En segundo lugar, un 26 % del estudiantado reconoce que entre el 10-30 % de conectores figuran en la superficie textual de sus producciones. Por último, solo un 6 % del alumnado se sintió identificado con un empleo más elevado: 80-90 % de partículas. Los resultados obtenidos indican que, si bien numerosos alumnos

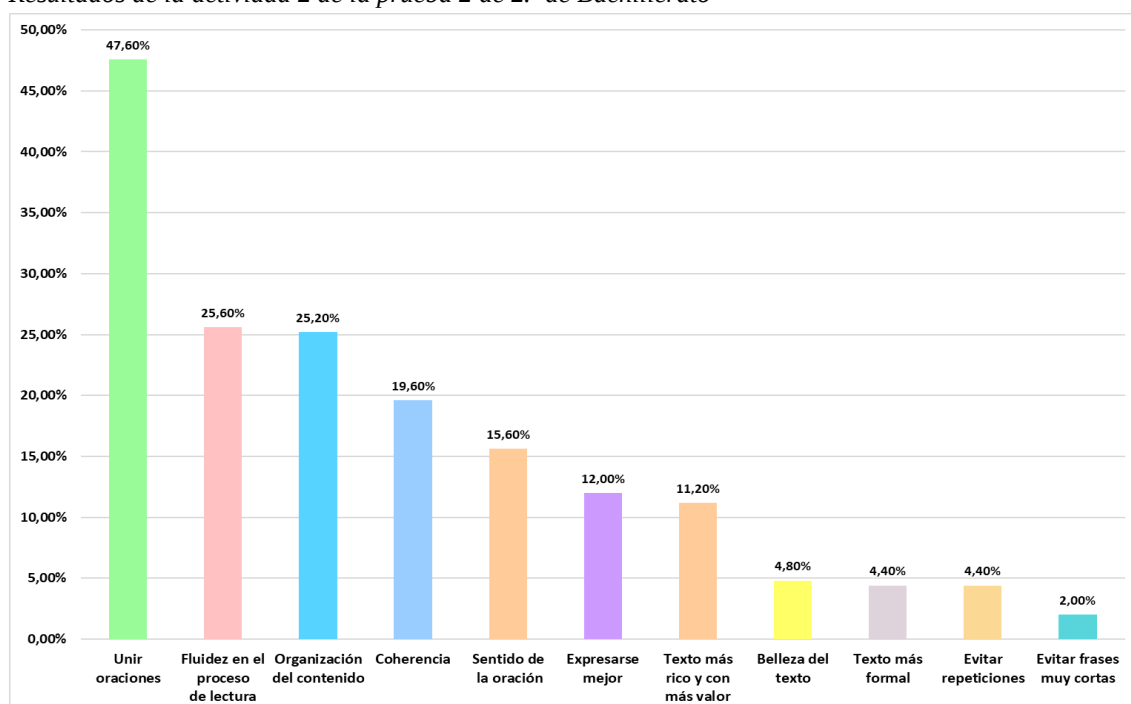
consideran que se apoyan en un empleo idóneo de los marcadores, se percibe una proporción llamativa que podría mejorar la cohesión y coherencia de su escritura mediante una cantidad mayor de elementos.

El cotejo de la información de las respuestas aportadas por el alumnado de ambas etapas expone una palpable similitud en la selección escogida al margen del nivel académico que curse. En este sentido, la banda de empleo con mayor porcentaje está representada por el 40 y el 70 % de conectores, de los que el 71 % de los alumnos de 4.º de la ESO y el 68 % de los de 2.º de Bachillerato se sirve en sus producciones textuales para enlazar elementos. En términos similares, el 22 % del curso inferior y el 26 % del nivel superior relacionó sus composiciones con la cifra de un 10-30 % de enlaces. Finalmente, de manera muy cercana también, aquellos escolares que tratan de hacer una mayor inclusión de marcadores han coincidido también en sus respuestas, con un 7 % y un 6 %.

La segunda actividad está orientada a ahondar en la impresión de la que parte el alumnado sobre la importancia del empleo de marcadores, valorando, consecuentemente, la repercusión que presentan estas unidades en las redacciones. Así, este planteamiento extrae información no solo en cuanto a la observación de la práctica, sino que también profundiza en la consciencia que posee el alumnado y la relevancia que le confiere en la composición de textos coherentes y bien organizados.

Gráfico 4.19

Resultados de la actividad 2 de la prueba 2 de 2.º de Bachillerato



El gráfico 4.19 expone el conjunto de justificaciones que ha presentado el alumnado ante la cuestión formulada. De forma destacada, el 47,6 % atribuye una gran importancia a asegurar el mecanismo de cohesión textual, de ahí que haya referido en sus respuestas que se trata de elementos que logran *unir oraciones*. A continuación, los estudiantes han mostrado la percepción que tienen acerca de que estos elementos discursivos favorecen la disposición de las partes de un texto y la comprensión global del texto, incluyendo las opciones de *fluidez en el proceso de la lectura* —25,6 %— y *organización del contenido* —25,2 %— en sus descripciones. De forma ligeramente inferior, el alumnado engloba otras causas fundamentales para la explicitación de los marcadores en la superficie textual, confirmando un 19,6 % de importancia al mecanismo de *coherencia* y un 15,6 % a guardar *el sentido de la oración*, lo que insiste en el papel fundamental que juega la claridad de la presentación de ideas.

Por otra parte, aspectos como el objetivo de *expresarse mejor* y la persecución de un *texto más rico y con más valor* —que subrayan la contribución estilística y comunicativa de estas unidades en las expresiones escritas— han sido englobados en un 12 % y un 11,2 % de las respuestas, respectivamente. Por último, se hallan, en menor medida, categorías como *belleza del texto* —4,8 %—, *texto más formal* —4,4 %—, *evitar repeticiones* —4,4 %— y *evitar frases muy cortas* —2 %—, de lo que se desprende que, si bien el alumnado las estima como significativas, no constituyen las causas esenciales para el empleo de conectores. En resumen, el estudio de estas respuestas expone una jerarquización de cometidos textuales que otorga preferencia a la cohesión, a la claridad y a la organización de la información frente a motivos de carácter más estético o secundario.

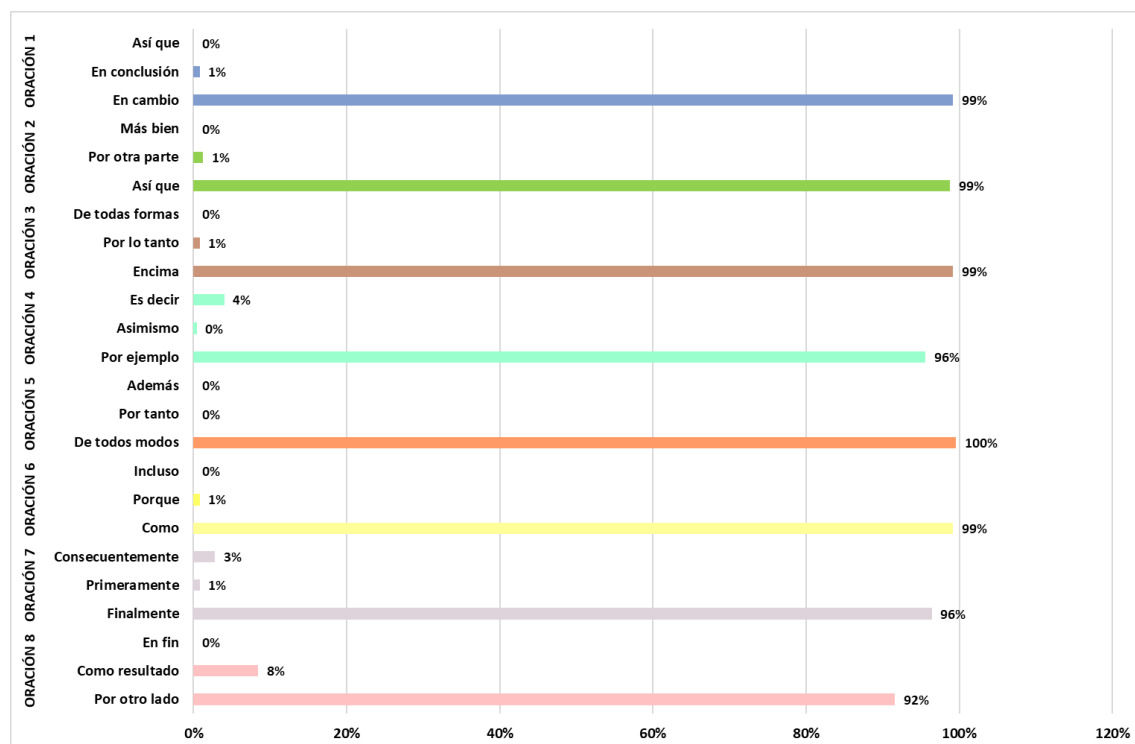
Al cotejar las preferencias del alumnado de 2.º de Bachillerato con las expresadas por 4.º de la ESO, se advierten coincidencias entre aquellas características que consideran más y menos significativas. Ambos cursos han destacado que las particularidades más relevantes son *unir oraciones* y la *fluidez en el proceso de lectura*. Asimismo, coinciden en que lo menos importante es la búsqueda de la *belleza del texto*, un *texto más formal* y *evitar repeticiones* o *frases cortas*. Ahora bien, ambos sitúan el resto de opciones en posiciones intermedias con otro orden, pero sin ubicarlas en los extremos.

Después de haber realizado las dos primeras actividades, se presentó un cuestionario con diversas clases de marcadores discursivos —de adición, de ejemplificación, de contraste, entre otras funciones—. El gráfico 4.20 evidencia modelos

destacados según las opciones escogidas, poniendo de relieve, en momentos concretos, una alta homogeneidad en la selección de la respuesta correcta en contraste con una mayor diversidad de posibilidades.

Gráfico 4.20

Resultados de la actividad 3 de la prueba 2 de 2.º de Bachillerato



Proyectada con la finalidad de que el alumnado⁶⁷ completara con la función de contraste, la oración 1 obtuvo un 99 % de respuestas en las que se optó como opción correcta por *en cambio*, que correspondía a la solución acertada. Esta situación de acierto en la elección del marcador se repite para las oraciones 2, 3 y 6, en las que el índice de respuestas correctas ronda el 99 %, dado que lo esperado ha sido el empleo de conectores de consecuencia, de adición, de concesividad y de causa, respectivamente. Llama la atención que la oración 5 ha recibido una respuesta unánime por parte del alumnado.

Algo más diversa es la situación que se presenta en la oración número 8, en la que la proporción de respuestas ha quedado levemente más repartida, dado que un 92 % de los estudiantes identificó correctamente la función de continuidad en el texto frente a

⁶⁷ Cabe aclarar que en la descripción de esta actividad, a diferencia del planteamiento hecho en el análisis de 4.º de la ESO, no se detalla el número de respuestas obtenidas en cada oración debido a que todos los escolares respondieron a todas las cuestiones de esta tarea.

un 8 % que se inclinó por la respuesta incorrecta al señalar como necesario un elemento de consecuencia, si bien sigue siendo un porcentaje de acierto elevado. De igual modo ocurre con las oraciones 4 y 7, en las que el 96 % del alumnado ha deducido los significados de ejemplificación y finalidad en el sentido de las oraciones.

Con el propósito de evaluar el nivel de dificultad al que se enfrentó el alumnado durante la realización de esta actividad —y tal y como se llevó a cabo también en el nivel de 4.º de la ESO—, no se analizaron exclusivamente las respuestas ofrecidas para rellenar cada oración incompleta, sino que además se calculó el nivel de logro del estudiante con vistas a identificar tanto el porcentaje de alumnado que no halló dificultades en la ejecución como la cifra de aquellos que cuentan con equivocaciones.

Los resultados ponen de manifiesto, por una parte, que ha habido una práctica mayoritariamente positiva del empleo de secuencias conectivas en cuanto a las respuestas del alumnado en esta tarea, *grosso modo*, altamente guiada, aunque persisten áreas de mejora en el manejo de conectores más específicos; por otra, la similitud registrada con respecto a las cifras de 4.º de la ESO, dado que son iguales. En este sentido, de los 250 alumnos que se han seleccionado para el estudio, el 77 % —que se corresponde con la cifra de 192 escolares— ha acertado la totalidad de las preguntas del cuestionario realizado. Contrariamente, el 18 % representa a los 44 estudiantes que han fallado una de las preguntas. Por último, los sectores que reflejan porcentajes inferiores —entre el 2 % y el 3 %— aluden al estudiantado que obtuvo entre seis y cinco respuestas correctas. Tan solo se registró el caso de dos alumnos que obtuvieron solo cuatro y tres respuestas correctas.

La actividad 4 —cuyos resultados se reflejan en el gráfico 4.21—, como se ha explicado, trabaja la sinonimia de los marcadores discursivos de acuerdo con el contexto en el que se hallan inmersos. Así pues, la oración 1 —de naturaleza concesiva— cuenta con el conector *a pesar de (que)*. El 75,2 % del alumnado —lo que equivale a 188 estudiantes del conjunto— ha sustituido de manera correcta su sentido mediante el empleo, fundamentalmente, de *aunque* y *pese a (que)*. No obstante, cabe mencionar que una parte del grupo —un 14,4 %, que se refiere a 36 escolares— ha realizado un intercambio de conectores que se considera inaceptable, dado que no recogen el sentido de la frase. En concreto, han hecho uso de partículas de adición (*encima, incluso*), de consecuencia (*así que*), de contraste (*en cambio*), e incluso de un nexo de oración temporal: *cuando*. Por otro lado, el 10,4 % (26 alumnos) representa al conjunto de escolares que ha escogido no ofrecer ningún tipo de alternativa.

El enunciado causal que constituye la oración 2 ha contado con un porcentaje de reemplazos apropiados mayor que la precedente. En este sentido, el 90 % del alumnado —cifra que se traduce en 225 alumnos— ha sido capaz de proponer el sentido de causalidad que alberga *porque* mediante las unidades *ya que*, *puesto que*, *dado que*, *debido a (que)* y *pues*. Ahora bien, a pesar de este resultado favorable, se ha registrado, asimismo, un grupo —un 5,2 %, que se corresponde con 13 escolares— que no ha comprendido el significado del marcador destacado y, en consecuencia, ha llevado a cabo una conmutación incorrecta⁶⁸, con funciones de consecuencia (*así que*, *como resultado*) o de ejemplificación (*por ejemplo*). Por último, un porcentaje próximo al anterior —4,8 %, cifra que hace referencia a la cantidad de 12 alumnos— decidió no contestar a la cuestión.

En lo que concierne a la oración 3, con función consecutiva, el 84 % ha cambiado sin ningún tipo de complicación el marcador explicitado en la oración por otro con el mismo significado. De este modo, 210 estudiantes se han apoyado en la utilización de *así que*, *por ello*, *por eso*, *por ende* y *por consiguiente*. Por otro lado, el porcentaje que corresponde al alumnado cuyas respuestas han sido inválidas —14,8 %, es decir, 37 alumnos— incluye opciones entre formas de consecuencia (*de todas formas*) o de cierre discursivo (*en conclusión*), e incluso formas de relativo, como *por lo cual*. Frente a esta situación, una minoría, que se corresponde con un 1,2 % (3 estudiantes), no ha completado la tarea.

La oración 4 refleja un alto porcentaje de respuestas correctas. Así pues, el marcador de contraste *sin embargo* fue sustituido en la oración por otro equivalente sin aparente dificultad en el 80,8 % de los casos (202 estudiantes). Para ello, se valieron de las formas de oposición *pero*, *en cambio*, *no obstante* y *por el contrario*; de este último, cabe precisar que únicamente se contabilizó una respuesta. No obstante, un 17,2 % (43 alumnos) no percibió el valor de contraste de la partícula proporcionada e incorporó como solución al ejercicio formas concesivas —*aunque*, *a pesar de (que)*, *de todas formas*, *aun así*—, de consecuencia —*así que*—, de cierre discursivo —*finalmente*— e, incluso, la conjunción adversativa *sino*. Un bajo porcentaje —2 %, esto es, 5 alumnos— se decantó por dejar el espacio en blanco.

A diferencia del análisis realizado hasta el momento, la oración 5 ha planteado mayor grado de dificultad al alumnado. En este caso, se expone una relación de adición, que tan solo el 58,4 % de los escolares (146 alumnos) ha sido capaz de resolver al

⁶⁸ Un dato destacable del análisis de esta parte consiste en que un estudiante ha empleado el nexos causal *como*, pero no se ha considerado correcto, dado que no obedece a la estructura gramatical planteada.

reemplazar el marcador aditivo proporcionado de forma unánime por el equivalente *encima*. Por otro lado, un alto porcentaje —37,2 % (93 alumnos)— realizó la conmutación de manera incorrecta al decantarse por las partículas de consecuencia (*así que, por tanto, por ello, como resultado*); de adición, mas no equivalente (*asimismo*); de evidencia (*de hecho*); concesivas (*aun así, de todos modos*), o estructuras que no se corresponden con la forma de un conector (*sumado a esto, a su favor*). Finalmente, el número de estudiantes que no ha respondido se considera más alto que en el resto de oraciones analizadas, con un 4,4 %, que se corresponde con 11 estudiantes.

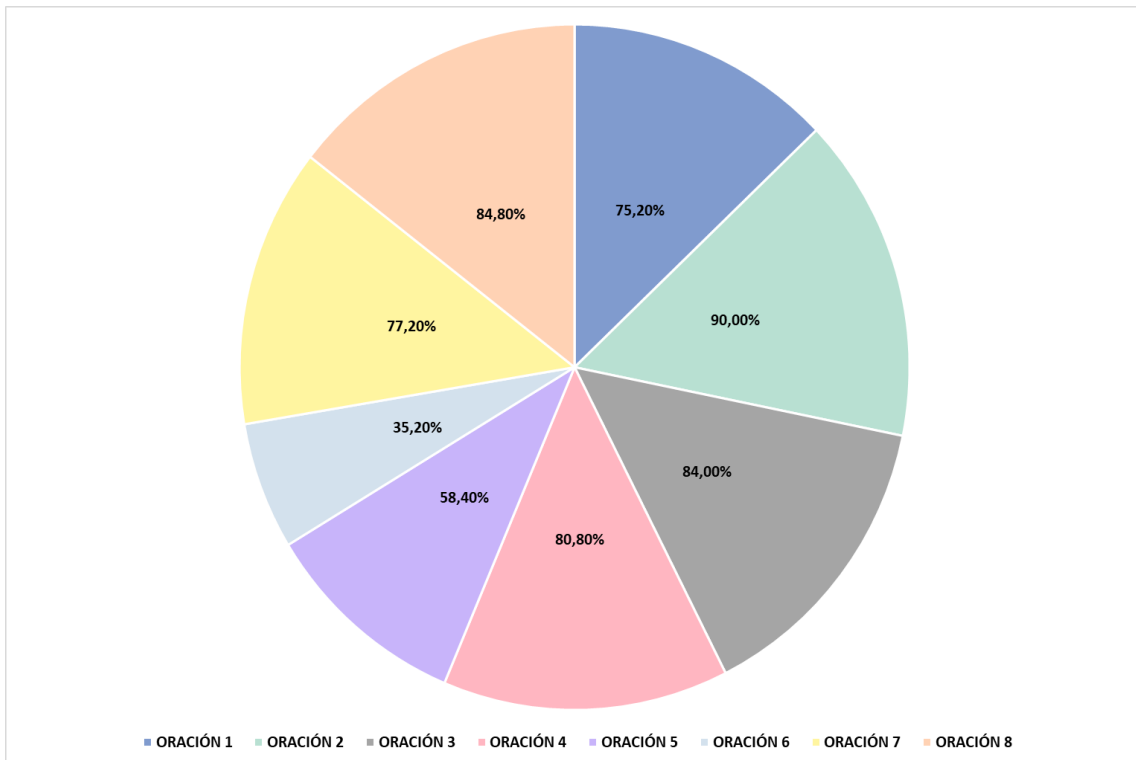
En la misma línea, el planteamiento de la oración 6 ha resultado altamente complicado para el alumnado. Dicha oración, cuyo interior alberga el marcador *en conclusión*, ha sido resuelta de manera satisfactoria tan solo por el 35,2 % del conjunto, cantidad que hace referencia a 88 estudiantes. Para su sustitución han empleado principalmente las estructuras discursivas *en definitiva* o *en resumen*. Las opciones incorrectas, que ascienden al 58 % del grupo (145 escolares), son muy diversas, pero entre ellas sobresalen por número de ocurrencias las siguientes: *por(lo)tanto, para concluir, por ende, finalmente, como resultado, más bien y a modo de conclusión*.

En lo que concierne a la oración 7, en la que se recoge el significado de ejemplificación a través de la secuencia conectiva *tales como*, el 77,2 % (193 escolares) ha mostrado la capacidad de conmutar el conector seleccionado por opciones como *por ejemplo, como por ejemplo* y, de manera básica, *como*. Algunos estudiantes se han confundido —21,2 %, cantidad que representa a 53 alumnos— y han considerado, erróneamente, que las siguientes formas podían albergar el mismo significado que la forma propuesta: *así como, entre ellas, entre algunas, como pueden ser y es decir*. Por último, 4 estudiantes (1,6 %) se abstuvieron de responder.

La última oración, con sentido de continuidad, ha registrado uno de los mejores índices de conmutaciones adecuadas por parte del alumnado. En este sentido, en *primer lugar* fue sustituido principalmente por *primero, primeramente, para empezar y antes que nada* por el 84,8 % del estudiantado (212 alumnos). Por el contrario, el 14,4 % (36 alumnos) no logró reemplazar de manera adecuada el marcador al no respetar el sentido ofrecido. Así pues, escogieron formas erróneas para este contexto, como *principalmente, por un lado, en principio* o *de todos modos*. Finalmente, el 0,8 % (2 alumnos) engloba el conjunto de escolares que no aportó ninguna respuesta.

Gráfico 4.21

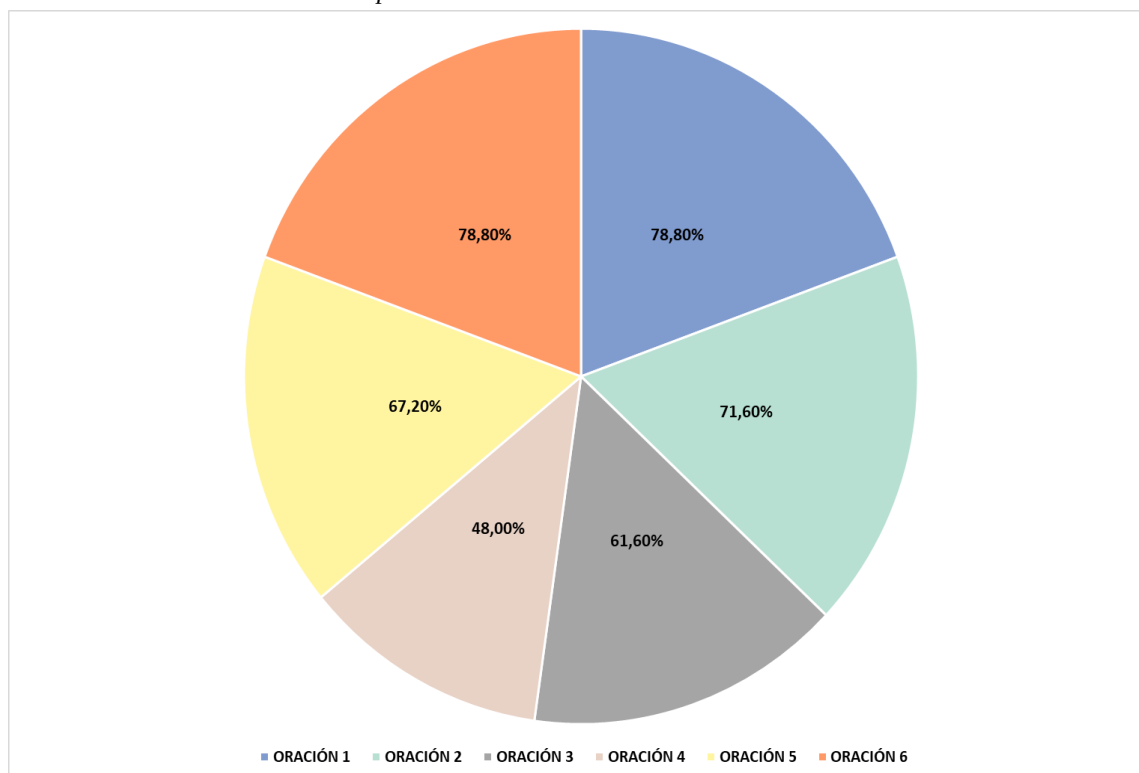
Resultados de la actividad 4 de la prueba 2 de 2.º de Bachillerato



Como se ha explicado en apartados anteriores de este trabajo, la tarea 5 se destina a la práctica de la conexión implícita entre enunciados, donde el alumnado debe determinar cuáles son las relaciones semánticas subyacentes y, en consecuencia, teniendo en cuenta la función discursiva del contexto, decidir qué marcadores textuales son los apropiados. Así pues, el gráfico 4.22 da cuenta de la suma de estudiantes que ha inferido de manera adecuada el vínculo que tiene lugar entre las diferentes partes del fragmento proporcionado.

Gráfico 4.22

Resultados de la actividad 5 de la prueba 2 de 2.º de Bachillerato



Entre el primer y el segundo enunciado (*Ayer fue un día caótico para mí. [...] no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar*) tiene lugar una relación implícita de continuidad, ordenación y enumeración. Un total de 197 alumnos (78,8 %) ha extraído esta función oculta y ha enlazado ambas partes del discurso mediante el empleo especialmente de *primero*, *primeramente* y *en primer lugar*, si bien también se han contabilizado algunos casos en los que se dio comienzo con la estructura *para empezar*. Los ejemplos 30-33 ilustran la situación descrita.

(30) **Primero**, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20114)

(31) **Primeramente**, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20203)

(32) **En primer lugar**, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20310)

(33) **Para empezar**, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20425)

Sin embargo, se han localizado casos en los que algunos estudiantes, en lugar de considerar el sentido de continuidad, estimaron que entre los enunciados se desarrollaba un contraste de ideas. Así, los ejemplos 34 y 35 muestran esta interpretación errónea y el primero de ellos, además, un desconocimiento del uso de la coma en la coordinación

adversativa introducida por *pero*, pues, tal y como exponen la RAE y la ASALE (2010), «no se escribe coma detrás de las conjunciones adversativas» (p. 327).

(34) ***Pero***, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20321)

(35) ***Sin embargo***, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20225)

Por otro lado, de manera similar a lo ocurrido con el alumnado de 4.º de la ESO, a la deducción errónea de sentido, se le añade una puntuación inadecuada de las oraciones causales, lo que ha dado lugar a los enunciados incorrectos que siguen, que constituyen un total de 37 casos, lo que representa un 14,8 % de los casos:

(36) ***Debido a que***, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20605)

(37) ***Puesto que***, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20820)

(38) ***Ya que***, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20313)

(39) ***Porque***⁶⁹, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20316)

Asimismo, ha habido casos minoritarios, pero llamativos, en los que, por una parte, la inferencia de sentido no es correcta y, en consecuencia, el marcador seleccionado, tampoco, como se ve en los ejemplos 40 y 41; por otro lado, se han hallado respuestas en las que la unidad empleada no se correspondía con un marcador discursivo, como evidencian los casos 42-44.

(40) ***Aunque***, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20117)

(41) ***En conclusión***, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20420)

(42) ***Por desgracia***, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20101)

(43) ***Esta mañana***, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20110)

(44) ***Por lo que***, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. (20915)

La segunda y la cuarta oración comparten el sentido de consecuencia e inferencia que las une a sus correspondientes enunciados anteriores. Pese a que ambas tienen ese rasgo en común, el alumnado parece haberse enfrentado a una mayor complejidad en la segunda —solo el 48 % respondió correctamente, lo que equivale a 120 discentes— que

⁶⁹ La respuesta 20225, además de incluir una forma causal no apropiada, la presentaba escrita en dos palabras.

en la primera —71,6 % utilizó un conector correctamente, es decir, 179 escolares—. Este contraste podría justificarse por el hecho de que esta última alberga también un significado de adición e intensificación, lo que permite un mayor rango de respuestas válidas. Así, de manera adecuada, se exponen ejemplos de los dos enunciados que no recogen la totalidad de la variedad empleada, pues el enunciado 2, aparte de los que se muestran, incluyó otras formas de consecuencia como son *como resultado* y *consecuentemente*.

- (45) **Por ello**⁷⁰, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. (20720)
- (46) **En consecuencia**, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. (20222)
- (47) **Por lo tanto**, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. (21007)
- (48) **Encima**, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. (20112)
- (49) [...] solo llevaba dos euros en el bolsillo de mi abrigo, **así que** tuve que pedir dinero prestado a un compañero. (20708)

Sin embargo, el margen de error en estos enunciados viene dado por dos situaciones. Por un lado, al igual que se observó en 4.º de la ESO, la falta de conocimiento de los signos de puntuación ocasionó que los estudiantes dudaran entre el empleo, indistintamente, de *así que* y *por(lo)tanto* para ambos enunciados. Por otro lado, se emplearon conectores con significados distintos a los que precisaban estas oraciones de acuerdo con el contexto del fragmento y, nuevamente, la estructura de relativo *por lo que*, que afectó fundamentalmente al enunciado cuatro. Todo ello ha dado lugar a los casos incorrectos que se ilustran a continuación:

- (50) **Así que**, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. (20601)
- (51) [...] solo llevaba dos euros en el bolsillo de mi abrigo, **por lo tanto** tuve que

⁷⁰ *Por ello* y *en consecuencia* se presentan como formas aceptables de acuerdo con la puntuación, puesto que, según Briz *et al.* (2008), ambas formas se plasman en los textos escritos con una coma detrás de ellas y con un punto delante, entre otros signos igualmente válidos.

- pedir dinero prestado a un compañero. (20719)*
- (52) **Finalmente**, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. (20711)
- (53) [...] solo llevaba dos euros en el bolsillo de mi abrigo, **de todas formas** tuve que pedir dinero prestado a una compañera. (20815)
- (54) **Por lo que**, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. (21013)
- (55) [...] solo llevaba dos euros en el bolsillo de mi abrigo, **por lo que**⁷¹ tuve que pedir dinero prestado a una compañera. (20912)

La oración 5 engloba con respecto a los enunciados que la preceden y que la siguen un significado de adición e intensificación o de cierre discursivo. El 67,2 % del alumnado, cifra que representa a 168 alumnos de la totalidad del grupo, interpretó de manera adecuada el sentido, dando lugar a los siguientes ejemplos:

- (56) **Por último**, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. (20416)
- (57) **Además**, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. (20420)

Por otro lado, dentro del conjunto de respuestas del alumnado, se han identificado marcadores textuales que no se adecuaban al sentido preciso de la oración. Así, se han registrado muchos casos con significado incorrecto, en los que tampoco la puntuación encaja. Se trata de ejemplos como los siguientes:

- (58) **Pero**, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. (20220)
- (59) **Aunque**, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. (20120)
- (60) **No obstante**, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. (20122)

⁷¹ Este enunciado con estructura relativa no se considera incorrecto; no obstante, se ha incluido en este grupo por no ajustarse a lo solicitado en la actividad —el empleo de un marcador— y, por tanto, se ha contabilizado como erróneo.

Por último, con respecto al sentido de adición que puede tener lugar en esta oración, se contabilizaron tres casos en los que el alumnado empleó la conjunción y —aunque, como se ha indicado, no se ha tenido en cuenta en este estudio— para reflejar dicho significado.

(61) *Y, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas.* (20619)

En último lugar, la oración 6, que precisa marcadores de cierre discursivo, ha sido respondida adecuadamente por el 78,8 % del alumnado, esto es, 197 escolares. Este porcentaje de uso de marcadores correctos está representado principalmente por *en conclusión, en fin, en definitiva o definitivamente*, y así se exponen algunos de ellos en los ejemplos 62 y 63. Ahora bien, se han identificado cierres de serie con el marcador *en resumen* (64) y enlaces no acordes al sentido de la oración (65) o con estructura relativa (66).

(62) *En conclusión, ayer fue un día para olvidar.* (21018)

(63) *En definitiva, ayer fue un día para olvidar.* (20115)

(64) *En resumen, ayer fue un día para olvidar.* (20425)

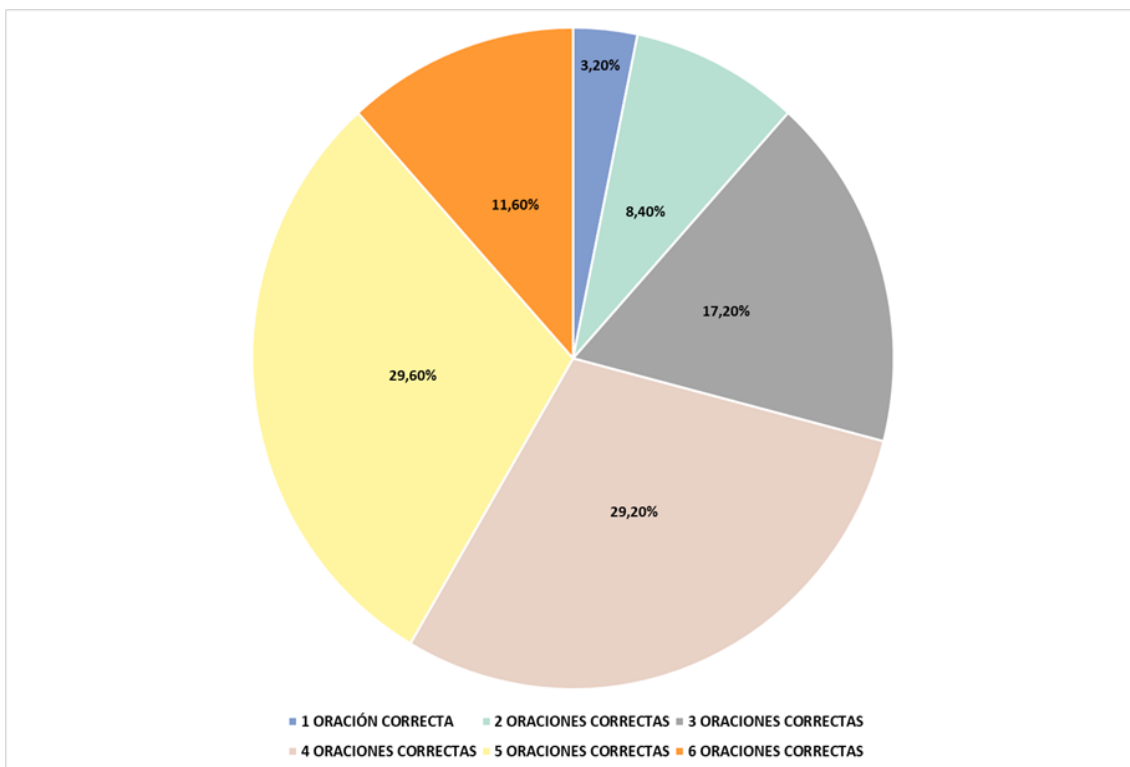
(65) *De hecho, ayer fue un día para olvidar.* (20602)

(66) *Con lo cual, ayer fue un día para olvidar.* (20422)

El gráfico 4.23 expone los resultados de esta tarea, los cuales revelan que la mayoría del alumnado ha alcanzado un nivel medio de rendimiento. En este sentido, únicamente 29 estudiantes (11,6 %) lograron la máxima puntuación al inferir de manera adecuada el sentido implícito en el texto facilitado en su totalidad, es decir, con 6 oraciones correctas. Les siguen los 74 escolares (29,6 %) —el grupo mayoritario— que incluyeron cinco marcadores discursivos apropiados para el contexto trabajado, y, de manera muy similar, los 73 alumnos (29,2 %) que percibieron de manera correcta la forma de explicitar 4 partículas discursivas en la superficie textual. En las posiciones más bajas, se encuentran los 43 discentes (17,2 %) que manifestaron 3 estructuras conectivas satisfactoriamente. Por último, 21 estudiantes (8,4 %) y 8 alumnos (3,2 %) constituyeron un logro de 2 y 1 respuesta apropiadas.

Gráfico 4.23

Análisis del número de respuestas correctas e incorrectas de la actividad 5 de la prueba 2 de 2.º de Bachillerato

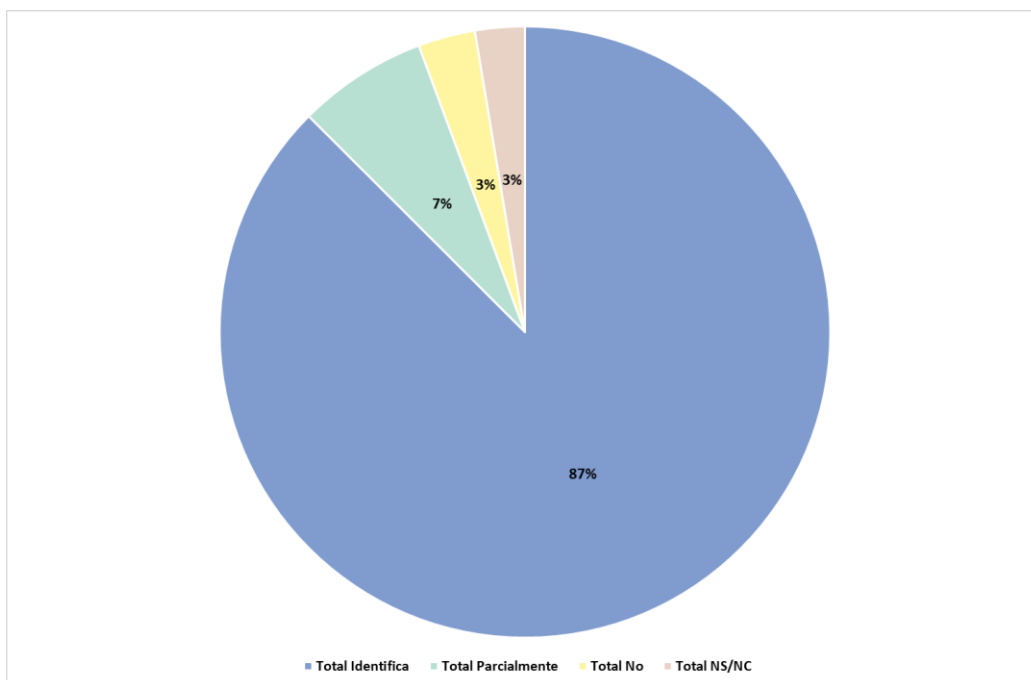


4.2.2 Resultados de la prueba 3 en 2.º de Bachillerato

La actividad 1 de la prueba 3, como se ha descrito, consiste en un ejercicio de reconocimiento de marcadores textuales de diversas clases insertados en distintas oraciones. El estudiantado de 2.º de Bachillerato, de forma global, identificó con éxito un 87 % de la cantidad general de secuencias conectivas, si bien un 7 % no consiguió diferenciar completamente las unidades que contenía el marcador. En sentido opuesto, un 3 % no pudo reconocer en la oración qué enlace se recogía en ella; otro 3 % no proporcionó respuesta alguna.

Gráfico 4.24

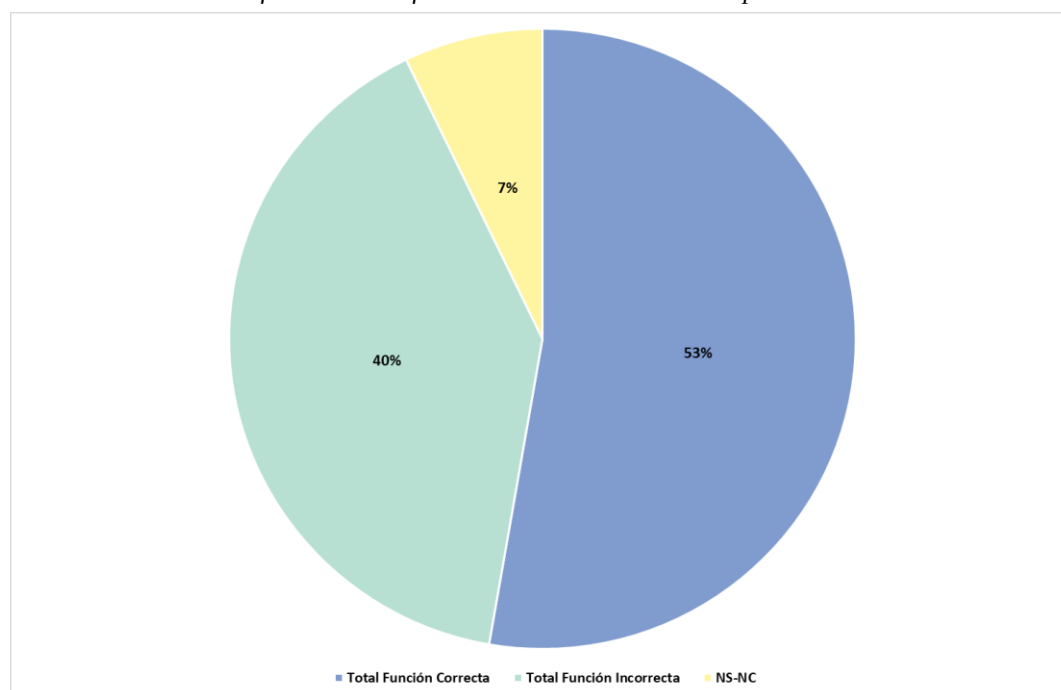
Resultados de la identificación del marcador de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato



En cuanto al reconocimiento de la función de los enlaces discursivos —gráfico 4.25—, un 40 % del alumnado mostró tener habilidad para asignarla, mientras un 53 % de estas unidades se describió mediante una función errada. Por último, a un 7 % de este conjunto de elementos cohesivos no se le confirió ninguna finalidad.

Gráfico 4.25

Resultados de la identificación de la función de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato

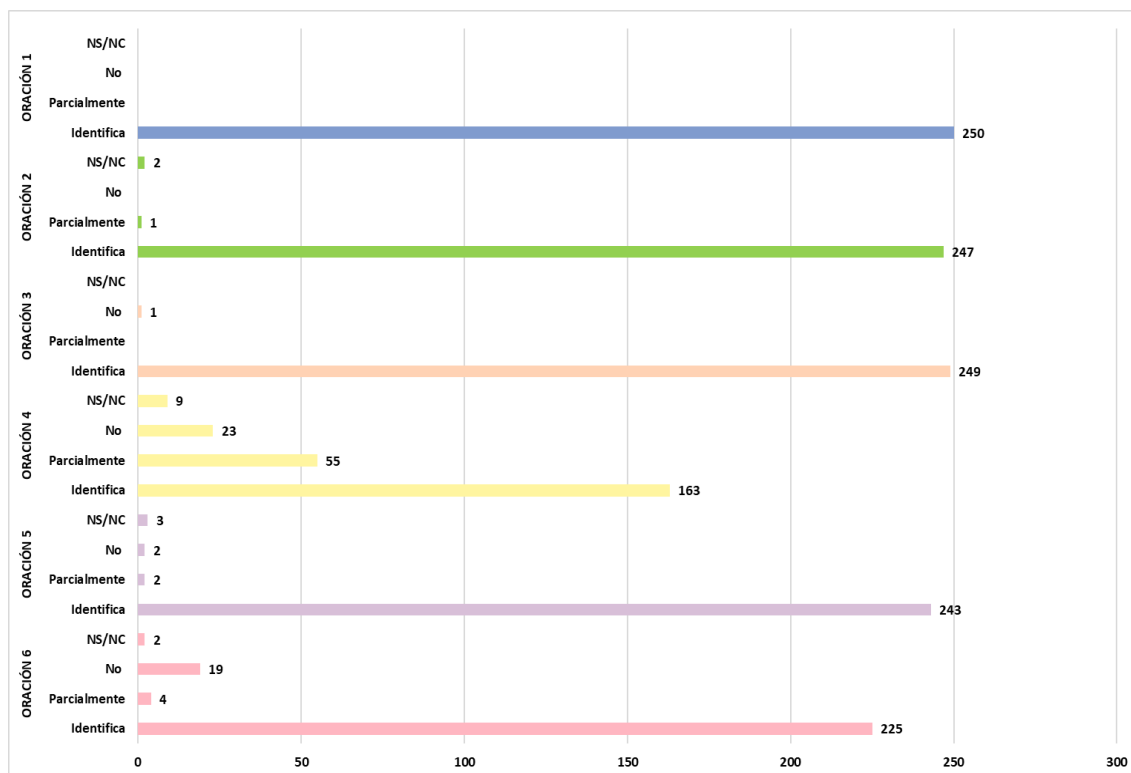


La primera parte de la actividad, que alberga las seis primeras oraciones de la tarea, pone de manifiesto que el alumnado ha evidenciado un excelente dominio en lo que a la identificación de los marcadores se refiere. Como se puede extraer del gráfico 4.26, en la oración 1 no ha habido ninguna dificultad, pues, en las muestras analizadas se ha contabilizado que la totalidad de los estudiantes convino que el marcador *sin embargo* reunía las características de lo solicitado. Porcentajes altos también presentan en el diagrama la oración 2, de cierre discursivo —en la que un único estudiante respondió de forma parcial al no tener en cuenta la preposición *en* como parte del marcador *en definitiva*— y la oración 3, de contraste u oposición, resueltas adecuadamente por 247 y 249 estudiantes, respectivamente.

De manera bastante cercana, la oración 5 obtuvo una resolución de 243 selecciones correctas. En ella, dos estudiantes no consideraron la inclusión del adverbio *bien* como parte del conector, de ahí que la identificación que tuvo lugar fuera de carácter parcial. Con resultados algo inferiores, el marcador *pues* registró 225 aciertos. En este enunciado resulta llamativo, por un lado, el hecho de que algunos estudiantes concibieran la forma verbal *no conviene* —como sucedió también en el curso de 4.º de la ESO— y, por otro, que 19 escolares identificaran cualquier otro elemento en la oración. En último lugar, y con una cifra que dista bastante de las anteriores, la secuencia causal encabezada por *debido a (que)* contabilizó 163 aciertos totales y 55 parciales. Esta situación está causada por la no inclusión de la preposición *a* como parte de la expresión de causalidad. Con respecto a esta oración, cabe exponer que 23 estudiantes no la identificaron; en su lugar, seleccionaron la estructura de valoración *es mejor*.

Gráfico 4.26

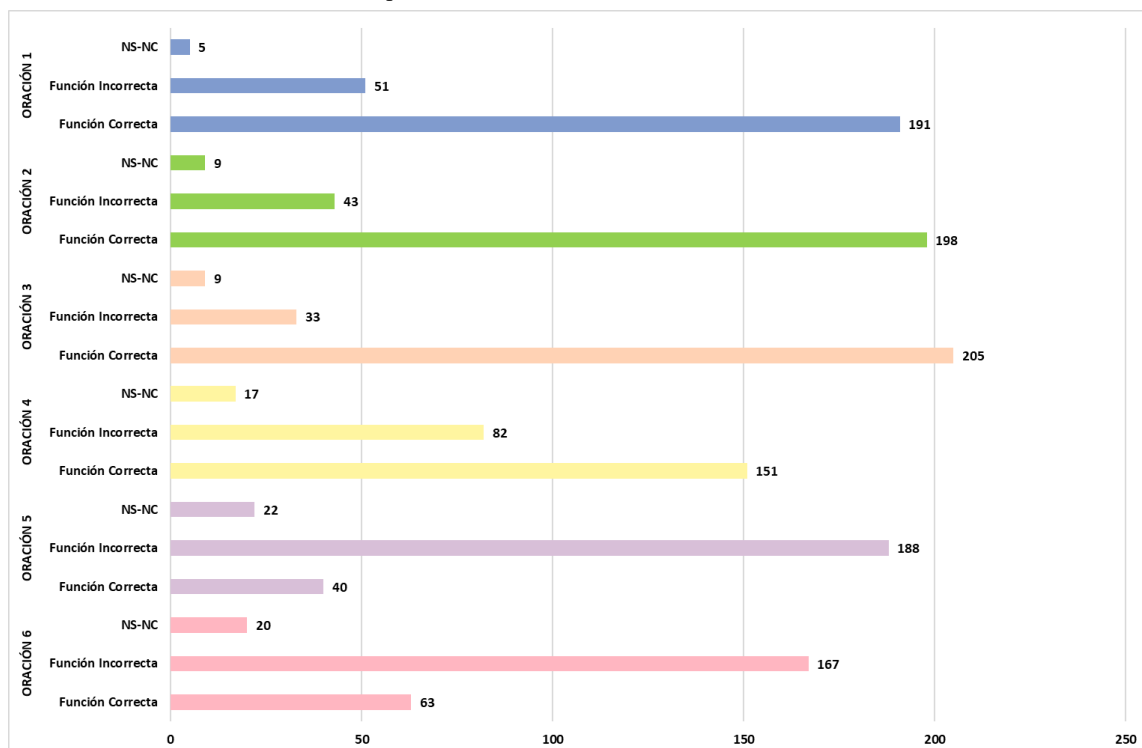
Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato. Identificación de las oraciones 1-6



La función que ha registrado mejores resultados —gráfico 4.27— en el análisis del primer grupo de esta actividad se halla en la oración 3, en la que 205 estudiantes infirieron adecuadamente el significado de contraste que denotaba el marcador *en cambio* frente a 33 que le otorgaron otro valor. Características similares se perciben en la oración 1 (191 aciertos) y en la oración 2 (198 respuestas correctas) en cuanto a los significados de contraste —*sin embargo*— y cierre —*en definitiva*—, a las que 51 y 43 alumnos designaron otro sentido. De manera intermedia, la marca de causa expresada por *debido a (que)* fue captada por 151 estudiantes frente a los 82 que percibieron en ella otro significado, sobre todo, de consecuencia —oración 4—. En último lugar, las oraciones 5 y 6 contaron con datos inferiores, pues únicamente 40 y 60 estudiantes, de manera respectiva, discernieron valores de continuidad —*pues bien*— y consecuencia —*pues*— en el marcador de estas oraciones, frente a 188 y 167, que les atribuyeron otras funciones.

Gráfico 4.27

Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato. Funciones de las oraciones 1-6

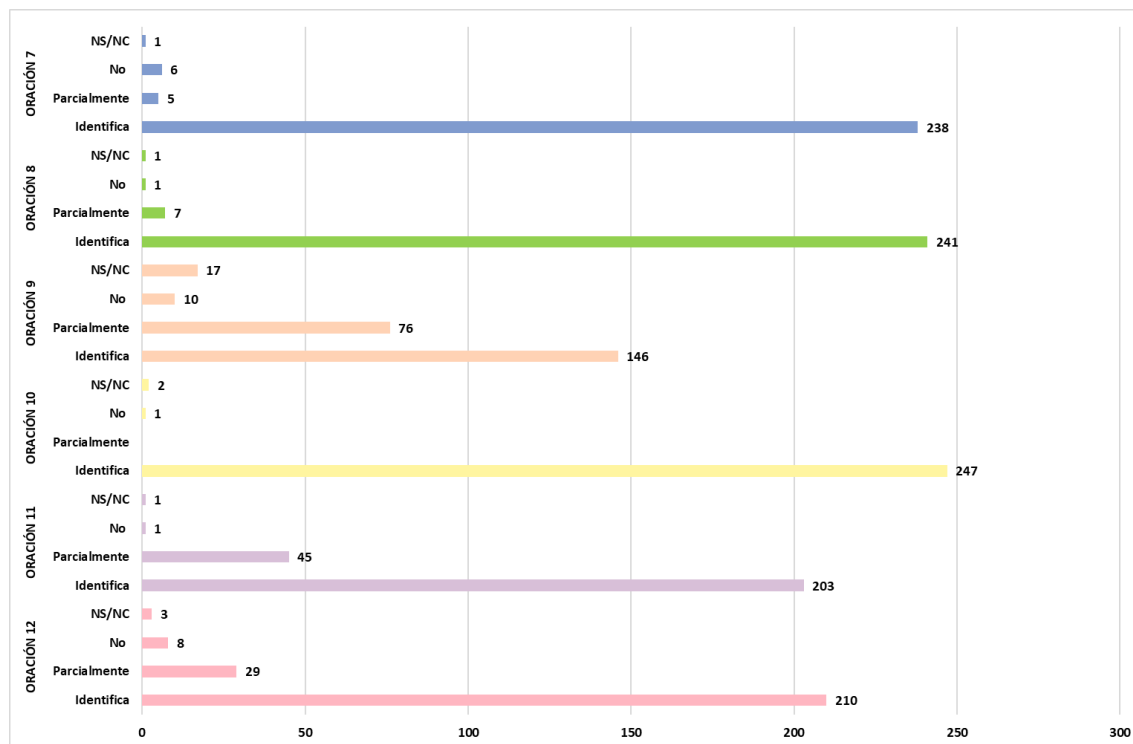


Con respecto al segundo grupo, en líneas generales, la identificación de las funciones de los marcadores agrupados en esta serie —gráfico 4.28— ha mostrado datos favorables. En ese sentido, destaca, en primer lugar, la oración 10, cuyo contraste expresado con *ahora bien* ha sido percibido por la mayoría del alumnado, contabilizándose 247 casos correctos frente a un estudiante que seleccionó otro elemento y otros dos que no ofrecieron ninguna respuesta. Prácticamente en la misma línea se sitúan las oraciones 7 y 8, en las que el alumnado se ha percatado, casi sin dificultades, de la presencia del marcador *pero* (238 registros correctos) y *por esta razón* (241 datos adecuados), mientras que cinco y siete estudiantes llevaron a cabo su identificación de forma parcial, incluyendo elementos no constituyentes del marcador o mediante la elipsis de aquellos que sí conforman el enlace. Con pocos aciertos de diferencia, los siguientes que se suceden en la lista son la ejemplificación introducida por *tales como* (210 aciertos) en la oración 12 y la concesividad (203) de la oración 11. Con respecto a ambas, el alumnado —29 y 45 estudiantes, respectivamente— ha seleccionado de forma parcial su respuesta correcta al no tener en cuenta elementos como *tales* o la preposición *de*. El último miembro de esta tanda lo ocupa la oración 9, con una nueva ilustración estructurada con *pongamos por caso*, que ha contado con 146 identificaciones completas

y 76 de manera parcial al no incluir alguno de los integrantes de la expresión.

Gráfico 4.28

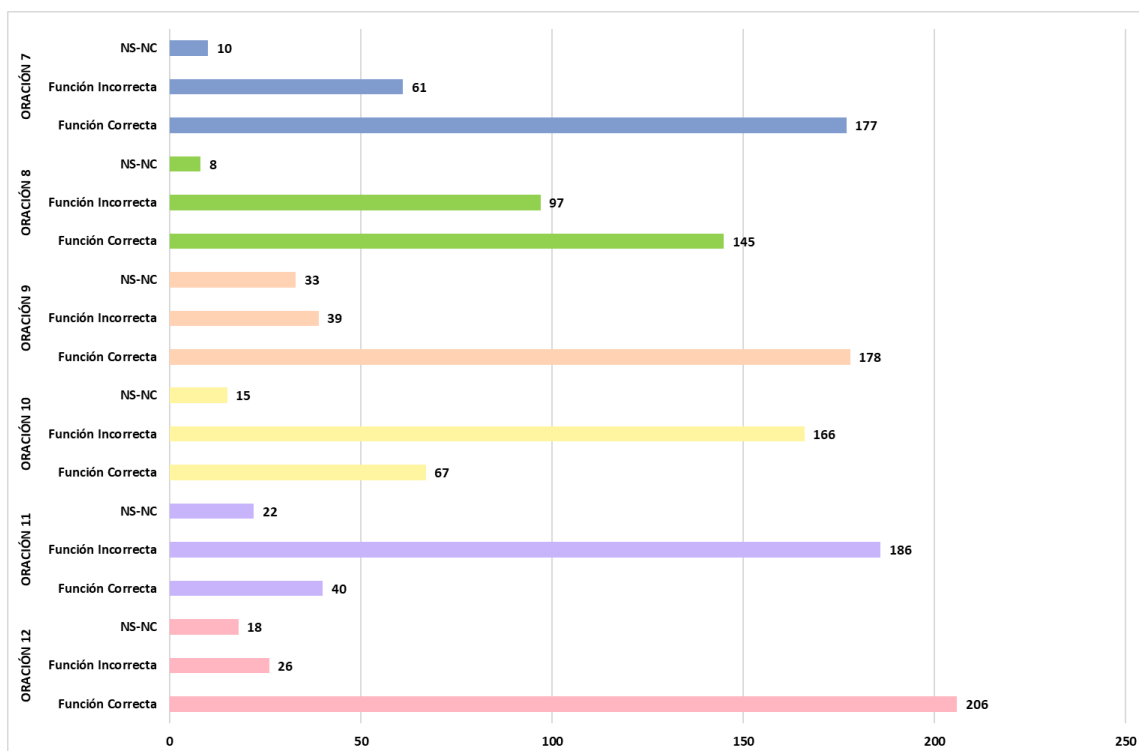
Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de las oraciones 7-12 Bachillerato. Identificación



La función de ejemplificación representada por *tales como* —en la oración 12— se posiciona como la mejor identificada dentro de esta serie con 206 aciertos frente a 26 intentos erróneos de la expresión del valor del enlace —gráfico 4.29—. Con datos ligeramente inferiores, se ha atribuido con 177 y 178 respuestas adecuadas la función de contraste estructurada por *pero* —oración 7— y la ilustración con *pongamos por caso* —oración 9—; cada una de ellas ha contabilizado intentos de describir la significación que han resultado erróneos del 61 y del 39, respectivamente, lo que se traduce en una menor precisión con respecto al primer marcador de ejemplificación. De manera similar, la consecuencia expresada mediante *por esta razón* —oración 8— ha tenido un recuento de 145 contestaciones correctas frente a los 97 intentos fallidos. En comparación con lo expuesto hasta ahora, en último lugar, los marcadores textuales de contraste *ahora bien* y de concesión *a pesar de* —oraciones 10 y 11, respectivamente— han experimentado cifras relativamente menores, con tan solo 67 y 40 estudiantes capaces de advertir la función correspondiente a estos enlaces, frente a los 166 y 186 que atribuyeron otras descripciones.

Gráfico 4.29

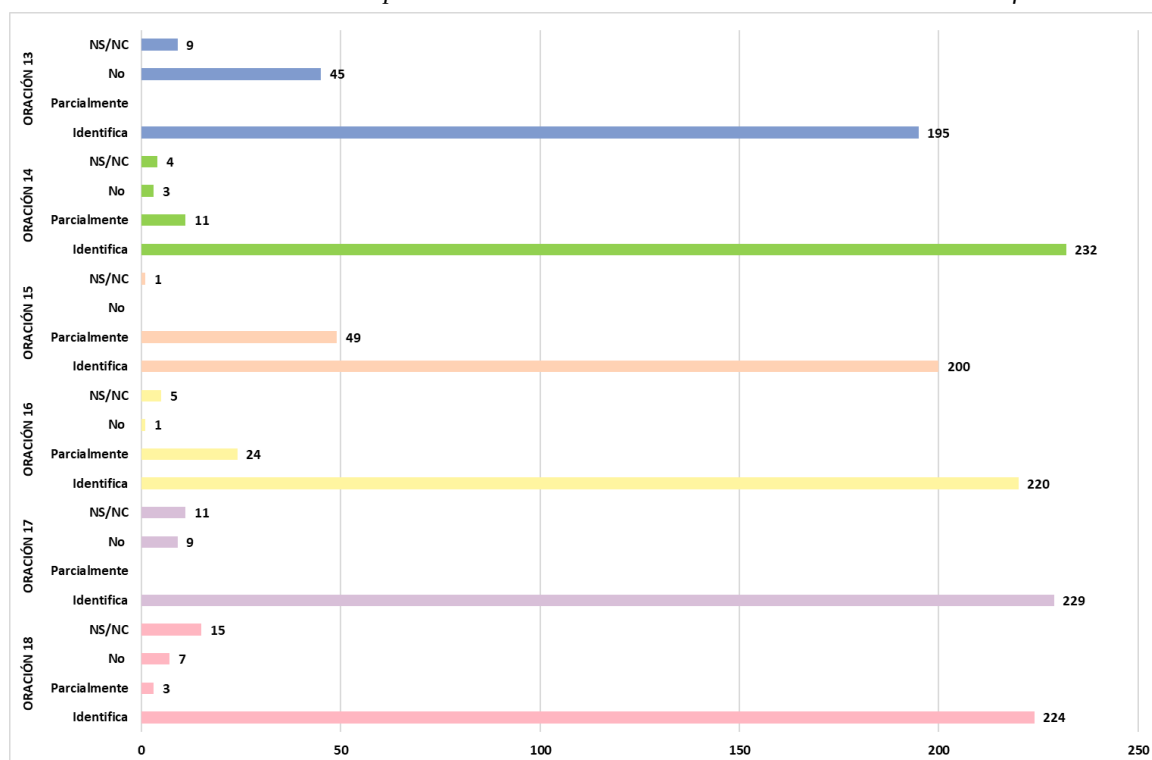
Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato. Funciones de las oraciones 7-12



Una proporción considerable de escolares reconoció sin aparente dificultad los marcadores discursivos explícitos en las oraciones de la última serie —gráfico 4.30—. La suma de 232 alumnos averiguó el marcador consecutivo presente en la oración 14 —*de forma que*— frente a once alumnos que, en parte, localizaron los elementos del marcador, pero excluyeron de su selección la conjunción *que*. A continuación se sitúan las oraciones 16, 17 y 18, en las que, por este orden, 220, 229 y 224 alumnos reconocieron en cada una el marcador discursivo empleado. Parcialmente, el marcador concesivo de la primera, *pese a que*, fue identificado por 24 alumnos, que no se incluyeron en el primer grupo por haber olvidado seleccionar la preposición *a* como parte del conector. Esa situación no tuvo lugar en el segundo enunciado, pero sí en el tercero, en el que 3 estudiantes seleccionaron el marcador causal *como* acompañándolo de la proposición subordinada al completo. Las últimas oraciones englobadas en este gráfico registraron también óptimos resultados. Así, 195 y 200 estudiantes fueron capaces de observar que en la oración 13 se encontraba un marcador de cierre discursivo —*por fin*— y en la 15, marcadores de ordenación —*por un lado/por otro lado*—. En el primer caso se localizó en su totalidad, mas en el segundo de los casos, al tratarse de una correlación, 49 alumnos no repararon en que era imperativo seleccionar ambas partes.

Gráfico 4.30

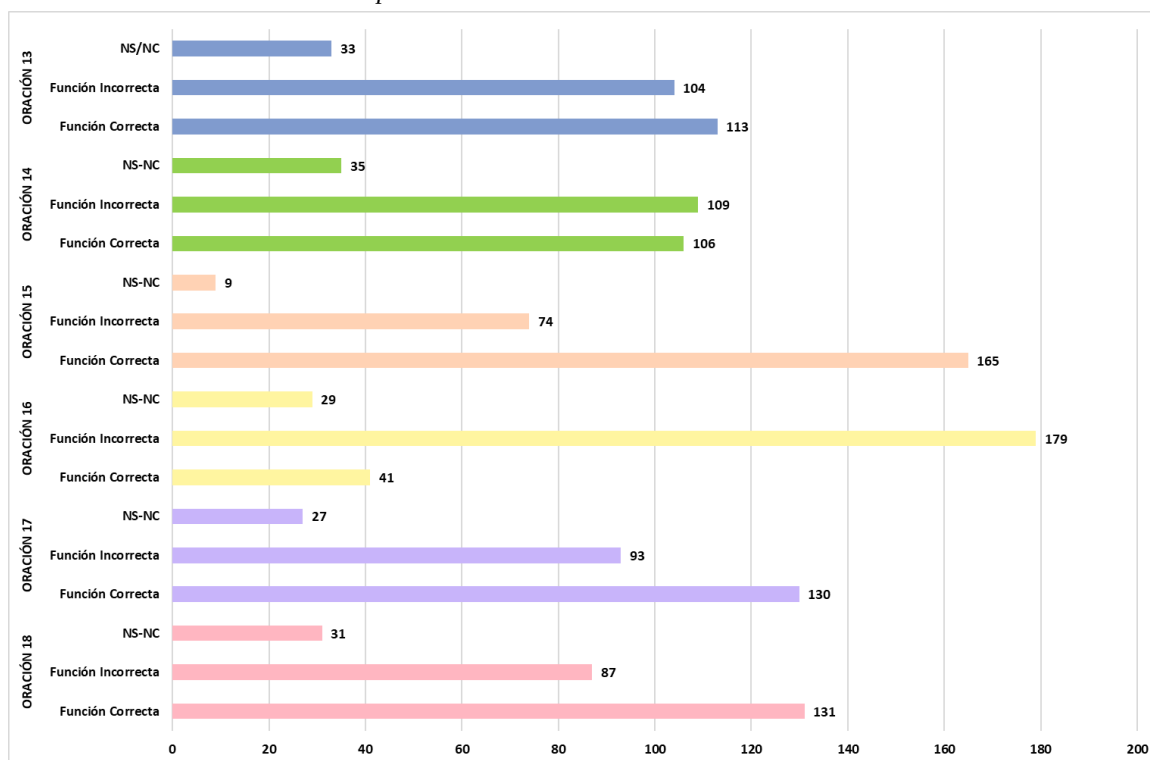
Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de las oraciones 13-18 Bachillerato. Identificación



Como puede apreciarse en el gráfico 4.31, las funciones representadas en este conjunto de oraciones han sido localizadas por un número moderado de alumnos. Primeramente, los valores de las oraciones 15, 17 y 18 —ordenación y causalidad— fueron interpretados de forma correcta por 165, 130 y 131 alumnos, respectivamente; no obstante, 74, 93 y 86 estudiantes no lograron deducir el significado del marcador presente en la oración. Con bastante similitud, 113 y 106 estudiantes infirieron el valor de cierre discursivo y de consecuencia de las oraciones 13 y 14, plasmado por los marcadores *por fin* y *de forma que*. A pesar de dicha identificación, resulta llamativo que las cifras correspondientes a los casos en que no se consiguió ofrecer una respuesta acertada —104 y 109— se asemejen a los aciertos. En último lugar, con una diferencia altamente notable con respecto a la información descrita, la oración 16, con función de concesividad, presentó una dificultad considerable para el alumnado, dado que únicamente 41 estudiantes atribuyeron la función correcta frente a 179 que no consiguieron identificarla.

Gráfico 4.31

Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato. Funciones de las oraciones 13-18



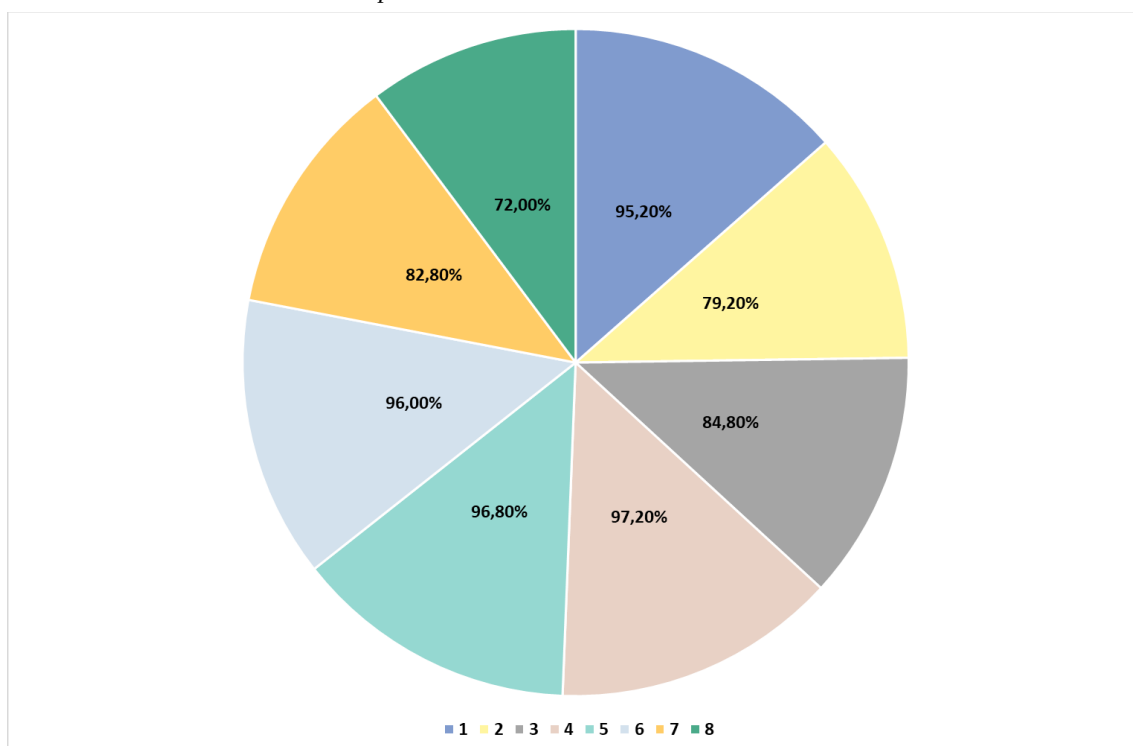
El alumnado de 2.º de Bachillerato ha realizado la última actividad de focalización con resultados altamente satisfactorios. En concreto, la oración 4 —en la que se precisaba un marcador con función de ejemplificación— registró el mayor porcentaje, con un 97,2 % (correspondiente a 243 estudiantes), de selección adecuada del enlace requerido. De manera muy próxima, la oración número 5 contó con un 96,8 % (242 estudiantes) de opciones adecuadas. En lo que concierne a la oración 6 —en la que existe doble opción de respuesta válida— sobresalió con 240 (96 %) estudiantes capaces de inferir apropiadamente el significado implícito, de los cuales 196 alumnos optaron por el valor de cierre discursivo o de continuidad, y 44, por el de adición. Asimismo, la relación de consecuencia establecida entre las dos partes de la oración 1 fue percibida también por un elevado número de alumnos, concretamente por 238, lo que representa un 95,2 % de aciertos.

Por contra, se percibieron secuencias que parecieron revestir una ligera dificultad, con porcentajes inferiores a los anteriormente referenciados. Por una parte, aquellas oraciones que necesitaban manifestar una relación de causa y de concesividad ofrecieron niveles correctos de respuesta del 84,2 % (212 estudiantes) y del 82,8 % (207 alumnos). En cuanto a esta última, cabe precisar que de forma reiterada nuevamente el

alumnado agregó la forma verbal *estaba* a la oración con el marcador concesivo facilitado, bajo la presumible percepción de que el enunciado se encontraba inconcluso. Por tanto, el estudiantado de este nivel también ha mostrado el desconocimiento de dicha estructura. Ahora bien, por otra parte, el nivel más bajo se evidenció en la oración de contraste 2, en la que el 79, 20 % (198 estudiantes) interpretaron adecuadamente el significado. Finalmente, en lo que concierne a la última oración, que presenta sentido de adición o de continuidad, 227 estudiantes (72 %) acertaron, dividiéndose los resultados en 180 alumnos con *además* y 47 con *posteriormente*, lo que indica una preferencia por la adición en cuanto al sentido global de la oración.

Gráfico 4.32

Resultados de la actividad 2 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato

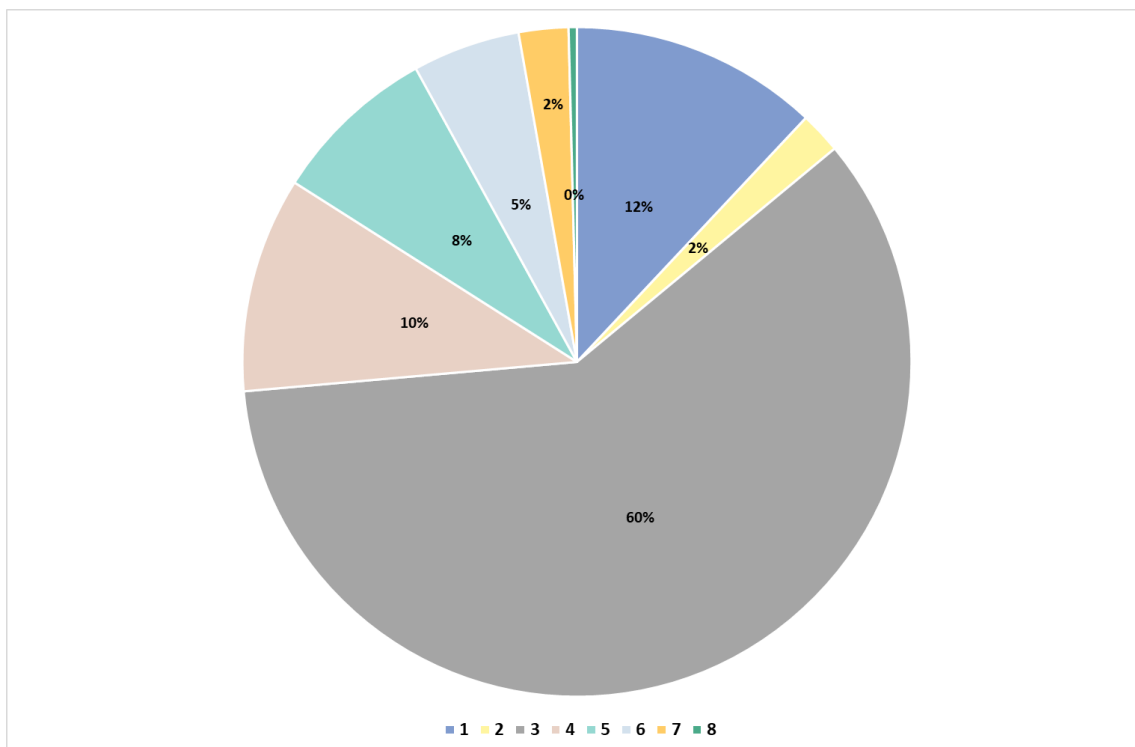


El análisis de las respuestas de esta actividad revela que se ha llevado a cabo un trabajo apreciable en el que se distingue de forma particular el 60 % de los estudiantes que fueron altamente competentes en la selección acertada de seis respuestas correctas, afianzándose, de esta forma, como el grupo más cuantioso. Por encima de estos, se distingue, por una parte, un 12 % que evidenció un dominio absoluto de los marcadores presentados en la actividad, seguido, por otra parte, de un grupo bastante menor, con un 2 %, que se equivocó solo en uno de los marcadores. En el medio, con desaciertos en cinco y cuatro conectores, se encuentran el 10 % y el 8 % de los estudiantes. Por último,

con una presencia casi imperceptible, aquellos que, por diversas causas, únicamente lograron rellenar de manera correcta dos o una oración.

Gráfico 4.33

Análisis del número de respuestas correctas e incorrectas de la actividad 2 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato



4.3 Comparación de los resultados de la intervención didáctica de ambos niveles

El análisis de las actividades que han formado parte de la propuesta didáctica implementada con el alumnado de 4.º de la ESO y de 2.º de Bachillerato ha revelado datos significativos acerca de los conocimientos de que dispone sobre los marcadores discursivos. El presente apartado se centra en dar cuenta de las percepciones y conclusiones que se han derivado de dicha observación.

La descripción que ha acompañado a las tareas en los apartados previos ha mostrado que la intervención no ha presentado un nivel de complejidad uniforme, cuestión que ha permitido examinar de qué forma incide dicho factor en el grado de desempeño de los estudiantes. En este sentido, de las tareas más cerradas y dirigidas, en las que los escolares resolvían el ejercicio a partir de opciones predefinidas, se obtienen resultados mejores. No obstante, conforme las tareas se han vuelto más abiertas y, por

consiguiente, menos guiadas, el índice de desaciertos se ha incrementado de manera significativa. Cabe precisar que la situación descrita, como se detallará en las siguientes líneas, ha afectado a ambos niveles por igual. Esta situación revela que la disposición de un ejercicio, así como las indicaciones ofrecidas, inciden en la precisión y en la adecuación de la respuesta ofrecida.

La actividad 3 de la prueba 2 y la actividad 2 de la prueba 3 se caracterizan por ser ejercicios de focalización, cerrados y altamente guiados, con alguna variación en el tipo de respuesta, como se ha visto anteriormente. Al no tratarse de tareas que presenten un alto grado de dificultad, en ambas, a grandes rasgos, el alumnado ha tenido un alto porcentaje de aciertos, mostrando resultados muy próximos.

En este sentido, la revisión de las respuestas ofrecidas por los escolares ha originado datos llamativos. Por una parte, la coincidencia de porcentajes en cuanto al nivel de logro en las respuestas ofrecidas, en las que se aprecian diferencias tan mínimas que resultan irrelevantes. Por otra, derivada de la situación anterior, resulta sorprendente el hecho de que una misma actividad, aplicada a cursos diferentes, no genere cifras distintas, puesto que, si el alumnado de 4.º de la ESO ha alcanzado buenos resultados, cabe suponer que la realización por parte del estudiantado de 2.º de Bachillerato no contenga ningún tipo de desaciertos, o la distancia con el otro nivel inferior sea mayor. Esta situación es esperable, dado que al alumnado del nivel superior se le presupone un mayor control de la cohesión textual, en concreto, de los marcadores discursivos, lo que debería dar lugar a una tarea impecable. No obstante, los datos reflejan que ante una actividad de tales características, el resultado puede ser muy similar.

Como se ha expuesto, los dos primeros ejercicios introductorios —actividad 1 y 2 de la prueba 2— plantean al estudiantado cuestiones sobre el empleo y la relevancia de los marcadores discursivos. Ahora bien, pese al hecho de que los alumnos parecen presentar conocimientos sobre las unidades cohesivas trabajadas, las tareas de reconocimiento —alternadas con aquellas de focalización—, al haberse planteado de una manera menos guiada, revelan que en ambos cursos existe un cierto número de escolares que desconoce qué forma presenta exactamente una secuencia discursiva y, en consecuencia, ha aportado respuestas incorrectas. Así pues, se han analizado pruebas en las que se han asociado como enlaces del discurso los signos de puntuación presentes en los enunciados, de manera concreta, la coma y el punto y coma. Cabe aclarar que, aunque no ha sido en absoluto la tónica general del análisis, sí se ha observado en las respuestas de algunas tareas de diferentes alumnos. Del mismo modo, bien han identificado otros

elementos, como formas verbales o adjetivos calificativos, como si de marcadores discursivos se tratase, bien no han sido capaces de detectar todos los componentes que pueden constituir un conector, omitiendo información en la respuesta.

De hecho, en las tareas centradas en la práctica de la sinonimia y de la conexión implícita —actividades 4 y 5 de la prueba 2—, se ha podido ver que muchas de las aportaciones del alumnado contaban con la estructura relativa *por lo que* como enlace; en ocasiones, es semánticamente adecuado cuando se precisa un valor consecutivo, pero no se corresponde con lo solicitado desde el punto de vista de la forma. Esta circunstancia acentúa la idea ya expuesta de que, cuanto mayor es la autonomía que se le concede al alumnado, menor es el rendimiento —al menos, el esperado— en el ejercicio, puesto que se observa una predisposición a alejarse del foco de la tarea, que difiere, en parte, de la información proporcionada en las respuestas de las actividades iniciales; en ellas, *a priori*, las aportaciones manifiestan un conocimiento de las unidades que la práctica posterior no confirma.

Ahora bien, esto no conlleva que el conjunto de tareas con el alumnado deba ser siempre cerrado y excesivamente dirigido, pues ese tratamiento de los ejercicios provocaría que se limitara su competencia discursiva. En consecuencia, es esencial encontrar un punto intermedio que permita que se interioricen los conocimientos sin caer en los extremos.

Por otra parte, todas las funciones de los marcadores textuales trabajadas en los ejercicios han mostrado dificultad en algún momento, y así se ha desprendido del análisis. No obstante, sin duda alguna, las oraciones concesivas han sido las que mayor complicación han planteado al alumnado. Prueba de ello son los bajos porcentajes, en comparación con el resto de significados, de los enunciados en los que aparecen. Así, en la actividad 4, la conmutación de la estructura discursiva *pese a (que)* registra para 4.º de la ESO un 55,2 % de equivalencias correctas, lo que representa la segunda cifra más baja de todo el ejercicio. En 2.º de Bachillerato, la cantidad asciende a un 75,2 %; aun así, esta última cifra, a pesar de ser más alta que la que se obtiene del curso inferior, se ubica como la tercera más baja del análisis.

Las oraciones concesivas aparecen también en las actividades de la prueba 3. Así, como se ha expuesto, en el ejercicio 1 se incluyen dos formas concesivas: *a pesar de (que)* —enunciado 11— y *pese a (que)* —enunciado 16—. Aunque se perciben diferencias en los porcentajes, los resultados no son muy alentadores. El marcador del enunciado 11 fue identificado por 149 estudiantes, pero solo 26 reconocieron su función. Por su parte,

del alumnado de 2.º de Bachillerato, la identificación ha sido mayor, ubicándose en 203, y la función correcta, en 40. En cuanto al marcador del enunciado 16, *pese a (que)*, los datos de identificación mejoran levemente —178 y 220—, pero la asignación de la función es prácticamente la misma que para el otro marcador 27 y 41, respectivamente.

Por último, la práctica de la concesividad se desarrolla también en la actividad 2 de la prueba 3 mediante el nexo concesivo *aunque*, opción que encaja preferentemente en una de las oraciones y en la que, en muchos casos, los estudiantes se enfrentaron a la situación de considerar, de manera equívoca, que se había omitido el verbo *estar*. Aquí, como se ha expuesto al comienzo, el índice de error no ha sido muy elevado, posiblemente por tratarse de una actividad cerrada.

En términos generales, los problemas con los conectores concesivos surgen por el hecho de que el alumnado no reconoce cuáles son y, en consecuencia, no es capaz de asignar un sinónimo o una función correcta. Sin embargo, se ha observado que la confusión se debe también a que el estudiantado no diferencia esta función de aquella de contraste u oposición, y así queda reflejado en los ejercicios de sinonimia en los que se intercambiaba un sinónimo de contraste con uno de concesión, y viceversa. Esta situación queda también patente en la actividad 1 de la prueba 3, en la que, en el momento de asignar la función, una cantidad considerable de estudiantes añadía *contraste-concesión* en una misma respuesta, resultado de no diferenciar bien ambos conceptos.

Indudablemente, otra de las circunstancias que ha creado dificultades para el alumnado ha sido el desconocimiento que tiene de los signos de puntuación en esta etapa educativa, lo que ha dado lugar a respuestas incorrectas. En este sentido, Cabrera Montesdeoca (2017), siguiendo a Millán (2006), sostiene que el alumnado de Secundaria emplea vagamente los signos de puntuación y, cuando lo hace, es de forma incorrecta (p. 244). La autora establece que concretamente los textos de 4.º de la ESO reflejan que el alumnado concluye la etapa «sin saber escribir correctamente un texto y con un escaso dominio de la puntuación. [...] bien no poseen conocimientos sintácticos elementales para dominar el sistema puntual, o no saben aplicarlos a la hora de escribir y corregirse a sí mismos» (p. 257). En lo que respecta al nivel educativo de Bachillerato, Guerrero Vázquez y Nodarse Roque (2006) afirman que, debido al hecho de que la coma es el signo más utilizado, es el que mayor número de errores comporta y recomiendan fortalecer su práctica en los planes curriculares, dada la relevancia que supone el dominio de los signos de puntuación en la expresión escrita del alumnado (p. 28).

Teniendo en cuenta esta información, las actividades analizadas muestran que el

desconocimiento —o la escasa práctica en el aula o del alumnado— ha supuesto un obstáculo significativo en la realización de los ejercicios 4 y 5 de la prueba 2 y, en consecuencia, en la aportación de una respuesta oportuna. En estos ejercicios, pese a que en algunos momentos, desde el punto de vista semántico, el marcador ofrecido podía constituir una respuesta válida, la falta de conocimiento sobre el empleo del punto o de la coma en español ha originado que el nexos no se adecuara de manera apropiada al enunciado en cuestión. Cabe añadir que, si bien esta situación ha sido palpable con varias de las funciones de los marcadores discursivos trabajadas, se ha percibido altamente en las oraciones causales y en las consecutivas, como se ha podido apreciar en los ejemplos aducidos durante el análisis de los ejercicios.

En esta línea, en el ejercicio 4 de la prueba 2, en el que se ha puesto en práctica el método de la conmutación, no se pidió a los estudiantes que realizaran las modificaciones pertinentes en cuanto a los signos de puntuación en el momento de llevar a cabo el reemplazo de una unidad conectiva por otra. En el caso de la oración consecutiva número 2 y de la oración causal número 3, las opciones más recurrentes precisaban un cambio de puntuación de los enunciados. Resulta muy sorprendente que ningún alumno —ni siquiera el estudiantado de Bachillerato— reparara en esta situación y, *motu proprio*, decidiera modificar las marcas gráficas con vistas a adaptar la oración. Esta situación expone que el alumnado presenta una clara falta de conciencia sobre la importancia de los signos ortográficos en la corrección del discurso escrito.

(67) *Dejó de hacer la dieta **ya que** no perdía ningún kilo.* (20124)

(68) *No quiero saber nada más de ti. **Así que**, borra mi teléfono de tu memoria.*
(20302)

En cuanto a la práctica de la conexión implícita, ha revelado sin duda que se trata de un ámbito en el que el alumnado posee muchas lagunas. Así, en contraste con el resto de tareas realizadas en las dos últimas pruebas, en las que se practicaba de diferentes maneras la conexión explícita, la dificultad en este tipo de ejercicio estriba precisamente en que el alumnado receptor ha de inferir y reconstruir las ideas que componen el fragmento sin el apoyo de los enlaces discursivos expuestos en la superficie textual, es decir, se trata de escribir el texto con el emisor. Para ello, se precisa un alto dominio de la cohesión textual y una comprensión de la estructura de los enunciados que se van sucediendo a lo largo del texto.

Son muchos los casos en los que el estudiantado se apoya en los marcadores textuales explícitos para hilar las ideas de su composición; no obstante, cuando se le ha solicitado hacer visibles los conectores, los resultados en los dos niveles académicos no han sido positivos, dado que se percibe que no posee los conocimientos o la práctica suficientes para deducir los significados ocultos en las diferentes partes de los escritos si no se explicita el marcador. En consecuencia, de esta situación se desprende la necesidad de aplicar en el aula estrategias didácticas que posibiliten el desarrollo de una mayor habilidad para constituir conexiones entre las partes en que se dispone un texto.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS MUESTRAS TEXTUALES

El presente capítulo informa, de manera general y detallada, de los resultados derivados del análisis de las 1 500 muestras textuales que componen el corpus confeccionado para este estudio, ilustrados con ejemplos⁷² representativos. Cabe recordar que, como se ha expuesto en el Capítulo 3, la información se fundamenta en la nómina de marcadores discursivos de Casado Velarde (1998), la seleccionada como término de referencia para desarrollar esta investigación. De este modo, en los dos siguientes apartados —estructurados, de forma secuencial, de 4.º de la ESO a 2.º de Bachillerato—, se expone primeramente un contraste de la cantidad de marcadores discursivos que se hallan en las tres muestras; acto seguido, se analiza la frecuencia de uso de estos conectores en los textos, tomando como referencia la función que desempeñan y, en último lugar, se desglosan las expresiones conectivas que mayor presencia han tenido dentro de cada clase en las producciones textuales para, *a posteriori*, confrontar los datos de ambos cursos.

5.1 Resultados de las muestras textuales de 4.º de la ESO

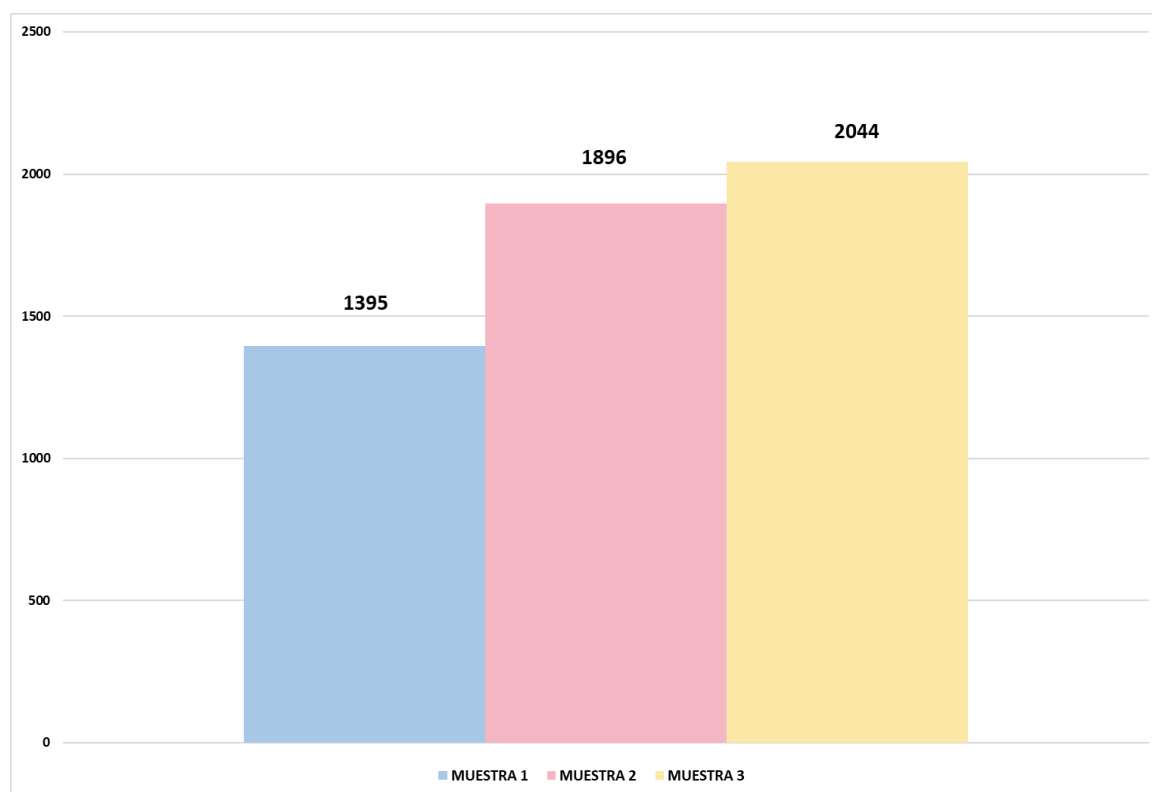
Una vez hallados en los textos los marcadores discursivos de interés, se corroboró que, en términos generales, se produce un aumento en la cantidad de enlaces discursivos tras haber implementado la secuencia didáctica. En efecto, en el gráfico 5.1 se aprecia que ha tenido lugar un incremento gradual en el empleo de marcadores discursivos por parte del alumnado. Así, en la muestra 1, que corresponde a la redacción del texto argumentativo sin realización previa de actividades, el alumnado incluye en sus muestras escritas un total de 1 395 marcadores discursivos. Si se contrasta esta cantidad con la analizada en la muestra 2, la cifra alcanza 1 896, lo que evidencia una mejora perceptible, en concreto, de 501; esto supone un 35,91 % más de empleo de conectores. Por último, en la muestra 3, el número de marcadores ascendió a 2 044 —en este caso, el aumento es de 649—, reflejando un valor porcentual del 46,52 %. En conclusión, los

⁷² Los ejemplos que se presentan en este capítulo se corresponden con la segunda y la tercera de las muestras porque lo que se persigue es conocer si se registra un número mayor de expresiones conectivas tras la puesta en práctica de las actividades. Asimismo, resulta fundamental tener en consideración que se han transcrito de forma literal, lo que supone que podrían presentar errores en aspectos como la puntuación, la acentuación o la expresión.

textos producidos después de la implementación de las actividades efectivamente reflejan un progreso en la competencia discursiva de los estudiantes.

Gráfico 5.1

Total de marcadores discursivos en las tres muestras en el alumnado de 4.º de la ESO



Antes de seguir con el comentario de los resultados, es fundamental advertir que, en ciertos casos, la prueba textual ha comprendido fragmentos en los que no se constata la presencia⁷³ de enlaces textuales, como se expone en los siguientes ejemplos:

(69) *Hay que entender que muchos tienen fines de entretener sin necesidad de dar enseñanzas. Al salir de su zona con un pensamiento sobre como debería entretenerte un videojuego es normal que te niegues a aceptarlo. (40920) [2]*⁷⁴

(70) *Espero que nunca se dejen de producir objetos impresos, tenemos mucha historia sobre la imprenta a lo largo de los siglos como para que ahora*

⁷³ Reconocemos en todo momento que no es imperativo que todos los enunciados del texto se encuentren enlazados por marcadores del discurso, como se ha expuesto en el capítulo 2, puesto que ello comprometería la naturalidad y la calidad de una composición escrita.

⁷⁴ El número que figura entre corchetes indica si la muestra es de la que se ha extraído el ejemplo.

desaparezcan libros, etcétera. Tristemente las tecnologías van a ir avanzando y lo más probable es que objetos de imprenta vayan a desaparecer. [...].
(40620) [3]

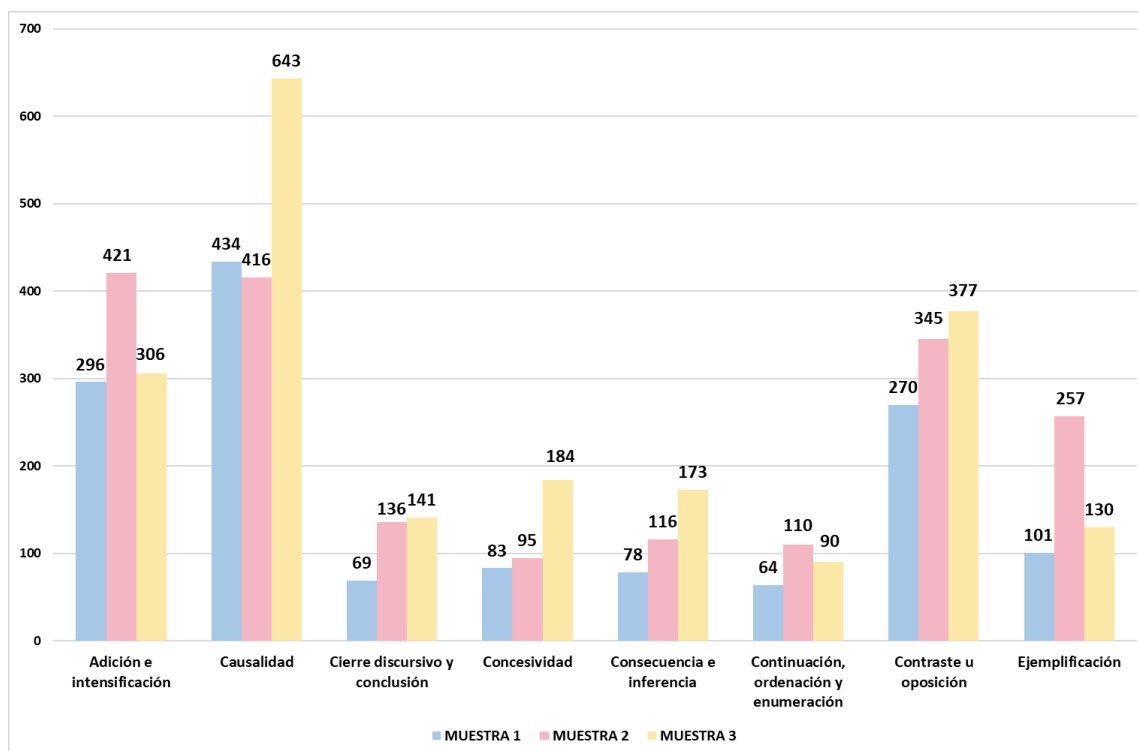
De manera más específica, se expone en el gráfico 5.2 el desglose de las cifras del histograma anterior, tomando como base la función textual que el marcador discursivo desempeña en la producción escrita. A primera vista, los datos representados en las barras permiten observar un aumento en el empleo de conectores tanto en la muestra 2 como en la 3 con respecto a la primera, que constituirá, durante toda la exposición, el punto de referencia. No obstante, la descripción de las diferencias identificadas parte del análisis de las dos primeras muestras para, a continuación, abordar la presencia de estos elementos cohesivos en la composición escrita 3.

Así pues, el diagrama evidencia —cotejando los resultados en general— una presencia en las producciones textuales fundamentalmente de marcadores de adición e intensificación y de causalidad, de contraste u oposición y, con una frecuencia ligeramente inferior, de ejemplificación. Ahora bien, la actuación de estas cuatro funciones no se ha desarrollado de la misma manera en las tres redacciones: la expresión de la adición e intensificación y de la ejemplificación ha aumentado en la muestra 2, pero ha descendido en la 3, registrando una caída muy cercana a la cifra inicial; por su lado, la representación de la causalidad desciende en la segunda producción, pero en la tercera crece de forma altamente perceptible. En cuanto a los significados de contraste u oposición, tiene lugar un incremento constante en los tres escritos.

A estos enlaces les suceden, con menor incidencia en los textos, aquellos que denotan cierre discursivo y conclusión; continuación, ordenación y enumeración; consecuencia e inferencia; y concesividad. El análisis comparativo de las tres muestras refleja un incremento global de la suma de los marcadores del discurso contabilizados tras la implementación de la intervención educativa, salvo en el caso de la expresión de continuidad, en la que ha tenido lugar una reducción del empleo de partículas de esta función en la muestra 3.

Gráfico 5.2

Comparación del uso de marcadores discursivos según la función textual en las tres muestras de 4.º de la ESO



Ahora bien, pese a que la orientación no se produce de forma homogénea en los tres escritos, las cantidades evidencian que, sin excepción, las cifras de la muestra 3 son superiores a las de la 1, lo que se traduce en una mejoría señalada de la calidad de las redacciones. En la tabla 5.1 se desglosan los cambios producidos en la segunda y en la tercera muestras con respecto a la primera en porcentajes, que se han generado⁷⁵ a partir de la comparación de la suma de enlaces discursivos presentes en las muestras 2 y 3 en relación con la 1, con el fin de averiguar en qué proporción resultaba en un incremento o una disminución de estos. Como se puede apreciar, el único grupo de marcadores textuales en el que no se produjo un crecimiento de la primera a la segunda muestra lo constituyen las funciones causales.

Tal y como se ha indicado con anterioridad, la función de adición e intensificación es una de las más representativas en el análisis llevado a cabo. Esta circunstancia no resulta extraña, dado que, como señala Domínguez García (2007), «la adición de argumentos es la relación más básica y primitiva en el proceso de creación de un discurso

⁷⁵ Conforme avance el capítulo, se irán sucediendo tablas de estructura similar, mas focalizadas en cada función textual. Por ello, cabe precisar que la obtención de los porcentajes se ha llevado a cabo de la misma manera en todas ellas.

y se logra mediante la mera enunciación de argumentos» (p. 32).

Tabla 5.1

Análisis detallado del uso de marcadores textuales expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
Adición e intensificación	296 marcadores	42,23 %	3,38 %
Causalidad	433 marcadores	-3,93 %	48,5 %
Cierre discursivo y conclusión	69 marcadores	97,1 %	104,35 %
Concesividad	83 marcadores	14,46 %	121,69 %
Consecuencia e inferencia	81 marcadores	43,21 %	113,58 %
Continuidad, ordenación y enumeración	62 marcadores	77,42 %	45,16 %
Contraste u oposición	270 marcadores	27,78 %	39,63 %
Ejemplificación	101 marcadores	154,46 %	28,71 %

Ordenados en diagramas de mayor a menor frecuencia —utilizando como referencia, en primer lugar, la diferencia entre los dos primeros textos— en el gráfico 5.3, se observa que los marcadores discursivos de adición que experimentan un alto número de ocurrencias de manera generalizada en las tres argumentaciones son *también*, *incluso*, *por otro lado/parte*, *además* y *aparte*, si bien no todos con el mismo proceder. En este sentido, los tres primeros y el último crecen en la segunda producción y descienden en la tercera, aunque con variantes, dado que, mientras que *también* e *incluso* en la última producción obtienen ocurrencias inferiores a las de la primera muestra, *por otro lado/parte* y *aparte* también disminuyen, pero, aun así, su cifra es superior a la del texto inicial. Por su parte, *además* ve reducido su empleo en la segunda, pero recupera, casi con una duplicación, la cantidad de la primera muestra.

(71) Pero **también** estan los que la anulan como los de disparos u otros que no dejan expresarla. (40713) [2]

(72) Se dejarán de imprimir los periódicos y libros e **incluso** se comprarán de manera digital. (40807) [3]

(73) **Por otra parte** el aumento del uso de los libros electrónicos, por la comodidad de estos a la hora de utilizarlos hacen que se abandone lo tradicional. (40215) [3]

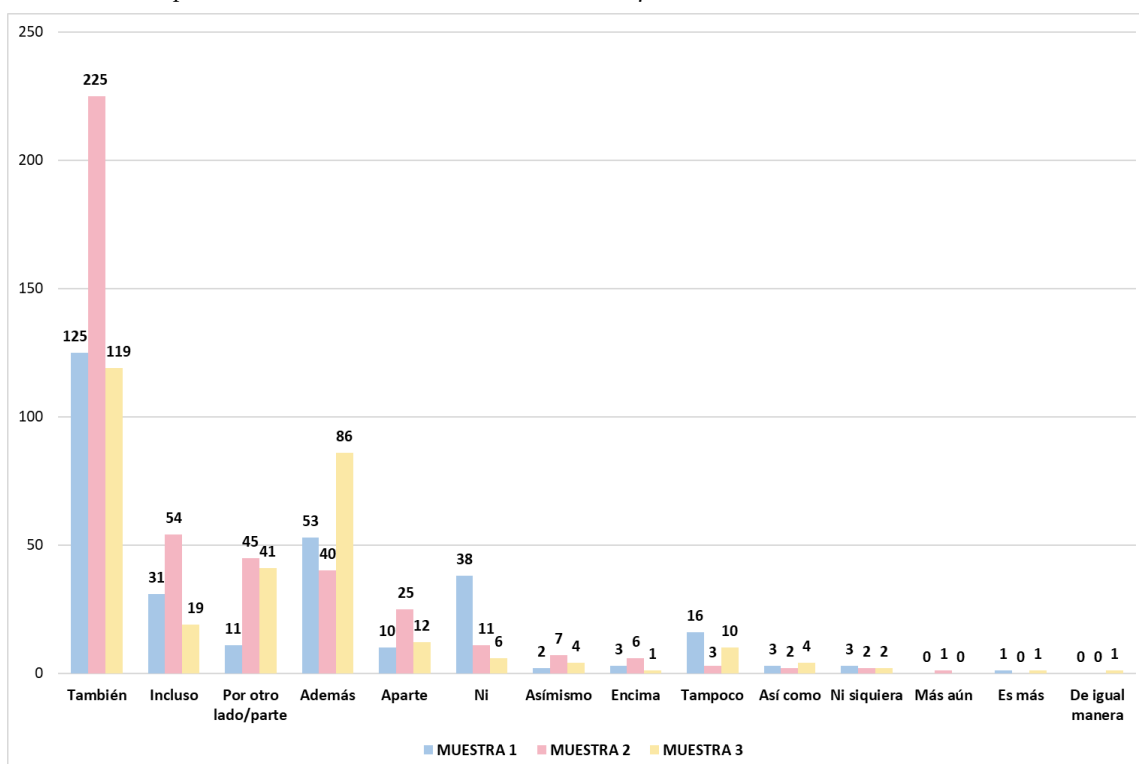
(74) [...] **además** de que como los libros y periódicos siguen siendo una buena

fuelle de ingresos hoy en día, no tanto como antes pero se mantienen bien.
(40510) [3]

(75) *Aparte* de las críticas, también tiene un lado positivo, sirve mucho para el entretenimiento por ejemplo cuando te aburres y *aparte*, puedes aprender más sobre los videojuegos. (41009) [2]

Gráfico 5.3

Análisis del empleo de los marcadores de adición e intensificación de 4.º de la ESO



Cabe precisar que, como se aprecia en la presentación de marcadores discursivos extraídos para su análisis, no se contempla la presencia de *y*. Esta decisión responde, por un lado, a las consideraciones de Briz *et al.* (2008), quienes, si bien reconocen el empleo ocasional de la conjunción *y* como secuencia discursiva, afirman que está más asociada o integrada en la proposición y que muestra un grado inferior de fijación funcional como expresión conectiva. Por otro lado, Domínguez García (2007) sostiene que «es el conector prototípico de la relación aditiva, a juzgar por la preferencia de los hablantes por su uso, preferencia que se detecta desde el discurso infantil hasta el discurso más elaborado» (p. 28). Teniendo en cuenta esta información, se ha previsto⁷⁶ que se emplearía de manera

⁷⁶ Pese a que no se ha incluido en el estudio, se ha contabilizado la presencia de *y* en los textos: 522 en la muestra 1; 496, en la muestra 2, y 495, en la muestra 3.

reiterada, lo que conduciría a restar importancia a otras partículas más complejas o específicas desde el punto de vista de la función. Asimismo, al tomar esta decisión, se busca reunir en el estudio aquellos marcadores que presenten datos más específicos sobre estrategias discursivas y la competencia lingüística desarrollada por el alumnado.

El resto de enlaces (*ni, asimismo, encima, tampoco, así como*, entre otros), que siguen a los ya mencionados, lo hacen con un número de ocurrencias inferior y de una manera muy dispar a lo largo de las tres muestras —con ascensos y descensos de frecuencia—, como se aprecia también en la tabla 5.2. No obstante, a pesar de este hecho, enriquecen la función de la adición en el texto, no solo por el hecho de que le brindan mayor variedad, sino porque otorgan también una mayor cohesión y diversidad desde el punto de vista estilístico a las composiciones escritas.

(76) [...] *el tipo de juegos del que yo hablo, si no videojuegos que normalmente, **ni** están permitidos a sus edades **ni** deberían de estar permitidos para ningún ser humano.* (40421) [2]

(77) ***Asimismo** crea problemas de socialización puesto que una vez que no dejas de jugar (se crea una adicción) siempre estás en tu casa sin salir.* (40115) [2]

(78) *Como **encima** estamos entretenidos jugando, perdemos la cuenta del tiempo que puede llevarnos a estar mas de 3 horas sentados solo mirando a una pantalla.* (40407) [2]

Tabla 5.2

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de adición e intensificación expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>también</i>	125 marcadores	76 %	-4,8 %
<i>incluso</i>	31 marcadores	74,19 %	-38,71 %
<i>por otro lado/parte</i>	11 marcadores	309,09 %	272,73 %
<i>además</i>	53 marcadores	-24,53 %	62,26 %
<i>aparte</i>	10 marcadores	150 %	20 %
<i>ni</i>	38 marcadores	-71,05 %	-84,21 %
<i>asimismo</i>	2 marcadores	250 %	100 %
<i>encima</i>	3 marcadores	100 %	-66,67 %
<i>tampoco</i>	16 marcadores	-81,25 %	-37,5 %
<i>así como</i>	3 marcadores	-33,33 %	-33,33 %
<i>ni siquiera</i>	3 marcadores	-33,33 %	-33,33 %
<i>más aún</i> ⁷⁷	0 marcadores	-	-
<i>es más</i>	1 marcador	-100 %	0 %
<i>de igual manera</i>	0 marcadores	-	-

Las estructuras causales son las encargadas de expresar «la causa o motivo de que ocurra lo enunciado en la oración principal» (RAE y ASALE, 2010, p. 334), constituyendo *porque* el marcador predominante para la expresión de la causa (Domínguez García, 2007). La expresión de la causa, como se desprende del gráfico 5.4, viene representada por una cantidad inferior de conectores que para la adición. Montolío (2014) se refiere a los que figuran en este histograma como «conectores que señalan inequívocamente hacia la causa», es decir, focalizan la causa frente a la consecuencia (p. 67). Los marcadores de causalidad más empleados en las expresiones escritas analizadas del alumnado —*ya que, porque, debido a (que), puesto que, pues*— han experimentado en el análisis de los textos un ligero descenso en la segunda muestra. Sin embargo, en la tercera se registra un incremento destacado, lo que demuestra una evolución favorable en el uso de estos conectores tras la realización de las actividades.

(79) [...] y *además* a estar tanto tiempo pegado a una pantalla es malo **ya que** te consume la vista. (40822) [2]

(80) Se continúan imprimiendo **porque** no hemos dejado de usar papel actualmente y sigue siendo algo que se usa día a día. (40316) [3]

(81) Lo que suele ocurrir a las personas que los consumen es que se pueden quedar

⁷⁷ Cuando un marcador discursivo no presenta ninguna ocurrencia en la muestra textual 1, no es posible realizar el cálculo matemático en porcentajes para las muestras 2 y 3. Por consiguiente, tanto en esta tabla como en las sucesivas, únicamente aparecerá una raya en sustitución del porcentaje.

*prácticamente todo el día **debido a que** son extremadamente adictivos. (40120)*
[2]

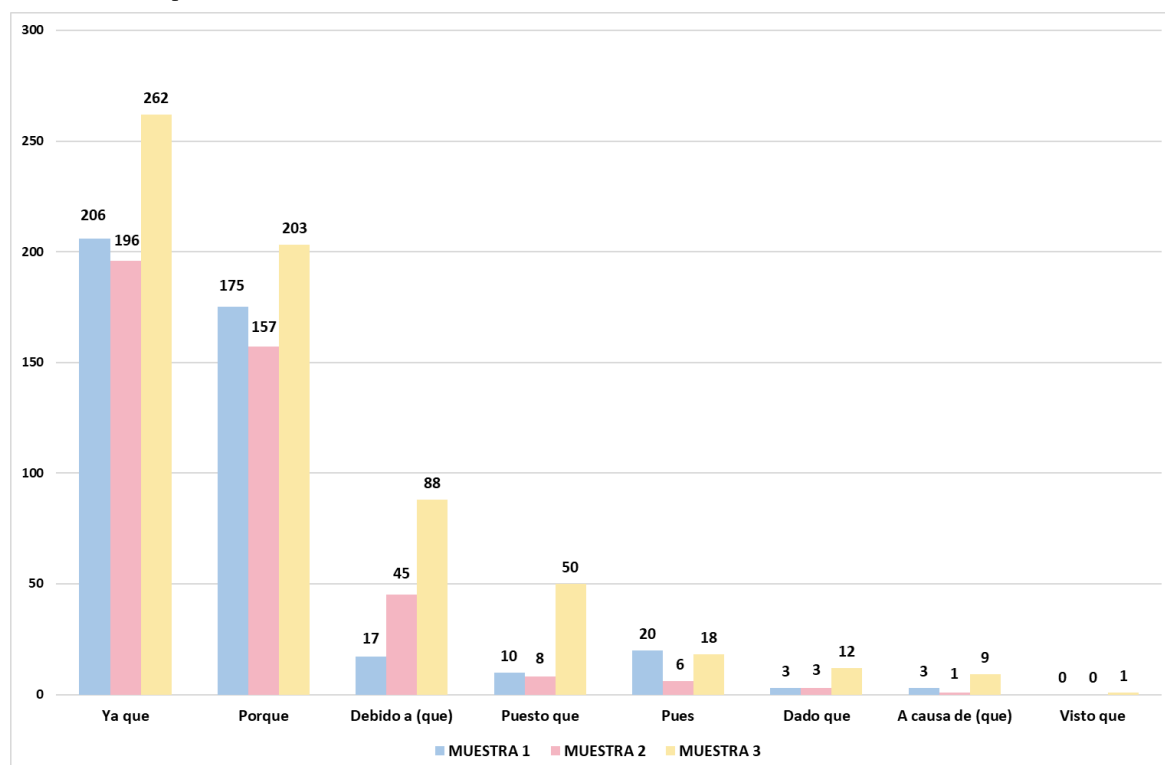
(82) ***Puesto que** las nuevas generaciones estan mas pendientes del movil ya no se lee tanto como antes y no solo por ese motivo sino porque es un metodo mas barato [...]. (40713) [3]*

(83) *A mi particularmente, esta idea no me desagrada **pues** me interesa lo tradicional al igual que lo actual. (40422) [3]*

Por otro lado, esa leve disminución no se asimila como una situación negativa, sino que se percibe como una mayor variedad en el uso, lo cual se traduce de forma alentadora, pues, en las redacciones escritas por el alumnado la finalidad que se persigue no se centra exclusivamente en el incremento de la cantidad de los marcadores empleados, sino que también se ha buscado que se amplíe el repertorio de elementos de conexión, puesto que conferirá mayor riqueza a la producción escrita y otorgará mayor rigor y precisión a los motivos y razones aducidos en la argumentación del alumnado.

Gráfico 5.4

Análisis del empleo de los marcadores de causalidad de 4.º de la ESO



Ha habido otros marcadores encargados de expresar la causa en las secuencias estudiadas. Así, como se desprende de la tabla 5.3, la superficie textual ha contado también con la presencia de las formas *dado que*, *a causa de (que)* y *visto (que)*, si bien de una forma poco homogénea. En el caso de *a causa de (que)*, el resultado de la muestra 3 se triplica con respecto a la cifra inicial, pero en la muestra 2 ha sufrido un notable descenso. Por el contrario, el conector *dado que* se mantiene inalterado en las primeras dos muestras y en la tercera cuadruplica su frecuencia. Por último, de forma aislada, en uno de los textos de la muestra 3 se ha empleado el marcador *visto que*.

(84) [...] *aún seguimos usando tanto en papel, como en digital por mucho que usamos más el digital, y **a causa de que** usemos más el digital, eso irá de generación en generación [...].* (41014) [3]

(85) [...] *se prescinda del papel en favor de las nuevas tecnologías, **visto que** hay muchas personas que siguen pensando que es más seguro el papel [...].* (40122) [3]

Tabla 5.3

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de causalidad expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>ya que</i>	206 marcadores	-4,85 %	27,18 %
<i>porque</i>	175 marcadores	-10,29 %	16 %
<i>debido a (que)</i>	17 marcadores	164,71 %	417,65 %
<i>puesto que</i>	10 marcadores	-20 %	400 %
<i>pues</i>	20 marcadores	-70 %	-10 %
<i>dado que</i>	3 marcadores	0 %	300 %
<i>a causa de (que)</i>	3 marcadores	-66,67 %	200 %
<i>visto que</i>	0 marcadores	-	-

Si bien no se trata de un caso general, resulta llamativo que en algunos escritos —de diferentes centros educativos— se hayan localizado oraciones que contienen *dado a (que)*, combinación errónea de, por una parte, *dado que* y, por otra, *debido a que*. A este respecto, la RAE y el ASALE (2024) establecen que «no es correcto interponer una preposición entre los dos elementos de esta locución ($\otimes$ *dado a que*, $\otimes$ *dado de que*)». Esta coincidencia sugiere que puede darse una tendencia o fenómeno que podría ser objeto de estudio con vistas a profundizar en su origen y posibles consecuencias en el uso.

(86) [...] *que perdurará la producción de textos impresos **dado a** las características*

mencionadas con anterioridad, en cambio, se producirán [...]. (40107) [3]

(87) *Bajo mi punto de vista creo que nunca se dejará de fabricar en papel **dado a que** las personas que no tengan recursos o sean mayores y no manejen bien la tecnología [...]. (40809) [3]*

Aunque el propósito de la presente investigación se centra en el análisis del empleo de los marcadores discursivos, se ha estimado oportuno resaltar una situación reiterada que se ha producido en las redacciones: la correcta distinción de los tipos de *porque* en español. Es bien sabido que esta confusión constituye una enorme dificultad tanto para el alumnado —pues, en ocasiones, como reflejan los textos, no saben qué forma deben escribir— como para el profesorado —especialmente de Lengua Castellana y Literatura—, que se enfrenta a un enorme reto pedagógico en el ámbito de la enseñanza de la ortografía. Se considera que la adecuada diferenciación asegura la precisión y la coherencia en las producciones escritas. Con el objeto de ilustrar esta situación, se muestran a continuación algunos ejemplos localizados en el corpus:

(88) *[...] también **por qué** quitan demasiado tiempo frente a una pantalla cuando podrías utilizar ese tiempo en algo “más productivo” [...]. (20114) [2]*

(89) *El tema de las críticas hacía los videojuegos siempre ha estado presente **porqué** está mal visto parar horas jugando [...]. (40524) [2]*

(90) *Todo esto deberían haberlo entendido hace mucho **por que** estamos muy avanzados para algunas cosas pero para esto seguimos siendo cavernícolas. (40707) [2]*

Asimismo, se halló otro fenómeno singular: la presencia del marcador discursivo de causa *ya que* con acento en la vocal *e*, tal y como se percibe en los ejemplos (91) y (92). Aunque se desconocen las causas y es probable que tal desacierto se justifique como un mero desliz ortográfico, es cierto que deja entrever una confusión más profunda conectada con el empleo de los interrogativos y los exclamativos y sus correspondientes normas de acentuación. Por ello, se estima que los alumnos que han incluido tal equivocación en sus escritos se han visto influenciados por la entonación o por la semejanza existente con *por qué* o *qué* y, como resultado, han interpretado falsamente la obligatoriedad de tildar este marcador causal.

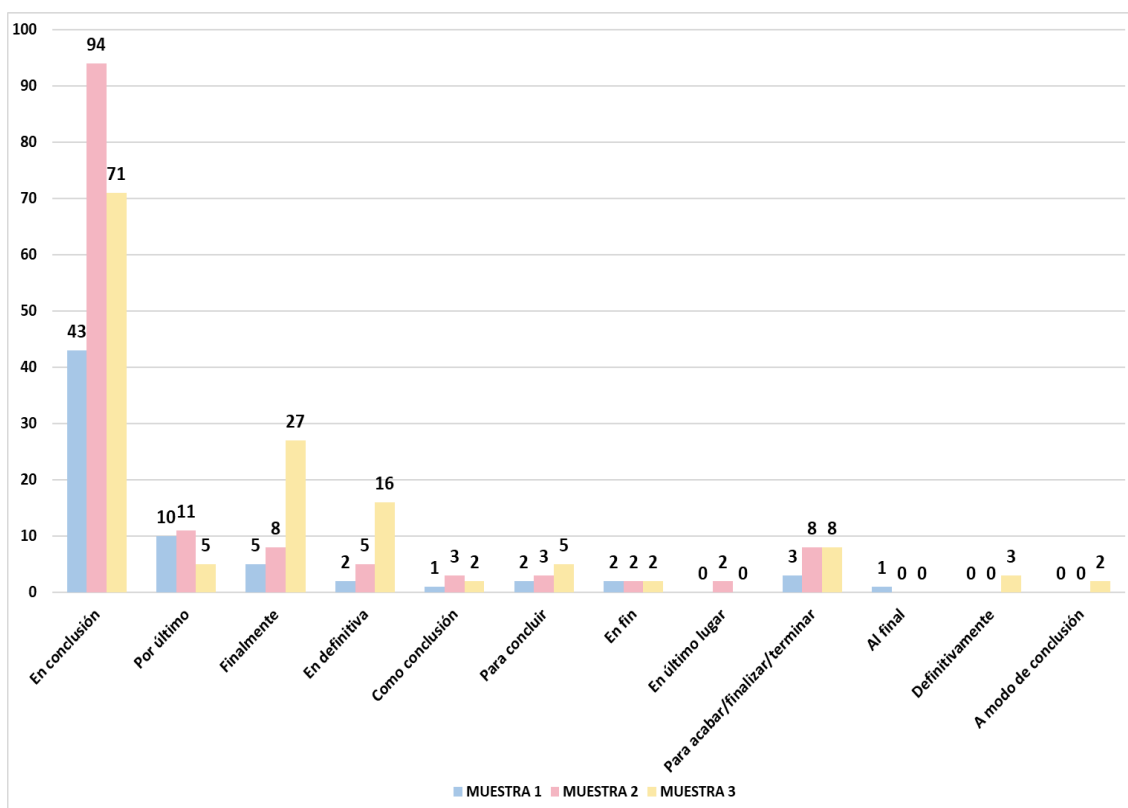
- (91) *Proponen sustituir los libros, periódicos y presenta en general por herramientas electrónicas. **Ya qué**, el excesivo consumo de estos productos conlleva al agotamiento de recursos, como por ejemplo, los árboles.* (40903) [3]
- (92) *[...] esto evidentemente es falso, **ya qué**, actualmente y desde siempre, han existido en el mercado distintas categorías de videojuegos con diversas temáticas [...].* (40217) [2]

En cuanto a los marcadores de cierre discursivo y conclusión, el alumnado se ha decantado mayoritariamente en la segunda muestra —y en la tercera— por el uso de la secuencia conectiva *en conclusión* para cerrar sus redacciones, que parte ya de un importante número de ocurrencias en la primera de las producciones —si se contrasta con el resto de expresiones de esta función que se han observado en las muestras—, aunque en la tercera desciende ligeramente. En segundo lugar, a esta partícula le sigue el empleo de *por último*, cuyo uso disminuye progresivamente, mientras que, en el caso de *finalmente*, el tercer marcador con mayor número de ocurrencias, asciende. Resalta también la utilización de *en definitiva*, que a lo largo de las tres muestras ha ido en aumento.

- (93) ***En conclusión**, los periódicos si es probable que se eliminen, pero los libros son algo para todas las edades, y eso no se quitará nunca.* (40804) [3]
- (94) ***Por último**, los videojuegos ofrecen otra característica positiva, por ejemplo, hacer amigos virtuales, coger habilidades con los dedos, etc.*(40806) [2]
- (95) ***Finalmente**, en mi opinión espero que nunca se dejen de obtener periódicos en papel ya que también es un símbolo del siglo XXI.* (40501) [3]
- (96) ***En definitiva**, podemos establecer que los videojuegos solo transmiten actitudes indeseables en cualquier sociedad, sino que también idiotizan a la población desde temprana edad [...].* (40706) [2]

Gráfico 5.5

Análisis del empleo de los marcadores de cierre discursivo de 4.º de la ESO



Como se desprende de la tabla 5.4, en lo que respecta al resto de los marcadores de este grupo, se percibe que han tenido una representación limitada en los escritos analizados, así como una frecuencia irregular. Siguiendo a los que han obtenido mayor número de ocurrencias, se suma *como conclusión*, que se caracteriza por incrementar su aparición de manera tímida para, a continuación, descender de nuevo. Los casos de *para concluir* y *para acabar/ finalizar/ terminar* son similares, dado que aumentan en la segunda composición y, en la tercera, bien incrementan de nuevo su uso (como ocurre con *para concluir*), bien se mantienen (en el caso de *para acabar/ finalizar/ terminar*). Por otro lado, *en último lugar*, que no presentaba ejemplos de uso en la primera muestra, se evidencia en la segunda, pero nuevamente desaparece en la tercera; un caso similar sucede con *al final*, que aparece en la primera, pero no se registran más casos en las otras dos muestras; la expresión de cierre *en fin* se mantiene invariable, pues su frecuencia es constante en las tres muestras. Por último, la muestra 3 se enriquece con el empleo de *definitivamente* y *a modo de conclusión*, que aparecen por primera vez en ella.

(97) *Puesto que ahora mismo se está utilizando mucho más las tecnologías, definitivamente seguirán existiendo estas dos formas [...].* (40611) [3]

(98) *A modo de conclusión, cabe decir que, si bien la cultura digital ha ganado terreno, viéndose esta merma en determinados ámbitos, como por ejemplo, la prensa.* (40706) [3]

Tabla 5.4

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de cierre discursivo y conclusión expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>en conclusión</i>	43 marcadores	118,6 %	65,12 %
<i>por último</i>	10 marcadores	10 %	-50 %
<i>finalmente</i>	5 marcadores	60 %	440 %
<i>en definitiva</i>	2 marcadores	150 %	700 %
<i>como conclusión</i>	1 marcador	200 %	100 %
<i>para concluir</i>	2 marcadores	50 %	150 %
<i>en fin</i>	2 marcadores	0 %	0 %
<i>en último lugar</i>	0 marcadores	-	-
<i>para acabar/finalizar/terminar al final</i>	3 marcadores	166,67 %	166,67 %
<i>definitivamente</i>	1 marcador	-100 %	-100 %
<i>a modo de conclusión</i>	0 marcadores	-	-
	0 marcadores	-	-

En otro orden de ideas, nos ha llamado la atención que durante el análisis de esta clase de secuencias conectivas se han hallado algunos textos que carecen de un marcador de cierre o de conclusión que permita indicar de manera explícita que la información presentada en ese último párrafo se corresponde con la conclusión y final del texto, como se expone en el enunciado que se muestra a continuación:

(99) *Creo que los videojuegos son buenos para pasar el rato pero si juega mucho te enganchas, como la droga por eso tienen tantas críticas desde no querer salir de su casa para jugar hasta cogerle dinero a sus padres para comprarse cosas en el videojuego.* (40606) [2]

Por otro lado, en el estudio realizado no se contabilizaron los marcadores de *recapitulación o resumen*, puesto que no se engloban en la selección previamente llevada a cabo. No obstante, a medida que se han examinado los escritos, se han identificado algunos casos que el alumnado ha resuelto haciendo uso de un marcador de este tipo como

cierre o conclusión de su producción escrita, lo cual se considera una alternativa completamente válida en los textos argumentativos. Por ese motivo, resulta oportuno señalar estos casos; a continuación, se ofrecen ejemplos representativos que ilustran esta situación:

(100) **En resumidas cuentas**, las dos formas de lectura probablemente coexistan durante varios años más. (40510) [3]

(101) **En resumen**, aunque la cultura digital no para de incrementar, es muy probable que los libros y periódicos sigan siendo producidos y consumidos por muchos años más. (40503) [3]

Por otra parte, durante el estudio de los marcadores discursivos de las redacciones, se ha observado un fenómeno singular en una pequeña cantidad de ellos, pero que también se estima preciso mencionar: en diversos casos, algunos estudiantes han intentado concluir su redacción mediante el uso de un marcador de cierre discursivo —concretamente, *en conclusión* o *finalmente*— con el objetivo de señalar esta función en sus discursos. No obstante, tras esta aparente conclusión, les asaltaba una nueva idea y agregaban otro párrafo adicional posterior —no encabezado por otro marcador discursivo—, lo que rompe con la expectativa funcional de este tipo de conectores.

(102) **En conclusión**, espero que no los quiten ya que me daría mucha pena.//Aunque no niego que tenga su parte buena porque tiene, su parte buena es que [...]. (40520) [3]

Asimismo, se registró también algún caso en el que la conclusión presentaba un doble cierre discursivo, esto es, el empleo de dos marcadores que desempeñan esta función en distintas partes del párrafo final, tal y como puede apreciarse en los ejemplos que siguen:

(103) **En conclusión**, dado que en estos momentos, se prescinde del papel en favor de las nuevas tecnologías, visto que hay muchas personas que [...]. **Por último**, muchas personas disfrutaban de tocar un libro al pasar las páginas. Es probable que [...]. (40122) [3]

(104) **En conclusión** los videojuegos son buenos los que te hacen pensar o para

entretener sin exceso y los no tan buenos [...]. Finalmente yo creo que se les puede dar un mejor uso en los videojuegos y no fomentar tanto la violencia [...]. (40802) [2]

En cuanto a la expresión de la concesividad en las muestras escritas del alumnado de 4.º de la ESO, esta se manifiesta mediante siete conectores diferentes. Entre ellos, el más destacado en la muestra 1 es *aunque*, tal y como se evidencia en el gráfico 5.6. Ahora bien, en la muestra 2 su frecuencia disminuye, pero ese hecho favorece —como sucedió con las secuencias conectivas de causalidad— la aparición de otras formas de expresión de la concesión —*a pesar de (que)*, *pese a (que)*, *de todos modos/formas/maneras*, *aun así* y *de cualquier manera*—, que enriquecen la variedad de los escritos, si bien en la tercera vuelve a adquirir protagonismo en el texto.

(105) ***Aunque** por lo que a mi respecta, resulta más agradable sentir el tacto del papel al pasar la página que el de una pantalla.* (40208) [3]

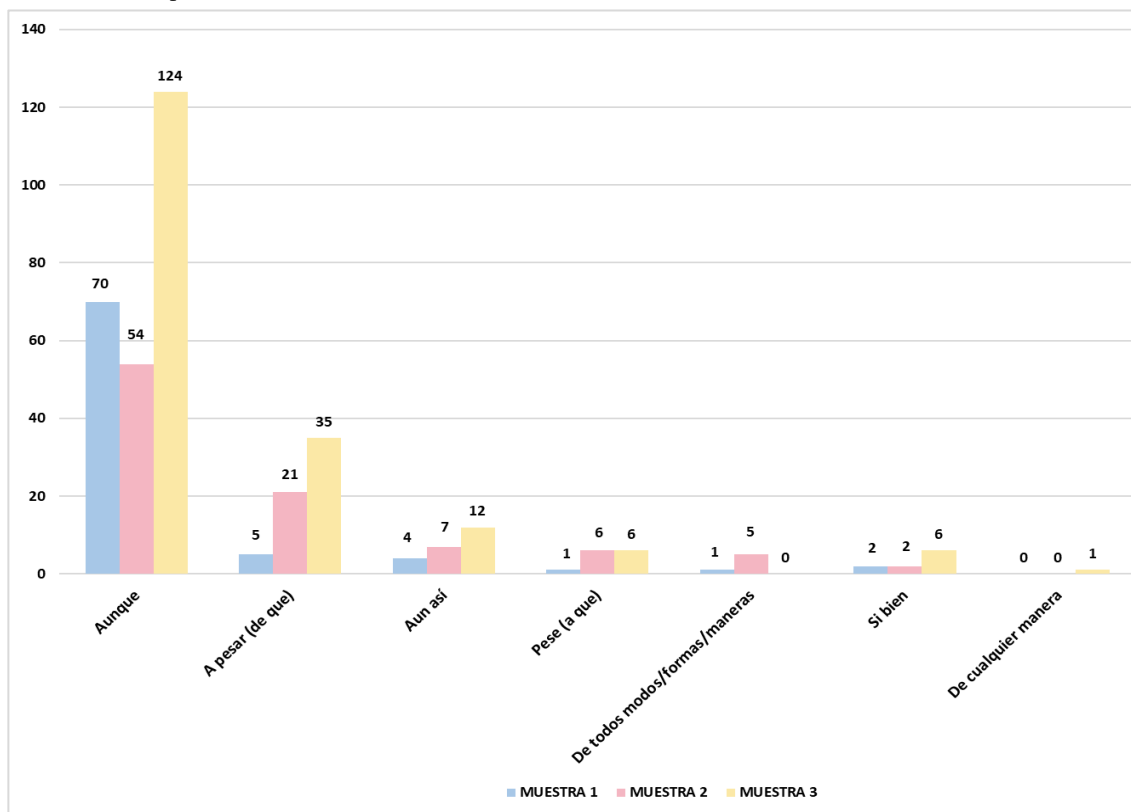
(106) ***A pesar de que** hayan lectores y que la mayoría de gente prefiera ahora lo tecnológico. No creo que los libros ni los periódicos desaparezcan.* (41008) [3]

(107) *[...] de ahí su bajada de ventas desde comienzos de siglos pero **aún así** hay gente que prefiere seguir por lo tradicional y comprar periódicos impresos.* (40913) [3]

(108) ***Pese a que** gran parte de la gente considera que el uso de los aparatos electrónicos es muy perjudicial, sobre todo para los niños, hay una parte que de la población que cree [...].* (40911) [2]

Gráfico 5.6

Análisis del empleo de los marcadores de concesividad de 4.º de la ESO



La tabla 5.5 permite observar que el uso de estas partículas ha ido en constante crecimiento en las tres producciones textuales, salvo en algunos ejemplos concretos. Tal es el caso de *pese a (que)*, cuyo porcentaje permanece invariable entre las muestras 2 y la 3. De forma similar, esta situación se produce con *si bien*, mas la invariabilidad tiene lugar entre la redacción 1 y la 2. Por otro lado, en la muestra 3 se introduce, con una sola aparición, el marcador *de cualquier manera*, pero que no figura en ninguna de las otras dos. Por último, en cuanto a *de todos modos/formas/maneras* se percibe que en la muestra 1 se presenta, en la 2 su frecuencia aumenta y disminuye nuevamente en la 3.

(109) **De todas formas** creo que deberían sacar menos juegos a la venta porque ultimamente salen videojuegos con poca calificación y con semejanza a otros. (40402) [2]

(110) **Si bien** es cierto que la tecnología ha avanzado mucho y que cada vez son más las personas que leen en formato digital, todavía hay un gran número de lectores que prefieren el papel por diversas razones. (40117) [3]

Tabla 5.5

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de concesividad expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>aunque</i>	70 marcadores	-22,86 %	77,14 %
<i>a pesar de (que)</i>	5 marcadores	320 %	600 %
<i>aun así</i>	4 marcadores	75 %	200 %
<i>pese a (que)</i>	1 marcador	500 %	500 %
<i>de todos modos/formas/maneras</i>	1 marcador	400 %	-100 %
<i>si bien</i>	2 marcadores	0 %	200 %
<i>de cualquier manera</i>	0 marcadores	-	-

La manifestación de la consecuencia en los textos argumentativos redactados por el alumnado ha sido una de las categorías que ha plasmado mayor variación en lo que a la cantidad de conectores se refiere. En este sentido, han expresado significados de consecuencia haciendo uso fundamentalmente de *por(lo)tanto*, *por esto/eso* y *así que*, siguiendo este orden. En la primera muestra se contaba con estas secuencias, pero la cifra ha aumentado en la segunda y en la tercera, salvo en el caso del primero, que desciende ligeramente con respecto a la segunda, pero no en cuanto a la primera, de ahí que se pueda afirmar que ha habido un aumento. A estas secuencias, les ha seguido el incremento en la segunda muestra de *en consecuencia*, *de esta forma/manera* —que descendieron en la tercera— y *entonces* —que aumentó un mínimo en la última producción.

(111) *A las empresas nunca les interesara eso porque dejarían de comprar libros, **por lo tanto**, se continuará la producción de papel.* (40919) [2]

(112) ***Por esto**, recientemente ha habido un incremento en la popularidad de los libros electrónicos, o de consumir archivos PDF o EPUB comprándolos.* (40924) [3]

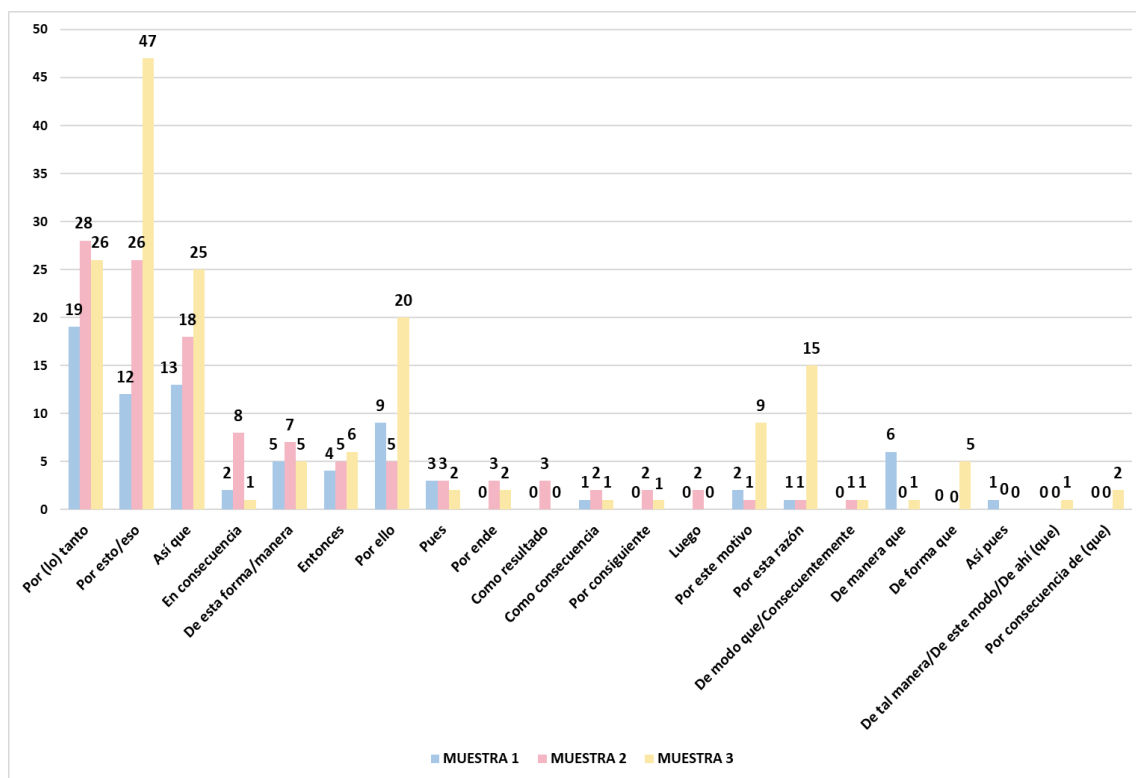
(113) ***Así que** por estos motivos creo que el papel se dejará de emplear aparte para documentos oficiales como carné de identidad, contratos, leyes, etc.* (40725) [3]

(114) *A parte de esto, jugar videojuegos requiere de concentración, reflejos y saber trabajar bajo presión, **en consecuencia**, estos aspectos también mejorarán.* (40408) [2]

(115) *[...] **De esta forma** tu cerebro tiene que forzarse a encontrar una solución creativa.* (40423) [2]

Gráfico 5.7

Análisis del empleo de los marcadores⁷⁸ de consecuencia e inferencia de 4.º de la ESO



Los porcentajes expuestos en la tabla 5.6 permiten observar que el ritmo de la frecuencia de estos conectores es bastante irregular. Además de los ya mencionados, esta discontinuidad se manifiesta de forma notoria con el resto de formas, si bien aquellos con mayor presencia son *por ello* y *pues* —tomando como referencia la media en las tres producciones—, lo que genera una lista de marcadores de consecuencia variada, pero con constantes aumentos y descensos de empleo a lo largo de las tres muestras. Así, se perciben algunos nexos consecutivos que en la última muestra han aumentado en mayor o en menor medida, como es el caso de *por este motivo*, *por esta razón* o *de forma que*, *de tal manera*, *de este modo*, *de ahí (que)*, *por consecuencia de (que)*, los cuales en las redacciones previas presentaban una frecuencia escasa o nula.

(116) **Por ello**, debemos de hacer un buen uso de estos y saber repartir el tiempo.

(40702) [2]

⁷⁸ Cabe precisar aquí que tanto en el gráfico 5.7 como en la tabla 5.6, por cuestiones de espacio y de lectura, se han reunido bajo un mismo grupo aquellos marcadores que habían experimentado un comportamiento similar. La situación descrita aquí tendrá lugar, asimismo, en otros grupos de conectores, como se podrá ver en las siguientes páginas.

(117) [...] no tienen ninguna enseñanza ni nada y al enganchar, **pues** la persona va a querer seguir jugando. (40909) [2]

Tabla 5.6

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de consecuencia e inferencia expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>por (lo) tanto</i>	19 marcadores	47,37 %	36,84 %
<i>por esto/eso</i>	12 marcadores	116,67 %	291,67 %
<i>así que</i>	13 marcadores	38,46 %	92,31 %
<i>en consecuencia</i>	2 marcadores	300 %	-50 %
<i>de esta forma/manera</i>	5 marcadores	40 %	0 %
<i>entonces</i>	4 marcadores	25 %	50 %
<i>por ello</i>	9 marcadores	-44,44 %	122,2 %
<i>pues</i>	3 marcadores	0 %	-33,33 %
<i>por ende</i>	0 marcadores	-	-
<i>como resultado</i>	0 marcadores	-	-
<i>como consecuencia</i>	1 marcador	100 %	0 %
<i>por consiguiente</i>	0 marcadores	-	-
<i>luego</i>	0 marcadores	-	-
<i>por este motivo</i>	2 marcadores	-50 %	350 %
<i>por esta razón</i>	1 marcador	0 %	1400 %
<i>de modo</i>	0 marcadores	-	-
<i>que/consecuentemente</i>			
<i>de manera que</i>	6 marcadores	-83,33 %	-83,33 %
<i>de forma que</i>	0 marcador	-	-
<i>así pues</i>	1 marcador	-100 %	0 %
<i>de tal manera/de este modo/de ahí (que)</i>	0 marcadores	-	-
<i>por consecuencia de (que)</i>	0 marcadores	-	-

Cabe añadir que en el análisis de las muestras se ha notado una presencia reiterada de oraciones subordinadas de relativo introducidas por la preposición *por*, lo que da lugar a la estructura *por lo que* con sentido de consecuencia, que en todos los ejemplos se podría haber reemplazado por un marcador discursivo equivalente más preciso. Ahora bien, a pesar de que se es consciente de que se trata de un recurso adecuado para expresar esta función, es indiscutible que un uso excesivo puede atentar contra la fluidez textual mientras que mediante la sustitución se promovería un estilo más dinámico y una mayor riqueza, y se contribuiría a una comunicación escrita más clara y efectiva.

(118) También ocurre que, aunque juegue solo o acompañado, mucha gente piensa que los videojuegos no aportan nada a los que los juegan, **por lo que** se pierde

el tiempo jugándolos. (40605) [2]

(119) *Obviamente, poner fin a libros y periódicos impresos sería algo muy positivo para el planeta, ya que se gastarían menos folios **por lo que** se matan menos árboles. (41009) [3]*

Respecto a los marcadores de continuación⁷⁹, ordenación y enumeración, que guían a la persona que lee en la presentación de los argumentos que se van sucediendo, como muestra el gráfico 5.8, sobresalen tanto por el amplio abanico de partículas que presentan como por el incremento que han experimentado en la segunda muestra. Portolés (1998) precisa que 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» (p. 138)⁸⁰.

El alumnado ha dispuesto de forma organizada sus ideas en sus producciones fundamentalmente a través de la expresión *en primer lugar*, que ocupa el mayor número de ocurrencias en las producciones escritas, a la que le siguen *para comenzar/empezar*, *pues* y *anteriormente*, aunque con una frecuencia sutilmente inferior. Estas expresiones guardan la similitud de que aumentan en la segunda producción, pero disminuyen en la tercera.

(120) ***Para empezar**, los libros electrónicos presentan beneficios como su bajo precio, facilidad de compra, duración, ya que no se pueden desgastar con su uso [...]* (40120) [3]

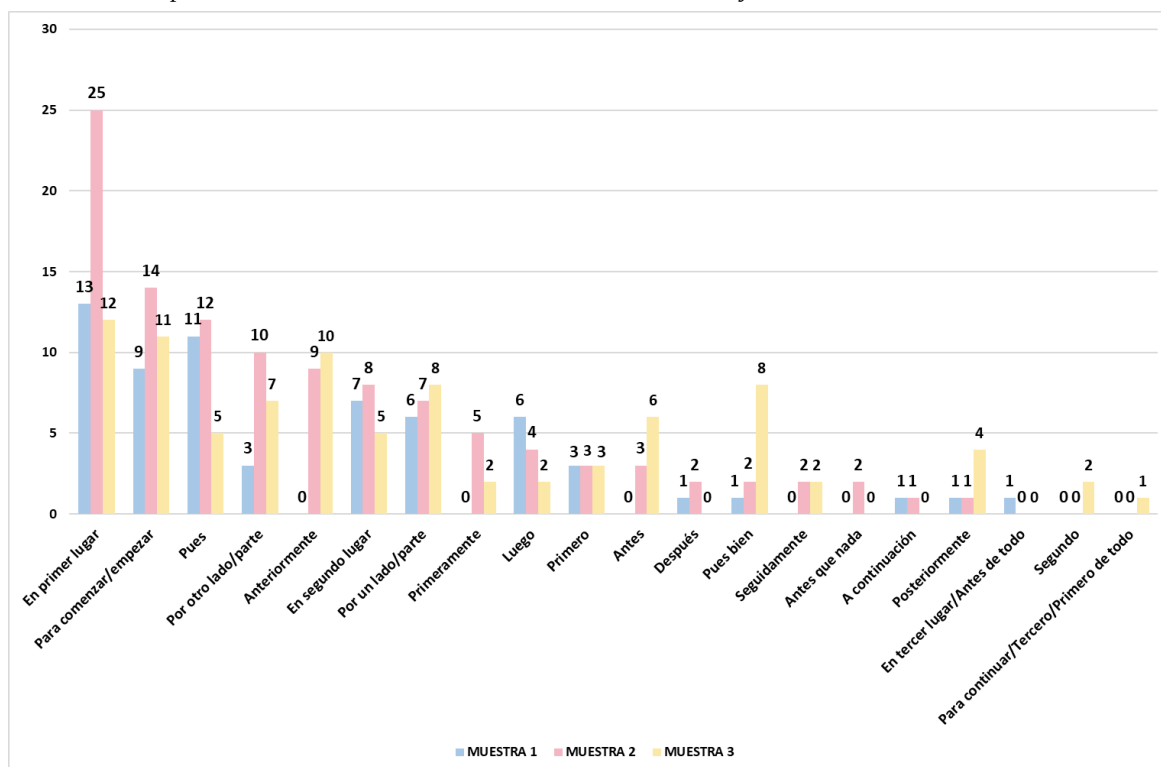
(121) *Por eso veo más seguro, **pues**, el impreso ya que son noticias verdaderas y además verificadas. (40307) [3]*

⁷⁹ La clasificación presentada por Garcés Gómez (2008) se diferencia por una mayor precisión terminológica dentro de la que se distinguen dos tipos, que a su vez se dividen en subclases: a) de inicio —inicio del discurso sin indicar sucesión posterior e inicio de una serie discursiva—; b) de continuación —serie sin un primer correlato y series con un primer correlato— (p. 39).

⁸⁰ El autor se refiere a ellos como *ordenadores*, en los que incluye también los marcadores de cierre discursivo.

Gráfico 5.8

Análisis del empleo de los marcadores de continuación, ordenación y enumeración de 4.º de la ESO



Asimismo, se han observado muestras en las que numerosos estudiantes han fundamentado sus argumentos con marcadores que les han permitido organizar adecuadamente los contenidos de sus textos, como *en segundo lugar*, *por un lado/parte-por otro lado/parte*; *primeramente*, *luego* y *primero*, entre otros. En lo que respecta a la frecuencia, como se aprecia en la tabla 5.7, tiene lugar de manera diversa e inestable. Así, *en segundo lugar* aumenta en la segunda producción, pero disminuye hasta llegar a tener menor representación que en la muestra inicial. En cuanto al correlato, el primer término experimenta un aumento continuo, si bien no muy pronunciado; no obstante, la segunda parte crece en la segunda producción para descender en la muestra 3. *Primeramente*, *antes*, *seguidamente* figuran únicamente en las dos últimas producciones, con variaciones en su frecuencia. Por su parte, *luego* va en decadencia. En lo que respecta a *primero*, se mantiene sin cambios. Por último, el resto de formas de continuidad, ordenación y enumeración crecen en la segunda muestra para después desaparecer —*antes*—, se registran únicamente en la última muestra —*segundo*, *para continuar*, *tercero*, *primero de todo*—, se dan solamente en la primera muestra —*en tercer lugar*, *antes de todo*—, crecen casi en las tres muestras —*pues bien*, *posteriormente*— entre otras situaciones.

- (122) **Antes de nada**, les daré mi opinión sobre si fomenta o no la creatividad los videojuegos, **luego** hablaré un poco de sus características [...]. (40620) [2]
- (123) **Seguidamente**, los números de edad recomendados para el consumo de dicho entretenimiento, deben respetarse, por ejemplo, un niño de 6 años no tiene sentido [...]. (40104) [2]

Tabla 5.7

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de continuidad, ordenación y enumeración expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
en primer lugar	13 marcadores	92,31 %	-7,69 %
para comenzar/empezar	9 marcadores	55,56 %	22,22 %
pues	11 marcadores	9,09 %	-54,55 %
por otro lado/parte	3 marcadores	233,33 %	133,33 %
anteriormente	0 marcadores	-	-
en segundo lugar	7 marcadores	14,29 %	-28,57 %
por un lado/parte	6 marcadores	16,67 %	33,33 %
primeramente	0 marcadores	-	-
luego	6 marcadores	-33,33 %	-66,67 %
primero	3 marcadores	0%	0%
antes	0 marcadores	-	-
después	1 marcador	100 %	-100 %
pues bien	1 marcador	100 %	700 %
seguidamente	0 marcadores	-	-
antes que nada	0 marcadores	-	-
a continuación	1 marcador	0 %	-100 %
posteriormente	1 marcador	0 %	300 %
en tercer lugar/antes de todo	1 marcador	-100 %	-100 %
segundo	0 marcadores	-	-
para	0 marcadores	-	-
continuar/tercero/primero de todo			

Por otra parte, la observación de las composiciones argumentativas del alumnado objeto de este estudio ha mostrado que, en muchas ocasiones, la disposición de las distintas partes de las redacciones de algunos alumnos podría obedecer a la aplicación de patrones altamente homogéneos, lo que deja entrever el posible empleo sistemático de plantillas o esquemas por parte del profesorado. En efecto, se percibe con claridad esta tendencia en producciones escritas que comienzan con un planteamiento del problema, seguida de marcadores que distribuyen la información —*por una parte y por otra parte*— y un párrafo de conclusión con su correspondiente marcador de cierre discursivo o

conclusión. Ahora bien, pese a que la aplicación de ese esqueleto aporta coherencia textual y claridad expositiva a la coherencia, se considera que este uso rígido de los marcadores textuales en los textos argumentativos involucra de forma negativa la riqueza estilística y la variedad de recursos de esta tipología textual. Consecuentemente, se recomienda fomentar una práctica de las secuencias conectivas que permita el enriquecimiento de la variedad expresiva y que promueva las destrezas comunicativas del alumnado. A continuación, se muestran ejemplos extraídos de un mismo centro con el que se ilustra la información expuesta.

(124) *Antiguamente se ejecutaba en dos días o más, **por un lado** solicitar información de la documentación necesaria. [...] Y **por otro lado** hacer las fotocopias para finalmente realizar la compra. // [...] **Para concluir**, pienso que ambas culturas continuaran [...].* (40115) [3]

(125) ***Por un lado**, el papel tiene un valor sentimental que la tecnología no puede reemplazar puesto que [...]. **Por otro lado**, la tecnología también tiene sus ventajas. // [...] **En conclusión**, la cultura digital y la cultura en papel continuarán coexistiendo [...].* (40117) [3]

Aparte de las estructuras reiteradas que se han mencionado, otra circunstancia fuertemente conectada es el empleo inestable de marcadores textuales de ordenación que contravienen la coherencia textual. Así pues, tiene lugar la utilización parcial de estructuras correlativas como *por un lado/parte*, sin que esta correspondencia se vea completada por la respectiva marca *por otro lado/parte*, situación que entorpece el mecanismo de coherencia e impide la comprensión clara del desarrollo de las ideas. Garcés Gómez (2008) explica que «la serie iniciada con *por una parte, por un lado, de una parte, de un lado* presenta generalmente como miembro correlativo *por otra parte, por otro lado, de otra parte, de otro lado*» (p. 53).

(126) *[...] pero **por un lado** pienso que no hay ningún circo o zoológico que cumplan estos requisitos de respetar a los animales.* (40314) [1]

(127) ***Por una parte** estaría bien que los prohibieran porque se acabaría el sufrimiento de esos pobres animales [...].* (40520) [1]

Ahora bien, precisa que puede ocurrir que «el segundo componente no venga

marcado por ningún elemento correlativo, por lo que la indicación que se hace en el primer segmento respecto del comienzo de una serie no se mantiene mediante un correlato en el otro segmento» (p. 53). Por consiguiente, en los enunciados que siguen, se da una relación de contraste u oposición.

(128) **Por un lado**, para que un juego sea creativo tiene que tener como fin enseñar a los niños cosas nuevas y aportarles más conocimientos y creatividad a base de ese juego [...] **Pero** no siempre es así por eso los videojuegos están mal vistos [...]. (40513) [2]

(129) **Por una parte**, es más efectivo, **sin embargo**, no podemos perder la costumbre de escribir. (40702) [3]

Las redacciones muestran que el estudiantado se sirve de enlaces como *en primer lugar* o *primeramente* para introducir sus ideas, como se ha visto en los datos del gráfico 5.8. En este sentido, no se precisa la explicitación de otro marcador de la serie (Garcés Gómez, 2008, p. 53).

(130) **En primer lugar**, muchas personas no tienen aparatos tecnológicos como un móvil, una tablet, un ordenador, etc. (40513) [3]

(131) **En primer lugar**, yo creo que deberían seguir existiendo las dos maneras, ya que muchas personas mayores no tienen dispositivos electrónicos o no se enteran de su funcionamiento. (40521) [3]

Por otra parte, la autora sostiene que «la sucesión establecida por *en segundo lugar*, *en tercer lugar*... supone la existencia de un segmento precedente que marca el comienzo de una serie» (p. 38). De forma positiva, es preciso referenciar que el alumnado ha empleado adecuadamente en las pruebas 2 y 3 el marcador de ordenación *en segundo lugar*, pues, en las ocasiones en las que ha aparecido, le antecedió *en primer lugar* o expresiones como *para empezar*, *comenzar*, tal y como se percibe en los fragmentos ofrecidos:

(132) **En primer lugar**, si nos fijamos, la mayoría de la gente que crítica a los videojuegos y/o esta nueva era tecnológica [...] // **En segundo lugar**, en el ámbito creativo, los videojuegos permite un aumento en la búsqueda de

soluciones. (40817) [2]

- (133) ***En primer lugar**, debemos recordar que estamos a principios del siglos XXI y que por lo tanto , aún siguen extendiendo tanto libros impresos como digitales. // **En segundo lugar**, es importante mencionar que siempre habrá algún fanático de la lectura [...].* (40121) [3]

Ahora bien, pese a que la atención aquí se centra en las dos últimas producciones, es adecuado dar cuenta de que en la primera producción se encontraron fragmentos en los que aparecía *en segundo lugar*, pero faltaba *en primer lugar* o cualquier elemento indicador del comienzo de una enumeración del tipo *para comenzar/empezar*. Esta situación se subsana en el resto de composiciones.

- (134) ***En segundo lugar** los animales sufren al tener ciertos comportamientos desagradables con ellos, como pegarles, forzarles [...].* (40314) [1]

En cuanto a los planteamientos de contraste, los escolares han mostrado una mayor preferencia por el marcador *pero* de manera destacada con respecto a los otros marcadores de esta función. Asimismo, en las redacciones se han registrado también otros conectores, como es el caso de *sin embargo*, *en cambio* o *no obstante*. El denominador común entre todos ellos reside en que a lo largo de las tres muestras su frecuencia ha ascendido, como queda reflejado en el gráfico 5.9.

- (135) ***Pero** hay que tener en cuenta que un uso excesivo de cualquier cosa siempre es malo, porque en este caso puede dañar la vista o no fomentar nuestra creatividad.* (40916) [2]

- (136) *Los videojuegos siempre se han considerado violentos, **sin embargo**, muchos tienen buenas enseñanzas y ayudan o te enseñan de una forma diferente.* (40920) [2]

- (137) ***En conclusión**, si la enseñanza de la lectura evoluciona seguro que permanecen estas culturas, en cambio, la cultura digital es mas probable que siga existiendo [...].* (40116) [3]

- (138) *Hoy en día los podemos leer a través de internet, por ejemplo en: tablets o páginas web. **No obstante**, todavía hay mucha gente que lo hace de la manera tradicional [...].* (40509) [3]

Se han registrado también algunos casos en los que se han integrado en una misma oración dos marcadores de contraste juntos (139-140) o de contraste con otra función (141), lo que ha originado enunciados más expresivos y ricos funcionalmente, como los que siguen:

(139) *Antes todo era distinto todo se hacia en formato papel los correos [...] **pero en cambio**, ahora en la actualidad es practicamente todo o casi todo se hace en formato digital [...].* (40624) [3]

(140) *Es cierto que muchos videojuegos anulan la creatividad. **Pero también** hay muchos otros los cuales fomentan esta y otras cualidades.* (40111) [2]

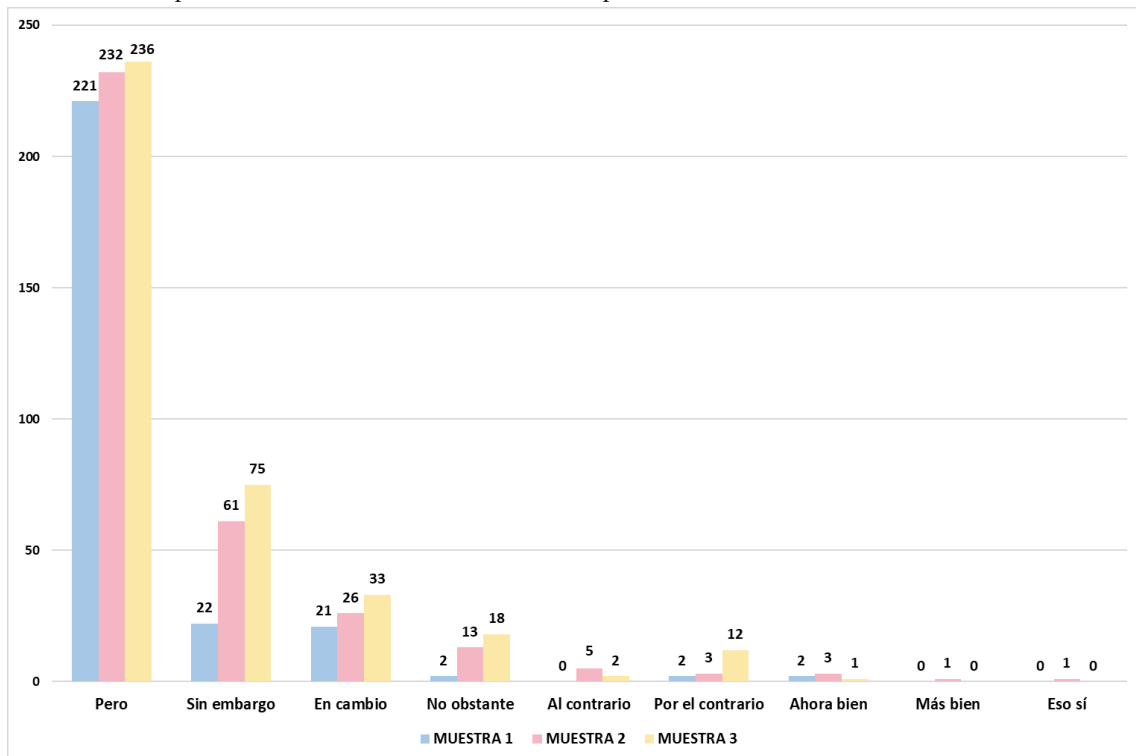
(141) ***Sin embargo, por este motivo**, el diseño de videojuegos que permiten que el jugador aporte una idea, figura o solución son una manera de conseguir que estos fomenten la creatividad.* (40113) [2]

Además de la aglutinación de otras funciones junto con la de oposición, se han combinado, asimismo, dos tipos de marcadores de diversa clase (142). A este respecto, García Mejía y Alarcón Neve (2015), siguiendo a Portolés (2001), exponen que tanto la conglomeración de un tipo como la unión de varios, con el fin de garantizar el principio de cohesión, es un fenómeno común que reside en los textos argumentativos estudiantiles, dado que, al hacer llegar información concebida como importante a los receptores, la utilización de marcadores variados propicia el logro de la comunicación (p. 261).

(142) *Por ello sigue habiendo este formato en el presente y **por ello también** nunca dejarán de producirse.* (40923) [3]

Gráfico 5.9

Análisis del empleo de los marcadores de contraste u oposición de 4.º de la ESO



Aparte de los marcadores ya señalados, el contraste se ha plasmado tímidamente con conectores como *al contrario*, *por el contrario*, *ahora bien*, *más bien*, *eso sí*, mas, como reflejan los porcentajes que siguen, de una forma muy inconstante. Mientras que *por el contrario* ha experimentado un ascenso sobre todo en la última muestra, al aumento de *al contrario* y *ahora bien* en la segunda muestra le ha seguido un descenso en la tercera. En cuanto a *más bien* y *eso sí*, la situación acaecida es la misma: no están presentes en la primera muestra, aparecen con una única representación en la muestra 2 y, finalmente, desaparecen.

Tabla 5.8

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de concesividad expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>pero</i>	221 marcadores	4,98 %	6,79 %
<i>sin embargo</i>	22 marcadores	177,27 %	240,91 %
<i>en cambio</i>	21 marcadores	23,81 %	57,14 %
<i>no obstante</i>	2 marcadores	550 %	800 %
<i>al contrario</i>	0 marcadores	-	-
<i>por el contrario</i>	2 marcadores	50 %	500 %
<i>ahora bien</i>	2 marcadores	50 %	-50 %
<i>más bien</i>	0 marcadores	-	-
<i>eso sí</i>	0 marcadores	-	-

Con la finalidad de proponer y defender su punto de vista, el alumnado ha recurrido a la ejemplificación o la ilustración como estrategias para reforzar los argumentos. Este recurso constituye uno de los tipos en los que se aprecia menor diversidad de partículas conectoras. De este modo, como se evidencia en el gráfico 5.10, para esgrimir sus argumentos, los estudiantes se han sustentado fundamentalmente en los marcadores *por ejemplo*, *como* y la fusión de los dos anteriores: *como por ejemplo*. Tal y como se puede apreciar, se ha producido un incremento significativo de estas partículas en la segunda prueba.

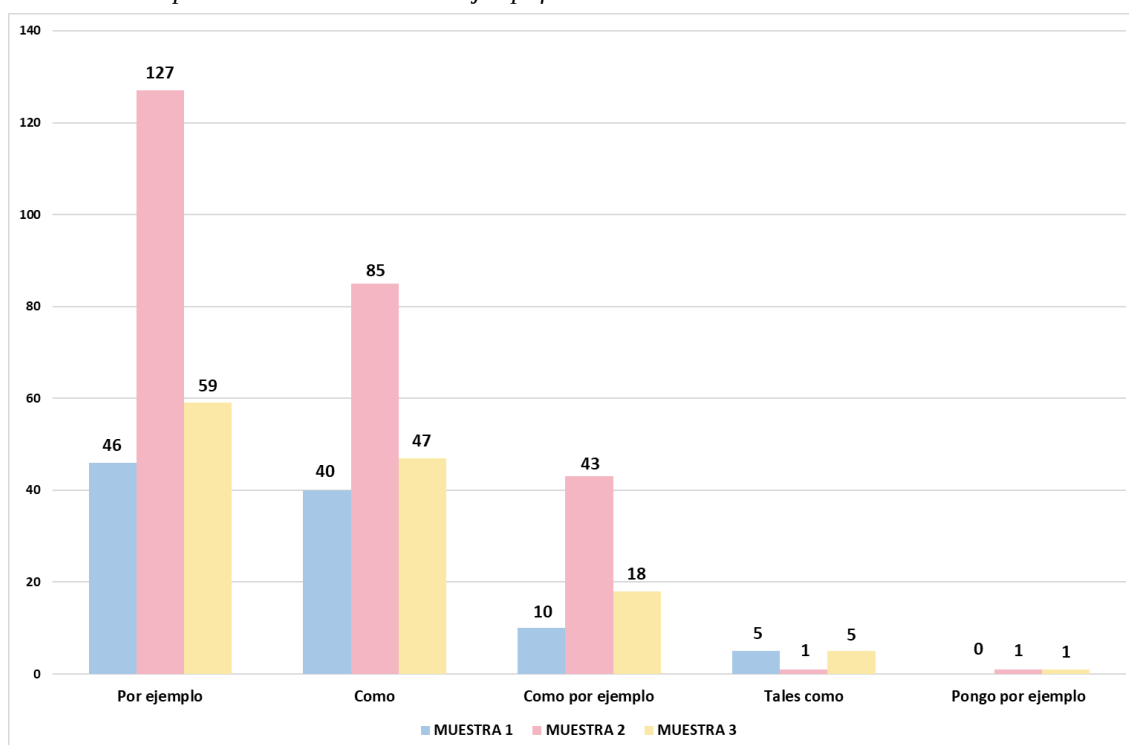
(143) **Por ejemplo**, pasó lo mismo con los bancos, que ahora todo era digital, y los mayores se “manifestaron ante ello”. (40224) [3]

(144) Estos avances tan grandes **como** que se deje de producir la cultura del papel, tendrá lugar dentro de muchos años porque actualmente no hemos conseguido mejorar [...]. (40424) [3]

(145) Antes de todo, no todos los juegos son iguales, los juegos **como por ejemplo** de deportes no tienen creatividad, lo que hacen es copiar exactamente [...]. (41024) [2]

Gráfico 5.10

Análisis del empleo de los marcadores de ejemplificación de 4.º de la ESO



Como se ha explicado con anterioridad, la función de la ejemplificación en los textos va en aumento, si bien, tal y como indican los siguientes porcentajes, la segunda muestra registra una frecuencia algo menor con respecto de la primera, como es notable con el marcador *tales como*. No obstante, esa práctica intermedia añade una dimensión positiva al contemplar que se produce una subida continua de la tercera muestra en comparación con la primera. Asimismo, las muestras 2 y 3 presentan una partícula que no estaba presente en la muestra 1: *pongo por ejemplo*. Esta evolución reiterada fortalece la idea de un avance escalonado en la incorporación de marcadores discursivos en las producciones escritas estudiantiles, lo cual es un indicador de un afianzamiento progresivo de la capacidad de enlazar ideas en un texto.

Tabla 5.9

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de ejemplificación expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>por ejemplo</i>	46 marcadores	176,09 %	28,26 %
<i>como</i>	40 marcadores	112,05 %	17,5 %
<i>como por ejemplo</i>	10 marcadores	330 %	80 %
<i>tales como</i>	5 marcadores	-80 %	0 %
<i>pongo por ejemplo</i>	0 marcadores	-	-

Además de los marcadores textuales contemplados en esta investigación, durante el muestreo, se reconocieron otros que forman parte de la clasificación propuesta por Casado Velarde (1998), como son aquellos que expresan evidencia, constatación o confirmación; tematización o topicalización; y aclaración, explicación o corrección. A modo de evidencia, se exponen los siguientes ejemplos:

- (146) **De hecho**, hay personas llamadas “Speedrunners” que intentan pasar de juego lo mas rápido posible de una forma creativa y poco convencional. (40806) [2]
- (147) **En cuanto** al ámbito social, basándome en mi experiencia, cada día veo más, por ejemplo, en TikTok o Instagram a más jóvenes interesando por la cultura a papel. (40817) [3]
- (148) Por otro lado, los videojuegos pueden llegar a ser dañinos para la mente, **es decir**, por ejemplo, juegos en donde aparezca la violencia pueden generar [...]. (40818) [2]

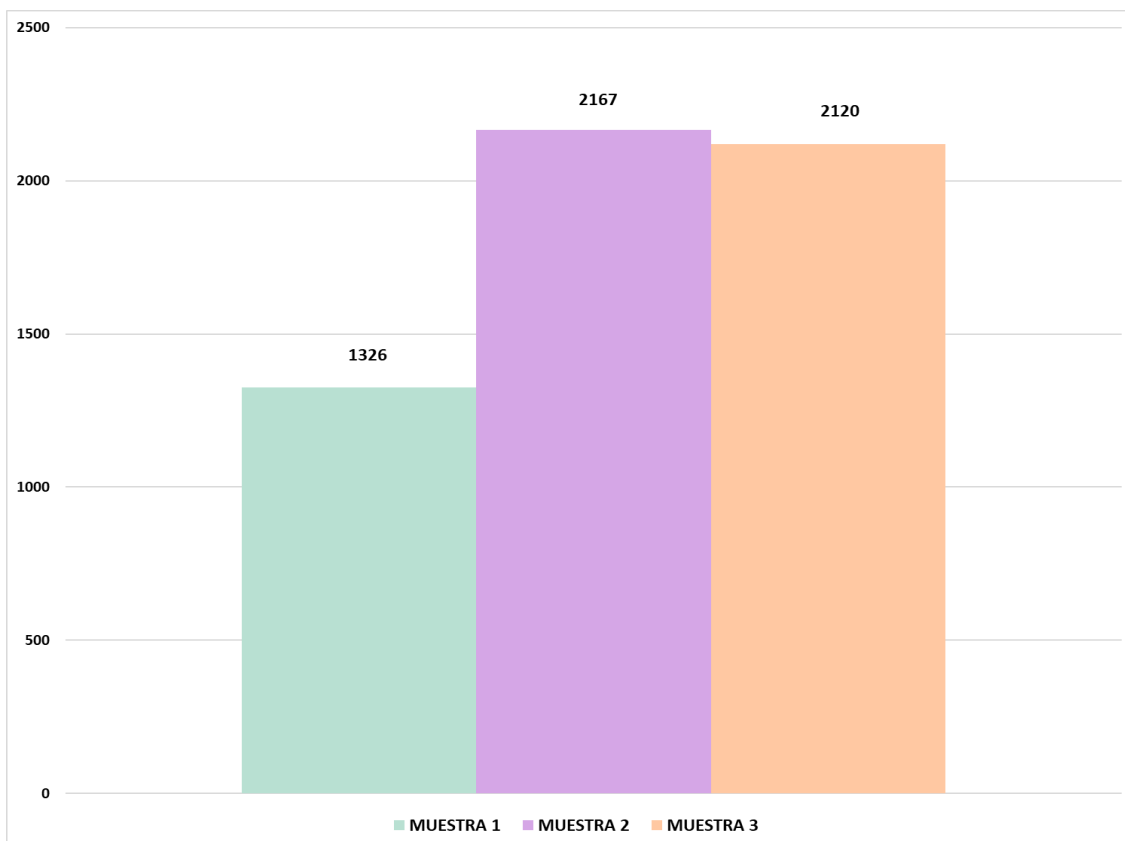
5.2 Resultados de las muestras textuales de 2.º de Bachillerato

El análisis de los resultados de las tres composiciones textuales del alumnado de este nivel muestra una evolución llamativa en el uso de los marcadores discursivos. De este modo, en la primera muestra —como ya sabemos, sin previa realización de actividades—, se han podido contabilizar 1 326 partículas conectivas. En cambio, en la segunda y tercera producciones —redactadas tras haber implementado la batería de ejercicios creados para promover su empleo— la cantidad de enlaces ha aumentado hasta llegar a 2 167 —con un incremento del 63,42 %— y 2 120 —con un crecimiento del 59,88 %—, respectivamente. Ahora bien, pese a que, como se puede percibir, entre las dos

últimas muestras se ha producido una ligera disminución, esta no desmerece el efecto global de las estrategias puestas en práctica, dado que ambas son ampliamente superiores a los valores encontrados en el primer escrito.

Gráfico 5.11

Total de marcadores discursivos en las tres muestras en el alumnado de 2.º de Bachillerato



De manera paralela a la situación percibida en 4.º de la ESO, en el presente curso académico, se han hallado también fragmentos en los que los estudiantes no han recurrido a la exteriorización de los marcadores discursivos para hilar las ideas de su texto, haciendo uso, en su lugar, de la conexión implícita, como se ilustra a continuación:

(149) *Para recalcar más sobre dicho tema, se debe tener en cuenta que la venta en la actualida de periódicos impresos son de la tercera edad mayoritariamente, ya sea por costumbre o por falta de entendimiento tecnológico.* (20507) [3]

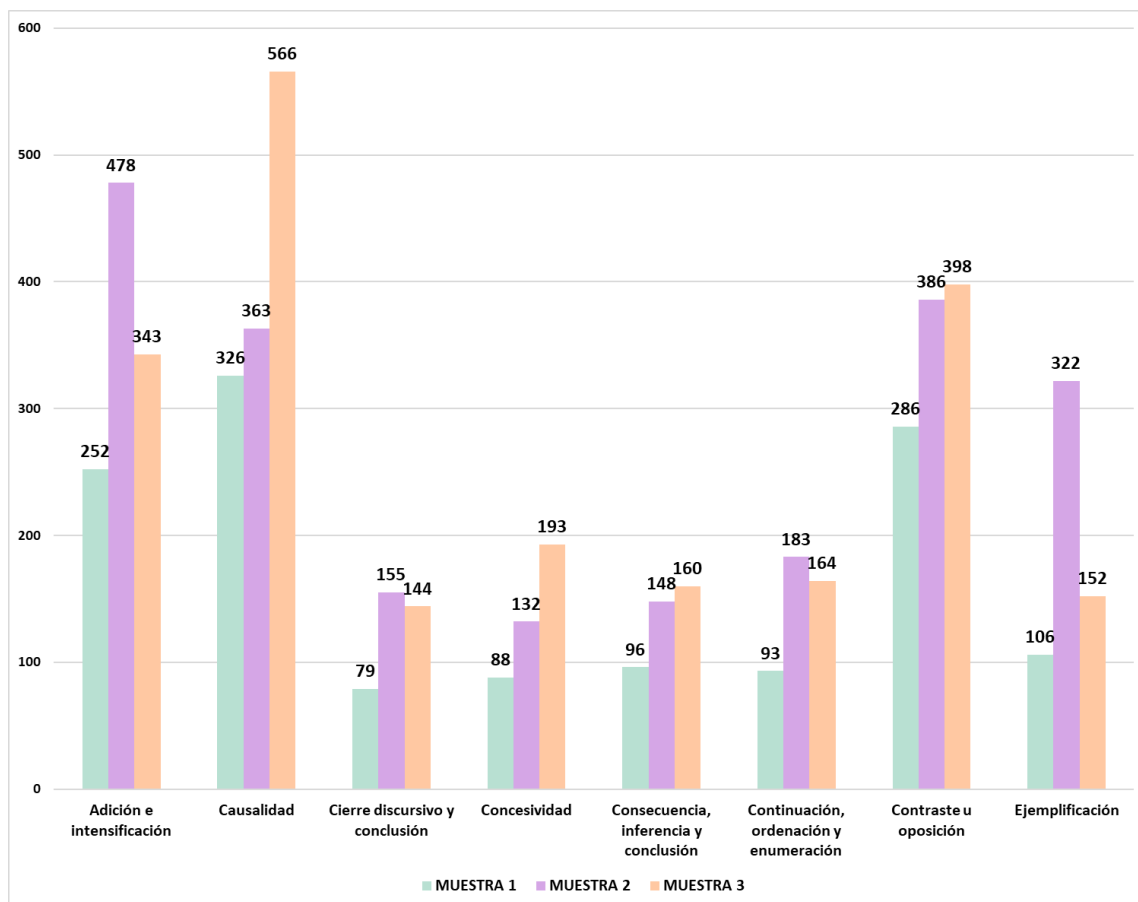
El gráfico 5.12 plasma la incorporación de enlaces discursivos en las argumentaciones del estudiantado de 2.º de Bachillerato, entre los que sobresalen aquellos

que se encargan de conectar significados de *adición e intensificación*, *casualidad*, *contraste u oposición* y *ejemplificación*. Los alumnos han organizado las ideas en sus textos, en gran medida, apoyándose en el empleo de los marcadores de causalidad, que reflejan un incremento regular desde la muestra 1 con una representación de 326 conectores hasta alcanzar 566 en la muestra 3. Las ideas contrapuestas han dejado 286 marcas en la primera muestra y, de manera uniforme, han logrado alcanzar 398 ocurrencias en la tercera. En lo que concierne a los marcadores de adición e intensificación, se observa que han sufrido alteraciones, mas, con respecto a la muestra 1, que constituye la base de cotejo, han aumentado hasta llegar a 478 nexos.

Por otro lado, con menor número de ocurrencias, pero con aumentos significativos, se encuentran los marcadores discursivos de *cierre discursivo* y *conclusión*; *concesividad*; *consecuencia e inferencia*; *continuación*, *ordenación* y *enumeración*, y *ejemplificación*. Así, la primera clase, en la muestra 1 cuenta entre sus líneas con 79 ocurrencias; en la segunda, 155; y en la tercera, 144, pero, a pesar de producirse un descenso, se valora de forma positiva porque sigue teniendo lugar una subida con respecto a la primera. El segundo tipo, la concesividad, se ve integrado en las redacciones de forma llamativa, dado que en la tercera muestra se encuentra próxima a triplicar la frecuencia de la primera, lo que resalta un importante desarrollo de estas formas. La tercera clase de marcadores experimenta también un aumento con respecto a la primera muestra, a pesar de que en algunos momentos las formas de la expresión de la continuidad fluctúan ligeramente. Por último, la función de la ejemplificación alcanza 322 partículas en la segunda composición, pero desciende en la última producción escrita a 152 marcadores.

Gráfico 5.12

Comparación del uso de marcadores discursivos según la función textual en las tres muestras de 2.º de Bachillerato



En lo que concierne a las muestras 1 y 2, tal y como se refleja en la tabla 5.10, se percibe un aumento considerable del empleo de los marcadores que expresan determinadas funciones, como se desprende, por ejemplo, de los porcentajes en aquellos conectores que establecen una relación de adición e intensificación, de cierre discursivo y conclusión, de continuación, ordenación y numeración, o, fundamentalmente, de ejemplificación. Por otra parte, la comparación entre la muestra 1 y la 3 corrobora que, pese a que se ha producido un incremento más comedido en algunas clases de marcadores, hay evidencias de un uso superior con respecto al punto de partida en todos los casos. Así, este progreso global revela un avance hacia el enriquecimiento de la cohesión textual de las producciones del alumnado.

Tabla 5.10

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de 2.º de Bachillerato expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
Adición e intensificación	252 marcadores	89, 68 %	36,11 %
Causalidad	326 marcadores	11, 34 %	73,61 %
Cierre discursivo y conclusión	79 marcadores	96, 20 %	82,27 %
Concesividad	88 marcadores	50, 0 %	119,31 %
Consecuencia e inferencia	96 marcadores	54,16 %	66,66 %
Continuación, ordenación y numeración	93 marcadores	96,77 %	76,34 %
Contraste u oposición	286 marcadores	34,96 %	39,16 %
Ejemplificación	106 marcadores	203,77 %	43,39 %

La función de la adición⁸¹ e intensificación es la tercera con mayor número de ocurrencias en los textos analizados de 2.º de Bachillerato. Cuenta con una representación variada, aunque son pocos los que tienen una presencia significativa en las redacciones. Se distinguen principalmente cuatro como los más representativos de esta función textual: *también*, *además*, *por otro lado/parte* e *incluso*. De ellos, *además* se diferencia del resto porque experimenta un aumento constante en las tres composiciones, dado que comienza con 60 ejemplos, y, en las dos siguientes, su ascenso duplica la cifra inicial, con 118 y 122 partículas aditivas. Por el contrario, las otras tres estructuras se caracterizan por mostrar un patrón distinto: un aumento en la segunda muestra textual y un descenso en la tercera. Como se evidencia en el gráfico, de manera respectiva, se emplean 93, 41 o 18 ejemplos en la primera producción escrita; en la segunda redacción, en la que alcanzan su índice más elevado en este análisis, presentan 181, 63 y 46; por último, se produce el descenso mencionado y concluyen con 110, 45 y 19.

(150) ***También*** hay que considerar que, aunque ahora tenemos acceso a mucha información gracias a la tecnología, todavía hay gente que no tiene acceso a internet o a dispositivos electrónicos. (20713) [3]

(151) ***Además***, este problema ya es visible actualmente y por el cual se busca usar papel reciclado, reusar o mandar las cosas por internet. (20821) [3]

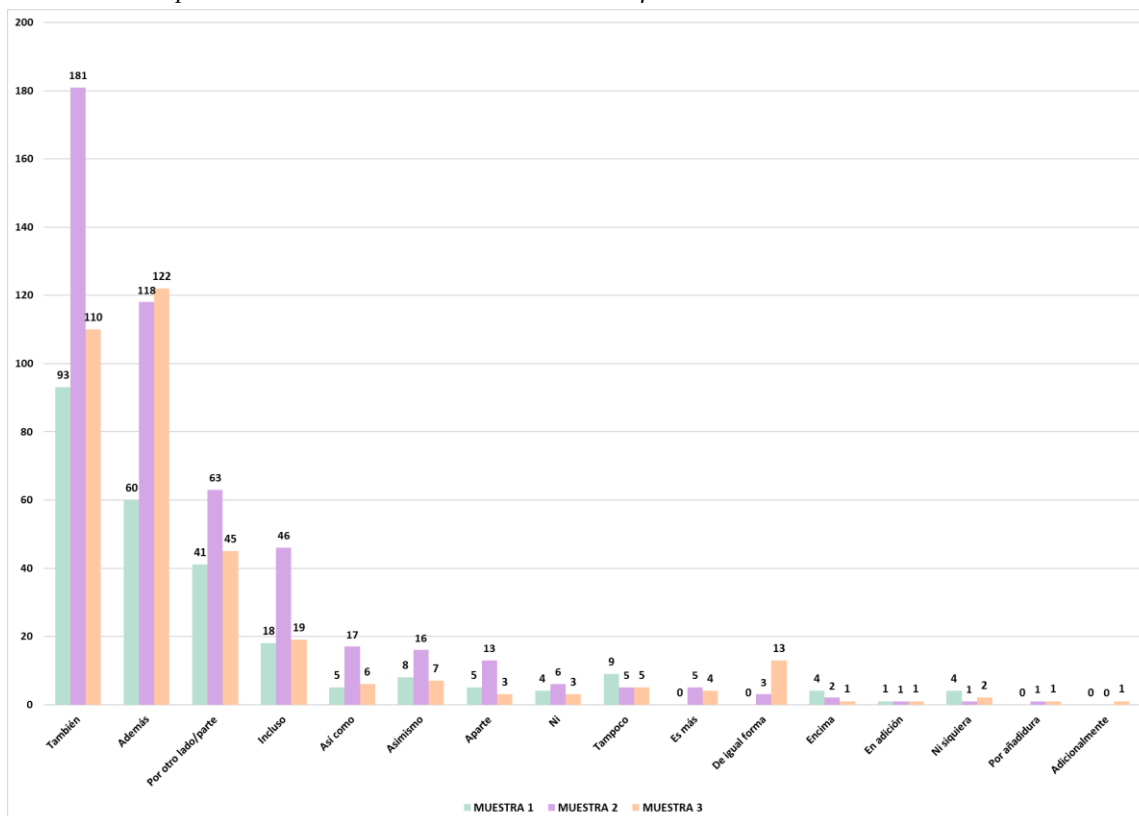
⁸¹ Para este nivel tampoco se ha tenido presente la conjunción *y*; sin embargo, los datos han arrojado resultados que revelan un elevado empleo, con 409, 483 y 495 ejemplos, respectivamente, en cada una de las composiciones.

(152) **Por otro parte**, si miramos al futuro, podríamos pensar que los contenidos impresos a papel pueden desaparecer. Lo único cierto es que ambos medios presentan ventajas y desventajas. (20607) [3]

(153) [...] **incluso** el uso de teléfonos pueden provocar en adolescentes desde temprana edad una adicción, la cual, puede llegar a ser enfermiza. (21016) [2]

Gráfico 5.13

Análisis del empleo de los marcadores de adición e intensificación de 2.º de Bachillerato



A las secuencias conectivas expuestas les siguen, con una frecuencia inferior —mas mayor que la del resto que conforma este grupo— *así como*, *asimismo*, *aparte*. Las tres se singularizan por el incremento que tienen en la segunda de las composiciones, en las que, según se evidencia en la tabla 5.11, triplican —en el caso de *así como*— y duplican —para *asimismo* y *aparte*— la suma hallada en la primera argumentación. Sin embargo, en la última composición sufren una disminución a una cifra que está relativamente próxima a la redacción inicial.

El resto de partículas con la función de adición aparecen representadas de forma mínima en los textos, salvo en el caso de *de igual forma*, que registra una subida notablemente perceptible. En cuanto a las otras, como se desprende tanto del gráfico 5.13

como de la tabla 5.11, se enfrentan a distintas situaciones, entre las que se observan aumentos en la segunda muestra —*ni*—, apariciones en la tercera muestra por primera vez —*adicionalmente*—, descensos en los dos últimos textos —*encima, tampoco*—, entre otras.

Tabla 5.11

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de adición e intensificación expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>también</i>	93 marcadores	94,62 %	18,28 %
<i>además</i>	60 marcadores	96,67 %	103,33 %
<i>por otro lado/parte</i>	41 marcadores	53,66 %	9,76 %
<i>incluso</i>	18 marcadores	155,56 %	5,56 %
<i>así como</i>	5 marcadores	240 %	20 %
<i>asimismo</i>	8 marcadores	100 %	-12,5 %
<i>aparte</i>	5 marcadores	160 %	-40 %
<i>ni</i>	4 marcadores	50 %	-25 %
<i>tampoco</i>	9 marcadores	-44,4 %	-44,4 %
<i>es más</i>	0 marcadores	-	-
<i>de igual forma</i>	0 marcadores	-	-
<i>encima</i>	4 marcadores	-50%	-75 %
<i>en adición</i>	1 marcador	0 %	0 %
<i>ni siquiera</i>	4 marcadores	-75 %	-50 %
<i>por añadidura</i>	0 marcadores	-	-
<i>adicionalmente</i>	0 marcadores	-	-

(154) Aunque esto debemos cambiarlo pues hay mucha diversidad de juegos que fomentan la creatividad, **así como** los que simplemente se dedican a disparar a un objetivo. (21024) [2]

(155) **Asimismo**, estos juegos interactivos consiguen mejorar nuestra creatividad y agilidad mental, gracias a diferentes actividades y desafíos, que incluyen, que hacer que la toma de decisiones. (20720) [2]

(156) Como ya dije antes, se seguirá imprimiendo en el presente porque, **aparte de** el aprecio de los lectores, hay mucha gente que no tiene los conocimientos para acceder a los periódicos digitales. (20920) [3]

Con respecto al análisis de la expresión de la causa, se refleja una variación significativa en su empleo en las redacciones, dentro de la que sobresalen con creces *ya que, porque, debido a (que) y pues*. En el caso de *ya que*, pese a que en la muestra 2 su frecuencia experimenta un leve descenso, se produce un aumento destacado entre la

muestra 1 —que parte con 181 marcadores— y la muestra 3 —que alcanza 234—, lo que denota una predilección del alumnado por esta secuencia en su texto argumentativo. Los otros tres enlaces que han registrado una mayor cantidad de usos comparten un rasgo: la continuidad de cada uno de ellos ha crecido de forma progresiva a lo largo de las producciones realizadas. En este sentido, *porque* ha registrado 62 repeticiones en el primer texto; posteriormente, en las otras dos muestras, se han contabilizado 100 y 145 usos.

De manera similar, si bien con menor concurrencia que los anteriormente referenciados, *debido a (que)* refleja un incremento entre la muestra 1 (27 marcadores) y la muestra 2 (54 enlaces), aumento que continúa en la muestra 3, con respecto a las precedentes. La última partícula que ha evidenciado mayor número de ocurrencias, en comparación con las otras formas de causalidad, ha sido *pues*, que, tímidamente, ha crecido con cuatro marcadores en la muestra 2 —parte en la primera con 24— para finalizar en la muestra 3 con 43 marcadores, casi duplicando la cifra inicial. Con respecto a este conector, Domínguez García (2007, p.147) lo caracteriza como *polivalente*, dado que puede introducir tanto causa —opción por la que se inclina el diccionario académico como primera acepción— como consecuencia —valor preferido por el de María Moliner—.

(157) [...] *por ejemplo, el “fifa”, no se consigue fomentar la creatividad **ya que** el procedimiento que debe seguir para ganar ya está establecido.* (20412) [2]

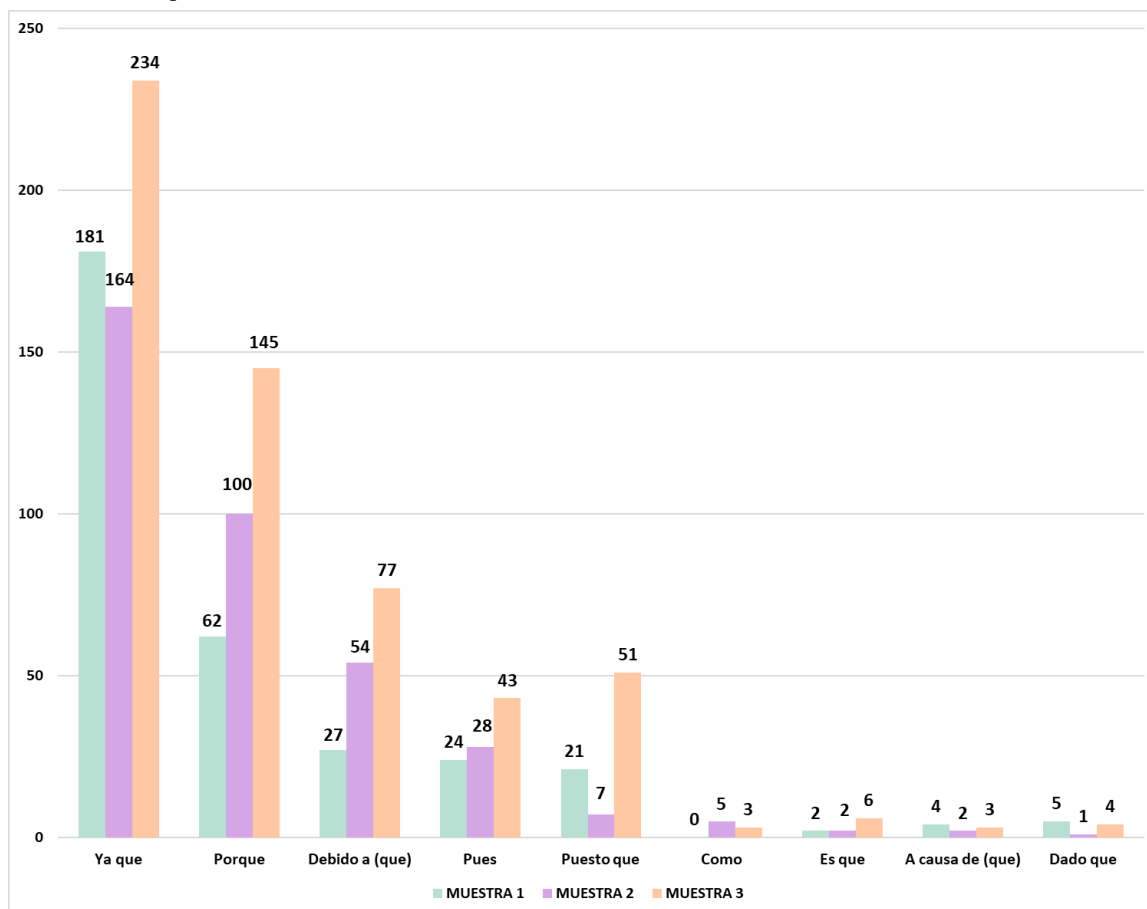
(158) *Los videojuegos también son muy creativos **porque** tienen demasiados detalles que son difíciles de hacer [...].* (20316) [2]

(159) *Siempre se ha creído que los juegos anulan la creatividad **debido a que** estos crean adicción, que deriva en déficit de atención [...].* (20706) [2]

(160) *Aunque muchas personas no se den cuenta, estos tienen el poder de atraer y generar interés en una nueva generación, **pues** se van actualizando a partir de la demanda del mercado.* (20722) [2]

Gráfico 5.14

Análisis del empleo de los marcadores de causalidad de 2.º de Bachillerato



Ahora bien, la causalidad se ha hecho notoria también a través de otros marcadores de esta función, que se han manifestado con menor frecuencia, pero que han enriquecido la conexión entre las partes. El primero de ellos, *puesto que*, tal y como queda patente en la tabla 5.12, aparece en la muestra 1 con 21 ejemplos, pero sufre una disminución en la muestra 2 —donde se documentan 7 casos—, para *a posteriori* doblar su cifra en la muestra 3 con 51 ocurrencias. Siguiendo el orden de mayor a menor de esta segunda serie de conectores de causa, se encuentra *como*, cuyas primeras apariciones se dan en la segunda muestra con una representación de 5 enlaces, reduciéndose a 3 en la tercera muestra.

Por otro lado, en orden ascendente, se manifiesta el marcador *es que*⁸², el cual, de acuerdo con Briz *et al.* (2008), se caracteriza «por su mayor frecuencia en el registro

⁸² Este marcador causal no se registra en la nómina ofrecida por Casado Velarde (1998); sin embargo, puesto que se ha reparado en su empleo en las composiciones y otros autores (Domínguez García, 2007; Briz *et al.*, 2008) lo han contemplado, se tomó la decisión de incorporarlo como una partícula que fomenta la variación causal en los escritos de los escolares.

coloquial de la lengua, así como en el discurso oral». En las dos primeras muestras está representado en dos ocasiones para luego triplicarse en la muestra 3. Por último, las estructuras conectivas *a causa de (que)* y *dado que* revelan un comportamiento semejante: el número de ocurrencias con las que cuentan en la primera muestra mengua en la segunda y, a pesar de que en la última producción escrita se recuperan, no alcanzan la cifra registrada en un principio.

(161) *La cultura digital y la cultura del papel tienen una función importante en el presente, **puesto que** hay muchas personas que no están de acuerdo con la digital más que con la de papel.* (20922) [3]

(162) ***Como** no cumplen eso, ya que, no hacen que te muevas, hagas deporte o que comas sano, es malo.* (20305) [2]

Tabla 5.12

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de causalidad expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>ya que</i>	181 marcadores	-9,39 %	29,28 %
<i>porque</i>	62 marcadores	61,29 %	133,87 %
<i>debido a (que)</i>	27 marcadores	100 %	185,19 %
<i>pues</i>	24 marcadores	16,67 %	79,17 %
<i>puesto que</i>	21 marcadores	-66,67 %	142,86 %
<i>como</i>	0 marcadores	-	-
<i>es que</i>	2 marcadores	0 %	200 %
<i>a causa de (que)</i>	4 marcadores	-50 %	-25 %
<i>dado que</i>	5 marcadores	-80 %	-20 %

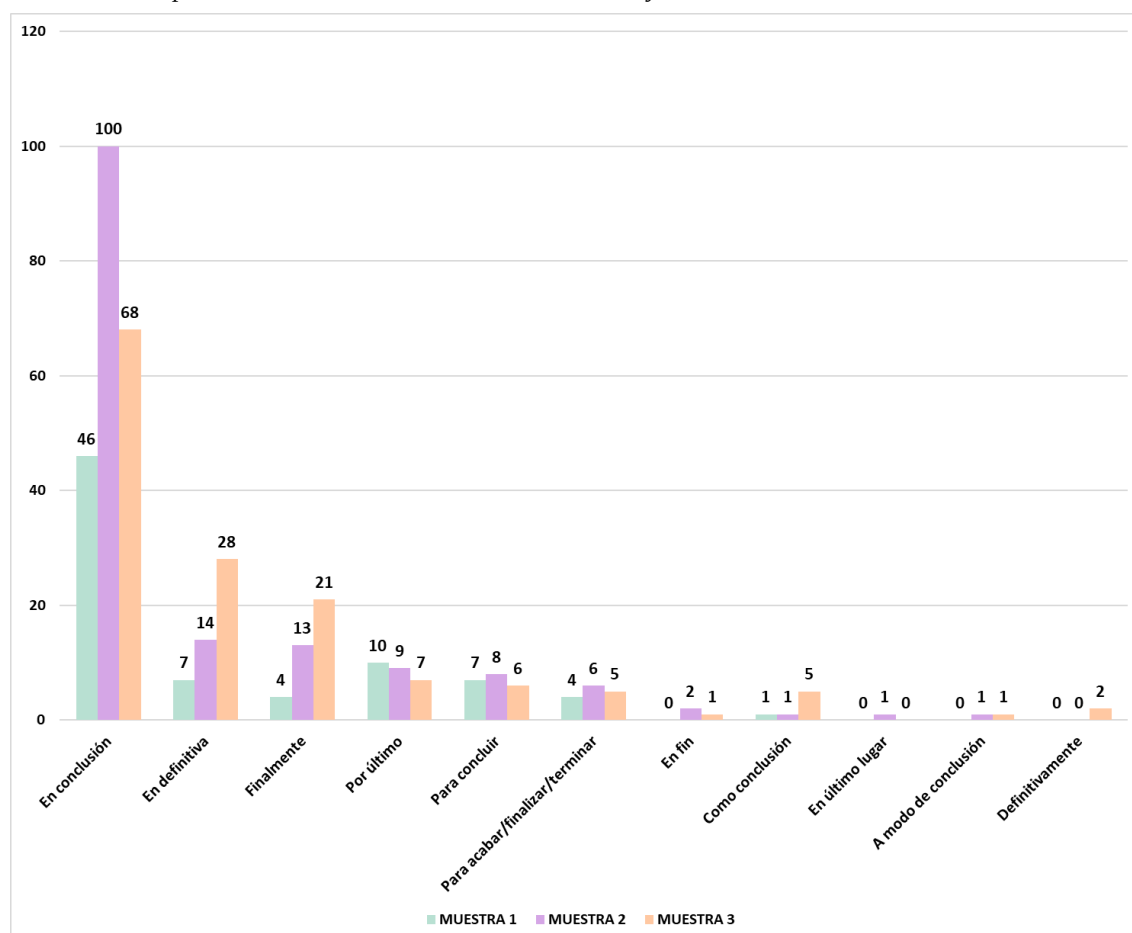
En el examen de las partículas empleadas, ha quedado de manifiesto la utilización preponderante de la que el alumnado se ha valido para cerrar el último fragmento de sus argumentaciones: *en conclusión*, *en definitiva* y *finalmente*. Se observa que estos tres marcadores reflejan un patrón cambiante en las tres muestras textuales analizadas. Así, *en conclusión* —el que cuenta con mayor presencia— redobla su cantidad en lo que respecta de la muestra 1 (46 partículas) a la 2 (100 nexos), mas disminuye en la tercera (68 conectores). En cuanto a *en definitiva* y *finalmente*, se perciben unos resultados bastante similares, es decir, de manera respectiva, la primera composición escrita presenta 7 y 4 marcadores, que en el primer caso se duplican, y en el segundo, se triplican. Ambos, en el tercer texto, han doblado su cifra —en el caso de *finalmente*, un

poco menos—, tomando como punto de referencia la redacción previa.

- (163) **En conclusión**, los padres deberían controlar a sus hijos cada vez que jueguen para que no se vuelvan adictos pero que también cumplan sus obligaciones. (20109) [2]
- (164) **En definitiva**, los videojuegos son un gran método de entretenimiento, sin embargo puede llegar a ser peligroso si no se toma el control, sobre todo en cuanto a los niños. (20713) [2]
- (165) **Finalmente**, esto ayuda a fomentar la creatividad debido a los factores que son nombrados al comienzo de este texto. (20320) [2]

Gráfico 5.15

Análisis del empleo de los marcadores de cierre discursivo y conclusión de 2.º de Bachillerato



Asimismo, aunque con cierta inestabilidad en su frecuencia, el estudiantado se ha servido de *para concluir*, *para acabar/ finalizar/ terminar* y *por último* con el objeto de dar fin a sus argumentos. Los dos primeros presentan una situación similar: entre la

primera muestra y la segunda tiene lugar un ligero aumento; no obstante, en la tercera se registra un descenso que, en el caso de la segunda estructura, continúa siendo mínimamente superior al punto de partida, mas no en el caso del primero. En lo que concierne a *por último*, va perdiendo representación conforme se analizan las muestras textuales.

Por otro lado, como se desprende de la información recogida en la tabla, a estos enlaces de cierre discursivo les han seguido otros, en menor cantidad, pero que han dado variedad a las redacciones: *en fin*, *como conclusión*, *en último lugar*, *a modo de conclusión* y *definitivamente*.

(166) **Por último** cabe destacar que los videojuegos tiene muchos aspectos positivos como puede ser la mejora de la agilidad mental cuando son enfrentados a retos que [...]. (20709) [2]

(167) **Para concluir**, estos dos métodos tienen sus ventajas e inconvenientes pero no por ello desaparecerán, pues siempre quedara un aficionado aferrimo como [...]. (20806) [3]

(168) **Para finalizar** no creo que se deje de producir periódicos ni libros de papel, además una novedad que se ha sacado actualmente es la de utilizar [...]. (20218) [3]

Tabla 5.13

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de cierre discursivo y conclusión expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>en conclusión</i>	46 marcadores	117,39 %	47,83 %
<i>en definitiva</i>	7 marcadores	100 %	300 %
<i>finalmente</i>	4 marcadores	225 %	425 %
<i>por último</i>	10 marcadores	-10 %	-30 %
<i>para concluir</i>	7 marcadores	14,29 %	-14,29 %
<i>para acabar/finalizar/terminar</i>	4 marcadores	50 %	25 %
<i>en fin</i>	0 marcadores	-	-
<i>como conclusión</i>	1 marcador	0 %	400 %
<i>en último lugar</i>	0 marcadores	-	-
<i>a modo de conclusión</i>	0 marcadores	-	-
<i>definitivamente</i>	0 marcadores	-	-

Finalmente, se ha encontrado algún texto con doble cierre discursivo donde *por último* no forma parte de una enumeración anterior en el texto.

(169) ***Por último**, los videojuegos, a parte de la creatividad, pueden fomentar el trabajo en grupo, la capacidad de liderazgo y la visión espacial. // **En conclusión**, para poder disfrutar de los videojuegos es necesario cubren uno de estos y un control por parte de los padres a los menores. (20075) [2]*

En consonancia con el otro curso objeto de este estudio, en este nivel también se han encontrado textos que en su cierre empleaban un marcador de recapitulación (170) o párrafos de conclusión sin marcador explícito de esta función (171).

(170) ***En resumen**, aunque es ciertos que los medios digitales han transformado la forma en que consumimos información, creo que los objetos tangibles son y serán una parte importante de nuestra cultura [...]. (20205) [3]*

(171) *Considero que los libros en físico seguirán existiendo, sin embargo los libros electronicos también se expandiran y más personas empezaran a tenerlos, los dos tienen sus puntos favorables y desfavorables [...]. (20106) [3]*

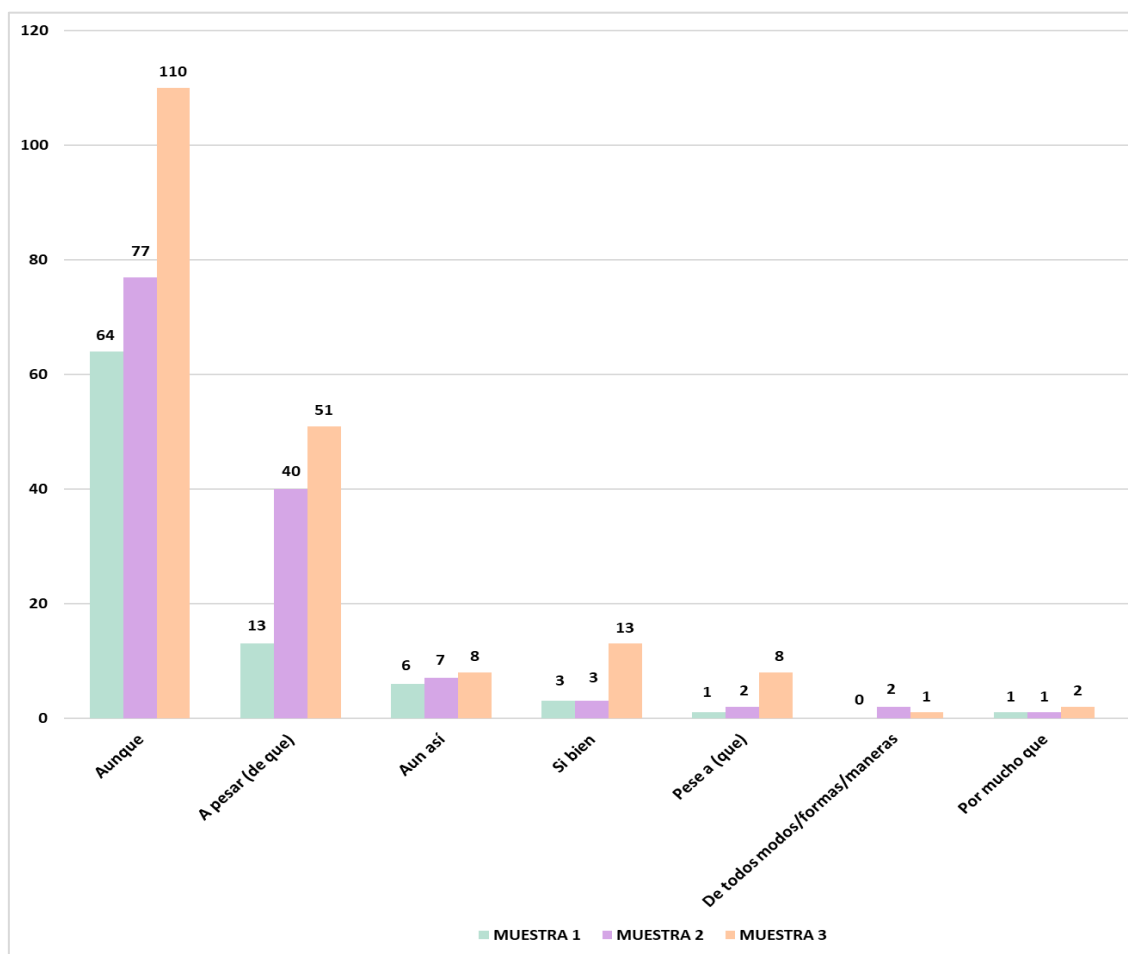
Como se desprende de la lectura del gráfico 5.16, el análisis de las argumentaciones del alumnado evidencia que el significado de concesividad se construye fundamentalmente mediante dos marcadores, *aunque* y *a pesar de (que)*, que se distinguen por experimentar un aumento paulatino en las tres producciones analizadas. De esta forma, en el primero de los textos, *aunque* presenta 64 ocurrencias, y *a pesar de (que)*, 13. Estas cantidades crecen en la muestra 2 al presentar, de forma respectiva, 77 y 13 marcadores. Por último, este incremento tiene lugar, asimismo, en la muestra 3, en la que alcanzan 110 y 51 ejemplos.

(172) *Actualmente, los videojuegos son muy utilizados por la mayoría de adolescentes, **aunque** con esta nueva generación, muchos adultos están incluidos en el mismo saco. (20818) [2]*

(173) *Sin embargo, los libros y periódicos impresos no han desaparecido aún, **a pesar de que** muchas personas prefieran ya los medios digitales. (20408) [3]*

Gráfico 5.16

Análisis del empleo de los marcadores de concesividad de 2.º de Bachillerato



Además de los recursos mencionados, los alumnos han expresado más significados de concesión, aunque en menor medida, mediante la utilización de marcadores como *aun así*, *si bien* y *pese a (que)*. El primero de ellos ha partido de 6 ocurrencias en la muestra inicial y ha aumentado tímidamente a lo largo de las dos restantes con 7 y 8 marcadores. El segundo de ellos ha permanecido invariable en la muestra 1 y 2 con una representación de tres marcadores, pero ha mostrado la evolución expuesta en la tabla 5.14, llegando a contabilizar en la última 13 enlaces. En cuanto a *pese a (que)*, se da una evolución perceptible, dado que en la primera muestra únicamente presenta un caso, se duplica la cifra en la segunda para, posteriormente, ofrecer ocho ejemplos de esta partícula conectiva.

Por otro lado, en las redacciones también han figurado *de todos modos/formas/maneras* y *por mucho que*. La primera de las formas ha surgido en la segunda muestra por primera vez y desciende en la tercera. En lo que concierne a la última

de las formas de concesividad observadas, aparece una sola vez en las muestras 1 y 2, y figura en la muestra 3 con 2 ocurrencias.

(174) [...] *la palabra videojuegos no está ligada a connotaciones positivas. **Aún así**, hay videojuegos que han demostrado ser beneficiosos en algunos aspectos.* (20418) [2]

(175) *En conclusión **si bien** es cierto que el método digital está teniendo cada vez más importancia que el papel este último sigue vivo [...].* (20925) [3]

(176) *Definitivamente, creo que ambas opciones deberían seguir existiendo, **pese a que** últimamente vemos como la vía digital está siendo mas usada que la vía de papel [...].* (20604) [3]

Tabla 5.14

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de concesividad expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>aunque</i>	64 marcadores	20,31 %	71,88 %
<i>a pesar de (que)</i>	13 marcadores	207,69 %	292,31 %
<i>aun así</i>	6 marcadores	16,67 %	33,33 %
<i>si bien</i>	3 marcadores	0,0 %	333,33 %
<i>pese a (que)</i>	1 marcador	100 %	700 %
<i>de todos modos/formas/maneras</i>	0 marcadores	-	-
<i>por mucho que</i>	1 marcador	0,0 %	100 %

De acuerdo con lo ilustrado en el gráfico 5.17, la formulación de la consecuencia destaca por ser la función que ha reunido mayor pluralidad de marcadores en los escritos analizados. Los cuatro marcadores de mayor uso de este grupo se subdividen, a su vez, en dos debido al comportamiento observado. Así, por un lado, *por ello* y *por esto/eso* se presentan inicialmente con 15 y 16 ejemplos y, *a posteriori*, aumentan en la muestra 2 —alcanzando 30 y 24 enlaces—, y finalizan también con un aumento —con 37 y 30 elementos consecutivos—. Por otro lado, la actuación de *por(lo)tanto* y de *así que* se percibe de una manera distinta, puesto que registran un leve aumento en la segunda producción con respecto a la primera —de 23, a 25; y de 11, a 16— que desciende en ambos casos en la última —17 y 14 partículas—.

(177) ***Por ello**, podemos decir que dicho juego ayuda a desarrollar la creatividad de quienes lo juegan.* (20506) [2]

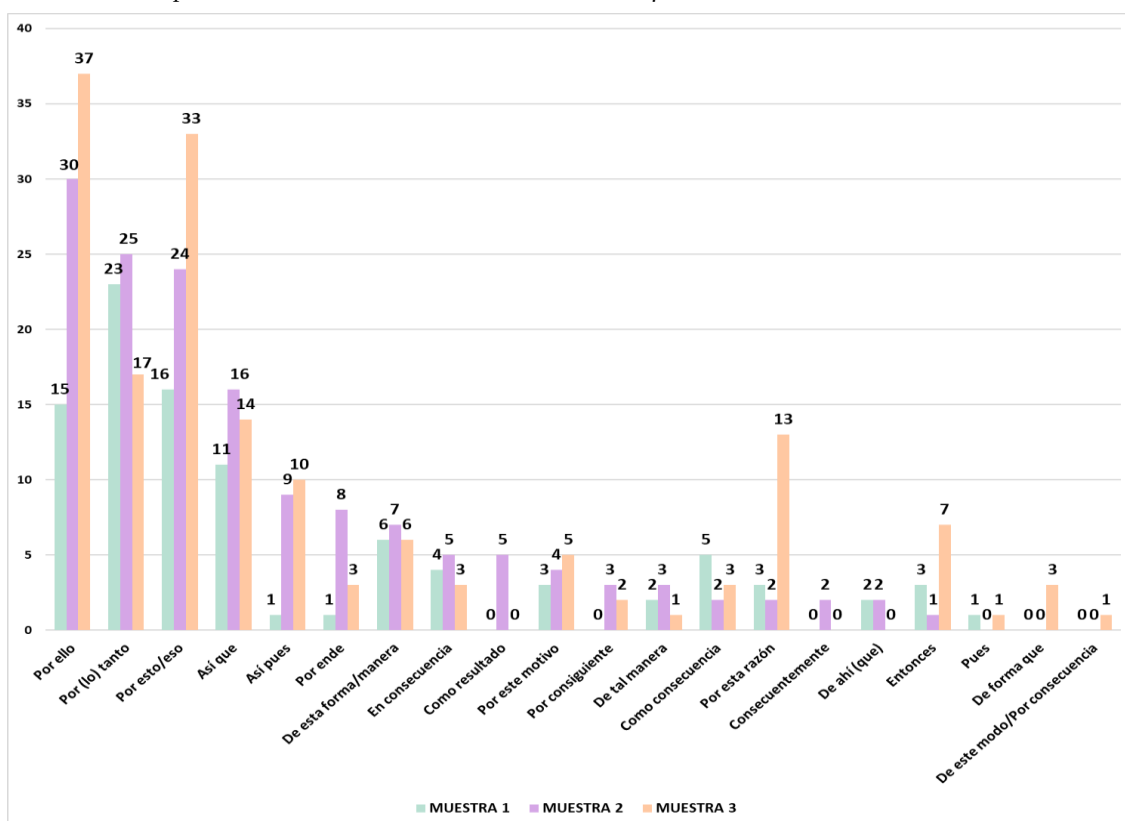
(178) [...] *datos que confirman que esta práctica sigue muy frecuente en nuestro país, y **por lo tanto** no debe de ser exterminada.* (20307) [2]

(179) [...] *es algo nuevo a lo que los adultos no estan acostumbrados, algo que desconocen y **por eso** la mayoría de las críticas son del sector adulto [...].* (20114) [2]

(180) *Pero un gran porcentaje de la población pese a la conciencia de ellos seguía el consumo de papel físico, **así que** poco después empezaron a bombardear las redes sociales [...].* (20318) [3]

Gráfico 5.17

Análisis del empleo de los marcadores de consecuencia e inferencia de 2.º de Bachillerato



Con el fin de expresar las consecuencias derivadas de sus argumentos, el alumnado ha empleado muchos otros marcadores que expresan este fin. Tras los señalados en el párrafo anterior, nos encontramos con *así pues*, *por ende* y *de esta forma/manera*. El primero presenta únicamente un elemento en la composición preliminar y experimenta un aumento considerable en la segunda —9 partículas— y en la tercera —10 enlaces—. En cambio, se advierte una situación distinta en los otros dos, pues uno de ellos —*por ende*— incrementa su cifra en la segunda muestra, pero desciende en la tercera de forma llamativa. Una situación diferente tiene lugar con *de esta forma/manera*,

que aumenta en la segunda para regresar en la tercera al punto de partida.

El resto de marcados textuales de esta función actúa de manera diversa. Así, se diferencia un grupo —*consecuentemente, como consecuencia, en consecuencia, como resultado, por consiguiente, de tal manera*— que experimenta un ascenso en la segunda muestra para luego desaparecer por completo en la tercera o disminuir su presencia. Se distingue, por otro lado, un conjunto —*entonces, por esta razón, de forma que, de este modo, por consecuencia*— que se incrementa en la tercera muestra. Por último, a diferencia de lo expuesto, *por este motivo*, de manera paulatina, crece en las composiciones, mientras que *de ahí que* y *pues* tienen una presencia irregular.

(181) [...] *haciendo, **así pues**, posible que todo aquel lector apasionado tenga fácil accesibilidad independientemente de su poder económico o temporal [...].*

(20317) [3]

(182) [...] ***por ende**, que cada vez estos ámbitos se digitalicen más y más no es nada anómalo, simplemente es el desarrollo habitual de la sociedad.* (20704)

[3]

(183) [...] ***de esta manera**, estar siempre expuestos a una pantalla no siempre tiene sus ventajas, sobre todo para la salud visual.* (20407) [3]

Tabla 5.15

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de consecuencia e inferencia expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>por ello</i>	15 marcadores	100 %	146,67 %
<i>por(lo)tanto</i>	23 marcadores	8,7 %	-26,09 %
<i>por esto/eso</i>	16 marcadores	50 %	106,25 %
<i>así que</i>	11 marcadores	45,45 %	27,27 %
<i>así pues</i>	1 marcador	800 %	900 %
<i>por ende</i>	1 marcador	700 %	200 %
<i>de esta forma/manera</i>	6 marcadores	16,67 %	0 %
<i>en consecuencia</i>	4 marcadores	25 %	-25 %
<i>como resultado</i>	0 marcadores	-	-
<i>por este motivo</i>	3 marcadores	33,33 %	66,67 %
<i>por consiguiente</i>	0 marcadores	-	-
<i>de tal manera</i>	2 marcadores	50 %	-50 %
<i>como consecuencia</i>	5 marcadores	-60 %	-40 %
<i>por esta razón</i>	3 marcadores	-33,33 %	333,33 %
<i>consecuentemente</i>	0 marcadores	-	-
<i>de ahí (que)</i>	2 marcadores	0 %	-100 %
<i>entonces</i>	3 marcadores	-66,67 %	133,33 %
<i>pues</i>	1 marcador	-100%	0%
<i>de forma que</i>	0 marcadores	-	-
<i>de este modo, por consecuencia</i>	0 marcadores	-	-

El sentido de continuación, ordenación y enumeración, junto con la función analizada anteriormente, conforma una de las categorías de marcadores más variada observada en los textos; no obstante, no constituye el grupo más numerosos en cuanto a la cantidad se refiere. Dentro de este conjunto, *en primer lugar* y el correlato *por un lado/parte* y *por otro lado/parte* forman el conjunto con mayor número de ocurrencias, mas con frecuencias distintas. En lo que respecta al primero de los términos, entre las dos primeras muestras tiene lugar un aumento que va desde las 30 ocurrencias de la muestra 1 a las 38 en la muestra 2. Sin embargo, en la muestra 3 se aprecia un descenso notable y el resultado final queda fijado en 18. En cuanto a los dos elementos mencionados de la correlación, la aparición en los textos se produce de una manera distinta, pues experimentan un aumento a lo largo de las tres producciones.

(184) *Cuando hablamos de videojuegos, hay que tener en cuenta diversas características: **en primer lugar**, debe llamar la atención del público.* (20514) [2]

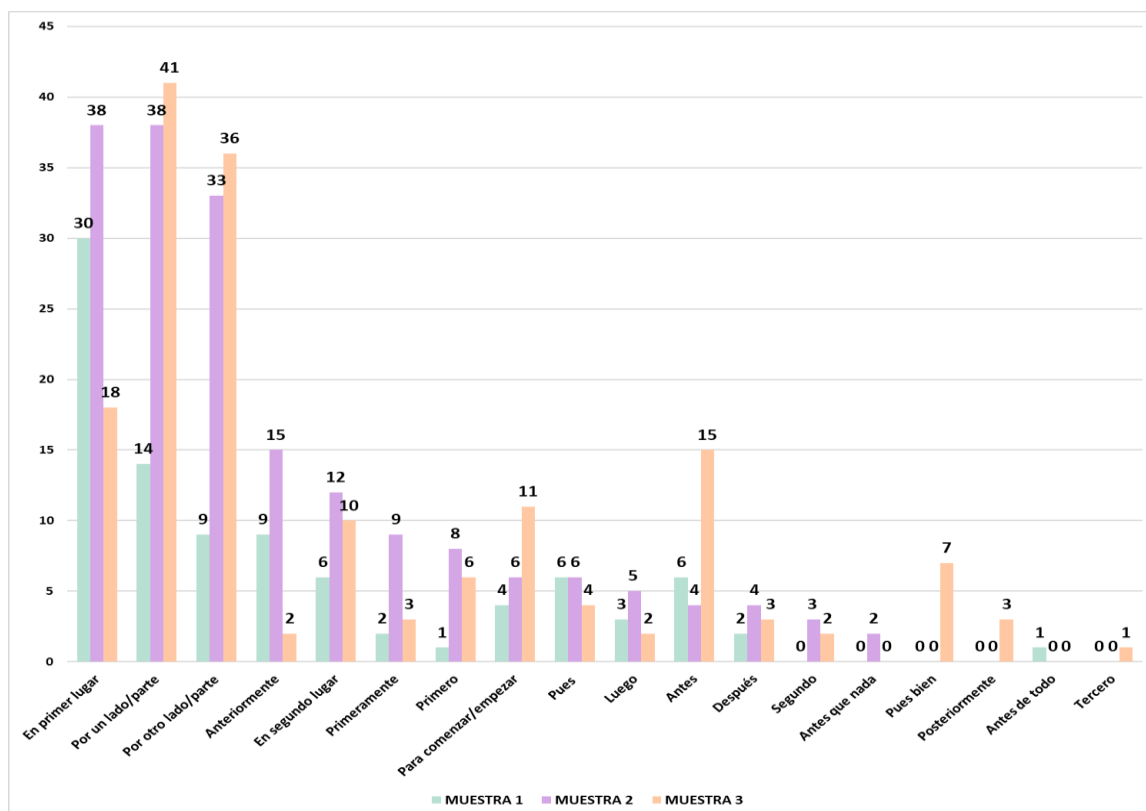
(185) ***Por un lado**, los videojuegos te ayudan a mejorar y entrenar tu cerebro.* (20406)⁸³ [2]

(186) ***Por otro lado**, si juegas con mucha frecuencia a videojuegos te puede llegar a causar enfermedades.* (20406) [2]

⁸³ Este ejemplo y el que sigue se han extraído de la prueba de un mismo estudiante con el objeto de establecer la relación de continuidad entre las dos partes de la correlación.

Gráfico 5.18

Análisis del empleo de los marcadores de continuación, ordenación y enumeración de 2.º de Bachillerato



La tabla 5.16 refleja que el estudiantado se ha servido de otros marcadores para ordenar y dar continuidad a las ideas plasmadas en el texto. Además de las partículas previamente descritas, se observan tres —*anteriormente*, *en segundo lugar* y *primeramente*— cuyos porcentajes evidencian un mayor número de ocurrencias, con la particularidad compartida de que alcanzan su punto álgido —con 15, 12 y 9 partículas— en la muestra 2; sin embargo, en los tres casos, disminuyen en la última muestra.

En conjunto con las secuencias indicadas, los escolares han optado por otras alternativas con el mismo fin. Por un lado, y como refleja la tabla, se produce un aumento en los porcentajes de la segunda muestra de *primero*, *luego*, *después*, *segundo*, *antes que nada*. Sin embargo, se registran, asimismo, incrementos en la tercera muestra, como ocurre con *pues bien*, *posteriormente*, *antes* y *tercero*. Por otro lado, se distinguen otras particularidades, como es el caso de *para comenzar/empezar*, que presenta un incremento en las dos redacciones que siguen a la primera; la situación de *pues*, que se mantiene en las dos primeras y después su empleo se reduce; y el caso de *antes de todo*, que en la última prueba desaparece.

Tabla 5.16

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de continuación, ordenación y enumeración expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>en primer lugar</i>	30 marcadores	26,67 %	-40 %
<i>por un lado/parte</i>	14 marcadores	171,43 %	192,86 %
<i>por otro lado/parte</i>	9 marcadores	266,67 %	300 %
<i>anteriormente</i>	9 marcadores	66,67 %	-77,78 %
<i>en segundo lugar</i>	6 marcadores	100 %	66,67 %
<i>primeramente</i>	2 marcadores	350 %	50 %
<i>primero</i>	1 marcador	700 %	500 %
<i>para comenzar/empezar</i>	4 marcadores	50 %	175 %
<i>pues</i>	6 marcadores	0 %	-33,33 %
<i>luego</i>	3 marcadores	66,67 %	-33,33 %
<i>antes</i>	6 marcadores	-33,33 %	150 %
<i>después</i>	2 marcadores	100 %	50 %
<i>segundo</i>	0 marcadores	-	-
<i>antes que nada</i>	0 marcadores	-	-
<i>pues bien</i>	0 marcadores	-	-
<i>posteriormente</i>	0 marcadores	-	-
<i>antes de todo</i>	1 marcadores	-100 %	-100 %
<i>tercero</i>	0 marcadores	-	-

(187) *Actualmente se siguen imprimiendo porque, como dije **anteriormente**, hay muchas personas que prefieren leer en papel, solo que, poco a poco se estan publicando digitalmente [...]. (20310) [3]*

(188) ***En segundo lugar**, vemos que los videojuegos ayudan a aumentar la capacidad memorística de ellos, ya que, los obligan constantemente a estar recordando cosas [...]. (20216) [2]*

(189) ***Primeramente**, cabe destacar el amplio espectro en lo que respecta a los tipos de videojuegos creados o desarrollados en los últimos tiempos [...]. (20204) [2]*

En cuanto a la significación de contraste, se ha reflejado en los textos mediante diferentes marcadores discursivos, si bien se constata —según lo recogido en el gráfico 5.19— una evidente preferencia por la utilización de *pero* frente al resto de enlaces con esta función. Así pues, su frecuencia es superior desde la muestra 1, con 194 nexos. Esta cantidad aumenta ligeramente en la segunda muestra —con 207 partículas— y, en la tercera, se puede observar que retorna al punto de partida con 195 partículas. Aparte de

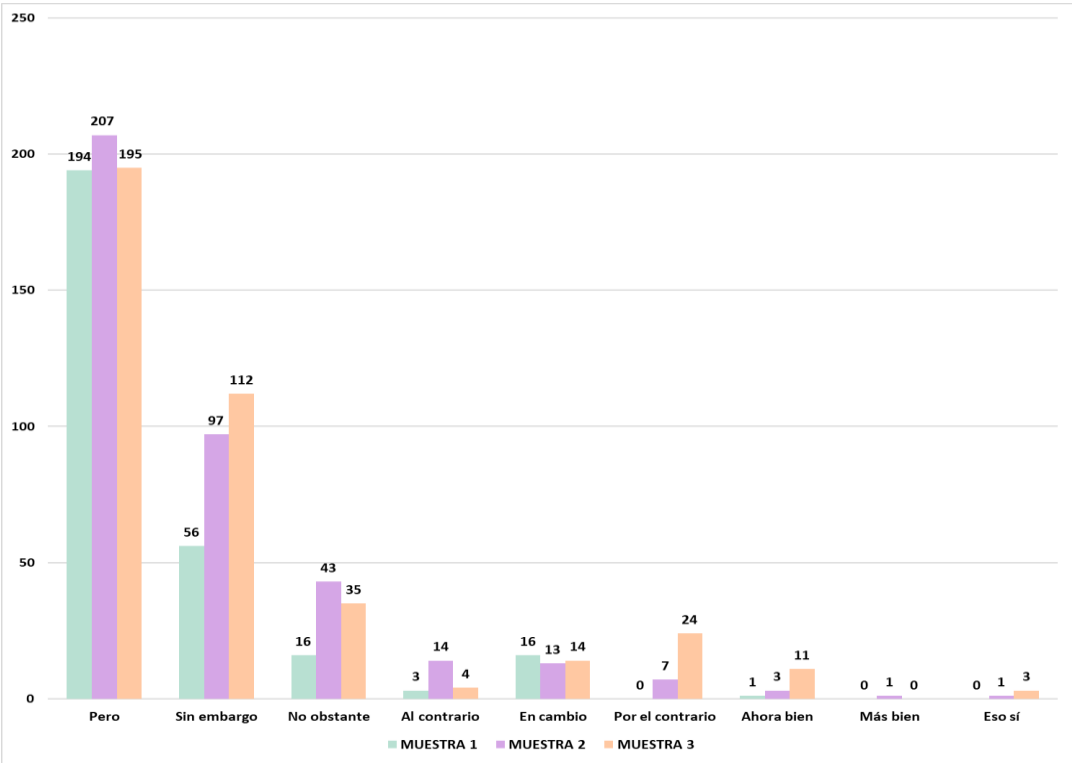
este enlace, los contraargumentos se han sustentado por medio de otras secuencias como *sin embargo*. Al contrario de la situación descrita anteriormente, este marcador crece en las redacciones: en la primera de ellas se contabilizan 56 enlaces; en la segunda casi llega a duplicar su suma y, en la tercera, se produce un ligero aumento con respecto a la anterior y un doblamiento en cuanto a la inicial.

También resulta destacado dentro de este grupo de funciones el marcador *no obstante*, que experimenta un incremento en la segunda producción y una disminución en la tercera. De este modo, en el comienzo cuenta con 16 ejemplos, que alcanzan la cifra de 43 partículas en la segunda muestra, pero finalmente se reducen a 35.

- (190) [...] **pero** sí pienso que se está perdiendo la costumbre de la lectura, sobre todo en las personas jóvenes, que tal vez lean, pero eso no quita que lo hagan a través de una pantalla [...]. (20217) [3]
- (191) **Sin embargo**, creo que algún día desaparecerán, cuando nuestros mayores sean otras generaciones. (20413) [3]
- (192) [...] **no obstante**, los juegos siempre han sido duramente por los padres y adultos de nuestra sociedad ya que creen, que los videojuegos nos “absorven” la cabeza a los jóvenes. (20809) [2]

Gráfico 5.19

Análisis del empleo de los marcadores de contraste u oposición de 2.º de Bachillerato



Además de lo expuesto, en la tabla 5.17 se perciben los porcentajes del uso de los marcadores de oposición analizados con anterioridad, junto con otras expresiones de esta función en los textos estudiantiles. Son seis los enlaces adicionales a los ya mencionados y se distinguen por tener una presencia menor en los textos. Los dos primeros —*al contrario* y *en cambio*— comparten un rasgo: experimentan un descenso en la muestra 3 con respecto a las precedentes. En este sentido, la producción textual de partida *al contrario* computa únicamente tres ocurrencias, que se cuadruplican en la segunda (14 elementos) para posteriormente obtener resultados próximos a la muestra 1: 4 enlaces. Por su parte, *en cambio*, con cifras ligeramente más elevadas, se plasma en el inicio con 16 nexos; en la segunda muestra, con 13; y, en la última, con 14 nexos.

La proporción restante de conectores —con baja representación— expone situaciones diversas. Por una parte, se hallan *por el contrario*, *ahora bien* y *eso sí*, cuya presencia se incrementa en las producciones. Así, el uso del primero se registra a partir de la muestra 2 con 7 elementos, y en la 3, se triplica hasta alcanzar las 24 ocurrencias. En cuanto a *ahora bien*, sí se observa desde la composición inicial y continúa en aumento en la 2 y en la 3, con 3 y 11 secuencias, respectivamente. Por último, en lo que concierne a *eso sí*, nace también en la muestra 2 con una única unidad cohesiva, que se tresdobra en la última. Por otra parte, el último marcador en que se han apoyado los estudiantes para contrastar ideas es *más bien*, que se distingue por su irregularidad: solo un estudiante lo ha empleado en su segunda muestra.

(193) [...] tienen ventajas como que no dependen de una batería para usarlo, y no te generan problemas visuales, **al contrario** que los medios digitales y sobretodo, si algún día te aburres en clase [...]. (21023) [3]

(194) **En cambio** los libros digitales sí porque no perjudican al medio ambiente aunque también es verdad que nos pueden perjudicar a nuestra vista [...]. (20302) [3]

(195) **Por el contrario**, la digitalización de los mismos es más costosa y el pirateo hace que los beneficios que generan sean inferiores. (20418) [3]

Tabla 5.17

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de contraste u oposición expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>pero</i>	194 marcadores	6,7 %	0,52 %
<i>sin embargo</i>	56 marcadores	73,21 %	100 %
<i>no obstante</i>	16 marcadores	168,75 %	118,75 %
<i>al contrario</i>	3 marcadores	366,67 %	33,33 %
<i>en cambio</i>	16 marcadores	-18,75 %	-12,50 %
<i>por el contrario</i>	0 marcadores	-	-
<i>ahora bien</i>	1 marcador	200 %	1000,00 %
<i>más bien</i>	0 marcadores	-	-
<i>eso sí</i>	0 marcadores	-	-

Tal y como sucediera en el curso de 4.º de la ESO, las composiciones escritas de 2.º de Bachillerato reflejan la misma tendencia consistente en agrupar marcadores de oposición juntos (196), estos con otra función (197-198), u otros conectores de diferente sentido (199). Así, respaldan este fenómeno los ejemplos específicos que se proporcionan a continuación:

(196) ***Pero al contrario***, se ha descubierto que los videojuegos tienen más aspectos positivos que negativos. (20511) [2]

(197) ***Pero por otra parte*** reciben tantas críticas porque hay un mal uso de ellos como hecho de que los jóvenes jueguen a juegos mayores de 18 [...]. (20825) [3]

(198) ***Sin embargo, también*** se puede jugar desde el ordenador o móvil, y existen gran variedad de temas [...]. (20213) [2]

(199) ***En conclusión, también*** podríamos mencionar como gracias a estos juegos la conectividad entre personas ha aumentado considerablemente [...]. (21004) [2]

Los estudiantes se han servido principalmente de tres marcadores de ejemplificación para ilustrar sus ideas en su texto argumentativo. Cabe precisar que todos ellos han experimentado el mismo proceso en los textos, es decir, se han incrementado en la segunda muestra y en la tercera han descendido de forma notable. A partir de la información presentada en el gráfico, se observa que *como* se caracteriza por ser el que se ha empleado mayoritariamente desde el texto 1, en el que se podían observar 45 nexos, que han alcanzado la cifra de 163 en el segundo, y han experimentado una caída en la

muestra 3. Una situación similar se ha dado con *por ejemplo*, el segundo con mayor presencia, que registró 39 casos en el texto de partida, llegó a 102 en la muestra 2 y, como ocurrió con el marcador precedente, la cifra bajó de manera perceptible. Por último, en esta primera tanda de conectores, fruto de la combinación de las dos anteriores, *como por ejemplo* experimenta el mismo proceso: en la muestra 1 presenta 12 ejemplos; en la muestra 2, 33; y, en la última de las producciones, vuelve casi al inicio con 15.

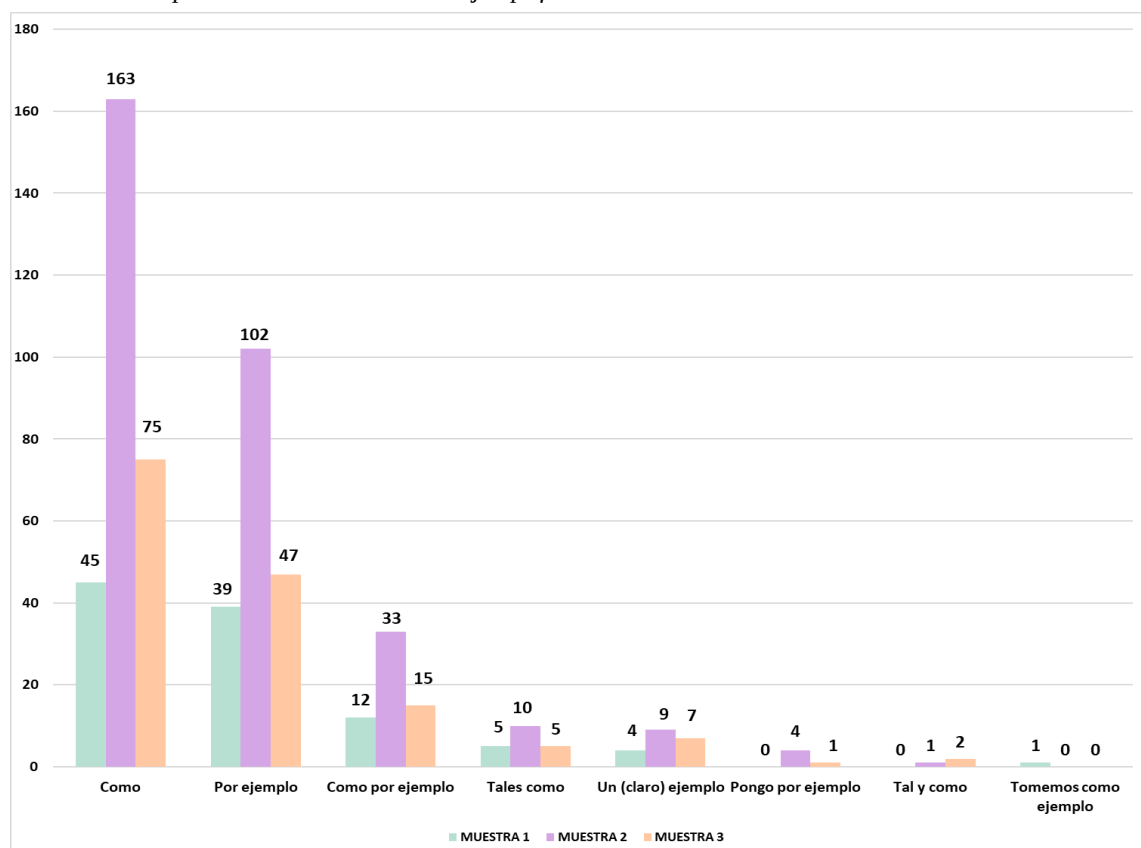
(200) *Para que las personas no critiquen los videojuegos deberían aceptar más formas de aprender y no tantos conocimientos dañinos, **como** los juegos de matar o esos tipos.* (20307) [2]

(201) ***Por ejemplo**, algunos juegos de estrategia y resolución de problemas ayudan a desarrollar pensamiento crítico.* (20210) [2]

(202) *En cambio muchos juegos ayudan a fomentar la creatividad de estos jugadores **como por ejemplo** el Minecraft, que como su nombre indica, es una combinación [...].* (20122) [2]

Gráfico 5.20

Análisis del empleo de los marcadores de ejemplificación de 2.º de Bachillerato



Otro conjunto de secuencias empleado por el alumnado para ofrecer ejemplos y poder reforzar la expresión de sus argumentos está constituido por cinco estructuras de ilustración. Por un lado, se encuentran *tales como*, *un (claro) ejemplo* y *pongo por ejemplo* que han experimentado la misma situación: en los tres casos ha tenido lugar un aumento en la segunda muestra —o ha aparecido, como es el caso de la última expresión— y un descenso en la tercera, como indican los porcentajes de la tabla 5.18. Por otra parte, de manera inconstante, ha hecho uso también de *tal y como* —cuenta con una partícula en el texto 2 y se duplica en la redacción 3— y *tomemos como ejemplo* —expuesto únicamente una vez en la muestra 1—, cuya aparición en los textos es mínima.

- (203) *A pesar de los puntos negativos, también presentan características positivas **tales como** la incorporación y el manejo de la tecnología en nuestras vidas.*
(20802) [3]
- (204) ***Un claro ejemplo** que ha sido estudiado y afirmado por expertos es que los jóvenes mejoran su capacidad de respuesta y atención.* (21007) [2]

Tabla 5.18

Análisis detallado del uso de marcadores textuales de ejemplificación expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato

	Muestra 1	Muestra 2 (en porcentajes)	Muestra 3 (en porcentajes)
<i>como</i>	45 marcadores	262,22 %	66,67 %
<i>por ejemplo</i>	39 marcadores	161,54 %	20,51 %
<i>como por ejemplo</i>	12 marcadores	175 %	25 %
<i>tales como</i>	5 marcadores	100 %	0 %
<i>un (claro) ejemplo</i>	4 marcadores	125 %	75 %
<i>pongo por ejemplo</i>	0 marcadores	-	-
<i>tal y como</i>	0 marcadores	-	-
<i>tomemos como ejemplo</i>	1 marcador	-100 %	-100 %

5.3 Consideraciones finales de los resultados de las muestras textuales

Tras el análisis del empleo de los marcadores discursivos del alumnado de 4.º de la ESO y de 2.º de Bachillerato de forma aislada, este apartado se reserva para la comparación entre estos dos cursos. Así pues, se persigue observar las preferencias en cuanto al uso de estos enlaces discursivos, así como las posibles diferencias en la frecuencia en su utilización.

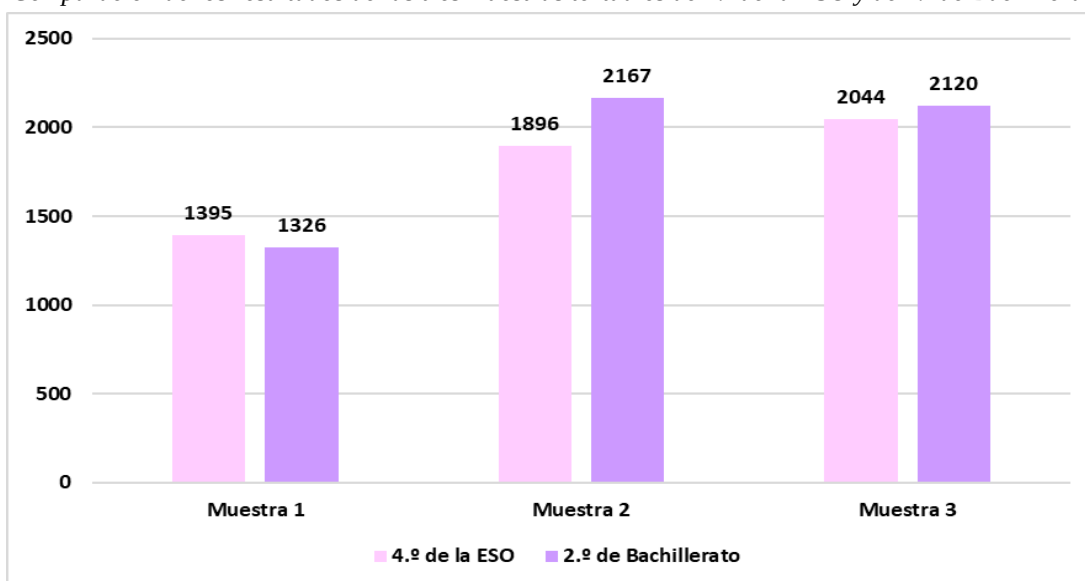
En términos generales, se desprende del gráfico 5.21 que tanto el nivel de 4.º de la ESO como el de 2.º de Bachillerato han experimentado un incremento significativo en la cantidad de marcadores textuales en sus producciones, lo que refleja un desarrollo positivo a lo largo del año académico, si bien con matices distintos, de acuerdo con el nivel educativo analizado. Con respecto a esto, Pérez Cabrera (2015), siguiendo a Martí Sánchez (2009), sostiene que estos elementos «introducen información relacionada con la actividad comunicativa, contribuyen a construir texto o discurso, facilitando así la interpretación de los mensajes, que siempre comunican más de lo que explícitamente expresan. Su uso y entendimiento implican madurez lingüística» (p. 81). En este sentido, de acuerdo con el currículo, el alumnado de 4.º de la ESO se halla en una etapa de consolidación inicial de las estrategias discursivas frente al alumnado de 2.º de Bachillerato, que se distingue por un mayor dominio en la composición de un texto argumentativo.

En la muestra textual 1, el desempeño del alumnado en términos de estructuras discursivas ha sido semejante en los dos niveles. Las cifras observadas sugieren que los dos grupos enlazan sus ideas mediante el empleo de un repertorio espontáneo de secuencias conectivas sin haberse implementado ningún tipo de intervención didáctica.

En el curso de 4.º de la ESO tiene lugar una evolución continua en las tres muestras que expone que se ha producido una incorporación paulatina de cantidad de enlaces durante la práctica textual. En cambio, el desempeño de 2.º de Bachillerato no es ascendente, pues, según lo reflejado en el gráfico, el aumento más notable tiene lugar entre las dos primeras mientras que en la última prueba se percibe una leve disminución. Este hecho se puede interpretar como un cambio de enfoque en el que en el primer curso el alumnado focaliza su objetivo en la conexión de las oraciones con muchos marcadores en contraste con el último curso que, en el último trimestre, persigue un balance entre la cantidad y la calidad de la cohesión de ideas, no únicamente mediante el empleo de marcadores, sino también a través de la unión sintáctica de la yuxtaposición para dar fluidez y dinamismo al texto.

Gráfico 5.21

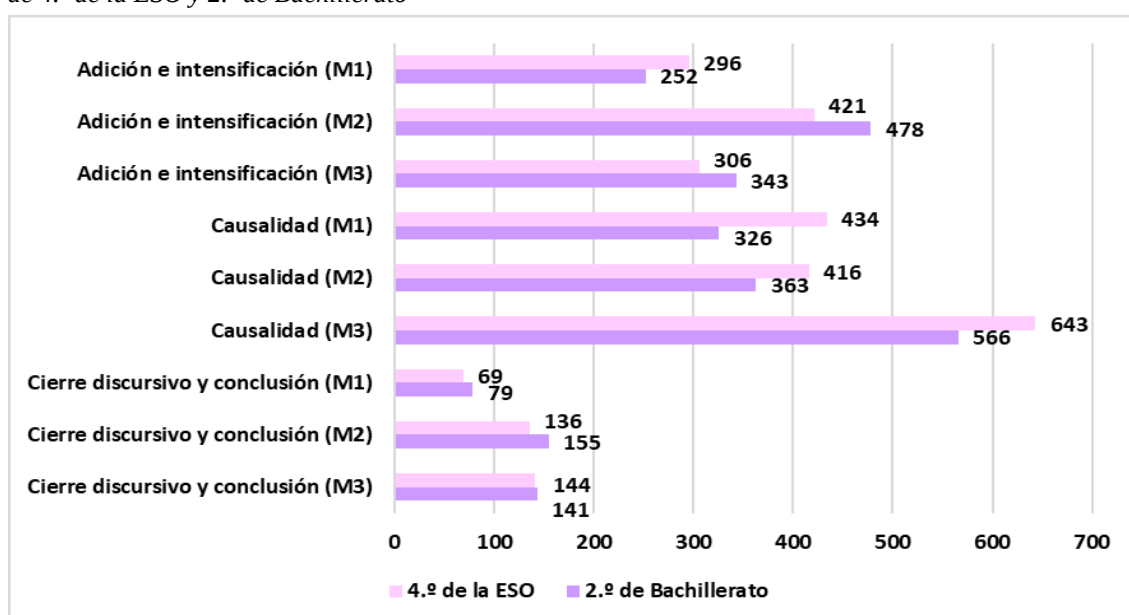
Comparación de los resultados de las tres muestras textuales de 4.º de la ESO y de 2.º de Bachillerato



El análisis global ha evidenciado un incremento en la utilización de estructuras conectivas en los dos niveles estudiados. No obstante, es interesante contrastar los datos correspondientes a las ocho funciones discursivas seleccionadas con el fin de reconocer las similitudes y diferencias en las preferencias del uso de conectores del alumnado. Por consiguiente, los siguientes gráficos exponen el comportamiento experimentado por cada uno de los grupos de marcadores textuales en las producciones.

Gráfico 5.22

Comparación de los marcadores de adición e intensificación, causalidad, y cierre discursivo y conclusión de 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato



Como se desprende del gráfico 5.22, el curso de 4.º de la ESO ha incorporado a su primera muestra 296 marcadores, los cuales alcanzan 421 en la segunda y, posteriormente, descienden en la tercera a 306. Por su lado, 2.º de Bachillerato expone un patrón parecido, dado que comienza con 252 en la primera, produciéndose un incremento en la segunda con 478 —mucho más acusado que en el nivel más bajo— para, en la última descender también a 343 marcadores. Así pues, si bien las cifras de marcadores son distintas, la tendencia experimentada en la adición es la misma. En términos generales, se percibe que hay una evolución positiva en la muestra 2, y en la 3, ese descenso puede verse justificado por el hecho de que el alumnado podría haber optado por aportar un significado más amplio de causa a sus textos y, en este sentido, mayor variedad en el empleo de estas unidades. En lo que respecta a la cantidad, 2.º de Bachillerato ha incluido en su relación de aditivos 2 enlaces más que 4.º de la ESO, pero ambos coinciden en que *también* es el nexo preferido para esta función, junto con *incluso*, *por otro lado/parte* y *además*, si bien con un orden diferente.

En lo que concierne a la expresión de la causalidad, como se extrae del mismo gráfico, la observación del empleo de estos conectores arroja datos distintos a los de adición. A este respecto, se advierte que 4.º de la ESO inicia su primera producción textual con un empleo parcialmente elevado de conectores causales (434), se produce una disminución leve en la 2 y, de nuevo, en la tercera se halla un incremento notable (643). Teniendo en cuenta estos datos, se percibe que en los dos primeros trimestres la utilización es más homogénea, pero, en el último, los estudiantes se han apoyado mucho más en esta clase de enlaces para justificar y fortalecer las ideas que plasman en sus argumentaciones. Por su parte, 2.º de Bachillerato, en contraste con el curso inferior, registra, en un principio, un empleo menor (326), pero en las dos siguientes muestras se origina un aumento constante.

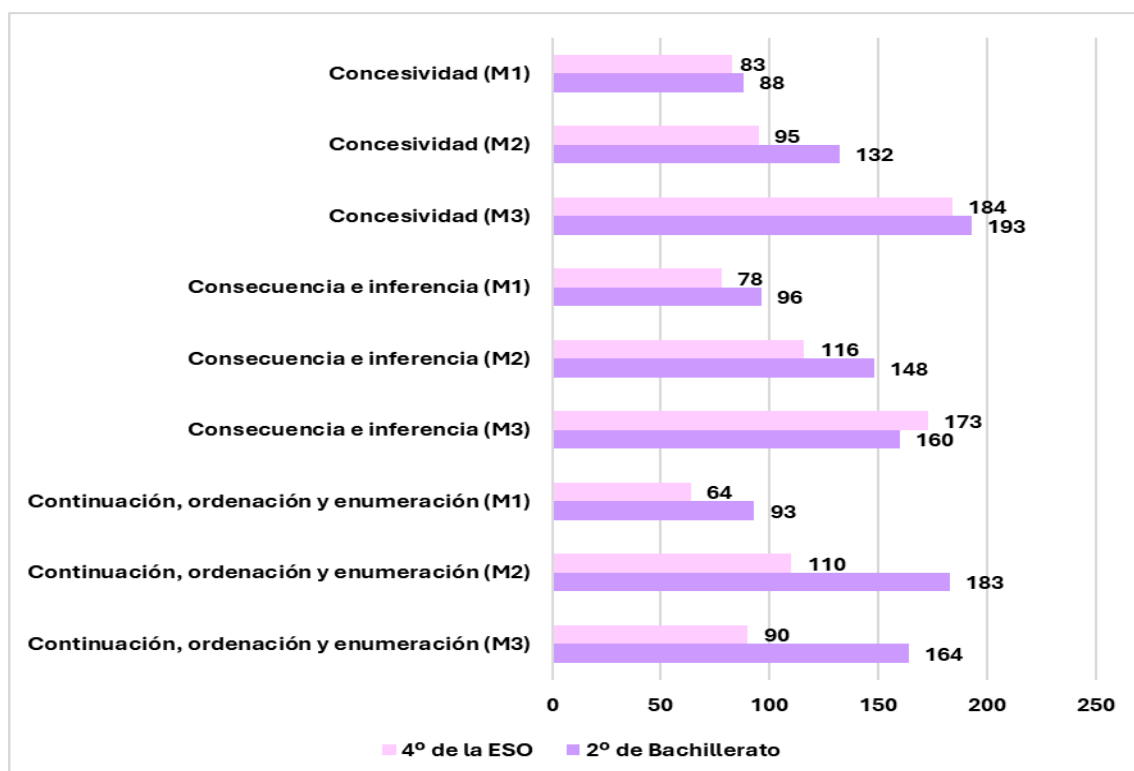
La comparación de los dos niveles evidencia que en la última parte del curso académico ambos cursos se han ayudado de estos marcadores, lo que sugiere que, conforme avanzan los trimestres, el alumnado posee mayor consciencia de la relevancia que tiene la explicitación de las secuencias causales en la argumentación para una adecuada inferencia textual. En último término, cabe añadir, por un lado, que ambos cursos se decantan por la utilización de *ya que*, *porque* y *debido a (que)*. Por otro, *grosso modo*, han hecho uso del mismo número de marcadores: 8 para 4.º de la ESO y 9 para 2.º de Bachillerato, si bien con alguna ligera diferencia, dado que *visto que* forma parte de la relación de 4.º de la ESO, pero no de 2.º y, *es que* y *como*, únicamente de este último.

El contraste entre los marcadores de cierre discursivo empleados por los dos cursos expone que han evolucionado de una manera diversa. Así pues, en 4.º de la ESO, las composiciones comienzan con una cifra baja de cierres en los textos (69) para, *a posteriori*, producirse un aumento en las dos producciones restantes (136 y 144, respectivamente). En lo que respecta a 2.º de Bachillerato, la forma de proceder y la suma de enlaces son distintas, pues se parte de 79 en la muestra 1, el número de usos alcanza 155 en la muestra 2, y, finalmente, se registra un descenso (141). La actuación observada parece indicar que a medida que transcurren los trimestres, los escolares se van percatando de la relevancia que representa la correcta disposición de los elementos en sus textos, entre los que se incluye el cierre adecuado de las ideas, si bien en 2.º de Bachillerato se da la ligera disminución a la que nos hemos referido.

El número de marcadores empleados por el alumnado no dista mucho entre un curso u otro, mas resulta llamativo que el curso inferior haya hecho uso de un marcador más que el curso superior. No obstante, ambos se inclinan por la estructura discursiva *en conclusión* —principalmente— para poner fin a sus redacciones junto con *finalmente*, si bien 4.º de la ESO otorga importancia también a *por último* frente a 2.º, que se decanta por *en definitiva*.

Gráfico 5.23

Comparación de los marcadores de concesividad, consecuencia e inferencia, y continuación, ordenación y enumeración de 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato



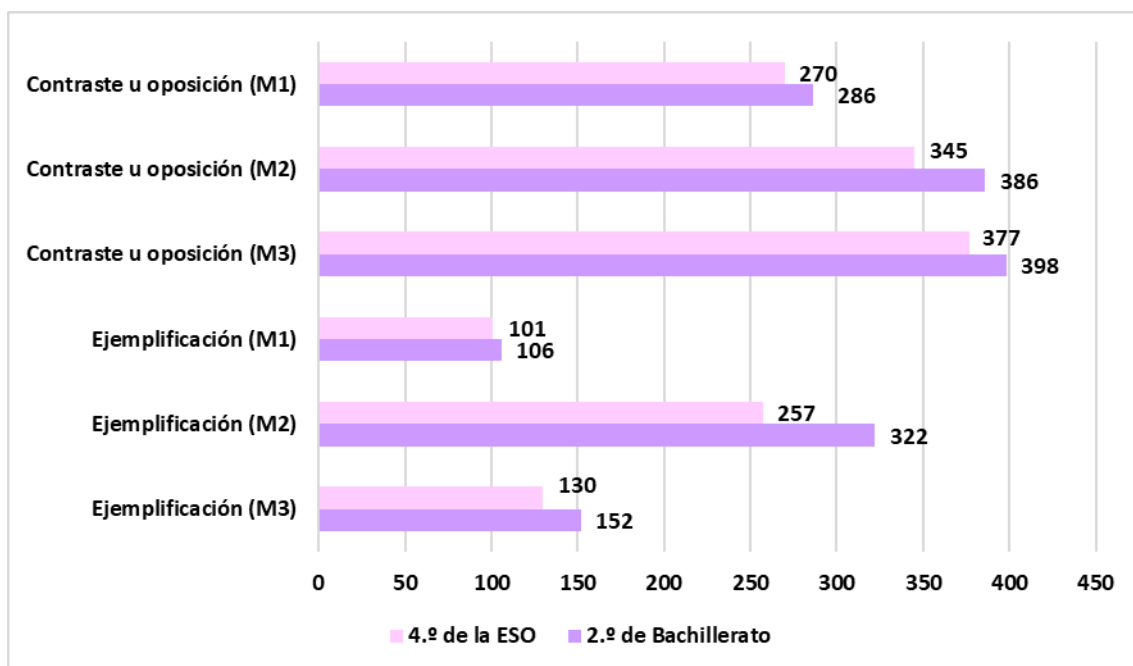
Los marcadores de concesividad han estado integrados en las composiciones textuales del alumnado de este estudio y han ido ganando protagonismo de forma paulatina en las tres muestras, como se refleja en el gráfico 5.23. Aparte de esta situación, se produce una coincidencia también en la selección de las formas que están más presentes en los textos: *aunque, a pesar de (que) y aun así*. Por último, encaja también la cifra de marcadores empleados, si bien con una ligera diferencia; así, mientras 4.º de la ESO incluye en su listado *de cualquier manera*, 2.º de Bachillerato introduce *por mucho que*.

La expresión de la consecuencia o la inferencia también ha ido en aumento en las muestras. Para ello, en 4.º de la ESO el alumnado ha agregado a sus producciones 78 nexos, los cuales se han convertido en 116 y 173 en las producciones posteriores. Por su parte, 2.º de Bachillerato, en su primera redacción contaba con algunos nexos más (96), pero el cambio que se ha producido ha sido en la misma dirección, con 148 y 160 ocurrencias, respectivamente. En los dos cursos se han escogido las secuencias *por(lo)tanto* y *por esto/eso*, si bien cada grupo ha hecho su selección particular, en la que el nivel más básico ha optado por *así que* y 2.º de Bachillerato ha preferido *por ello*. En cuanto a la cantidad, 4.º de la ESO, con 24 nexos, registra tres más que el otro nivel.

La función de continuación, ordenación y enumeración ha presentado un comportamiento similar en ambos cursos. Así pues, se da un aumento en la segunda muestra que va de 64 a 110 marcadores para 4.º de la ESO, y de 93 a 188 enlaces para 2.º de Bachillerato. La tercera muestra presenta las mismas características para estos dos niveles: un descenso con respecto a la segunda, pero no en cuanto a la cantidad de la muestra inicial, como se puede apreciar en el gráfico 5.23. En lo que concierne a las formas por las que se ha decantado el alumnado para estructurar su texto, los dos grupos coinciden en el empleo de la forma *en primer lugar*, si bien la segunda con mayor ocurrencias para 4.º de la ESO la constituye *para comenzar/empezar* y, para 2.º de Bachillerato, *por otro lado/parte*.

Gráfico 5.24

Comparación de los marcadores de contraste u oposición y ejemplificación de 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato



El empleo de los marcadores de contraste u oposición por parte de los escolares ha manifestado datos uniformes. Los dos niveles académicos han experimentado un crecimiento progresivo a lo largo de las tres muestras, lo que se traduce en la importancia que le otorga el alumnado a la oposición de sus ideas en un texto argumentativo, y así se refleja en el gráfico 5.24. Se da una coincidencia también, aunque de manera parcial, en el registro de formas más empleadas, en las que coinciden en *pero* y *sin embargo*; por su parte, 4.º de la ESO ha incorporado con bastante frecuencia *en cambio*, y 2.º de Bachillerato, *no obstante*. En cuanto al número de enlaces discursivos con los que ha contado cada grupo, coinciden en formas y se asemejan en número.

El último grupo de este análisis lo constituyen los marcadores de ejemplificación. En líneas generales, se perciben muchas similitudes, entre ellas, la preferencia extendida entre los dos cursos por ilustrar sus ideas mediante *como*, *por ejemplo* y *como por ejemplo*, fundamentalmente. Asimismo, los niveles analizados experimentan un incremento en la muestra 2, como se refleja en el gráfico 5.24, con 257 y 322 nexos de ejemplificación; no obstante, en la tercera, el descenso es notable en ambos, dado que la cifra retorna prácticamente al punto de partida. Esta situación puede deberse al hecho de que el alumnado ha dado preferencia a otras funciones en sus textos —y así lo evidencian algunas de las funciones vistas en la última muestra—, ha integrado las ideas sin el apoyo de un marcador o no conserva la misma intensidad que al inicio

debido a que no se ha consolidado igual que el resto, si bien se le ha otorgado el mismo protagonismo a todos los significados trabajados.

Como se ha podido ver de forma individual en el apartado anterior y de forma conjunta en el contraste llevado a cabo en el presente capítulo, los dos cursos analizados han experimentado un incremento en lo que a la presencia de marcadores discursivos en la superficie textual se refiere. Ahora bien, cabe resaltar que la diferencia no ha resultado ser tan perceptible como se esperaba inicialmente. Entre los dos niveles, 2.º de Bachillerato se caracteriza por presentar una mayor exigencia académica, dado que es una etapa preuniversitaria. No obstante, a pesar de esta circunstancia, si se comparan los resultados obtenidos con aquellos de 4.º de la ESO, los datos de estas unidades no desvelan que se haya producido un aumento altamente perceptible ni en cuanto a la cantidad ni a la variedad. En efecto, se ha apreciado, como se ha expuesto, que en algunas funciones concretas, 4.º de la ESO, de manera mínima, ha contado con una mayor aparición de enlaces discursivos que el nivel superior, lo que indica que el índice de frecuencia no es tan acusado entre los dos cursos.

Por otro lado, en lo que respecta a la variedad, no se hallan grandes diferencias entre el inventario de secuencias discursivas de uno u otro curso, situación que sugiere que los escolares del nivel superior no añaden a sus textos un catálogo mayor en contraste con los del nivel inferior. En resumidas cuentas, pese a que los dos cursos académicos han logrado experimentar un progreso a lo largo de los tres trimestres, la distancia en cuanto a la cantidad y a la riqueza en el empleo de marcadores es menos palpable de lo que habíamos supuesto con anterioridad.

El análisis de las actividades correspondientes a la intervención didáctica ha mostrado, como se ha indicado, que el alumnado de Secundaria y Bachillerato presenta deficiencias en lo que a la correcta puntuación de un texto se refiere, circunstancia, recuérdese, que ha desembocado en que, en ocasiones, la respuesta ofrecida a un ejercicio no haya sido correcta debido precisamente a esa deficiencia. A este respecto, Sánchez Avendaño (2004), siguiendo a Figueras (2001), afirma que «el uso apropiado de los signos de puntuación indica madurez en la adquisición del registro escrito. Así, en el caso de los estudiantes, su insuficiente desarrollo de la competencia discursiva explicaría el manejo deficiente que estos muestran de los signos» (p. 237).

Así pues, después de haber examinado la inclusión de los marcadores discursivos en las muestras textuales, se confirma de nuevo esa situación. En este sentido, los estudiantes han añadido enlaces a sus textos para hilar sus ideas, mas es preciso aclarar

que los signos de puntuación que los acompañan no siempre son adecuados. Por ello, sería conveniente que la práctica en el aula de la utilización de los enlaces textuales se acompañara de la correspondiente explicación de los signos ortográficos que deben acompañarlos.

En concreto, se han hallado casos en los que la utilización de la coma o del punto no ha sido adecuada. Ahora bien, aunque se trata de una tendencia generalizada que ha afectado a todas las funciones, es preciso apuntar que los marcadores causales, consecutivos —nuevamente—, junto con los de consecuencia e inferencia han sido los más frecuentes. Entre los empleos incorrectos se encuentran casos en los que aparecen entre comas, cuando se requiere previamente la presencia de un punto o punto y coma (205); o de un punto, cuando la puntuación adecuada exige una coma o un punto y coma (206); el signo de puntuación figura detrás del marcador en vez de precederlo (207); hay ausencias de estas marcas en torno a los marcadores (208-210); o el marcador se enmarca entre dos comas cuando solo precisa la primera de ellas (211). A propósito de esto, Ferreira Cabrera *et al.* (2023), en un estudio realizado con estudiantes chilenos de segundo año de educación media, registraron una omisión del 38,63 % de la coma cuando aparecían conjunciones, marcadores y conectores en los textos escritos por los escolares (p. 305). Dentro del análisis de este estudio, la situación descrita se puede advertir en los siguientes ejemplos:

(205) [...] *las nuevas tecnologías tenemos que tener en cuenta que, nos facilitan las cosas sin requerir ningún esfuerzo, **sin embargo**, a mucha gente, sobre todo los mayores [...].* (20306) [3]

(206) *Estos problemas nunca los pudimos ver en la era de papel. **Ya que** lo que producían en el ser humano el deseo de aprender.* (21011) [3]

(207) *Probablemente cada vez sea inferior el número de personas que leen en papel **pero**, eso no evitará que el uso de papel perdure [...].* (40922) [3]

(208) *Un ejemplo de ello podrian ser videojuegos de mundo abierto donde puedes crear lo que de **por ello** se fomentaría su creatividad y además es un amplio mundo de entretenimiento.* (21010) [2]

(209) *En mi opinión los videojuegos son buenos **aun así** cada persona puede jugar el juego que quiera, y no todos los juegos son políticamente correctos **pero** no por eso son malos juegos [...].* (40613) [2]

(210) *La cultura digital y la cultura del papel hoy en día es una competencia **ya***

que poco a poco se va fomentando más tecnología y distinguiéndose el papel [...] (20203) [3]

(211) *Yo pienso que en un futuro no llegarán a dejar de producirse impreso, ya que, sigue habiendo mucha demanda [...]. (40916) [3]*

Asimismo, en la revisión de estas producciones textuales se encontró algún enunciado en el que el empleo incorrecto del signo ortográfico dividía en dos partes el marcador discursivo, como ocurre en el ejemplo que a continuación se expone:

(212) *De ahí, que sean considerados exóticos y la sociedad pague para verlos a modo de entretenimiento. (20914) [1]*

Por otro lado, el registro a veces no ha sido el adecuado para el discurso escrito y, en consecuencia, se han hallado secuencias que no presentaban el nivel de formalidad esperado, puesto que se han incorporado conectores relativos a la lengua oral, como es el caso de *bueno*, que Briz *et al.* (2008) exponen que «se utiliza en el registro informal de la lengua. Su uso es predominantemente oral, pero también se puede encontrar en manifestaciones escritas informales».

(213) *Claro, no todos los videojuegos son maravillosos, creo que hay que tener ciertas características para hacerlo **bueno**, como por ejemplo, la historia, los “bugs”, el modo de compatibilidad [...]. (40803) [2]*

Como se ha podido apreciar en el análisis realizado, los marcadores textuales de continuidad, ordenación y enumeración no se han singularizado por el registro de una frecuencia alta en las muestras del alumnado. Si se tiene en cuenta la naturaleza de la tipología textual trabajada y la importancia que entraña la ordenación de las partes en este tipo de discurso, se puede dar el caso de que los discentes no estén llevando a cabo una disposición clara y cohesionada de la información presentada. En el curso de 4.º de la ESO, en las muestras 1 y 3, esta función textual fue la que contó con menos ocurrencias en los textos; en la muestra 2, la concesión obtuvo el menor índice de representación, pero con cinco marcadores más, la siguió este significado de continuidad. Ahora bien, la situación en 2.º de Bachillerato no es la misma, pero, aun así, no son la clase que más destaca dentro de los enlaces trabajados.

Así pues, como es bien sabido, el discurso argumentativo no consiste únicamente en esgrimir una sucesión de argumentos a lo largo del texto, sino que posee una gran relevancia la manera en la que estos son estructurados en el texto. Por ello, es imprescindible el trabajo con el alumnado para reforzar el empleo de esta clase de conectores, lo cual facilitará la progresión lógica de las ideas expuestas y una adecuada comprensión por parte del lector.

Por último, en cuanto a la posición que estas secuencias discursivas han ocupado en las argumentaciones del estudiantado, se puede afirmar que, principalmente, se han ubicado al comienzo de los enunciados o en la posición intermedia, sobre todo, aquellos que expresan el significado de causa. A este respecto, García Izquierdo (1998), siguiendo a Fuentes Rodríguez (1987), sostiene que, pese a que tienen la capacidad de presentar distintas colocaciones, «lo más frecuente es que no estén muy lejos del inicio para que no se pierda la idea de conexión» (p. 141). Como prueba de ello, se exponen los siguientes ejemplos extraídos del corpus:

(214) **Por ende** los videojuegos tienen tantas críticas los niños mayoritariamente.
(40901) [2]

(215) **Por otra parte** el formado digital es cómodo para leer y mayormente usado por adolescentes y adultos (Próximas generaciones). (20308) [3]

(216) En ningún momento se dejarán de producir objetos impresos **porque** aún hay mucha gente que los consume. (40913) [3]

(217) Muchos estudiantes han bajado su nivel académico **debido a que** dedican más tiempo a las pantallas que a estudiar sus temarios. (20924) [2]

6. INCIDENCIA DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LAS PRODUCCIONES TEXTUALES

Tras analizar la batería de actividades que han precedido a las composiciones elaboradas por el alumnado y examinar los textos argumentativos en su totalidad, este capítulo se dedica al análisis que la incidencia de los marcadores textuales presentes en las tareas tiene en la cantidad y la variedad de ellos empleados en las dos últimas muestras textuales con respecto a la primera. Cabe señalar que este grupo de ejercicios puede aplicarse indistintamente en el segundo o tercer trimestre, puesto que la principal diferencia estriba en la diversidad de conectores seleccionados para su práctica, de ahí que la comparación sobre el aumento o la disminución se establezca con el texto base⁸⁴.

De esta manera, en primer lugar, se estima oportuno integrar en los siguientes apartados del trabajo las secuencias conectivas que se han reproducido en las tareas⁸⁵, clasificadas de acuerdo con el ejercicio⁸⁶ y con la prueba en concreto en que se localizan con vistas a facilitar una comparación clara y estructurada del efecto surtido después de la práctica de la estrategia didáctica. Asimismo, los resultados de cada curso se estudiarán por separado para examinar las semejanzas y las diferencias halladas en la inclusión de los conectores de acuerdo con el nivel educativo y la prueba pertinente, de forma que se ofrezca una presentación pormenorizada del desarrollo de los textos con el empleo de estas partículas conectivas.

6.1 Incidencia de los ejercicios de la prueba 2 en 4.º de la ESO y en 2.º de Bachillerato

Este apartado se centra en la comparación de los marcadores discursivos que se han expuesto en los ejercicios de la prueba 2 con aquellos encontrados en la muestra textual que la acompaña. El orden que se aplicará para ambos cursos no se corresponde en ningún momento con la mayor o menor frecuencia de las unidades en los gráficos⁸⁷ expuestos en el capítulo anterior, sino que obedece al que se ha aplicado en el resto del

⁸⁴ Se trata de la primera composición textual a la que no precedía ningún tipo de actividad integrada en la prueba 1.

⁸⁵ El número que aparece entre paréntesis en la tabla hace referencia al ejercicio de la muestra en la que se encuentra insertado el marcador discursivo.

⁸⁶ Se han omitido dos actividades: la 4 de la prueba 2 —por estar enfocada en la conexión implícita, sin marcadores textuales proporcionados— y la 3 de la misma prueba —de la que solo se ha tenido en cuenta la sección del ejercicio con un conector dado, eludiendo la conmutación aportada por los alumnos—.

⁸⁷ Se hace referencia a los gráficos 5.1-5.20, en los que las funciones discursivas de los marcadores se han organizado de mayor a menor presencia en las correspondientes muestras textuales.

estudio, en concreto, el orden alfabético de los nombres de las funciones de los marcadores discursivos. Así pues, la tabla 6.1 resume los enlaces explicitados en los ejercicios, que suponían el punto de partida. A continuación, se presenta cada nivel con sus correspondientes resultados.

Tabla 6.1

Marcadores textuales de la prueba 2

Adición e intensificación	Causalidad	Cierre discursivo	Concesividad
<i>por otra parte</i> (3) <i>encima</i> (3) <i>asimismo</i> (3) <i>además</i> (3, 4) <i>incluso</i> (3)	<i>como</i> (3) <i>porque</i> (3, 4)	<i>en conclusión</i> (3, 4) <i>finalmente</i> (3) <i>en fin</i> (3)	<i>de todas formas</i> (3) <i>a pesar de</i> (4)
Consecuencia e inferencia	Continuidad, ordenación y enumeración	Contraste u oposición	Ejemplificación
<i>así que</i> (3) <i>por lo tanto</i> (3, 4) <i>consecuentemente</i> (3) <i>como resultado</i> (3)	<i>primeramente</i> (3) <i>por un lado, por otro lado</i> (3) <i>en primer lugar</i> (4)	<i>en cambio</i> (3) <i>más bien</i> (3) <i>ahora bien</i> (4) <i>sin embargo</i> (4)	<i>por ejemplo</i> (3) <i>tales como</i> (4)

6.1.1 Análisis de la tarea 2 en el alumnado de 4.º de la ESO

La práctica de la función de la adición y de la intensificación en las actividades de la segunda prueba se ha llevado a cabo mediante las partículas *incluso*, *por otra parte*, *encima*, *asimismo* y *además*, como evidencia la tabla 6.1. La expresión de la adición, en el análisis de las tres muestras textuales, ha venido dada por las 14 partículas que el alumnado ha empleado en sus muestras escritas, dentro de las que se incluyen las 5 seleccionadas para los ejercicios de la prueba que se está analizando en este apartado. En dicha clasificación *incluso* ocupa la segunda posición dentro del gráfico 5.3, pues, tras la implementación de las actividades, se ha producido un aumento, por lo que la segunda composición textual se ha enriquecido con 23 nuevas partículas con respecto a la primera. De manera similar ocurre con *por otra parte* —tercera posición en la ordenación del histograma—, que entre una producción y otra incorpora 34 partículas aditivas. La séptima posición pertenece a *asimismo*, que registra 5 elementos cohesivos más. Por su parte, *encima* —en la octava posición— suma 3 marcadores más a la muestra textual 2. Ahora bien, hasta el momento, se ha comprobado que de los cinco marcadores de adición agregados a esta primera intervención didáctica, 4 han aumentado su presencia, en mayor

o en menor medida, en la redacción incluida en ella. Sin embargo, cabe precisar que hay un caso en el que no ha sido así: *además* —que en el gráfico se sitúa en el cuarto lugar— ha descendido, de manera que cuenta con 13 apariciones menos.

En líneas generales, en lo que concierne al empleo de los marcadores textuales de adición en los textos, cuatro han aumentado notablemente su frecuencia en las segundas composiciones escritas en comparación con la redacción del texto de base de la prueba 1, lo que hace patente la eficacia de las actividades 3 y 4, en las que se encontraban insertadas estas partículas.

El alumnado ha hecho visible el empleo de 8 nexos causales en la superficie textual de sus composiciones, entre los que no se encuentra el marcador *como*, dado que ningún escolar lo integró en sus argumentaciones, y así se muestra en el gráfico 5.4 del capítulo 5. No obstante, en cuanto a las secuencias causales de las tareas de la prueba 2, la primera tanda⁸⁸ de ejercicios únicamente ha incluido dos nexos de este tipo: *como* —que se presenta en una única actividad— y *porque* —forma parte de dos de ellas—. A pesar de esta situación, los resultados en la segunda redacción no han sido los esperados: en el caso del primer conector, como se ha apuntado, no se ha incluido en ningún texto, lo que ha imposibilitado la comparación de los resultados. En el caso del segundo marcador, su presencia desciende: ocupa la segunda posición en el gráfico y cuenta con 18 partículas menos en las redacciones. Así pues, si bien las dos primeras actividades han parecido ser una buena base para el aumento de los marcadores de adición, no se aprecia la misma situación con respecto a la expresión de la causa por los motivos aducidos.

Las composiciones del alumnado han incorporado en el plano textual la suma de 12 marcadores de cierre discursivo —gráfico 5.5 del capítulo anterior—. Por su parte, el cierre de serie se representa en las tareas mediante tres conectores: *en conclusión*, *finalmente* y *en fin*, que, asimismo, están incluidos en los que se acaban de mencionar. Como se percibe en la tabla 6.2, el primero de ellos figura en dos actividades y es el primero en el gráfico 5.5 de la función de cierre, dada su frecuencia, la cual ha experimentado un alto incremento después de la realización de los ejercicios propuestos, brindando 51 nuevos conectores en la segunda producción con respecto a la primera. En el tercer lugar de la clasificación de recurrencias de este mismo histograma, se halla *finalmente*, que ha aumentado con 3 conectores en el escrito de la prueba 2 en relación

⁸⁸ Cabe precisar aquí que el conjunto de ejercicios que acompaña a las intervenciones didácticas de las pruebas 2 y 3 se habían preparado con anterioridad al análisis de las muestras textuales recogidas en ella. Por tanto, se pretendía trabajar con el alumnado un número de marcadores discursivos, pero sin tener conocimiento de cuáles incluirían en el texto base y, lógicamente, en las dos producciones posteriores.

con la precedente. Por último, para *en fin* —en el séptimo lugar del gráfico—, la puesta en práctica de los ejercicios no ha surtido ningún tipo de efecto, puesto que ha permanecido invariable. En rasgos generales, particularmente para *en conclusión*, se puede afirmar que el hecho de que se hayan trabajado previamente ha dado lugar a que el texto de dicha prueba haya incrementado la cifra de marcadores de cierre discursivo, sobre todo, posiblemente por haber aparecido en dos actividades de la misma prueba, lo que podría haber afianzado la necesidad de su empleo en las composiciones.

Las expresiones de concesividad escogidas por el alumnado para sus textos suman un total de 7 —como se evidencia en el gráfico 5.6—, de las que la primera implementación didáctica manifiesta únicamente dos, presentadas cada una de ellas en un ejercicio distinto: *de todas formas* y *a pesar de*. Ambas han aumentado levemente su presencia tras la realización de los ejercicios. Por un lado, *de todas formas* —en quinto lugar en el mencionado histograma de frecuencia— ha incorporado 4 unidades concesivas a la producción posterior a la primera. Por otro lado, en el caso de *a pesar de* —segunda con mayor frecuencia—, el incremento es más palpable, pues añade 16 nuevas unidades al texto de la prueba trabajada. Teniendo en cuenta la información expuesta, de manera tímida y con baja variedad, se han incorporado partículas de significado concesivo al texto, lo que ha enriquecido la composición textual.

La consecuencia ha contado con 4 representantes en los ejercicios —*así que*, *por(lo)tanto*, *consecuentemente*, *como resultado*—, que forman parte del total de 24 que el alumnado ha incorporado a sus textos. Así pues, uno de ellos cuenta con apariciones en dos ejercicios; concretamente, *por(lo) tanto*, que se ubica en la posición del marcador más usado de esta función textual —como muestra el gráfico 5.7—, ha aumentado su cantidad del texto 1 al 2 con 9 unidades, lo que repite el patrón de la unidad discursiva *en conclusión*, empleada también en dos ocasiones. Esta situación sugiere que una mayor presencia de los conectores en las actividades podría estar estrechamente ligada a una mayor asimilación y, en consecuencia, a un empleo superior de las partículas en los textos. En cuanto a *así que* —el tercer marcador de consecuencia con más usos, de acuerdo con el gráfico—, ha estado presente en una única actividad, pero también ha aumentado su cifra con 5 conectores. Por último, *consecuentemente* y *como resultado*, tras las actividades, de forma respectiva, han sumado 1 y 3 partículas. En conclusión, de modo generalizado, la función de la consecuencia y de la inferencia, en mayor o en menor proporción, ha ganado en presencia en el segundo texto argumentativo.

La intervención didáctica ha introducido los marcadores discursivos

primeramente, *por un lado—por otro lado* y *en primer lugar* con vistas a trabajar la continuidad textual con el alumnado, los cuales participan en el conjunto de las 23 partículas incorporadas por el alumnado a sus producciones, como da cuenta el gráfico 5.8. Estas tres expresiones se han incorporado posteriormente a sus composiciones escritas. De acuerdo con el orden de frecuencia en los textos, *en primer lugar* constituye la estructura de continuación más empleada, representada en el segundo texto con 12 ocurrencias más, según el histograma. Le sigue la correlación *por un lado—por otro lado* —que se ubican en el gráfico en la séptima y cuarta posición, respectivamente—, cuyo segundo miembro, que constituye el que debían seleccionar en la actividad, ha sumado 7 nexos más a sus textos junto a 1 que ha incorporado la primera parte de la distribución. Esta situación se traduce de manera positiva, puesto que ha ayudado a compensar la utilización del otro miembro del correlato, que contaba con mayor frecuencia inicialmente. Por último, a pesar de que no se ha singularizado dentro de su clase por ser el marcador con más presencia, *primeramente* —octavo lugar en el histograma— ha surgido en la segunda producción con 5 casos. En resumen, estas tres estructuras conectivas comparten el denominador común de haber logrado ganar presencia o manifestarse por primera vez en las producciones escritas estudiantiles.

Asimismo, las expresiones de contraste han ocupado también un lugar relevante en las tareas realizadas. Han sido 4, concretamente, los representantes de la función de la oposición, *en cambio*, *más bien*, *ahora bien* y *sin embargo*, del conjunto de 9 escogido por los estudiantes para añadir contraargumentos, tal y como refleja el gráfico 5.9. No obstante, no todos ellos figuran de la misma forma en los textos. En el caso de *sin embargo* —que se posiciona el segundo de su serie con más ocasiones de expresar el contraste de ideas, de acuerdo con el diagrama—, esta actividad le ha favorecido, dado que de una muestra textual a la otra se añaden 39 casos más a los textos. Con una cantidad bastante inferior, pero representada, *en cambio* (figura en la tercera posición, según su uso) aumenta con 5 ocurrencias su presencia. Por el contrario, en el caso de *más bien* y de *ahora bien*, que están en la cola en la tabla —séptimo y octavo lugar—, únicamente aparecen por primera vez con un caso o suman uno al ya existente en la redacción previa. De manera global, se percibe que se ha producido un incremento para algunos, de forma muy notable, pero, en cambio, para otros el efecto surtido ha sido mínimo.

En último lugar, las estructuras conectivas de ejemplificación han expuesto dos marcadores de ilustración en los ejercicios del total de 5, como se puede apreciar en el gráfico 5.10. Se trata de *por ejemplo* y *tales como*. El primero de ellos —posicionado en

primer lugar— incrementa su presencia con 81 ocurrencias. Sin embargo, no se da la misma situación para el segundo, que, en vez de aumentar, cuenta únicamente con uno frente a los 5 conectores iniciales, y se ubica en el cuarto lugar.

Como se ha expuesto en el capítulo precedente, las composiciones escritas del alumnado contabilizan en su primer texto 1395 marcadores, cifra que asciende en la segunda muestra textual a 1896. De forma sucinta, se presentan en la tabla 6.2 la cantidad correspondiente al número de marcadores en total que se ha incorporado a los textos, así como el desglose por funciones —con mejores resultados se sitúan los de adición e intensificación; cierre discursivo, contraste u oposición; y ejemplificación—. Así pues, teniendo como referencia toda la información, tras la implementación educativa, de los 501 nuevos conectores, 274 proceden de los ejercicios realizados, es decir, un 54,7 % del total. De este porcentaje, 36,13 % se corresponde con el ejercicio 3; 12,78 %, con el 4, y 5,8 % con aquellas partículas que han aparecido en ambos ejercicios.

Tabla 6.2

Cantidad de marcadores discursivos obtenidos a partir de la prueba 2 en 4.º de la ESO

Adición e intensificación	Causalidad	Cierre discursivo	Concesividad
<i>por otra parte (+34)</i> <i>encima (+3)</i> <i>asimismo (+5)</i> <i>además (-13)</i> <i>incluso (+23)</i>	<i>como (-)</i> <i>porque (-18)</i>	<i>en conclusión (+51)</i> <i>finalmente (+3)</i> <i>en fin (0)</i>	<i>de todas formas (+4)</i> <i>a pesar de (+16)</i>
Total: 52	Total: -18	Total: 54	Total: 20
Consecuencia e inferencia	Continuidad, ordenación y enumeración	Contraste u oposición	Ejemplificación
<i>así que (+5)</i> <i>por(lo) tanto (+9)</i> <i>consecuentemente (+1)</i> <i>como resultado (+3)</i>	<i>primeramente (+5)</i> <i>por un lado, por otro lado (+1/+7)</i> <i>en primer lugar (+12)</i>	<i>en cambio (+5)</i> <i>más bien (+1)</i> <i>ahora bien (+1)</i> <i>sin embargo (+39)</i>	<i>por ejemplo (+81)</i> <i>tales como (-4)</i>
Total: 18	Total: 25	Total: 46	Total: 77
Número total: 274 marcadores			

6.1.2 Análisis de la tarea 2 en el alumnado de 2.º de Bachillerato

El conjunto de los cinco marcadores discursivos de adición presentes en los ejercicios ha trasladado a la segunda producción del alumnado cifras positivas de esta función discursiva, como se refleja en la tabla 6.3, y cuyo análisis se detalla a continuación. En total, se identificaron 16 marcadores en dichas composiciones,

incluyendo los cinco abordados de manera específica en las actividades —como se refleja en la tabla 5.13 del capítulo precedente—.

Se diferencia del resto de su grupo el conector *además* —cuya posición en la ordenación de los marcadores es la segunda— que, de manera destacada, ha incorporado 58 partículas nuevas. Por otro lado, se encuentra, con una cantidad intermedia, *incluso* —cuarto en la tabla—, que ha contabilizado 28 usos más tras la intervención didáctica. De acuerdo con el empleo que han hecho los alumnos de este tipo de secuencias discursivas, *por otra parte* —que ha sido su tercera preferencia, según lo reflejado en el histograma— se acerca en números al anterior, dejando un rastro en los textos constituido por 22 nuevas ocurrencias. En penúltimo lugar, *asimismo* —en sexta posición— ha obtenido 8 elementos cohesivos con respecto a la primera redacción. Por último, a diferencia de los demás de su grupo, *encima* —decimosegundo lugar en la tabla— registra una leve disminución en dos apariciones con respecto a la anterior.

En términos generales, la presencia de los marcadores de adición trabajados en los ejercicios ha incrementado notablemente, aunque con cifras diversas; sin embargo, las cantidades positivas destacan sobre las inferiores o incluso sobre la cifra negativa, situación que se percibe en la tabla 6.3.

En este nivel académico, la inclusión de dos marcadores de causalidad en los ejercicios —incluidos en los 9 empleados en total por el alumnado en sus muestras textuales, de acuerdo con el gráfico 5.14— ha derivado en resultados positivos, dado que *porque* —segunda unidad más empleada en los textos, también según la información que se desprende del gráfico 5.14— ha incrementado su número de ocurrencias en 38. Por su lado, *como* —identificado como el sexto más empleado— ha aplicado el mismo patrón, mas con 5 partículas causales, a diferencia de la situación acaecida en 4.º de la ESO, en la que la práctica no desembocó en la incorporación de este marcador causal en los textos. Del mismo modo en que sucediera con la expresión de la adición, el balance de esta función en los textos origina un impacto favorable en las argumentaciones.

El cierre discursivo, como se ha expuesto en la tabla 6.3, se ha manifestado en las tareas mediante *en conclusión*, *finalmente* y *en fin*, conjunto que se engloba en los 11 conectores de esta función empleados por el alumnado, como evidencia el gráfico 5.15. El primero de ellos —que está a la cabeza de su grupo— ha reflejado un aumento de 54 partículas de cierre de serie en las segundas producciones. Le sigue *finalmente* —tercero acorde con la frecuencia empleada— con 9 ejemplos y, por último, *en fin* —ocupa la séptima posición— que, de manera más modesta, presenta únicamente dos enlaces. Así,

se desprende que el alumnado ha sido capaz de incorporar favorablemente estos nexos y de incrementar su cantidad en las redacciones posteriores.

Con respecto a la concesividad, de nuevo de acuerdo con los datos de la tabla 6.3, su presencia en los ejercicios ha quedado manifiesta a través de la presencia en ellos de los marcadores *de todas formas* —sexto de acuerdo con la frecuencia en los textos— y *a pesar de* —segundo más empleado—, ambos incluidos en la suma total de los 7 enlaces discursivos observados en el análisis de las muestras, como se desprende de la tabla 5.16. Entre los dos, han sumado 29 ejemplos de concesión a la cantidad expuesta en las producciones, de los cuales 2 pertenecen al primero de ellos, y 27, al segundo. En la misma línea que los marcadores precedentes, se percibe de manera favorable esta incorporación a las producciones.

La expresión de la consecuencia ha tenido lugar de manera favorable, aunque con cifras apreciablemente menores con respecto a los marcadores expuestos con anterioridad acerca de otra función discursiva. De las 20 partículas consecutivas integradas en los textos del alumnado (de las que da cuenta el gráfico 5.17), cuatro son los enlaces que se hacen visibles en los ejercicios, dos de ellos, *así que* —el cuarto más usado en las producciones— y *como resultado* —el noveno marcador con mayor presencia—, han agregado 5 nexos nuevos cada uno, como se sugiere en la tabla 6.3. En cuanto a los otros dos, es decir, *por(lo)tanto* —segundo acorde con la frecuencia— y *consecuentemente* —en la decimoquinta posición—, de manera inferior, han supuesto un incremento de dos marcadores consecutivos cada uno a los textos del estudiantado. En resumen, la suma es positiva, pero la cantidad global no es muy elevada.

Se identificaron 18 partículas de continuidad, ordenación y enumeración en los textos del alumnado, como refleja el gráfico 5.17. Dichas funciones en los ejercicios se han hecho visibles mediante el correlato *por un lado-por otro lado, primeramente y en primer lugar*. Los dos miembros —ubicados en el segundo y tercer lugar— de la distribución han reproducido en los escritos la misma suma, lo que implica un equilibrio en su uso: 24 unidades más de cada uno de ellos. A continuación, *en primer lugar* —el más usado en los textos— ha encabezado las ideas en 8 composiciones y, por último, *primeramente* —el sexto con mayor número de ocurrencias— se ha ubicado al inicio de 7 de ellas. En definitiva, a pesar de las diferencias entre las cantidades, todas ellas contribuyen de forma positiva a la exposición de las ideas en el discurso.

El significado de contraste u oposición se ha visto reflejado en los ejercicios tras plasmarse en ellos las estructuras *en cambio, más bien, ahora bien, sin embargo*, que

forman parte del conjunto de los 9 localizados en las muestras textuales, como se observa en el gráfico 5.19. Los resultados que han arrojado estos marcadores han sido bastante variados. Primeramente, *sin embargo* —el segundo más empleado— alcanza 41 casos en las producciones. La presencia de *ahora bien* y *más bien* (posicionados en el gráfico en la séptima y la octava posición) en los textos ha tenido lugar de manera más limitada, con 2 y 1 casos nuevos, respectivamente. Por el contrario, de forma negativa, *en cambio* —quinto en su grupo— ha reducido, con respecto a los datos iniciales, su cantidad en 3 marcadores.

Por último, la ejemplificación ha introducido en los ejercicios dos marcadores concretos de esta función: *por ejemplo* —el segundo más empleado— y *tales como* —el cuarto con mayor número de ocurrencias—, englobados en los 8 analizados en las muestras textuales, como se extrae del gráfico 5.20. Su aplicación didáctica ha derivado en 63 empleos para el primero, y en 4, para el segundo. De esta manera, la ejemplificación ha consolidado este valor en los textos del alumnado producidos posteriormente.

La observación de las muestras textuales generadas por el alumnado después de haber implementado en el aula el conjunto de actividades al que se ha hecho alusión revela que en la primera composición se emplearon 1326 marcadores discursivos frente a los 2167 de la segunda. De manera similar a como se llevó a cabo para 4.º de ESO durante la descripción de la incidencia de la prueba 2 en la expresión escrita de los estudiantes, se proporciona nuevamente una tabla en la que se recoge la suma general de conectores añadidos a los textos, acompañada de la diferenciación hecha por funciones, dentro de las que se distinguen como más recurrentes aquellas que expresan adición e intensificación, cierre discursivo y ejemplificación.

Con base en los datos derivados del análisis, la segunda muestra registró un total de 841 secuencias conectivas nuevas. De ellas, 437 proceden de los ejercicios realizados, lo que representa un total del 51,96 %, principalmente de las funciones de adición, ejemplificación, continuidad y cierre discursivo. De este porcentaje, el 24,02 % se refiere a los marcadores incluidos en la tarea 3; el 9,87 %, en la cuarta; y, por último, el 18,07 %, a aquellos que se han incluido en ambas.

Tabla 6.3

Cantidad de marcadores discursivos obtenidos a partir de la prueba 2 en 2.º de Bachillerato

Adición e intensificación	Causalidad	Cierre discursivo	Concesividad
<i>por otra parte (+22)</i> <i>encima (-2)</i> <i>asimismo (+8)</i> <i>además (+58)</i> <i>incluso (+28)</i>	<i>como (+5)</i> <i>porque (+38)</i>	<i>en conclusión (+54)</i> <i>finalmente (+9)</i> <i>en fin (+2)</i>	<i>de todas formas (+2)</i> <i>a pesar de (+27)</i>
Total: 114	Total: 43	Total: 65	Total: 29
Consecuencia e inferencia	Continuidad, ordenación y enumeración	Contraste u oposición	Ejemplificación
<i>así que (+5)</i> <i>por(lo) tanto (+2)</i> <i>consecuentemente (+2)</i> <i>como resultado (+5)</i>	<i>primeramente (+7)</i> <i>por un lado, por otro lado (+24/+24)</i> <i>en primer lugar (+8)</i>	<i>en cambio (-3)</i> <i>más bien (+1)</i> <i>ahora bien (+2)</i> <i>sin embargo (+41)</i>	<i>por ejemplo (+63)</i> <i>tales como (+5)</i>
Total: 14	Total: 63	Total: 41	Total: 68
Número total: 437 marcadores			

6.2 Incidencia de los ejercicios de la prueba 3 en 4.º de la ESO y en 2.º de Bachillerato

Este apartado se destina a contrastar los enlaces conectivos que forman parte de las actividades de la prueba 3 con los observados en las expresiones escritas relacionadas con ella. De la misma manera en que se ha llevado a cabo en el epígrafe anterior, la exposición de los marcadores discursivos no obedece en ningún momento a una cuestión de frecuencia, sino a una correspondencia homogénea con el orden aplicado a lo largo de todo el trabajo. Así pues, la tabla 6.4 recopila los nexos que se emplearon como base para el análisis del comportamiento de tales unidades en los textos en comparación con las cifras registradas en la prueba 1. En algunos casos, hay un grupo minoritario de enlaces que se han repetido en la segunda y en la tercera prueba para observar cómo afecta su repetición en los textos. Por ese motivo, se contrastará su empleo en las tres producciones textuales.

Tabla 6.4

Marcadores textuales de la prueba 3

Adición e intensificación	Causalidad	Cierre discursivo	Concesividad
<i>además</i> (2)	<i>debido a que</i> (1) <i>ya que</i> (1) <i>como</i> (1) <i>puesto que</i> (2)	<i>en definitiva</i> (1) <i>por fin</i> (1) <i>finalmente</i> (2)	<i>a pesar de</i> (1) <i>aunque</i> (2) <i>pese a</i> (1)
Consecuencia e inferencia	Continuidad, ordenación y enumeración	Contraste u oposición	Ejemplificación
<i>pues</i> (1) <i>por esta razón</i> (1) <i>de forma que</i> (1) <i>por eso</i> (2)	<i>pues bien</i> (1) <i>por un lado, por otro lado</i> (1) <i>posteriormente</i> (2)	<i>sin embargo</i> (1) <i>en cambio</i> (1) <i>pero</i> (1) <i>ahora bien</i> (1) <i>por el contrario</i> (2)	<i>pongamos por caso</i> (1) <i>tales como</i> (1) <i>por ejemplo</i> (2)

6.2.1 Análisis de la tarea 3 en el alumnado de 4.º de la ESO

La formulación de la adición en la tercera prueba ha estado manifestada únicamente por un marcador aditivo: *además*. Dentro de la clasificación por orden de frecuencia, tal y como se extrae del gráfico 5.3, se distingue por ser el cuarto más empleado en general en las producciones de los alumnos de este nivel académico. Después de la ejecución de este grupo de ejercicios, su aparición ha obtenido 33 registros en el último texto, dato que se interpreta de manera favorable. Asimismo, es conveniente recordar que esta unidad figura en la prueba 2 en la que, con respecto a la primera, se producía un descenso, recuperado en la última.

En lo que respecta a la significación de causalidad, en contraste con el conector anterior, la representación ha sido más variada debido al hecho de que se ha intentado mantener un equilibrio entre las funciones, pues en la prueba anterior el ejercicio únicamente contaba con dos (*porque* y *como*). Así, se ha trabajado con *debido a (que)*, *ya que*, *puesto que*, y se ha incluido de nuevo *como*. De forma generalizada, las cifras alcanzadas son positivas. En primer lugar, *ya que* —primero en la serie, de acuerdo con la información del gráfico 5.4— ha aumentado con 56 partículas causales. Le siguen *debido a (que)* y *puesto que* —que ocupan el puesto 3 y 4 en la clasificación—, cuyas cantidades suman 71 y 40 nexos más, respectivamente, a la última producción. Ahora bien, por el contrario, la partícula *como* nuevamente no registra ningún dato en los textos. En términos generales, se aprecia un resultado bastante positivo.

La función de cierre ha contado con mejor presencia en el tercer texto. Así pues,

finalmente —el tercero con mayor número de ocurrencias dentro de su grupo— ha contribuido a la composición escrita con 22 casos. Dicho elemento cohesivo se practica también en la prueba anterior, de lo que se desprende un aumento continuo en las tres muestras, aunque sin duda alguna en la tercera con mayor intensidad, como se señala en el gráfico 5.5. En lo que concierne a *en definitiva* —cuarto en su función—, se computan 14 ejemplos. Por otro lado, tal y como sucedía con la expresión de la causalidad, aquí también se percibe el caso de *por fin*, que el alumnado no lo ha incluido dentro de su repertorio de cierre de serie. Por último, a pesar de que su presencia no ha sido tan numerosa como los expuestos con anterioridad, se interpreta como un aspecto positivo.

En lo que concierne a la concesión, ha supuesto un incremento a partir del aumento de *aunque* —que se corresponde con el más empleado con este valor, y así se aprecia en el gráfico 5.6—, que ha crecido con 54 casos. En menor cantidad, aparece *a pesar de* —el segundo de su serie—, con 30 ejemplos y que, a su vez, se trabaja también en la prueba 2, de lo que se desprende un incremento progresivo. En último lugar, *pese a (que)* incorpora cinco nuevos casos a la producción final.

La fundamentación de la consecuencia ha incorporado a la expresión escrita del alumnado 35 ejemplos del marcador *por eso*, que es el segundo con mayor número de ocurrencias de acuerdo con las preferencias manifestadas, tal y como refleja el gráfico 5.7. En cifras, le sigue *por esta razón* —decimoquinto en su serie—, que obtiene catorce nexos consecutivos, y *de forma que* —decimoctavo en el grupo—, que agrega una cantidad inferior con cinco nexos.

La tercera prueba ha llevado a la práctica dos nuevos marcadores de continuidad —*pues bien* y *posteriormente*— en conjunto con la correlación *por un lado/por otro lado*, trabajada en la prueba precedente y que, nuevamente en este caso, suman dos y cuatro ocurrencias. En lo que concierne a los dos primeros, de manera positiva, registran un ligero aumento consistente en 7 y 3 nexos consecutivos, y así se desprende de la tabla 6.5.

En cuanto a la función de contraste, por un lado, la batería de actividades presenta dos marcadores nuevos de oposición, y por otro, reitera la presencia de otras unidades ya practicadas. Así pues, *pero* —primero en su serie, como se observa en el gráfico 5.9— añade 15 conectores, y *por el contrario* —sexto según su nivel de aparición—, diez. En lo que respecta a *sin embargo*, que constituye el segundo más representado, el resultado es positivo, dado que otra vez incrementa su cantidad, en este caso, con 53 casos. Las otras dos unidades, *en cambio* y *por el contrario*, incorporan 15 y 10 registros

de oposición, respectivamente.

Por último, la expresión de la ejemplificación ha formado parte de los ejercicios mediante una nueva estructura de ilustración y dos pertenecientes también a la prueba previa. En este caso, los resultados, con respecto a lo expuesto hasta el momento, son más neutros. En lo que concierne a la primera, *pongamos por caso*, no se ha producido ninguna incorporación a los escritos. Por otro lado, *tales como* se mantiene invariable; sin embargo, de forma positiva, frente a la segunda prueba, se logra la recuperación del dato inicial. *Por ejemplo* suma 13 nuevos casos, pero pierde intensidad si se compara con la prueba anterior, como se desprende del gráfico 5.10.

La diferencia entre las unidades analizadas en la composición escrita de la prueba 1 y de la prueba 3 estriba en un aumento de 649 conectores. Dicha cantidad contempla los 496 —que se corresponden en gran cantidad a causalidad, contraste, consecuencia y concesividad— que derivan de la aplicación de los ejercicios, lo que representa un porcentaje del 76,43 %. De este, un 44,07 % pertenece a los enlaces trabajados en la actividad 1, y 32,36 %, a aquellos trabajados en la 2.

Tabla 6.5

Cantidad de marcadores discursivos obtenidos a partir de la prueba 3 en 4.º de la ESO

Adición⁸⁹ e intensificación	Causalidad	Cierre discursivo	Concesividad
<i>además (+33)</i>	<i>debido a que (+71)</i> <i>ya que (+56)</i> <i>como (-)</i> <i>puesto que (+40)</i>	<i>en definitiva (+14)</i> <i>por fin (-)</i> <i>finalmente (+22)</i>	<i>a pesar de (que) (+30)</i> <i>aunque (+54)</i> <i>pese a (que) (+5)</i>
Total: 33	Total: 167	Total: 36	Total: 89
Consecuencia e inferencia	Continuidad, ordenación y enumeración	Contraste u oposición	Ejemplificación
<i>pues (-1)</i> <i>por esta razón (+14)</i> <i>de forma que (+5)</i> <i>por eso (+35)</i>	<i>pues bien (+7)</i> <i>por un lado, por otro lado (+2/+4)</i> <i>posteriormente (+3)</i>	<i>sin embargo (+53)</i> <i>en cambio (+12)</i> <i>pero (+15)</i> <i>ahora bien (-1)</i> <i>por el contrario (+10)</i>	<i>pongamos por caso (-)</i> <i>tales como (0)</i> <i>por ejemplo (+13)</i>
Total: 53	Total: 16	Total: 89	Total: 13
Número total: 496 marcadores			

⁸⁹ La actividad 3 cuenta con el marcador *también* como ejemplo en las instrucciones del ejercicio; no obstante, no se ha tenido en cuenta, puesto que no se ha trabajado de forma directa con él.

6.2.2 Análisis de la tarea 3 en el alumnado de 2.º de Bachillerato

Después de haber ejecutado la tercera prueba, se observó un incremento representativo de 52 ocurrencias del marcador aditivo *además*, representante de esta función en la última tanda de ejercicios. Este conector, como es sabido, presente también en la actividad anterior, se ha plasmado de manera reiterada en los textos, siempre en sentido ascendente en este nivel académico, y así lo recoge el gráfico 5.13.

El conjunto de marcadores de causalidad de la última prueba experimentó un aumento de la causa en los textos del alumnado. En este sentido, sobresale el marcador causal *ya que*, el más empleado con esta función en las composiciones, que cuenta en la composición final con 53 ejemplos, tal y como se percibe en el gráfico 5.14. De manera muy próxima, *debido a (que)* ha registrado 50 nexos. Se añaden también 30 ocurrencias con valor causal que se corresponden con *puesto que*. Por último, *como* —aparecido por segunda vez en las actividades— consigue incluir tres casos, si bien supone un descenso frente a la cifra de la composición anterior, circunstancia reflejada en la tabla 6.6.

La inclusión de enlaces de cierre discursivo en las tareas del alumnado ha tenido como consecuencia que esta función quede reflejada en los textos del alumnado al sumar 21 casos de *en definitiva* con respecto a la primera vez que aparecían en el texto inicial. *Finalmente* ha agregado a los textos 17 nexos en esta ocasión, mas su presencia ha ido siempre en aumento en las tres producciones practicadas. Por el contrario, en el gráfico 5.15 se desprende que *por fin* no se ha incorporado, a pesar de haber aparecido como el resto de las partículas de cierre de serie en las actividades.

El significado de concesión se ha representado en los ejercicios mediante tres conectores: *a pesar de (que)*, *aunque* y *pese a (que)*. El primero de ellos, trabajado también anteriormente, ha tenido un recorrido en aumento constante y, en esta ocasión, suma al texto la cantidad de 38 estructuras concesivas, como consta en la tabla 6.6. Con respecto a *aunque*, marcador por el que más se ha decantado el alumnado para tal fin, ha conseguido agregar 46 ejemplos. Por último, de una forma más tímida, han asomado a la superficie textual 7 enlaces de *pese a (que)*.

En las actividades, el significado consecutivo se ha materializado a través de la inclusión de cuatro marcadores: *por eso*, *por esta razón*, *de forma que* y *pues*. Los resultados trasladados a las composiciones no han sido muy elevados. El primero cuenta con 17 nexos más que el texto de partida de la prueba 1; el segundo, con 10 ocurrencias; el tercero, únicamente con 3, que surgen a raíz de la implementación de las tareas. Por

último, el cuarto, pese a haberse incluido igual que el resto de su grupo en las oraciones, no ha visto su empleo trasladado a la expresión escrita.

Por su lado, la representación de la continuidad en los ejercicios se halla en el empleo del correlato *por un lado-por otro lado* que, con su segunda aparición, vuelve a aumentar su cantidad con 27 ejemplos de cada miembro. Asimismo, como plasma la tabla 6.6, le siguen *pues bien*, que incorpora 7 elementos, y *posteriormente*, que suma 3 conectores más.

La función de contraste la han representado en las tareas cinco marcadores de oposición de los que, como se ha visto, tres han figurado también en la otra tanda de ejercicios. Se trata de *sin embargo*, *ahora bien* y *en cambio*. Los dos primeros —con incremento continuado en las tres pruebas, como se desprende del gráfico 5.19— contribuyen a la expresión de contraargumentos en la última redacción al aumentar su cantidad en 56 y 10 nexos, respectivamente. De manera contraria, frente a la prueba inicial, *en cambio* pierde dos representantes, pero recupera el descenso observado en la segunda prueba. Por otro lado, *pero* y *por el contrario* manifiestan significado de contraste con 1 y 24 casos en comparación con la primera redacción.

Por último, a pesar de haberse trabajado como otras funciones textuales, la práctica de la ejemplificación, en esta ocasión, no ha sido tan beneficiosa en los textos, dado que *por ejemplo*, de acuerdo con la tabla 6.6, ha crecido únicamente incorporando 8 nexos de ilustración en la tercera composición estudiantil. En cambio, los otros dos elementos cohesivos, *pongamos por caso* y *tales como*, no han aparecido en el texto o han permanecido de manera invariable frente a los resultados observados en la primera prueba.

Al comparar el número de marcadores discursivos presentes en la prueba 1 y en la 3, se obtiene una diferencia positiva de 794 enlaces. De ellos, la parte representada por los nexos de los ejercicios se corresponde con un 63,98 % —en gran medida con las funciones de causalidad, concesividad, contraste y continuidad—, de los que un 39,17 % pertenece al ejercicio 1, y un 24,81 %, al ejercicio 2.

Tabla 6.6

Cantidad de marcadores discursivos obtenidos a partir de la prueba 3 en 2.º de Bachillerato

Adición e intensificación	Causalidad	Cierre discursivo	Concesividad
<i>además (+52)</i>	<i>debido a que (+50)</i> <i>ya que (+53)</i> <i>como (+3)</i> <i>puesto que (+30)</i>	<i>en definitiva (+21)</i> <i>por fin (-)</i> <i>finalmente (+17)</i>	<i>a pesar de (que) (+38)</i> <i>aunque (+46)</i> <i>pese a (que) (+7)</i>
Total: 52	Total: 136	Total: 38	Total: 91
Consecuencia e inferencia	Continuidad, ordenación y enumeración	Contraste u oposición	Ejemplificación
<i>pues (-)</i> <i>por esta razón (+10)</i> <i>de forma que (+3)</i> <i>por eso (+17)</i>	<i>pues bien (+7)</i> <i>por un lado, por otro lado (+27/+27)</i> <i>posteriormente (+3)</i>	<i>sin embargo (+56)</i> <i>en cambio (-2)</i> <i>pero (+1)</i> <i>ahora bien (+10)</i> <i>por el contrario (+24)</i>	<i>pongamos por caso (-)</i> <i>tales como (0)</i> <i>por ejemplo (+8)</i>
Total: 30	Total: 64	Total: 89	Total: 8
Número total: 508 marcadores			

6.3 Consideraciones finales del análisis de las tareas

El análisis cuantitativo llevado a cabo hasta el momento ha hecho posible calcular la frecuencia de empleo, así como las preferencias del alumnado en el momento de hilvanar sus ideas en las tres composiciones escritas. En las siguientes líneas, se pretende dar cuenta del efecto observado con la implementación de actividades previas a la producción textual con el fin de enriquecer el texto.

Después de haber contrastado los textos elaborados antes y después de la intervención didáctica, se percibe, *grosso modo*, que la repercusión en la cantidad y variedad de marcadores discursivos ha experimentado un incremento significativo, lo que contribuye, asimismo, a la mejora de la calidad textual. Las pruebas han contado con diferentes marcadores discursivos, si bien, como se ha indicado, algunos de ellos figuraban tanto en el conjunto de tareas de la prueba 2 como de la 3. El objetivo de esta decisión ha sido comprobar si el refuerzo de enlaces en las actividades surtía un efecto distinto al de aquellas que figuraban únicamente una vez.

De este modo, la prueba 2 tanto para 4.º de la ESO como para 2.º de Bachillerato coincide en un incremento en el empleo de los marcadores discursivos, principalmente, para aquellos de adición e intensificación, cierre discursivo y ejemplificación, que registran las cifras promedias más altas. Esto conduce a cotejar si en el primer texto este grupo de marcadores —sin previa práctica educativa— era ya preponderante, lo que revela

que los conectores aditivos sí, pero en conjunto con los de causalidad y contraste u oposición. Por consiguiente, a partir de esta información, se llega a la conclusión de que se ha originado un aumento en otros tipos de conectores, si bien no de forma uniforme, sino que de cada función destacan unos más que otros: de adición, *por otra parte* y *además* —para 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato, respectivamente—; de cierre discursivo, *en conclusión*, y de ejemplificación, *por ejemplo*.

Por otro lado, de manera concreta, resulta interesante precisar que de los 25 marcadores seleccionados de diversas funciones para su ejercitación en la prueba 2, la mayor parte ha incorporado nuevas unidades a la producción textual realizada posteriormente. Ahora bien, se han encontrado excepciones. El nivel de escolaridad más bajo de este estudio sufre una caída en la adición con *además* y en la ejemplificación con *tales como*. En cuanto a las oraciones de cierre de serie, el marcador *en fin* no experimenta cambios, pero resulta llamativo que en las oraciones causales, además del descenso que se percibe en el conector más representativo de esta función —*porque*—, el conector *como*, a pesar de haber estado incluido en dos ejercicios de distintas pruebas, no logre añadir ninguna partícula en ninguna de las muestras realizadas *a posteriori*. Por su parte, el nivel más alto únicamente presenta un leve descenso en *encima* y en *en cambio*, circunstancia que no les impide permanecer en los conjuntos con mayor empleo.

En lo que concierne a la tipología de las actividades propuestas en la prueba 2, tal y como se ha mostrado, la tarea 3 alberga un número superior de secuencias discursivas en comparación con la 4. En consecuencia, es altamente probable que este hecho explique que los porcentajes de contribución al texto difieran entre ellos. Por tanto, resulta complejo decantarse por una u otra en lo que a la efectividad se refiere, puesto que ambas, pese a su diferente mecánica y naturaleza, han participado de manera global positivamente tanto en la cantidad como en la diversidad de los marcadores elegidos para este estudio, con un 54,7 % para 4.º de la ESO, y un 51,96 % para 2.º de Bachillerato, como ya se ha indicado.

Por otro lado, los resultados derivados de los tres marcadores textuales —*en conclusión*, *además* y *porque*— presentes de forma simultánea en las dos actividades no se caracterizan por su uniformidad, pues el aprovechamiento de estas unidades parece haberse dado de forma diferente. En este sentido, en 4.º de la ESO, *en conclusión* ha disminuido en la muestra 3, pese a haber experimentado un aumento en la muestra 2, mientras que los otros dos han incrementado su aparición en la última muestra, si bien habían sufrido una disminución en la muestra 2. En cambio, en 2.º de Bachillerato los tres

enlaces han incrementado su frecuencia. Esta diferencia puede estar condicionada por factores contextuales o las características concretas del tipo de estudiantado participante en el estudio.

La prueba 3 incluye marcadores distintos a los ya trabajados en la 2 —mas sin actividades con una complejidad mayor—, si bien hay una serie de estructuras conectivas que han formado parte de ambas. Los resultados obtenidos en el análisis de esta tanda muestran una concurrencia en el incremento en los dos niveles, fundamentalmente, de los marcadores de causalidad, contraste y concesividad. Dentro de ellos, los más representativos son *debido a (que)* y *ya que* para causalidad, *sin embargo* para contraste y, por último, *aunque* para concesividad.

Resulta llamativo que, tras la implementación de las actividades, el grupo de enlaces que ha aumentado en esta ocasión no se corresponda con aquellos que lo habían hecho en la prueba 2. Esta circunstancia puede deberse a que el grupo de marcadores en la primera práctica contaba con cinco nexos para trabajar la adición en los ejercicios, con tres, para el cierre discursivo; y con 2, para la ejemplificación. Esta cantidad se ve reducida en la intervención 2, en la que cuentan con una para la primera función, para el cierre con la misma cantidad y para la ilustración de ideas, con uno más, pero que no ha tenido ningún impacto. De manera contraria, la prueba anterior tenía dos nexos para causalidad, cuatro para contraste y dos para concesividad. En cambio, en la última prueba, estos nexos aumentan a cuatro o, cinco y tres, respectivamente. Esta situación sugiere que a mayor representación en los ejercicios de un grupo de marcadores, mayor asimilación y exposición de esas unidades en los textos. Por consiguiente, la cifra de marcadores insertados en los ejercicios parece desempeñar un papel importante en el desarrollo de la competencia discursiva del alumnado.

En cuanto a las actividades implementadas, dada su extensión, la tarea 1 engloba una cifra mayor de marcadores discursivos —esto es, 18 partículas— en comparación con la 2, cuya extensión es inferior —8 enlaces—. Tal y como sucedía con los ejercicios recogidos en la prueba precedente, cabe la posibilidad de que en proporción haya más representaciones, mas dicha explicación coincidiría con la expresada anteriormente para la primera prueba. No obstante, lo destacado es que de nuevo ambos ejercicios han enriquecido las producciones del alumnado, con un 76,43 %, para 4.º de la ESO, y un 63,98 %, para 2.º de Bachillerato.

Los marcadores textuales coincidentes en la prueba 2 y en la 3 son de adición (*además*), causa (*como*), cierre (*finalmente*), concesión (*a pesar de que*), continuidad (*por*

un lado-por otro lado), contraste (*en cambio, sin embargo, ahora bien*) y ejemplificación (*tales como, por ejemplo*). Así, la tabla 6.7 expone los datos de aparición de estos marcadores a lo largo de las tres muestras, donde la mayoría refleja un aumento de estos enlaces entre las dos últimas, de modo que el origen podría hallarse en el refuerzo de la implementación de las estrategias didácticas aplicadas, que han favorecido el empleo de estos enlaces en la superficie textual. Ahora bien, se dan algunas excepciones, entre las que se encuentra el caso de *como*, que en el curso de 4.º de la ESO no logra tener ningún representante de la forma en el texto; en 2.º de Bachillerato, surge a partir de la prueba 2, pero su frecuencia disminuye en la tercera muestra. El mismo caso se da para *además, por otro lado y ahora bien* en 4.º de la ESO. Ambos cursos coinciden también en un descenso de *por ejemplo y tales como*.

Tabla 6.7

Resumen del empleo de marcadores discursivos en las tres muestras textuales

	4.º de la ESO			2.º de Bachillerato		
	Muestra 1	Muestra 2	Muestra 3	Muestra 1	Muestra 2	Muestra 3
<i>además</i>	53	40	86	60	118	122
<i>como</i>	-	-	-	-	5	3
<i>finalmente</i>	5	8	27	4	13	21
<i>a pesar de (que)</i>	5	21	35	13	40	51
<i>por un lado</i>	6	7	8	14	38	41
<i>por otro lado</i>	3	10	7	9	33	36
<i>en cambio</i>	21	26	33	16	13	14
<i>sin embargo</i>	22	61	75	56	97	112
<i>ahora bien</i>	2	3	1	1	3	11
<i>tales como</i>	5	1	5	5	10	5
<i>por ejemplo</i>	46	127	59	39	102	47

No obstante, tiene lugar la situación contraria: hay enlaces que se trabajaron en la prueba 2 y que experimentaron un aumento con respecto a la prueba base o que incluso surgieron por primera vez en ella, pero que en la tercera desaparecen o experimentan una disminución. De esta situación se desprende que el alumnado precisa una práctica regular de estos elementos cohesivos con el fin de garantizar la permanencia de estas unidades en el texto. Para el nivel de 4.º de la ESO, concretamente, se hace referencia a los

marcadores de adición *por otro lado/parte, encima, asimismo, incluso*; de cierre discursivo, *en conclusión*; de concesión, *de todos modos/forma/maneras*; de continuación, *por(lo)tanto, como resultado*; de continuidad, *primeramente, en primer lugar*, y de contraste, *más bien*. De manera similar, se da el caso de *consecuentemente* y de *en fin*, que, si bien su cantidad no se incrementa, tampoco desciende.

En cuanto a 2.º de Bachillerato, la situación descrita con anterioridad afectó a los marcadores de adición *por otro lado/parte, asimismo e incluso*; al nexo causal *como*; a los enlaces de cierre discursivo *en conclusión* y *en fin*; a la partícula *de todos modos/formas/maneras*; a las estructuras consecutivas *así que, por(lo)tanto, consecuentemente* y *como resultado*; a las secuencias de continuidad *primeramente* y *en primer lugar*; y a la forma de contraste *más bien*.

De manera positiva, se observa el caso del marcador aditivo *además* y de la partícula causal *porque* para 4.º de la ESO, y del nexo de contraste *en cambio* para 2.º de Bachillerato, cuyas cifras habían descendido en la muestra dos, pero aumentaron nuevamente tras su inclusión en la prueba 3, consiguiendo superar la cifra inicial. Esto evidencia que el refuerzo aplicado posibilita la consolidación.

Por último, a grandes rasgos, parece que se han obtenido mejores resultados en la práctica de la prueba 3 con respecto a la prueba 2, pero en esta situación pueden converger otros factores, como su realización en el último trimestre, lo que implica una mejora de las destrezas discursivas del alumnado, que incluye también el dominio de los marcadores textuales.

En conclusión, a pesar de que en las dos pruebas se ha prestado la misma atención a los marcadores, se percibe que hay un obstáculo en el aumento de algunas funciones o de algunos tipos concretos de marcadores que no logran incorporarse a los textos. Por ello, una posible solución, verbigracia, sería trabajar por separado con actividades específicas aquellos con menos ocurrencias, como es el caso de los conectores de *continuidad* y de *consecuencia* que, pese a haberse abordado, no registran las mismas cifras que el resto de nexos.

6.4 Sugerencia didáctica para la práctica de la producción escrita

El capítulo 2 de este trabajo ha aportado diversos modelos y enfoques sobre la didáctica de la expresión escrita en el aula. A partir de la selección de algunos de esos aspectos teóricos, se ofrece en este apartado una propuesta que traslada dichos principios

a la práctica en la materia de Lengua Castellana y Literatura. No obstante, es preciso señalar que la información que sigue no pretende conformar una situación de aprendizaje, sino que se presenta solo como un esbozo⁹⁰ cuyo objetivo es reunir algunas de las estrategias expuestas con vistas a obtener un punto de referencia del proceso de composición textual que incida en el trabajo de los marcadores discursivos.

Como hemos señalado en varias ocasiones, cuando se desea que el estudiantado tome consciencia sobre todo el desarrollo que conlleva la creación de un texto, sin duda alguna, el enfoque procesual es el más adecuado, dado que le permite trabajar en las distintas fases de la composición —comentadas en el marco teórico— presentadas por Cassany (2009 [1999]): planificación, textualización y revisión. Ahora bien, como también es sabido, la práctica de la expresión escrita, a menudo, está asociada a connotaciones negativas, como la realización de una actividad solitaria, la ejecución de deberes o el miedo a la página en blanco. En consecuencia, en cuanto al tipo de agrupamiento, se propone aquí que el alumno trabaje en el aula durante todo el tiempo, pero que, además, lo haga en grupos a través de la escritura colaborativa con la finalidad de que conciba la práctica como una actividad amena, útil y realizable. En este sentido, se considera que una opción idónea la constituye el trabajo recíproco, de manera que todos los miembros del grupo se involucren en las tareas de creación textual de forma conjunta.

Así pues, se propone que, tras haber abordado con el alumnado la estructura de un texto argumentativo y haber realizado una batería de actividades enfocadas a la práctica de los marcadores discursivos en las sesiones anteriores, se elabore entre todos un banco —mejor si es en formato catálogo⁹¹— con las unidades discursivas extraídas de las tareas, de manera que, después de la ejecución de ejercicios combinados de focalización y de reconocimiento, los discentes trabajen las unidades a través de una puesta en práctica, pudiendo tener como material de apoyo en todo momento el glosario de conectores previamente creado. Se considera que es conveniente proceder así porque las unidades seleccionadas les van a resultar más familiares y, en consecuencia, serán capaces de añadir las con mayor facilidad y espontaneidad.

En concreto, las distintas fases se distribuirían como se indica a continuación. En primer lugar, la fase de planificación se inicia con la exposición por parte del docente del tópico seleccionado para la práctica de la argumentación en el aula. Una vez divididos

⁹⁰ Se trata de un conjunto de actividades que, naturalmente, deben acometerse en distintas sesiones.

⁹¹ En este caso, para su creación pueden tomarse como referencia las tablas 6.1 y 6.4 del presente capítulo.

los alumnos en grupos, es preciso comenzar con la generación de ideas. Si bien todo lo aquí expuesto es flexible, en función de las necesidades del contexto, se sugiere que cada grupo realice una lluvia de ideas que, posteriormente, compartirá con el docente y con el resto del grupo, dejando reflejadas en la pizarra todas las contribuciones. En esta etapa, Martínez Sánchez (2014 [2011]) propone debatir con los aprendientes el tema del escrito. Se considera un acierto, dado que ello permite, por un lado, que los estudiantes se puedan nutrir de las ideas de otros compañeros —e incorporar nuevos y variados argumentos a su producción—, pero, al mismo tiempo, por otro, se trabaja la defensa de los argumentos de manera oral, lo que implica también un enriquecimiento de esta competencia.

Después de la puesta en común, el alumnado deberá proceder, bajo la supervisión⁹² del docente, a la asociación de ideas que incluye en esta etapa Serafini (1994). Consideramos que es un recurso muy válido porque permite desarrollar la creatividad del alumnado, y, a la vez, practicar el contenido que aquí nos compete: los marcadores discursivos. Así pues, para este ejercicio, el docente previamente confeccionará una lista de cotejo que se utilizará únicamente en esta primera fase del proceso de composición, y que presenta la forma que se muestra a continuación:

Tabla 6.8

Ejemplo de lista de cotejo para el control de los marcadores discursivos en la fase de planificación

Fase de planificación de la producción textual		
	Sí	No
Marcadores de adición e intensificación		
Marcadores de causalidad		
Marcadores de concesividad		
Marcadores de consecuencia e inferencia		
Marcadores de contraste u oposición		
Marcadores de ejemplificación		

Como se desprende de la tabla 6.8, a la derecha, se sitúa la relación de funciones discursivas trabajadas en las tareas de la intervención⁹³ didáctica previa y, a la izquierda, un cuestionario guiado en el que cada grupo, junto con el catálogo de secuencias discursivas, deberá, en primer lugar, exponer las ideas que el grupo quiere emplear como

⁹² Esta será precisa durante la elaboración de todo el texto argumentativo.

⁹³ En este caso, se ha confeccionado a partir de la selección de marcadores textuales trabajados en la propuesta de este trabajo.

argumentos en su escrito, y mediante el empleo de los marcadores, llevar a cabo una asociación de ideas. En segundo lugar, una vez que tenga todas las asociaciones realizadas, verificará que, al menos, tiene una de cada función textual de la lista de cotejo. De no ser así, deberá incluirla hasta completar las opciones de la lista de cotejo de forma afirmativa en su totalidad.

A continuación, con el conjunto de ideas de que se dispone, el estudiantado se adentra en la etapa de la textualización, en la que tendrá que hacer uso nuevamente de otra lista de cotejo (tabla 6.9), pero, en esta ocasión con vistas, en primer lugar, a verificar que utiliza marcadores discursivos de continuación, ordenación y enumeración para encuadrar el texto e ir hilvanando las ideas que ha dispuesto en la fase anterior mediante la asociación, y, en segundo lugar, a cerciorarse de que cierra el texto de manera adecuada con conectores de cierre discursivo y conclusión.

Tabla 6.9

Ejemplo de lista de cotejo para el control de los marcadores discursivos en la fase de textualización

Fase de textualización de la producción textual		
	Sí	No
Marcadores de continuación, ordenación y enumeración		
Marcadores de cierre discursivo y conclusión		

Al igual que en la fase anterior, el alumno debe apoyarse en la lista de cotejo anterior y en el catálogo de marcadores textuales, extrayendo, en este caso, aquellos que permitan la organización de ideas y la expresión de la conclusión a la que ha llegado el grupo. Asimismo, deberá tener en cuenta, entre otros, aspectos importantes como la ortografía, la puntuación, la redacción, si bien en estas líneas tratamos de destacar, como es lógico, el propósito perseguido en el trabajo. Durante toda la fase, el enseñante debe, como recomienda Cassany (2009 [1999]), hablar con los aprendientes para que le expliquen las decisiones que están tomando y, en consecuencia, si es preciso, guiarlos a hacer los cambios pertinentes sobre los borradores que se van sucediendo en esta parte de la composición textual.

Por último, en la fase de revisión, el alumnado comprobará de nuevo el resultado, apoyándose en sus dos listas de cotejo, para verificar que ha incluido el número de marcadores discursivos solicitado. Es interesante, en este punto de la redacción, controlar que, verbigracia, en la expresión de la función de contraste, no se repitan dos conectores

iguales, sino que el estudiantado supervise que ha empleado formas distintas para todas las asociaciones que ha establecido.

7. CONCLUSIONES

Como hemos señalado en diferentes apartados a lo largo de estas páginas, la presente investigación se ha propuesto analizar la cantidad y la variedad de marcadores textuales incluidas en las producciones escritas del alumnado de 4.º de la ESO y de 2.º de Bachillerato, que constituye el primer objetivo de esta investigación. Este interés surge por la escasa manifestación que tienen estas unidades discursivas en los escritos argumentativos, de acuerdo con la información extraída a partir de diversos estudios, lo que origina textos deficientes en cuanto a la cohesión y a la estructura. Muchas de las publicaciones consultadas centran su atención en los estudios universitarios, lo que indica que el profesorado se preocupa por la identificación de los problemas que observa, pero esto parece apuntar a que en etapas anteriores a la instrucción superior la asimilación o la práctica no han sido las adecuadas. A este respecto, Pérez González *et al.* (2022) sostienen que en la educación preuniversitaria se ha percibido que el estudiantado no posee conocimientos sobre los marcadores del discurso, los emplea de manera equívoca y no domina la clasificación de acuerdo con la categoría gramatical a la que pertenecen (p. 347). En efecto, tal y como se ha planteado en la primera hipótesis de este estudio, las producciones escritas de los escolares que comprenden la muestra sobre la que se hemos trabajado manifiestan, en general, carencias significativas en cuanto a la utilización de los marcadores discursivos, bien por falta de empleo, bien por un uso inadecuado.

Por ello, mediante la realización de tres producciones escritas, se ha observado en estos dos cursos previos a la universidad, en primer lugar, la utilización que hace cada nivel por separado y, *a posteriori*, un contraste de la presencia de estas unidades en los textos de ambos.

Asimismo, al trabajarse con dos cursos de distinto nivel, resulta probable que 2.º de Bachillerato incorpore a sus composiciones un abanico más rico y más amplio de conectores que el curso de 4.º de la ESO, puesto que, como es bien sabido, los estudiantes de este curso trabajan a lo largo del año en esta tipología textual.

Así pues, en lo que concierne a la cantidad de marcadores discursivos observados en los escritos de los estudiantes, las argumentaciones de 4.º de la ESO han experimentado un aumento en las tres pruebas, correspondientes cada una de ellas a un trimestre del año académico. En este sentido, se aprecia que el incremento más llamativo tiene lugar entre la muestra textual 1 y la 2; sin embargo, entre la muestra 2 y 3 ese aumento es menos perceptible, mas se produce. Se considera que esta situación favorable

puede tener su justificación en el hecho de que conforme va avanzando el curso escolar, el alumnado interioriza estrategias discursivas que deja patentes en las producciones textuales.

No obstante, la situación que tiene lugar en 2.º de Bachillerato es diferente, pues, si bien se repite el mismo patrón que en 4.º de la ESO entre las muestras 1 y 2, la situación en la última parte es diversa, ya que tiene lugar un descenso entre la muestra 2 y la 3. Por tanto, en lo que se refiere a la cantidad, la segunda hipótesis no se cumple.

El análisis de la variedad de los marcadores discursivos se ha centrado en ocho funciones discursivas extraídas de la propuesta realizada por Casado Velarde (1998) en la que se han analizado, como se ha visto a lo largo del trabajo, los marcadores de adición e intensificación; de causalidad; de cierre discursivo y conclusión; de concesión; de consecuencia, inferencia y conclusión; de continuidad, ordenación y enumeración; de contraste u oposición; y de ejemplificación.

Los estudiantes de ambos cursos se han decantado principalmente por enlazar sus ideas en los textos a través de los marcadores discursivos de adición e intensificación; de causalidad; de contraste u oposición; y de ejemplificación, si bien este último significado en el curso de 2.º de Bachillerato es un poco menos perceptible. A este respecto, los conectores aditivos no presentan cifras similares, pero sí reflejan un comportamiento idéntico, por una parte, en cuanto a la evolución, dado que en ambos cursos se produce un aumento en la muestra 2 y una disminución en la muestra 3; y, por otra parte, en lo que se refiere a la variedad de nexos más empleados, dentro de la que registran mayor frecuencia de uso *también*, *además*, *incluso* y *por otro lado/parte*.

En cuanto a los enlaces causales, pese a que los dos cursos analizados no actúan de la misma manera entre las muestras 1 y 2 —en 4.º de la ESO tiene lugar un descenso con respecto a la primera, y en 2.º de Bachillerato se da un aumento—, en la tercera muestra, los estudiantes de ambos niveles incorporan un mayor número de unidades a sus escritos para poder justificar los argumentos que exponen en sus textos. Con el fin de demostrar su tesis, han optado por el empleo principalmente de *ya que*, *porque* y *debido a (que)*.

La misma importancia se les ha otorgado a los marcadores de contraste u oposición. Este grupo ha ido evolucionando de manera favorable en las muestras textuales realizadas y, fundamentalmente, el alumnado de ambos cursos se ha inclinado por las formas *pero* y *sin embargo*, si bien cada grupo presenta también sus propias preferencias para expresar ideas opuestas, como se plasmó en las conclusiones del capítulo 5.

En último lugar, la ejemplificación también se ha reflejado en las producciones textuales observadas, pero en menor medida que las comentadas hasta el momento. Destaca que la tendencia en los dos cursos es la misma: se produce un aumento en la muestra 2 —más notable en 2.º de Bachillerato— y un descenso en la muestra 3. Las unidades más empleadas son *como*, *por ejemplo* y *como por ejemplo*.

La manifestación de las otras cuatro funciones que forman parte de este estudio se ha percibido en los textos, aunque en menor grado, lo que deja entrever que el alumnado tiende, al margen del curso en el que se encuentre, a hilvanar el texto apoyándose en un grupo concreto de unidades discursivas. Ello nos lleva a pensar que sería recomendable que el docente detectara aquellos marcadores discursivos que menor representación tienen e incidiera en ellos a través de actividades enfocadas únicamente en ese tipo.

Así, los marcadores textuales de cierre discursivo y conclusión no se han localizado entre los grupos con mayor número de ocurrencias, dato llamativo teniendo en cuenta el tipo de texto que se está trabajando, en el que es esperable que el alumno concluya su escrito dando cuenta de su punto de vista. El proceder ha sido diferente: mientras que el nivel inferior ha ido incorporando estas partículas de forma paulatina a sus textos, en el nivel superior, se produce una disminución en la última muestra. Llama enormemente la atención que esta situación tenga lugar en el grupo que está trabajando esta tipología textual en profundidad con vistas al examen de acceso a la universidad. En cuanto a las formas más empleadas, ambos cursos coinciden principalmente en el uso de *en conclusión* y *finalmente*.

En esta misma línea, se da una situación similar con los marcadores de continuidad, ordenación y enumeración. Como se ha indicado, no constituyen los grupos más frecuentes en las muestras analizadas, pero son fundamentales para una adecuada disposición de los elementos en el texto. Así pues, los dos grupos presentan el mismo patrón: aumentan sus partículas en la segunda producción, pero se produce un descenso en la tercera. En este caso, no se puede afirmar que haya tenido una evolución a lo largo del curso académico. Con respecto a los marcadores más empleados para estructurar las ideas, sin duda, el alumnado se ha apoyado en la forma *en primer lugar*.

La consecuencia y la concesividad han registrado un comportamiento semejante: han ido en aumento en las tres muestras. Por su parte, el primer tipo se ha representado, principalmente, con las partículas *por tanto*, *por esto/eso* y, en lo que concierne a la segunda función, *por aunque*, *a pesar de (que)* y *aun así*.

Como se ha podido ver, en algunas ocasiones, el proceder de ambos cursos ha sido similar. Ahora bien, cabe precisar que, si bien el número de marcadores se mantenía, la variedad que cada grupo incluía era diversa; así ha ocurrido, por ejemplo, con la expresión de la concesividad. Sin embargo, se han registrado casos en los que 4.º de la ESO incluía entre sus opciones ligeramente más funciones discursivas que 2.º de Bachillerato, como ha sucedido con aquellas de cierre discursivo y conclusión, y consecuencia e inferencia, donde 4.º de la ESO ha incorporado, respectivamente, uno y tres marcadores más. Por consiguiente, se comprueba que no se cumple la segunda hipótesis de la que habíamos partido, dado que no tiene lugar una variedad mucho mayor de empleo de formas discursivas en 2.º de Bachillerato que en 4.º de la ESO.

Por otra parte, los textos han revelado que el alumnado presenta problemas de puntuación en lo que se refiere a estos enlaces discursivos, sobre todo, en aquellos que expresan causa, contraste, y consecuencia e inferencia. El análisis de las muestras ha dejado patente que numerosos escolares vacilan con el lugar donde deben situar la coma. Por tanto, consideramos oportuno que el trabajo de los marcadores discursivos lleve aparejada la correspondiente explicación de la puntuación con el fin de evitar este tipo de deficiencias textuales y que la asimilación tanto de las unidades discursivas como de su correcto empleo se interiorice de forma conjunta.

Teniendo en cuenta las afirmaciones que muchos autores han hecho acerca de la efectividad del impacto positivo de los ejercicios en los escritos del alumnado, nos propusimos comprobar, como indica la tercera hipótesis, de qué manera influyen en la calidad de las producciones escritas. Nuestro trabajo ha demostrado que sí. Así pues, por un lado, a través del cuarto objetivo —evaluar el grado de conocimiento que presenta el alumnado sobre la identificación de marcadores discursivos y sus sinónimos, la conexión implícita entre enunciados y la capacidad para realizar conmutaciones apropiadas en contextos concretos—, hemos analizado los conocimientos que tienen los alumnos de estas partículas discursivas. Por otro lado, mediante los objetivos dos —determinar el impacto de una intervención didáctica sobre el uso concreto de marcadores del discurso en las producciones escritas de los escolares— y tres —analizar la efectividad y la influencia de cada ejercicio en el incremento de marcadores discursivos en las redacciones con el fin de identificar las estrategias que ejercen un mayor impacto en los textos—, hemos observado cómo ha influido la realización de las dos pruebas de ejercicios en las muestras textuales 2 y 3, con respecto a la primera composición que hizo el alumnado.

En este sentido, los ejercicios de focalización y de reconocimiento realizados con el alumnado han revelado, como se ha podido desprender del análisis del que se ha dado cuenta en el capítulo 4, que la estructura de una tarea influye directamente en el nivel de dificultad al que se enfrenta el discente. En este sentido, aquellas actividades cerradas y guiadas con respuestas predefinidas que conllevan únicamente la selección de una opción entre varias ofrecidas han implicado un mayor número de aciertos. Por el contrario, las tareas que requieren la práctica de la conmutación de marcadores discursivos o la búsqueda de la función discursiva en un texto que no presenta estos enlaces en la superficie textual ha mostrado mayores dificultades en cuanto a la respuesta ofrecida y, en ocasiones, ha subrayado el desconocimiento del alumnado en lo que a la puntuación se refiere.

En cuanto a la complejidad de ciertos ejercicios, como la práctica de la inferencia de conectores implícitos, cabe precisar que la tarea 2 incluía dos actividades para este cometido, mas una de ellas, que consistía en enlazar dos oraciones —y en algunas ocasiones, tres— mediante marcadores discursivos, una gran parte del alumnado no la hizo. Se desconocen los motivos, pero todo parece indicar que, dado que constituía la última actividad de la prueba y debían abordar asimismo la composición del texto argumentativo, la han encontrado muy compleja y han preferido invertir el tiempo en la redacción del texto. Por tanto, esta situación nos lleva a pensar que hay que insistir precisamente en las actividades que mayor dificultad les planteen, dado que suponen un refuerzo y deben aprender a resolverlas.

Por otro lado, la selección correcta de un marcador en un enunciado y la asignación de su correspondiente función discursiva ha mostrado que los escolares, en ocasiones, desconocen la morfología de un marcador discursivo, incluyendo dentro del conector elementos que no lo conforman o seleccionando unidades que no constituyen un marcador discursivo.

Asimismo, es preciso aclarar que hay contenidos que expresan los marcadores discursivos que presentan diferente grado de dificultad. Sin duda alguna, las partículas discursivas de concesividad entrañan una enorme complejidad para el alumnado. Las actividades han relevado, por una parte, que desconocen qué formas sinónimas pueden sustituirlas y, por otra parte, la semejanza que encuentran entre esta función y aquella que expresa contraste.

La realización de las actividades, además de permitir abordar los conocimientos que el estudiantado posee con respecto a estos elementos discursivos, se ha diseñado

principalmente con el objetivo de apreciar el impacto que la práctica previa de ejercicios enfocados en los marcadores puede tener en las producciones textuales del alumnado. Para ello, como se ha visto en el capítulo 6 de este trabajo, se han extraído los marcadores incluidos en los ejercicios que conforman las pruebas 2 y 3, y se ha analizado el comportamiento que estos enlaces han ofrecido en las muestras textuales del alumnado con respecto a la muestra textual realizada en el primer trimestre, sin instrucción previa.

En líneas generales, se afirma que el impacto de las actividades puede considerarse positivo, dado que, tras la aplicación de ellas, se ha producido un aumento en la utilización de las partículas discursivas. Así pues, en la muestra textual que acompaña a la batería de ejercicios de la prueba 2, se ha observado, con respecto a la primera producción, un incremento en el empleo de los enlaces discursivos de adición, de cierre discursivo y conclusión, y de ejemplificación. De todos ellos, solo los primeros ya figuraban con una frecuencia relativamente alta en la prueba inicial —en combinación con los de causalidad y los de contraste—, de ahí que se pueda afirmar que se ha despertado el interés en el alumnado por otras funciones discursivas.

La prueba 3 ha incluido una cantidad mínima de los marcadores presentes en la prueba 2, dado que lo que se pretendía era que practicasen diferentes elementos en cada una de ellas. Tras el análisis, llama la atención que, en este caso, los conectores que aparecen en esta ocasión en la muestra 3 son aquellos que se encuentran en los ejercicios que la acompañan. Esto demuestra que el alumnado tiende a incluir, principalmente, los marcadores que ha trabajado de forma previa.

Por otro lado, aunque las actividades han ofrecido diferentes tipos de marcadores discursivos, en algunos casos, algunos han formado parte de las dos pruebas. Así pues, resulta complejo afirmar que unas tareas hayan funcionado más que otras; parece más bien que la constancia en la práctica es la que ha mantenido el empleo de los marcadores en las muestras textuales del alumnado. No obstante, de una forma general, la prueba 3 ha sido la que ha reflejado ligeramente mejores resultados. Desconocemos la causa precisa, pero, en nuestra opinión, podría deberse, bien a que el alumnado se encuentra en el último trimestre del curso académico y, en consecuencia, ha desarrollado ciertas estrategias discursivas; bien al modelo de actividad 1 que figura en esta prueba, en la que deben localizar el marcador discursivo en un contexto concreto e indicar la función textual; en este sentido, quizá la dificultad de la tarea haya logrado que el alumnado haya sido más consciente de estas unidades.

Asimismo, la realización de los ejercicios ha evidenciado que el alumnado

enlaza sus oraciones apoyándose en funciones discursivas esperadas, como es el caso de la adición e intensificación o causalidad, entre otras. Sin embargo, tal y como sucediera con el análisis de las muestras textuales, el alumnado no acaba de incorporar marcadores de continuidad. Tras el análisis de los ejercicios, a ello se suma la complejidad de la inclusión, asimismo, de los enlaces de consecuencia, a pesar de que en la confección de las actividades se ha perseguido que la práctica de todos ellos fuera lo más homogénea posible a través de las dos pruebas para obtener resultados objetivos en cuanto a su aplicación.

Como consecuencia de estas reflexiones, creemos que la praxis ideal está en la combinación de varias actividades: la realización de ejercicios focalizados, la creación de un catálogo de marcadores discursivos extraídos directamente de los ejercicios realizados en clase, y, posteriormente, la puesta en práctica en el aula del proceso de composición textual propuesto por Cassany (2009) con las diferentes estrategias que deben acompañar a cada fase de la producción textual.

Es cierto que, durante la realización de este estudio, nos hemos encontrado con diversas limitaciones. Por una parte, nos habría gustado haber podido asistir de manera presencial a la ejecución de las pruebas para poder observar de primera mano la forma en la que redactaban los alumnos y las dudas que surgían al ejecutar las tareas, pero debido a la pandemia y a la organización interna de los centros, se trataba de una tarea complicada. Por otra, el hecho de haber contado con todo el material de manera digitalizada habría supuesto una auténtica ventaja para el análisis, ya que habría facilitado la revisión tanto de los ejercicios como de las muestras textuales; sin embargo, se perseguía el objetivo de que las redacciones fueran lo más representativas posibles por parte del alumnado, y que no contaran con ayuda externa. Por último, nos habría encantado haber podido realizar la sugerencia didáctica ofrecida en el apartado 6.4 con los discentes con vistas a completar la intervención de este trabajo; no obstante, una tarea de esas características habría precisado muchas sesiones y, sobre todo en 2.º de Bachillerato, no habría constituido una posibilidad teniendo en cuenta el objetivo del curso.

No obstante a estas limitaciones, la oportunidad de haber podido realizar este estudio nos ha demostrado la importancia que tiene el trabajo constante con el alumnado en el aula con el fin de mejorar aspectos discursivos que constituyen una deficiencia en los textos del alumnado. De este modo, prácticas como intervenciones didácticas centradas en aspectos específicos en los que el docente detecte que es preciso trabajar y

reforzar pueden constituir una herramienta de trabajo muy valiosa.

Por último, la importancia que ofrece el uso de los marcadores discursivos en los textos para su adecuada cohesión y coherencia nos ha despertado el interés por llevar a cabo en el futuro actividades similares en el contexto ELE con una finalidad múltiple: comprobar de qué conocimientos dispone el alumnado, cómo estas partículas se interiorizan dependiendo de la nacionalidad y el impacto que puede tener una intervención didáctica como la realizada con alumnado con español como lengua materna. Esto nos ayudaría a garantizar la adecuada composición de textos del alumnado, insistiendo en la importancia que tiene una enseñanza más consciente de estas secuencias discursivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Adam, J. M. (1992). *Los textos: tipos y prototipos*. Nathan.
- Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (en línea). *Informe general. Evaluación de Diagnóstico en 4.º Educación Secundaria Obligatoria (Curso 2022/2023)*.
<https://www3.gobiernodecanarias.org/aplicaciones/evalpro/informes/caja/116?locale=en>
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Albaladejo, T. (1989). *Retórica*. Síntesis.
- Albelda Marco, M. (2005). El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjero. En M.^a A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, J. P. Mora Gutiérrez (Coords.) y M.^a R. Cordero Raffo (Col.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, 2004*. (pp. 111-119). Universidad de Sevilla, ASELE y Universidad Pablo de Olavide.
- Alonso Chacón, P. (2012, julio-diciembre). Tejiendo Ideas: Una Propuesta para la Enseñanza Estratégica del Uso de Conectores en Ensayos Académicos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(2), 17-34.
- Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y literatura*, 18, 29-60.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>
- Álvarez, A. I. (2005). *Escribir en español*. Biblioteca práctica del idioma español.
- Álvarez, M. (2010). *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Arco/Libros.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Bain, D. y Schneuwly, B. (1997). Hacia una pedagogía del texto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 42-49.
- Ballesteros Pérez, D. V. (2016, abril-junio). El lenguaje escrito como canal de

- comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 20(93), 442-455.
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvineda, N., Reyna Valladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 879-910.
- Barbón Pérez, O. G., Herrera Carpio, L., Vega Falcón, V., Carrera Calderón, F. y Fonseca Morales, R. T. (2019). Implementación de una dinámica de intervención didáctica para la optimización del proceso de escritura académica en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(44).
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n44/a19v40n44p23.pdf>
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (2012 [1997]). *Modelos textuales. Teoría y práctica* (3.^a edición). Octaedro.
- Beaugrande, R. A. y Dressler W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Universitaria.
- Borreguero Zuloaga, M. (2015). A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su definición y sus funciones. En A. Ferrari y L. Lala (Eds.), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni* (pp. 151-170). Franco Cesati.
- Briz, A., Pons, S. y Portolés, J. (Coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea, www.dpde.es.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Visor Libros.
- Bustos Gisbert, J. M. (2006). Grado de (im)precisión léxica en la expresión escrita de nativos españoles. En M.^a T. Fuentes Morán y J. Torres del Rey (Eds.), *Nuestras palabras: entre el léxico y la traducción* (pp. 71-112). Lingüística Iberoamericana.
- Bustos Gisbert, J. M. (2011). El uso de mecanismos explícitos de conexión discursiva en textos expositivos redactados estudiantes de español como lengua materna. En M.^a P. Núñez y J. Rienda (Eds.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 231-242). SEDLL.
- Bustos Gisbert, J. M. (2013). *Arquitectura. Fundamentos discursivos del texto escrito en español*. Universidad de Salamanca.
- Cabrera González, A. C., Abreu Márquez, E. y Martínez Abreu, Y. B. (2019). Dificultades en la redacción de textos argumentativos relacionados con la ciencia. *Revista de Ingeniería Mecánica*, 22(2), 67-73.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-

- Cabrera Montesdeoca, C. D. (2017). *Ortografía puntual. Estudio de los errores de puntuación en las redacciones de estudiantes grancanarios de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Calsamiglia, H. y Tusón, Á. (2007 [1999]). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3.ª edición). Ariel.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. *IX Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. [Acta académica]. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/27>
- Casado Velarde, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Arco/Libros.
- Casado Velarde, M. (1998). Lingüística del texto y marcadores del discurso. En M.ª A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 55-70). Arco/Libros.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1996). La cultura de la escritura: planteamientos didácticos. En D. Cassany, E. Martos, E. Sánchez, T. Colomer, A. Cros, M. Vilà, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8 (pp. 11-46). Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Cassany, D. (1999a). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (1999b, septiembre). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela*, 46, *La expresión escrita en el aula de ELE*, 5-22.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo y V. Lara Casado, *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 917-942). Sociedad General Española de Librería.
- Cassany, D. (2009 [1999]). La composición escrita en E/LE. En L. Miquel y N. Sans

- (Coords.), *Monográficos marcoELE*, 9. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. EXPOLINGUA 1999* (pp. 47-66). Fundación Actilibre.
- Cassany, D. y García del Toro, A. (1999). *Recetas para escribir*. Plaza Mayor.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Gráo.
- Castellón Pérez, Y., León Martínez, I. y González González, K. (2021, enero-junio). Ejercicios para el empleo de los conectores discursivos en la construcción del texto escrito. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 229-248. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.34>
- Chimenti, M. Á. y Abusamra, V. (2024). Producción de textos argumentativos en educación secundaria de acuerdo con el desempeño en comprensión: una aproximación psicolingüística. *Quintú Quimün. Revista de lingüística*, 8(2), 1-20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14034001>
- Corral Esteve, C. (2009). Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE. En *Suplementos marcoELE*, 9. *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español* (pp. 1-14). Instituto Cervantes Belo Horizonte. https://marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf
- Cortés, L. y Camacho, M.^a M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Arco/Libros.
- Coseriu, E. (2007). *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Arco/Libros.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 23-40.
- Da Cunha, I. y Escobar, M.^a Á. (2022). Una herramienta automática para el aprendizaje de los conectores discursivos. *Tejuelo*, 35(2), 205-233. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.205>
- 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, *BOE*, núm. 136, 15 de julio de 2016, pp. 17046-19333. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- DeSeCo (s. f.). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Publicación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

- Díaz Blanca, L. (2009). Marcadores aditivos en la oralidad: sus posibilidades de conmutación. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 2(10), 145-164.
- Domínguez García, M.^a N. (2002). *La organización del discurso argumentativo: los conectores*. [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Domínguez García, M.^a N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Arco/Libros.
- Domínguez García, M.^a 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.
- Domínguez García, M.^a N. (2024). Marcadores discursivos de la conversación: propuesta metodológica para su enseñanza en la clase de E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, 20, 69-89. <https://turia.uv.es/index.php/foroele/article/view/29662/31739>
- Domínguez, J. G. (2002). ¿Por qué no escriben textos los estudiantes? (Parte 1). *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 5(19), 85-98. <https://doi.org/10.26457/recein.v5i19.328>
- Dubois, M.^a E. (1989). Las teorías sobre lectura y la educación superior. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 10(3), 5-7.
- Eemeren, F. V. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación* (Trad. de R. Marafioti). Biblos.
- Encinas Reguero, M.^a C., Balza Tardaguila, I. (2021). Análisis de errores y carencias gramaticales en la expresión escrita del alumnado universitario. *Lenguaje y Textos*, 54, 43-54. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15768>
- Errázuriz Cruz, M.^a C. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 34(136), 98-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31766>
- Errázuriz Cruz, M.^a C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, 30, 217-236. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>
- Federación de Gremios de Editores de España (en línea). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España / 2021*. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>
- Federación de Gremios de Editores de España (en línea). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España / 2022*. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022.pdf>

- Federación de Gremios de Editores de España (en línea). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España / 2023*. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2023-presentacion.pdf>
- Fernández Gómiz, S. y Soler Bonafont, M.^a A. (2022). Análisis de las carencias en la expresión escrita de los alumnos de Magisterio. Aproximación al uso de conectores y marcadores discursivos y propuesta de mejora. En C. Fuentes Rodríguez, M.^a S. Padilla Herrada y V. Pérez Béjar (Coords.), *El dinamismo del sistema lingüístico: operadores y construcciones del español* (pp. 541-556). Universidad de Sevilla.
- Ferrari, E. (2024, 29 de febrero). Enseñar a escribir es más que corregir redacciones. *Canarias7*. <https://www.canarias7.es/sociedad/educacion/ensenar-escribir-corregir-redacciones-20240229225545-nt.html>
- Ferreira Cabrera, A., Villagra Aburto, E. y Elejalde Gómez, J. (2023). Carencias en el uso de la coma en la producción escrita de estudiantes chilenos de segundo año de educación media. *Boletín de Filología*, 58(2), 290-318. <https://revistadematemáticas.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/73294>
- Figueras, C. y Santiago, M. (2000). Planificación. En E. Montolío (Coord.), *Manual práctico de escritura académica* (Vol. II, pp. 15-68). Ariel.
- Figueroa, B. y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 79-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100005>
- Fuentes Rodríguez, C. (1999). *La organización informativa del texto*. Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco/Libros.
- 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.^a S., Pérez Béjar, V., Rovira Gili, G., 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. <https://doi.org/10.15581/008.36.3.967-93>
- Fuentes Rodríguez, C. y Brenes Peña, E. (2023). La enseñanza-aprendizaje en ELE de elementos de contenido procedimental. En C. Fuentes Rodríguez y E. Brenes Peña (Eds.), *La enseñanza-aprendizaje de conectores y operadores discursivos en ELE*. (pp. 13-52). Arco/Libros.

- Gallego Bono, M. (2002). *Marcadores discursivos en el proceso de composición del texto escrito. Propuesta didáctica*. [Tesis doctoral]. Universit de València.
- Garachana, M. (2014). La revisión. En E. Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional* (Vol. II, pp. 359-390). Ariel.
- Garachana, M. y Montolío, E. (2000). De la oración al párrafo. Del párrafo al texto. En E. Montolío (Coord.), *Manual práctico de escritura académica* (Vol. II, pp. 69-104). Ariel.
- Garcés Gómez, M.^a P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Iberoamericana-Vervuert.
- García Izquierdo, I. (1998). *Mecanismos de cohesión textual. Los conectores ilativos en español*. Universitat Jaume I.
- García Mejía, K. P. y Alarcón Neve, L. J. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 253-262. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457644945010>
- García Mejía, K. P. y Alarcón Neve, L. J. (2018). El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/pel.55.2.2018.10>
- Garrido Vílchez, G. B. y Seseña Gómez, M. (2024). Gramática y discurso argumentativo en producciones escritas de estudiantes universitarios: diagnóstico y evaluación. *Didacticae*, 16, 1-19. <https://doi.org/10.1344/did.46367>
- Giani, C. (30 de septiembre de 2021). *50 ejemplos de temas para un texto argumentativo*. Enciclopedia de ejemplos. <https://www.ejemplos.co/temas-para-debatir/>
- Gili Gaya, S. (1983 [1943]). *Curso superior de sintaxis española* (15.^a edición). Barcelona.
- Giudice, J. (2010). La secuenciación de actividades didácticas en el trabajo con corpus argumentativos. En M.^a A. Vitale y M.^a C. Schamun (Comps.), *Actas del I Coloquio Nacional de Retórica "Retórica y Política" / I Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Estudios Retóricos* (pp. 99-111). Asociación Argentina de Retórica y Universidad de Buenos Aires.
- Giudice, J. (2015). Los textos argumentativos. En J. A. Núñez Cortés (Coord.), *Escritura académica: de la teoría a la práctica* (pp. 119-140). Pirámide.
- Goicoechea Gaona, M.^a V. y Marrodán, P. S. (2022). Los conectores y la escritura en la

- Universidad. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 120-139.
<https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9114>
- 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. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.80060>
- González Mafud, A. M.^a, y Perdomo Carmona, M. (2014). Marcadores del discurso de La Habana. *Cuadernos de la ALFAL*, 5, 107-139.
https://mundoalfal.org/sites/default/files/revista/05_cuaderno_005.pdf
- Guerrero Vázquez, M. y Nodarse Roque, Y. (2006). Errores de puntuación en textos redactados por alumnos cubanos de bachillerato. *ISLAS*, 48(148), 11-28.
<https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/469>
- Hernández Ortega, J. (2007). Apuntes imprimibles de teoría y ejercicios sobre los conectores y los marcadores textuales. *Apuntes de lengua*.
<http://www.apuntesdelengua.com/blog/?s=conectores+textuales>
- Herrera Soler, H., Martínez Arias, R. y Amengual Pizarro, M. (2011). *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. EOS.
- Holgado Lage, A. (2017). *Diccionario de marcadores para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Peter Lang.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*.
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2024). *PIAAC 2023. Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta. Informe español*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/piaac-2023-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-las-competencias-de-la-poblacion-adulta-informe-espanol_184943/
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (en línea). *PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)*.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/piaac.html>
- Jouini, K. (2010). El enfoque didáctico-textual en la enseñanza de la expresión escrita. *Lenguaje y textos*, 31, 135-145.

- La Rocca, M. (2012). *Los marcadores del discurso del español. Un inventario comparado*. Aracne.
- La Rocca, M. (2017). *Los marcadores del discurso. una perspectiva discursiva para la didáctica de ELE*. [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, núm. 307, 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, núm. 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Llamas Saíz, C. (2004). La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión. En H. Pediguero Villarreal y A. Álvarez Tejedor (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 2003* (pp. 694-707). Universidad de Burgos.
- López Molina, J. (1997). Técnicas para mejorar la expresión escrita. *Lenguaje y textos*, 10, 257-261.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Gredos.
- Marchesi, Á. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 337-355.
- Marrero Pulido, V. (2004). La conexión implícita: otro procedimiento para la búsqueda del sentido del texto. En M.^a J. García Domínguez, G. Piñero Piñero, M. Díaz Peralta y V. Marrero Pulido (Coords.), *Lengua Española y Traducción*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- 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). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2882
- Martín Vegas R. A. y Seseña Gómez, M. (2023). Herramienta tecnológica de evaluación de la comprensión de un texto argumentativo de español lengua materna. *Texto*

- 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 A. (2019). El *Diccionario de partículas discursivas del español*: balance de diez años... o sea: un reflejo de la determinación de Antonio Briz para sustantivar el estudio del español hablado. *Normas*, 9, 246-255.
- Martín Zorraquino, M.^a A. y Portóles Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3, pp. 4051-4213). Espasa Calpe.
- Martín Zorraquino, M.^a A. (1998). Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En M.^a A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 19-54). Arco/Libros.
- Martínez Sánchez, R. (2014 [2011]). *Conectores textuales argumentativos: guía y actividades didácticas para su uso eficaz en ELE*. Octaedro.
- Mazzaro, D. y Costa, E. G. (2008). Los conectores en el aula de ELE: propuestas de actividades. En R. Sánchez-Cascado Nogales (Coord.), *Actas del Simposio internacional de didáctica "José Carlos Lisboa". Instituto Cervantes de Río de Janeiro. 23 y 24 de junio de 2008*. (pp. 487-496). Instituto Cervantes Río de Janeiro.
- Mederos Martín, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Cabildo Insular de Tenerife.
- 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. y 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. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.
- Montolío, E. (Dir.) (2014). *Manual de escritura académica y profesional* (Vol. I y II). Ariel.
- Muse, C. E., Núñez Cortés, J. A. y Martín Muñoz, M.^a (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).
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReDILLeT/article/view/22258>
- Núñez Cortés, J. A. (2015). Escribir en la universidad. En J. A. Núñez Cortés (Coord.), *Escritura académica: de la teoría a la práctica* (pp. 21-36). Pirámide.
- Núñez Cortes, J. A. y Rodríguez Tablado, M.^a S. (2015). El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *VERBEIA. Journal of English and Spanish Studies. Revista de Estudios Filológicos*, 1(0), 139-157. <https://doi.org/10.57087/Verbeia.2015.4094>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE*, núm. 25, 9 de enero de 2015, pp. 6986-7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Paredes Velasco, M., Ortega Cantero, M. y Velázquez Iturbide, J. A. (2009). Coordinación en Escritura Colaborativa con PDAs. *IEEE-Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 4(1), 1-9.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos. Su producción en el aula. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. 22(2), 32-45.
- Pérez Cabrera, M. J. (2015). *Desarrollo de una herramienta computacional para el estudio de los marcadores discursivos: análisis comparativo de un corpus inglés-español*. [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba.
- 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.^a 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.
- Pérsico, M. y Contín S. A. (2005). ¿Qué significa actualmente estar alfabetizado? *Comunicar*, 24, 177-182.
- Pihler Ciglič, B., Schyvens, H., Fuentes Rodríguez, C. y Vande Castele, A. (2021). Enseñar y aprender los marcadores discursivos en español/ LE: proyecto telecolaborativo. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa*

- Central*, 12, 141-161.
- Pons Rodríguez, L. (2018, 9 de octubre). En la clase de lengua. *El País*.
https://elpais.com/elpais/2018/10/04/opinion/1538669568_413238.html
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Ariel.
- Portolés, J. (2014). Argumentar por escrito. En E. Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias discursivas* (Vol. II, pp. 233-284). Ariel.
- Portolés, J. (2023). *La pasión por el discurso. Marcadores discursivos y pragmática*. Universidad de Sevilla.
- Prado Aragonés, J. (2021 [2004]). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* (5.ª edición). La Muralla.
- Quintero Ramírez, S. (2015). *Identificación de los conectores discursivos de más alta frecuencia en notas periodísticas deportivas*. RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción, 53(2), 47-71.
- Ramírez Bravo, R. (2023). *Didácticas de marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos*. Universidad de Nariño.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario panhispánico de dudas* (2024) (2.ª edición) [en línea, versión provisional]. <https://www.rae.es/dpd/>
- 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. *BOE*, núm. 3, 3 de enero de 2015, pp. 169-546.
<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.
- Rodino, A. M.ª y Ross, L. R. (1985). *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense: un estudio de lingüística aplicada*. EUNED.
- Rodríguez Hernández, B. A. y Martínez Serna, C. N. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(18), 93-107.

- 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. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2). <https://doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.10>
- Rossari, C. (1999). Les relations de discours avec ou sans connecteurs. *Cahiers de Linguistique Française*, 21, 181-192. <https://www.unige.ch/clf/numeros/21/index.html>
- Sánchez Avendaño, C. (2004). La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza. *Revista Educación*, 28(2), 233-254. <https://doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2262>
- Sánchez Avendaño, C. (2005). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filología y Lingüística*, 31(2), 169-199. <https://doi.org/10.15517/rfl.v31i2.4430>
- Sánchez Avendaño, C. (2006a). Historia de un desencuentro: investigación y enseñanza de la redacción en Costa Rica. *Filología y Lingüística*, 32(1), 223-245.
- Sánchez Avendaño, C. (2006b). ¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita. *Educación*, (30)1, 65-81.
- Sánchez Lobato, J. (2006). *Saber escribir*. Aguilar.
- Sánchez Rivero, R., Alves, R. A. y Fidalgo, R. (2021). Estudio exploratorio observacional de la enseñanza de la composición textual en las aulas. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 140-160. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.207>
- Saneleuterio, E. y Gómez Devís, M.^a B. (2020). Escritura colaborativa en línea. Un estudio de la revisión textual compartida en la formación inicial de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 59-73. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.05>
- 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. https://marcoele.com/descargas/28/desantiago-conexion_discursiva.pdf
- Santolaria Órrios, A. (2017). Conectores y secuencias didácticas en primer ciclo de educación primaria. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 40, 29-35.
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Luso española de Ediciones.
- Santos, E. (2022, 16 de octubre). ¿Cuánto más teclean, peor escriben? Este es el ‘efecto Whatsapp’ en el lenguaje de los adolescentes. *El País*.

<https://elpais.com/tecnologia/2022-10-16/cuanto-mas-teclean-peor-escriben-este-es-el-efecto-wasap-en-el-lenguaje-de-los-adolescentes.html>

Serafini, M.^a T. (1992). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Paidós.

Serafini, M.^a T. (1994). *Cómo se escribe*. Paidós.

Smith, F. (1994). *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Aique.

Universidad de Alcalá (2019, 17 de diciembre). Objetivo del año: escribir y hablar mejor.

Diario digital. <https://portalcomunicacion.uah.es/diario-digital/actualidad/escribir-correctamente-algo-mas-que-una-cuestion-de-ortografia-fotos/>

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 <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.250>

Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación* (11.^a edición). Ariel.

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 2

Tabla 2.1	60
------------------	-----------

CAPÍTULO 3

Tabla 3.1 <i>Relación de los centros participantes y sus correspondientes distritos</i>	77
Tabla 3.2 <i>Relación de la cantidad de alumnos durante los dos cursos académicos</i>	77
Tabla 3.3 <i>Descripción general de las pruebas realizadas</i>	80
Tabla 3.4 <i>Descripción de los tópicos de la expresión escrita</i>	82
Tabla 3.5 <i>Actividad 1 de la prueba 2</i>	83
Tabla 3.6 <i>Actividad 2 de la prueba 2</i>	84
Tabla 3.7 <i>Actividad 3 de la prueba 2</i>	84
Tabla 3.8 <i>Actividad 4 de la prueba 2</i>	85
Tabla 3.9 <i>Actividad 5 de la prueba 2</i>	85
Tabla 3.10 <i>Actividad 6 de la prueba 2</i>	86
Tabla 3.11 <i>Actividad 1 de la prueba 3</i>	87
Tabla 3.12 <i>Actividad 2 de la prueba 3</i>	88
Tabla 3.13 <i>Adaptación de la clasificación de los marcadores discursivos de Casado Velarde (1998, pp. 64-66)</i>	91

CAPÍTULO 5

Tabla 5.1 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO</i>	155
Tabla 5.2 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de adición e intensificación expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO</i>	158
Tabla 5.3 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de causalidad expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO</i>	160
Tabla 5.4 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de cierre discursivo y conclusión expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO</i>	164
Tabla 5.5 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de concesividad expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO</i>	168
Tabla 5.6 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de consecuencia e inferencia expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO</i>	170
Tabla 5.7 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de continuidad, ordenación y enumeración expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO</i>	173
Tabla 5.8 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de concesividad expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO</i>	179
Tabla 5.9 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de ejemplificación expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO</i>	181

Tabla 5.10 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de 2.º de Bachillerato expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1</i>	185
Tabla 5.11 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de adición e intensificación expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato</i>	187
Tabla 5.12 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de causalidad expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato</i>	190
Tabla 5.13 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de cierre discursivo y conclusión expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato</i>	192
Tabla 5.14 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de concesividad expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 4.º de la ESO</i>	195
Tabla 5.15 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de consecuencia e inferencia expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato</i>	197
Tabla 5.16 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de continuación, ordenación y enumeración expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato</i>	200
Tabla 5.17 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de contraste u oposición expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato</i>	203
Tabla 5.18 <i>Análisis detallado del uso de marcadores textuales de ejemplificación expresado en porcentajes en comparación con la muestra 1 de 2.º de Bachillerato</i>	205

CAPÍTULO 6

Tabla 6.1 <i>Marcadores textuales de la prueba 2</i>	218
Tabla 6.2 <i>Cantidad de marcadores discursivos obtenidos a partir de la prueba 2 en 4.º de la ESO</i>	222
Tabla 6.3 <i>Cantidad de marcadores discursivos obtenidos a partir de la prueba 2 en 2.º de Bachillerato</i>	226
Tabla 6.4 <i>Marcadores textuales de la prueba 3</i>	227
Tabla 6.5 <i>Cantidad de marcadores discursivos obtenidos a partir de la prueba 3 en 4.º de la ESO</i>	229
Tabla 6.6 <i>Cantidad de marcadores discursivos obtenidos a partir de la prueba 3 en 2.º de Bachillerato</i>	232
Tabla 6.7 <i>Resumen del empleo de marcadores discursivos en las tres muestras textuales</i>	235
Tabla 6.8 <i>Ejemplo de lista de cotejo para el control de los marcadores discursivos en la fase de planificación</i>	238
Tabla 6.9 <i>Ejemplo de lista de cotejo para el control de los marcadores discursivos en la fase de textualización</i>	239

ÍNDICE DE GRÁFICOS

CAPÍTULO 2

Gráfico 2.1	15
--------------------	-----------

CAPÍTULO 4

Gráfico 4.1 Resultados de la actividad 1 de la prueba 2 de 4.º de la ESO	96
Gráfico 4.2 Resultados de la actividad 2 de la prueba 2 de 4.º de la ESO	97
Gráfico 4.3 Resultados de la actividad 3 de la prueba 2 de 4.º de la ESO	98
Gráfico 4.4 Análisis del número de respuestas correctas e incorrectas de la actividad 3 de la prueba 2 de 4.º de la ESO	100
Gráfico 4.5 Resultados de la actividad 4 de la prueba 2 de 4.º de la ESO	102
Gráfico 4.6 Resultados de la actividad 5 de la prueba 2 de 4.º de la ESO	105
Gráfico 4.7 Análisis del número de respuestas correctas e incorrectas de la actividad 5 de la prueba 2 de 4.º de la ESO	110
Gráfico 4.8 Resultados de la identificación del marcador de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO	111
Gráfico 4.9 Resultados de la identificación de la función de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO	112
Gráfico 4.10 Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO. Identificación de las oraciones 1-6	113
Gráfico 4.11 Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO. Funciones de las oraciones 1-6	114
Gráfico 4.12 Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO. Identificación de las oraciones 7- 12	115
Gráfico 4.13 Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO. Funciones de las oraciones 7-12	116
Gráfico 4.14 Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO. Identificación de las oraciones 13- 18	117
Gráfico 4.15 Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 4.º de la ESO. Funciones de las oraciones 13-18	118
Gráfico 4.16 Resultados de la actividad 2 de la prueba 3 de 4.º de la ESO	119
Gráfico 4.17 Análisis del número de respuestas correctas e incorrectas de la actividad 2 de la prueba 3 de 4.º de la ESO	121
Gráfico 4.18 Resultados de la actividad 1 de la prueba 2 de 2.º de Bachillerato	122
Gráfico 4.19 Resultados de la actividad 2 de la prueba 2 de 2.º de Bachillerato	123
Gráfico 4.20 Resultados de la actividad 3 de la prueba 2 de 2.º de Bachillerato	125
Gráfico 4.21 Resultados de la actividad 4 de la prueba 2 de 2.º de Bachillerato	129
Gráfico 4.22 Resultados de la actividad 5 de la prueba 2 de 2.º de Bachillerato	130
Gráfico 4.23 Análisis del número de respuestas correctas e incorrectas de la actividad 5 de la prueba 2 de 2.º de Bachillerato	135
Gráfico 4.24 Resultados de la identificación del marcador de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato	136
Gráfico 4.25 Resultados de la identificación de la función de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato	136
Gráfico 4.26 Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato. Identificación de las oraciones 1-6	138

Gráfico 4.27 Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato. Funciones de las oraciones 1-6	139
Gráfico 4.28 Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de las oraciones 7-12 Bachillerato. Identificación	140
Gráfico 4.29 Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato. Funciones de las oraciones 7-12	141
Gráfico 4.30 Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de las oraciones 13-18 Bachillerato. Identificación	142
Gráfico 4.31 Resultados de la actividad 1 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato. Funciones de las oraciones 13-18	143
Gráfico 4.32 Resultados de la actividad 2 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato	144
Gráfico 4.33 Análisis del número de respuestas correctas e incorrectas de la actividad 2 de la prueba 3 de 2.º de Bachillerato	145

CAPÍTULO 5

Gráfico 5.1 Total de marcadores discursivos en las tres muestras en el alumnado de 4.º de la ESO	152
Gráfico 5.2 Comparación del uso de marcadores discursivos según la función textual en las tres muestras de 4.º de la ESO	154
Gráfico 5.3 Análisis del empleo de los marcadores de adición e intensificación de 4.º de la ESO	156
Gráfico 5.4 Análisis del empleo de los marcadores de causalidad de 4.º de la ESO	159
Gráfico 5.5 Análisis del empleo de los marcadores de cierre discursivo de 4.º de la ESO	163
Gráfico 5.6 Análisis del empleo de los marcadores de concesividad de 4.º de la ESO	167
Gráfico 5.7 Análisis del empleo de los marcadores de consecuencia e inferencia de 4.º de la ESO	169
Gráfico 5.8 Análisis del empleo de los marcadores de continuación, ordenación y enumeración de 4.º de la ESO	172
Gráfico 5.9 Análisis del empleo de los marcadores de contraste u oposición de 4.º de la ESO	178
Gráfico 5.10 Análisis del empleo de los marcadores de ejemplificación de 4.º de la ESO	180
Gráfico 5.11 Total de marcadores discursivos en las tres muestras en el alumnado de 2.º de Bachillerato	182
Gráfico 5.12 Comparación del uso de marcadores discursivos según la función textual en las tres muestras de 2.º de Bachillerato	184
Gráfico 5.13 Análisis del empleo de los marcadores de adición e intensificación de 2.º de Bachillerato	186
Gráfico 5.14 Análisis del empleo de los marcadores de causalidad de 2.º de Bachillerato	189
Gráfico 5.15 Análisis del empleo de los marcadores de cierre discursivo y conclusión de 2.º de Bachillerato	191
Gráfico 5.16 Análisis del empleo de los marcadores de concesividad de 2.º de Bachillerato	194
Gráfico 5.17 Análisis del empleo de los marcadores de consecuencia e inferencia de 2.º de Bachillerato	196
Gráfico 5.18 Análisis del empleo de los marcadores de continuación, ordenación y enumeración de 2.º de Bachillerato	199
Gráfico 5.19 Análisis del empleo de los marcadores de contraste u oposición de 2.º de Bachillerato	201
Gráfico 5.20 Análisis del empleo de los marcadores de ejemplificación de 2.º de Bachillerato	204
Gráfico 5.21 Comparación de los resultados de las tres muestras textuales de 4.º de la ESO y de 2.º de Bachillerato	207
Gráfico 5.22 Comparación de los marcadores de adición e intensificación, causalidad, y	207

<i>cierre discursivo y conclusión de 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato</i>	
Gráfico 5.23 <i>Comparación de los marcadores de concesividad, consecuencia e inferencia, y continuación, ordenación y enumeración de 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato</i>	209
Gráfico 5.24 <i>Comparación de los marcadores de contraste u oposición y ejemplificación de 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato</i>	211

ANEXO 1 – Prueba de 4.º de la ESO con rendimiento destacado

(3)

Número del estudiante en la lista de clase: 16

Curso: 4º ESO B

✍ Escribe un texto expresando tu opinión sobre el siguiente tema:

En algunos circos, zoológicos y otros espacios de entretenimiento hay animales cuyos derechos están vulnerados. ¿Es correcto que los animales tengan que sufrir para que las personas se entretengan? ¿Cómo se pueden garantizar los derechos de los animales que se encuentran en esos espacios? ¿Se deberían prohibir los eventos de circos con animales y los zoológicos?

En mi opinión los animales que están en circos, zoológicos y otros espacios de ocio no deberían estar allí sufriendo para que las personas se entretengan, ya que al final los utilizamos de manera cruel para nuestro propio beneficio.

Entonces los animales tienen derechos como nosotros por diversos factores, como la sensibilidad al dolor y habilidades cognitivas, la única diferencia entre el ser humano y el animal es que ellos no pueden manifestarse y reclamar para que se cumplan sus derechos. Por eso es difícil que se respete en todo momento y garantizar que se cumpla, porque si hubiese manera de hacerlo, sería muy difícil que las personas que se dedican a adiestrar a estos animales, aunque no todos utilizan la violencia para enseñarles. Lo mejor que sería, aunque sea una decisión extrema, es sustituirlos, ya que los trasladamos de su hábitat natural, solo para que nos dé un buen espectáculo y que la gente se aproveche del animal. Eso sería en el caso del circo, en el zoo deberían tener los ambientes necesarios para cuidar del animal, ya que además del ocio, en el zoo podemos aprender y ver de primera mano cómo son, pero si el lugar es demasiado cálido, frío o que no se ajusta como su hábitat natural deberían dejar a ese animal en libertad si no tienen la suficiente capacidad monetaria para cuidarlo, incluso si es también una especie endémica, hay que tener mucho cuidado.

También deberían prohibir eventos, ya que como expresé antes es mejor no forzar a estos animales a hacer cosas o a entrenarlos si se hace con violencia. Estos animales prefieren estar en tranquilidad antes de darnos un espectáculo. Aún con si lo prohíben podría existir posibilidades de que lo hagan más y aumente casos sobre el maltrato animal en zonas de entretenimiento. Lo mejor sería regular estas actividades penalizar comportamientos dañinos en estos animales. A pesar de eso, sería lo más óptimo prohibirlos ya que así evitas la posibilidad de que hayan animales que sufran. Ningún animal debe de ser objeto para nuestro entretenimiento y más si este animal sufre. Como conclusión no debemos aplaudir ni festejar eventos en los que este animal podría haber pasado por mucho y estar sufriendo, esos animales no están hechos para este tipo de cosas y sería mejor entretenerse con otras cosas que con ver a animales haciendo un evento forzados.

Número del estudiante en la lista de clase: 16

Curso: 4ESO B

Responde a las siguientes preguntas.

1. Cuando escribes un texto argumentativo, ¿cuánta cantidad de marcadores discursivos consideras que usas?

☐ 10%-30% ☐ 40%-70% ☒ 80%-90%

2. En tu opinión, ¿por qué es importante la presencia de marcadores discursivos en un texto?

Para darle fluidez al texto y que se comprenda mejor de lo que quieres hablar, y no utilizar muchos puntos.

3. Rodea la opción correcta en cada caso.

1. Nuria trabaja aquí porque le encanta lo que hace; ellos, _____, solo quieren ganar dinero.

a) en cambio b) en conclusión c) así que

2. Está lloviendo a cántaros, _____ no te olvides de coger el paraguas y el anorak.

a) por otra parte b) más bien c) así que

3. ¿Me preguntas que si estoy enfadada contigo? ¿Tú qué crees? Te estuve esperando una hora y _____ me dices que habías olvidado nuestra cita.

a) por lo tanto b) encima c) de todas formas

4. Han subido mucho los precios. _____, la harina ahora cuesta el doble que antes.

a) Asimismo b) Es decir c) Por ejemplo

5. No creo que mi ayuda te sirva de mucho; _____, te echaré una mano si es lo que tanto quieres.

a) por tanto b) además c) de todos modos

6. _____ no tenía dinero ahorrado, no me fui de vacaciones con mis amigos.

a) Como b) Porque c) Incluso

7. No quería revelarnos nada al respecto, pero tras mucho insistirle _____ nos contó algunos detalles sobre la próxima inauguración de su negocio.

a) primeramente b) consecuentemente c) finalmente

8. Las golosinas no son recomendables: por un lado, no aportan nutrientes variados y, _____, dañan la dentadura.

a) por otro lado b) como resultado c) en fin

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

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

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

Ayer fue un día caótico para mí. En primer lugar, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. Encima el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. Luego, 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, por lo que tuve que pedir dinero prestado a una compañera. No obstante cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. En fin, ayer fue un día para olvidar.

6. Une las oraciones mediante el marcador discursivo que te parezca más correcto.

Este año no he ido de vacaciones. No tengo dinero. → Como no tengo dinero, este año no he ido de vacaciones.

1. No me siento bien. No voy a ir al médico. No me gusta ir.

Aunque no me siento bien, no voy a ir al médico, porque no me gusta ir.

2. Debemos leer el texto. Responderemos a las preguntas.

En primer lugar debemos leer el texto y luego responderemos a las preguntas.

3. Cené mucho anoche. No pude dormir y me dolía el estómago.

Como cené mucho anoche, no pude dormir y me dolía el estómago.

4. La bicicleta no es cómoda. Es cara.

La bicicleta no es cómoda y encima es cara.

5. Puedo ayudarte a elegir el regalo. Puedes regalarle ese libro que tanto le gusta.

Puedo ayudarte a elegir el regalo, por lo que puedes regalarle ese libro que tanto le gusta.

6. Dijo muchas cosas durante horas. Me dijo que no me quería.

Dijo muchas cosas durante horas y finalmente me dijo que no me quería.

7. Está lloviendo. Vamos a ir a jugar el partido de tenis con nuestros amigos.

Como está lloviendo, vamos a ir a jugar el partido de tenis con nuestros amigos.

8. Decía que quería hablar con ella. Cuando la vio, no abrió la boca en toda la tarde.

Decía que quería hablar con ella, pero cuando la vio, no abrió la boca en toda la tarde.

- ✍ Escribe un texto argumentativo (página en blanco) expresando tu opinión sobre el siguiente tema:

Se cree que los videojuegos anulan la creatividad, pero últimamente se sostiene que hay muchos de ellos que la fomentan. ¿Qué características tienen que tener los videojuegos para fomentar la creatividad? ¿Por qué los videojuegos, en general, reciben tantas críticas? ¿Qué otras características positivas presenta esta forma de entretenimiento?

(180-200 palabras)

LOS VIDEOJUEGOS

Las características principales de los videojuegos que usan de manera beneficiosa para fomentar la creatividad, podría ser que en varios videojuegos puedes crear tu propio mundo y cómo quieres que te veas. Los videojuegos ayudan y desarrollan nuestra imaginación para crear objetos o seres, además ayudan a las personas que desarrollaron ese videojuego a ganar dinero por su creación. Otra de las características es que además de crear un mundo sin límites es que puedes compartir y ver otras creaciones de otros desarrolladores en las que también te puedan inspirar.

Los videojuegos también pueden recibir críticas, pero porque la mayoría de ellos argumentan que puede generar adicción, pero no siempre es el caso, ya que esa adicción podría deberse a diversos factores. Aunque no se puede negar que ha recibido muchas críticas de todas las formas y esto se debe a la popularidad que ha estado generando durante estos años, sobretodo en la población más joven.

Gracias a esta nueva forma de entretenimiento, podemos socializarnos tanto virtualmente como en persona, gracias a que ha generado un nuevo interés. A su vez, puede llegar a ser muy divertido y distraerte, también fomentan la creatividad y el ejercicio, como por ejemplo el "Just Dance", un videojuego que une a las personas que compiten en el tema del baile. Aunque para usar y jugar a los videojuegos debes gastar dinero, en mi opinión es una buena inversión ya que con uno solo puedes tener muchas horas de diversión cada semana.

En conclusión los videojuegos son beneficiosos ya que fomentan la creatividad y de esa creación puede generar trabajos. Aunque haya críticas por su desarrollo en la sociedad en la parte joven, no significa que sea totalmente culpa de los videojuegos, solo es porque ha ido incrementado su popularidad. Los videojuegos siempre tendrán la finalidad de entretener, ya sea haciendo ejercicios o por la competitividad o por las dos cosas, por lo que no sería una mala inversión de dinero.

Número del estudiante en la lista de clase: 16

Grupo: 4ESOB

Lee las siguientes oraciones y localiza en cada una de ellas un marcador discursivo. A continuación, clasifícalo, como en el ejemplo dado, según exprese: *causa, consecuencia, ejemplificación, ordenación, adición, cierre discursivo, contraste o concesión*.

La próxima semana trabajaré muchas horas. También prepararé la maleta para mi viaje de fin de semana. También: marcador de adición.

La tableta es un objeto imprescindible en la sociedad actual para todas las edades. <u>Sin embargo</u> , el uso abusivo de las aplicaciones que se descargan en ella puede resultar perjudicial concretamente para los niños.	<u>Contraste</u>
Nos ha dicho que no va a participar en el regalo de Marcos. <u>En definitiva</u> , nos ha dejado colgados este año de nuevo.	<u>Cierre discursivo</u>
Ricardo y Marisa son hermanos. Él es muy nervioso y hablador. Ella, <u>en cambio</u> , es tranquila y callada.	<u>Contraste</u>
Debido a que hará mal tiempo, <u>es mejor</u> posponer la visita.	<u>Consecuencia</u>
¿No te he contado lo que me pasó el otro día? <u>Pues bien</u> , estaba sentado en la cafetería del aeropuerto cuando...	<u>Ordenación</u>
Hablar mal de otras personas causa daños irreversibles. <u>No conviene</u> , <u>pues</u> , criticar nunca a nadie.	<u>Causa</u>
No se puede negar que los teléfonos inteligentes suponen un avance para la comunicación. <u>Pero</u> resultan nocivos cuando nos hacen perder el tiempo que deberíamos usar para otras obligaciones.	<u>Adición</u>
Muchos estudiantes se han copiado durante el examen. <u>Por esta razón</u> , se repetirá la prueba dentro de una semana.	<u>Consecuencia</u>
Es necesario que tengamos en cuenta muchas cosas para el trayecto. <u>Pongamos por caso</u> que se nos pincha una rueda, ¿qué hacemos si no llevamos repuesto?	<u>Ejemplificación</u>
Vete de tu trabajo si no te encuentras a gusto. <u>Ahora bien</u> , no te creas que vas a encontrar otro con las mismas condiciones en poco tiempo.	<u>Adición</u>
<u>A pesar de que</u> llevamos todo el día caminando, no me siento cansado.	<u>Causa</u>
Debes incluir en tu dieta cereales, <u>tales como</u> la avena o la espelta.	<u>Ejemplificación</u>
<u>Después</u> de horas de interrogatorio, por fin nos dijo la verdad.	
Siempre cierra la puerta de la habitación con llave, <u>de forma que</u> nadie pueda entrar cuando no se encuentra en casa.	<u>Consecuencia</u>
A los jóvenes les encanta este libro: <u>por un lado</u> , se identifican con los personajes; <u>por otro lado</u> , la temática que aborda es muy actual en nuestra sociedad.	<u>Ordenación</u>
<u>Pese a que</u> se lo repetí muchas veces, no me hizo caso.	<u>Concesión</u>
<u>Ya que</u> no tienes nada que hacer, ¿por qué no me ayudas?	<u>Causa</u>
<u>Como</u> no tengo ganas, no acudiré a su fiesta de cumpleaños.	<u>Causa</u>

Completa las siguientes oraciones con uno de estos marcadores discursivos: *puesto que, aunque, por eso, por el contrario, por ejemplo, finalmente, además, posteriormente.*

1. Hace mucho frío, por eso no vamos a salir esta noche de fiesta.
2. Mi marido no toma café por la noche nunca. Por el contrario, prefiere una infusión.
3. Marcelo echó una mano a su primo, puesto que no entendía algunos ejercicios.
4. Puedes regalarle unas botas de agua por su cumpleaños, por ejemplo.
5. Después de dos semanas de lluvia y frío, finalmente salió el sol.
6. El periodista grabó la entrevista y, posteriormente, la publicó en su blog.
7. Aunque muy cansado, hizo un esfuerzo y me acompañó a comprarme el vestido.
8. La compañía abrió una nueva empresa y, además, contrató nuevo personal.

✍ Escribe un **texto argumentativo** (180-200 palabras) expresando tu opinión sobre el siguiente tema usando **marcadores discursivos**:

La cultura digital y la cultura del papel. Hace algunos años se decía que los libros y los periódicos impresos iban a desaparecer, pero no ocurrió tal cosa. Sin embargo, muchas personas leen el periódico en sitios web o leen libros en formato electrónico. ¿Estas dos formas de consumo continuarán coexistiendo? ¿En algún momento se dejarán de producir estos objetos impresos? ¿Por qué se continúan imprimiendo en el presente?

Como no tengo ganas, no acudí a su fiesta de cumpleaños.	
Ya que no tienes nada que hacer, ¿por qué no me ayudas?	
Pasa a que se lo regale muchas veces, no me hizo caso.	
A los jóvenes les encanta este libro; por un lado, se identifican con los personajes; por otro lado, la temática que aborda es muy actual en nuestra sociedad.	
Nadie puede entrar cuando no se encuentra en casa.	
Siempre cierra la puerta de la habitación con llave de forma que nadie pueda entrar cuando no se encuentra en casa.	
Después de horas de investigación, por fin nos dio la verdad.	
Después incluir en tu lista corales, tales como la arena o la espada.	
A pesar de que llevamos todo el día comiendo, no me siento cansado.	
Poco tiempo.	
Como que vas a encontrar algo con las mismas condiciones en este de tu trabajo si no te encuentras a gusto. Ahora bien, no te preocupes si no llevamos los regalos.	
Trayecto. Por favor, por favor que se nos quede una rueda, qué hacemos si no llevamos los regalos?	
Es necesario que tengamos en cuenta muchas cosas para el trayecto, se repetirá la prueba dentro de una semana.	
Muchos estudiantes se han copiado durante el examen, por este motivo.	

Cultura digital y cultura del papel

En mi opinión no habrá forma de que los libros y los periódicos impresos coexistan con los sitios webs o los libros en digital. Debido a que, al haber un crecimiento en el desarrollo de la tecnología y una menor demanda de libros en formato papel, hay también una subida de precios en el último caso. Por eso, muchas editoriales pagan poco a los escritores, y ellos, a su vez, necesitan de otros medios, por lo que utilizan y cobran en el medio digital, ya que les sale más rentable.

Por ello en un futuro no muy lejano, se dejará de producir estos objetos impresos, ya que a la hora de producirlos generamos luego de leerlos, daño al medio ambiente, por ejemplo: una tala masiva de árboles, para obtener papel, una utilización masiva de plástico, para mantener un buen estado del libro o en sí, la producción de un libro en industrias puede afectar al medioambiente, sumándole que lo malo es que son millones de producciones al año.

Los libros digitales, además de ser cómodos para llevarse un objeto de viaje y poder leer muchas historias a la vez, contaminan lo justo para que dure años y también es resistente. Debido a estos beneficios que puede traer, no es de extrañar, que más gente, incluido los lectores mayores, prefieran los digitales, puesto que los coleccionistas y algunas personas, son los que realmente compran los libros

ANEXO 2. Prueba de 2.º de Bachillerato con rendimiento destacado

14

Número del estudiante en la lista de clase: 5

Curso: 2º Bto. B

✍ Escribe un texto expresando tu opinión sobre el siguiente tema:

En algunos circos, zoológicos y otros espacios de entretenimiento hay animales cuyos derechos están vulnerados. ¿Es correcto que los animales tengan que sufrir para que las personas se entretengan? ¿Cómo se pueden garantizar los derechos de los animales que se encuentran en esos espacios? ¿Se deberían prohibir los eventos de circos con animales y los zoológicos?

Desde mi perspectiva como amante de los animales, considero que no todos los animales fueron creados para estar enjaulados. Al contrario, para ser libres. Es cierto que algunos de ellos, concretamente, los animales domésticos en compañía de los personas, (mayoritariamente) mayormente están bien cuidados.

En primer lugar, es importante recordar que tanto los animales, como los humanos, son seres vivos. Por tanto, merecen el mismo derecho que nosotros. Ya bien, en cuanto al cuidado y respeto. Hay que tener claro una cosa, y es que todos aquellos animales o en su mayoría que se encuentran en zoológicos han sido encontrados en circunstancias (dep) horribles: abandonados, maltratados, ... y se han acogido para ayudarlos, cuidarlos y protegerlos. Un ejemplo de ello, es el zoo Parque, ubicado en la Isla de Tenerife. Es un espacio de entretenimiento, sí. Pero también, un lugar donde (para) le han dado una segunda oportunidad a aquellos seres.

En segundo lugar, podemos afirmar que los animales no deberían de sufrir para conseguir nosotros (los humanos), entretenimiento. Quizás, lo que nos falta a algunas personas es empatizar con ellos. Tener en cuenta que poseen sentimientos y lo que no deseamos para nosotros, tampoco para ellos.

(Conclusión) En conclusión, la vida de un animal es tan importante, como la nuestra. Y debemos cuidarlos de igual forma como con nosotros.

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

Ayer fue un día caótico para mí. En primer lugar no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. Además, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. Además, 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, así que tuve que pedir dinero prestado a una compañera. E incluso cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. En conclusión, ayer fue un día para olvidar.

6. Une las oraciones mediante el marcador discursivo que te parezca más correcto.

Este año no he ido de vacaciones. No tengo dinero. → Como no tengo dinero, este año no he ido de vacaciones.

1. No me siento bien. No voy a ir al médico. No me gusta ir.	
<u>No me siento bien, pero, no voy a ir al médico porque no me gusta ir.</u>	
2. Debemos leer el texto. Responderemos a las preguntas.	
<u>Debemos leer el texto, y responderemos a las preguntas.</u>	
3. Cené mucho anoche. No pude dormir y me dolía el estómago.	
<u>No pude dormir debido a que me dolía el estómago porque cené mucho anoche.</u>	
4. La bicicleta no es cómoda. Es cara.	
<u>La bicicleta no es cómoda, además, es cara.</u>	
5. Puedo ayudarte a elegir el regalo. Puedes regalarle ese libro que tanto le gusta.	
<u>Puedo ayudarte a elegir el regalo. Por ejemplo, puedes regalarle ese libro que tanto le gusta.</u>	
6. Dijo muchas cosas durante horas. Me dijo que no me quería.	
<u>Dijo muchas cosas durante horas, incluso, me dijo que no me quería.</u>	
7. Está lloviendo. Vamos a ir a jugar el partido de tenis con nuestros amigos.	
8. Decía que quería hablar con ella. Cuando la vio, no abrió la boca en toda la tarde.	
<u>Decía que quería hablar con ella, pero cuando la vio, no abrió la boca en toda la tarde.</u>	

- ✍ Escribe un texto argumentativo (página en blanco) expresando tu opinión sobre el siguiente tema:

Se cree que los videojuegos anulan la creatividad, pero últimamente se sostiene que hay muchos de ellos que la fomentan. ¿Qué características tienen que tener los videojuegos para fomentar la creatividad? ¿Por qué los videojuegos, en general, reciben tantas críticas? ¿Qué otras características positivas presenta esta forma de entretenimiento?

(180-200 palabras)

Los videojuegos son un modo de entretenimiento, frecuentado por los jóvenes. Durante un tiempo, han habido muchas quejas porque lo consideran una distracción. No obstante, estos nos permiten desarrollar nuestra creatividad.

Cuando hablamos de videojuegos, hay que tener en cuenta (distin) diversas características: en primer lugar, debe llamar la atención del público. Crear y exponer juegos innovadores (ta) atrae a los jóvenes a comprarlos. En segundo lugar, los colores y diseños gráficos. Hay que tener en cuenta, que lo primero (que nos ti) en lo que nos fijamos de un videojuego es en su carcasa debido a sus colores llamativos y gráficos sencillos, pero divertidos. Por ejemplo, el videojuego de Mario Kart, es bastante conocido por sus diseños gráficos como la gorra roja con el mustacho significativo de Mario.

En conclusión, los videojuegos sí fomentan la creatividad, no solo de los creadores, sino además de los jóvenes que surgen a pesar

de los criterios constantes que reciben.

Número del estudiante en la lista de clase: 5 Grupo: 2 Bto B.

Lee las siguientes oraciones y localiza en cada una de ellas un marcador discursivo. A continuación, clasifícalo, como en el ejemplo dado, según exprese: *causa, consecuencia, ejemplificación, ordenación, adición, cierre discursivo, contraste o concesión.*

La próxima semana trabajaré muchas horas. <u>También</u> prepararé la maleta para mi viaje de fin de semana.	<u>También</u> : marcador de adición.
--	---------------------------------------

La tableta es un objeto imprescindible en la sociedad actual para todas las edades. Sin embargo, el uso abusivo de las aplicaciones que se descargan en ella puede resultar perjudicial concretamente para los niños.	Sin embargo, marcador de contraste
Nos ha dicho que no va a participar en el regalo de Marcos. En definitiva: nos ha dejado colgados este año de nuevo.	En definitiva, marcador de cierre discursivo.
Ricardo y Marisa son hermanos. Él es muy nervioso y hablador. Ella, en cambio, es tranquila y callada.	En cambio, de contraste
Debido a que hará mal tiempo, es mejor posponer la visita.	Debido a, de causa
¿No te he contado lo que me pasó el otro día? Pues bien, estaba sentado en la cafetería del aeropuerto cuando...	Pues bien, de adición
Hablar mal de otras personas causa daños irremediables. No conviene, pues, criticar nunca a nadie.	Pues, de adición
No se puede negar que los teléfonos inteligentes suponen un avance para la comunicación. Pero resultan nocivos cuando nos hacen perder el tiempo que deberíamos usar para otras obligaciones.	Pero, de consecuencia
Muchos estudiantes se han copiado durante el examen. Por esta razón, se repetirá la prueba dentro de una semana.	Por esta razón: cierre discursivo
Es necesario que tengamos en cuenta muchas cosas para el trayecto. Pongamos por caso que se nos pincha una rueda, ¿qué hacemos si no llevamos repuesto?	Pongamos por caso: de ejemplificación
Vete de tu trabajo si no te encuentras a gusto. Ahora bien, no te creas que vas a encontrar otro con las mismas condiciones en poco tiempo.	Ahora bien: de consecuencia
A pesar de que llevamos todo el día caminando, no me siento cansado.	A pesar de: de causa
Debes incluir en tu dieta cereales, tales como la avena o la espelta.	Tales como: de ejemplificación
Después de horas de interrogatorio, por fin nos dijo la verdad.	Por fin: cierre discursivo
Siempre cierra la puerta de la habitación con llave, de forma que nadie pueda entrar cuando no se encuentra en casa.	De forma que: de consecuencia
A los jóvenes les encanta este libro: por un lado, se identifican con los personajes; por otro lado, la temática que aborda es muy actual en nuestra sociedad.	Por un lado, por otro lado: de ordenación
Pese a que se lo repetí muchas veces, no me hizo caso.	Pese a: de adición
Ya que no tienes nada que hacer, ¿por qué no me ayudas?	Ya que:
Como no tengo ganas, no acudiré a su fiesta de cumpleaños.	Como: de causa

Completa las siguientes oraciones con uno de estos marcadores discursivos: *puesto que, aunque, por eso, por el contrario, por ejemplo, finalmente, además, posteriormente.*

1. Hace mucho frío, *por eso* no vamos a salir esta noche de fiesta.
2. Mi marido no toma café por la noche nunca. *por el contrario*, prefiere una infusión.
3. Marcelo echó una mano a su primo, *puesto que* no entendía algunos ejercicios.
4. Puedes regalarle unas botas de agua por su cumpleaños, *por ejemplo*.
5. Después de dos semanas de lluvia y frío, *finalmente* salió el sol.
6. El periodista grabó la entrevista y, *posteriormente*, la publicó en su blog.
7. *Aunque* muy cansado, hizo un esfuerzo y me acompañó a comprarme el vestido.
8. La compañía abrió una nueva empresa y, *además*, contrató nuevo personal.

✍ Escribe un **texto argumentativo (180-200 palabras)** expresando tu opinión sobre el siguiente tema usando **marcadores discursivos**:

La cultura digital y la cultura del papel. Hace algunos años se decía que los libros y los periódicos impresos iban a desaparecer, pero no ocurrió tal cosa. Sin embargo, muchas personas leen el periódico en sitios web o leen libros en formato electrónico. ¿Estas dos formas de consumo continuarán coexistiendo? ¿En algún momento se dejarán de producir estos objetos impresos? ¿Por qué se continúan imprimiendo en el presente?

Hoy en día, la cultura ha ido evolucionando gracias a las nuevas tecnologías, con respecto a los materiales digitales que nos proporcionan.

Por un lado, los libros a mi preferencia, escogería los físicos por varios motivos: primero, por su esquisitez. Cuando estos están recién comprados o llevan tiempo en tu estantería eres capaz de percibirlo. Segundo, tener un libro entre tus manos es una sensación indescriptible; poder marcar tus momentos favoritos o frases que desees recordar. Es verdad que en un libro digital es posible hacerlo, pero no se siente igual. Y tercero, es un detalle que a muchos sorprende. (ya sea) Regalarle a una persona especial un libro lleno de anotaciones que tú has hecho (de) pensando en ella es simplemente mágico.

Y, por otro lado, hay que tener en cuenta a las personas. Muchas de ellas, por ejemplo, las personas de una avanzada edad, no siempre disponen o tienen altos conocimientos en tecnología, y es por ello que lo prefieren en papel, no obstante, no significa que a todos les suceda.

En definitiva, por mucho que pase el tiempo estos dos medios seguirán coexistiendo y consumiéndose a pesar de cuántas personas lo empleen.

ANEXO 3. Prueba de 4.º de la ESO con desempeño bajo

(5)

Número del estudiante en la lista de clase: 23	Curso: 4º A
--	-------------

✎ Escribe un texto expresando tu opinión sobre el siguiente tema:

En algunos circos, zoológicos y otros espacios de entretenimiento hay animales cuyos derechos están vulnerados. ¿Es correcto que los animales tengan que sufrir para que las personas se entretengan? ¿Cómo se pueden garantizar los derechos de los animales que se encuentran en esos espacios? ¿Se deberían prohibir los eventos de circos con animales y los zoológicos?

Pienso que los animales no tienen que sufrir sea cual sea su finalidad, puesto que son seres vivos y merecen tener derecho a la libertad y a la vida como los seres humanos.

Se puede garantizar los derechos de los animales de diversas formas, una de ellas sería enviar un equipo especial para examinar el cuidado de los animales y tratarlos si es necesario. Es preferible que pasen cada poco tiempo.

Otra forma de garantizar esto es tener precaución con las especies, es decir, conocer la especie del animal, darle un espacio acorde a sus necesidades, proporcionarle una alimentación adecuada y, sobre todo, conocer sus capacidades y no exigirles barbaridades (no le pidas a un león marino saltar un aro de fuego más pequeño que el, por ejemplo).

No se deberían prohibir los eventos en los que se incluyen números con animales, siempre y cuando los animales hayan sido entrenados responsablemente y no sufran durante el show.

Por ejemplo, en un circo utilizan elefantes, leones o monos que se nota que no quieren estar ahí y los entrenadores o domadores utilizan látigos para forzar a los animales a realizar la función.

En el Loro Parque, por ejemplo, utilizan focas y orcas para los shows, pero las tratan bien, no fuerzan a los animales y los cuidan bien y el show no deja de ser entretenido.

7. Escribe un texto expresando tu opinión sobre el siguiente tema:

En algunos circos, zoológicos y otros espacios de entretenimiento hay animales cuyos derechos están vulnerados. Es correcto que los animales tengan que salir para que las personas se entretengan? Cómo se pueden garantizar los derechos de los animales que se encuentran en estos espacios? ¿Se deberían prohibir los eventos de circo con animales y los zoológicos?

Porque los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos. Los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos. Los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos.

Los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos. Los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos. Los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos.

Otro punto de vista es que los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos. Los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos. Los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos.

Los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos. Los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos. Los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos.

Por lo tanto, en los circos los animales son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos. Los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos. Los animales en los circos son tratados como si fueran objetos, no como seres vivos.

Número del estudiante en la lista de clase: 23

Curso: 4ºA

Responde a las siguientes preguntas.

1. Cuando escribes un texto argumentativo, ¿cuánta cantidad de marcadores discursivos consideras que usas?

☒ 10%-30% ☐ 40%-70% ☐ 80%-90%

2. En tu opinión, ¿por qué es importante la presencia de marcadores discursivos en un texto?

Es importante para expresarnos mejor presentando ideas o situaciones.

3. Rodea la opción correcta en cada caso.

1. Nuria trabaja aquí porque le encanta lo que hace; ellos, en cambio, solo quieren ganar dinero.

a) en cambio b) en conclusión c) así que

2. Está lloviendo a cántaros, así que no te olvides de coger el paraguas y el anorak.

a) por otra parte b) más bien c) así que

3. ¿Me preguntas que si estoy enfadada contigo? ¿Tú qué crees? Te estuve esperando una hora y encima me dices que habías olvidado nuestra cita.

a) por lo tanto b) encima c) de todas formas

4. Han subido mucho los precios. Es decir, la harina ahora cuesta el doble que antes.

a) Asimismo b) Es decir c) Por ejemplo

5. No creo que mi ayuda te sirva de mucho; de todo modo te echaré una mano si es lo que tanto quieres.

a) por tanto b) además c) de todos modos

6. Como no tenía dinero ahorrado, no me fui de vacaciones con mis amigos.

a) Como b) Porque c) Incluso

7. No quería revelarnos nada al respecto, pero tras mucho insistirle finalmente nos contó algunos detalles sobre la próxima inauguración de su negocio.

a) primeramente b) consecuentemente c) finalmente

8. Las golosinas no son recomendables: por un lado, no aportan nutrientes variados y, por otro lado dañan la dentadura.

a) por otro lado b) como resultado c) en fin

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

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

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

Ayer fue un día caótico para mí. Primero, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. Después, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. Luego, 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. Entonces tuve que pedir dinero prestado a una compañera. Finalmente, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. Definitivamente, ayer fue un día para olvidar.

6. Une las oraciones mediante el marcador discursivo que te parezca más correcto.

Este año no he ido de vacaciones. No tengo dinero. → Como no tengo dinero, este año no he ido de vacaciones.

1. No me siento bien. No voy a ir al médico. No me gusta ir.

No me siento bien, pero no voy al médico porque no me gusta ir.

2. Debemos leer el texto. Responderemos a las preguntas.

Debemos leer el texto, luego responderemos a las preguntas.

3. Cené mucho anoche. No pude dormir y me dolía el estómago.

Cené mucho anoche, entonces, no pude dormir anoche y me dolía el estómago.

4. La bicicleta no es cómoda. Es cara.

La bicicleta no es cómoda, además, es cara.

5. Puedo ayudarte a elegir el regalo. Puedes regalarle ese libro que tanto le gusta.

Puedo ayudarte a elegir el regalo, por ejemplo, puedes regalarle...

6. Dijo muchas cosas durante horas. Me dijo que no me quería.

Dijo muchas cosas durante horas, por ejemplo, me dijo que no me quería.

7. Está lloviendo. Vamos a ir a jugar el partido de tenis con nuestros amigos.

Está lloviendo, de todas formas, vamos a jugar...

8. Decía que quería hablar con ella. Cuando la vio, no abrió la boca en toda la tarde.

Decía que quería hablar con ella, pero cuando la vio, no abrió la boca...

- ✍ Escribe un texto argumentativo (página en blanco) expresando tu opinión sobre el siguiente tema:

Se cree que los videojuegos anulan la creatividad, pero últimamente se sostiene que hay muchos de ellos que la fomentan. ¿Qué características tienen que tener los videojuegos para fomentar la creatividad? ¿Por qué los videojuegos, en general, reciben tantas críticas? ¿Qué otras características positivas presenta esta forma de entretenimiento?

(180-200 palabras)

Actualmente, los videojuegos se han vuelto parte de nuestra vida cotidiana, son amados por muchas personas por el entretenimiento que proporcionan y los buenos momentos que generan, pero muchas otras personas piensan que se deberían dejar de consumir debido a muchos problemas que generan o piensan que son inútiles. Los argumentos más famosos son "los videojuegos no te aportan nada. ¿Que te dan esas cosas?"

La realidad es que nos aportan mucho más de lo que pensamos.

La creatividad es una de las cualidades más afectadas por los videojuegos, pero no precisamente de mala manera (como popularmente se piensa).

Diversos estudios han llegado a la conclusión de que: los juegos ayudan a la perspectiva y el estilo individual de la expresión creativa de cada persona. Los videojuegos son juegos adaptados a nuestro tiempo y se necesita creatividad para seguir adelante en ellos. Obviamente, no todos los juegos proporcionan los mismos beneficios puesto que no todos buscan el mismo objetivo.

Los videojuegos aportan muchas cosas en las personas que los consumen, algunas de ellas son: desarrollan la memoria, la atención, el trabajo en equipo y la concentración, los cuales nos sirven de mucho en nuestra vida cotidiana. Además, facilitan el aprendizaje (en algunos casos) y fomentan el desarrollo de habilidades cognitivas.

Sin embargo, aun con todos los beneficios mencionados anteriormente, muchas personas siguen pensando que los videojuegos deberían no ser consumidos debido a que generan diversos problemas si se consumen demasiado.

Algunos son: escenas sangrientas y violentas, promover actos criminales, racismo y cosas que pueden resultar provocativas y desagradables, pero todo depende de los generos de estos que se consuman y del tiempo que se jueguen.

Número del estudiante en la lista de clase: 23 Grupo: 404

Lee las siguientes oraciones y localiza en cada una de ellas un marcador discursivo. A continuación, clasifícalo, como en el ejemplo dado, según exprese: causa, consecuencia, ejemplificación, ordenación, adición, cierre discursivo, contraste o concesión.

La próxima semana trabajaré muchas horas. También prepararé la maleta para mi viaje de fin de semana. También: marcador de adición.

La tableta es un objeto imprescindible en la sociedad actual para todas las edades. <u>Sin embargo</u> , el uso abusivo de las aplicaciones que se descargan en ella puede resultar perjudicial concretamente para los niños.	<u>Sin embargo</u> : marcador de concesión.
Nos ha dicho que no va a participar en el regalo de Marcos. En definitiva: nos ha dejado colgados este año de nuevo.	<u>En definitiva</u> : marcador de cierre discursivo.
Ricardo y Marisa son hermanos. Él es muy nervioso y hablador. Ella, <u>en cambio</u> , es tranquila y callada.	<u>En cambio</u> : marcador de contraste.
Debido a que hará mal tiempo, es mejor posponer la visita.	<u>Debido a</u> : marcador de consecuencia.
¿No te he contado lo que me pasó el otro día? <u>Pues bien</u> , estaba sentado en la cafetería del aeropuerto cuando...	<u>Pues bien</u> : marcador de concesión.
Hablar mal de otras personas causa daños irreversibles. No conviene, pues, criticar nunca a nadie.	<u>Pues</u> : marcador de adición.
No se puede negar que los teléfonos inteligentes suponen un avance para la comunicación. Pero resultan nocivos cuando nos hacen perder el tiempo que deberíamos usar para otras obligaciones.	<u>Pero</u> : marcador de contraste.
Muchos estudiantes se han copiado durante el examen. <u>Por esta razón</u> , se repetirá la prueba dentro de una semana.	<u>Por esta razón</u> : marcador de consecuencia.
Es necesario que tengamos en cuenta muchas cosas para el trayecto. Pongamos por caso que se nos pincha una rueda, ¿qué hacemos si no llevamos repuesto?	<u>Por caso</u> : marcador de ejemplificación.
Vete de tu trabajo si no te encuentras a gusto. <u>Ahora bien</u> , no te creas que vas a encontrar otro con las mismas condiciones en poco tiempo.	<u>Ahora bien</u> : marcador de consecuencia.
A pesar de que llevamos todo el día caminando, no me siento cansado.	<u>A pesar de</u> : marcador de causa.
Debes incluir en tu dieta cereales, <u>tales como</u> la avena o la espelta.	<u>Tales como</u> : marcador de ejemplificación.
Después de horas de interrogatorio, por fin nos dijo la verdad.	<u>Después de</u> : marcador de adición.
Siempre cierra la puerta de la habitación con llave, <u>de forma que</u> nadie pueda entrar cuando no se encuentra en casa.	<u>De forma que</u> : marcador de adición.
A los jóvenes les encanta este libro: por un lado, se identifican con los personajes; por otro lado, la temática que aborda es muy actual en nuestra sociedad.	<u>Por un lado</u> , <u>por otro lado</u> : marcador de ordenación.
<u>Pese a</u> que se lo repetí muchas veces, no me hizo caso.	<u>Pese a</u> : marcador de contraste.
<u>Ya que</u> no tienes nada que hacer, ¿por qué no me ayudas?	<u>Ya que</u> : marcador de causa.
<u>Como</u> no tengo ganas, no acudiré a su fiesta de cumpleaños.	<u>Como</u> : marcador de causa.

Completa las siguientes oraciones con uno de estos marcadores discursivos: puesto que, aunque, por eso, por el contrario, por ejemplo, finalmente, además, posteriormente.

1. Hace mucho frío, por eso no vamos a salir esta noche de fiesta.
2. Mi marido no toma café por la noche nunca. Por el contrario prefiere una infusión.
3. Marcelo echó una mano a su primo, puesto que no entendía algunos ejercicios.
4. Puedes regalarle unas botas de agua por su cumpleaños, por ejemplo.
5. Después de dos semanas de lluvia y frío, finalmente salió el sol.
6. El periodista grabó la entrevista y, posteriormente la publicó en su blog.
7. Aunque muy cansado, hizo un esfuerzo y me acompañó a comprarme el vestido.
8. La compañía abrió una nueva empresa y, además, contrató nuevo personal.

✍ Escribe un texto argumentativo (180-200 palabras) expresando tu opinión sobre el siguiente tema usando marcadores discursivos:

La cultura digital y la cultura del papel. Hace algunos años se decía que los libros y los periódicos impresos iban a desaparecer, pero no ocurrió tal cosa. Sin embargo, muchas personas leen el periódico en sitios web o leen libros en formato electrónico. ¿Estas dos formas de consumo continuarán coexistiendo? ¿En algún momento se dejarán de producir estos objetos impresos? ¿Por qué se continúan imprimiendo en el presente?

En mi opinión, creo que estas formas de comunicación continuarán con nosotros durante mucho tiempo debido a que son formas muy efectivas de informar a todo tipo de público y a todo el mundo les gusta.

En antaño, cuando alguien quería saber sobre lo que estaba pasando en el mundo, lo primero que pensaba era en esa revista extraña que mucha gente compraba y contenía toda la actualidad de todas las categorías que pueda imaginar. Entonces corría al quiosco, pagaba una moneda al quiosquero y ya podía consultar lo que el quisiera.

Ahora, en el siglo XXI, las tecnologías se han desarrollado enormemente, tanto así que ya forma parte de nuestras vidas, llevando cambios de nutrición (nuevos métodos, mejor conservación de alimentos, etc), en nuestros hogares (robot de limpieza, calefacción eléctrica...) o en el entretenimiento (videojuegos, series, películas...).

Y, como no, también afectó a la información que se otorga y a su difusión.

Ahora podemos tener toda la información que queramos tan solo tecleando unos segundos en nuestro teléfono y ya está.

Los editoriales también se adaptaron a la nueva era tecnológica con la invención de los periódicos digitales y micromóviles, que les están saliendo rentables, llegando a generar mucho dinero con solo unos "clicks".

Dicho esto, ¿Por qué sigue existiendo la prensa impresa? Bueno, las personas con ideas más tradicionales o las que lo prefieren así, siguen utilizando los periódicos impresos para informarse debido a estar familiarizados con ellos que con los electrónicos.

Además, hay que tener en cuenta que no todas las personas tienen acceso a internet ni a otro medio de información que a la imprenta, entonces siempre compran este tipo de periódico al no tener otra alternativa.

Por esto, creo que la imprenta seguirá siendo muy importante para las editoriales y para la sociedad en general ya que, mantiene a todos informados (como antes de internet) y te puedes encontrar un periódico en casi todos lados y a un precio más que asequible.

ANEXO 4. Prueba de 2.º de Bachillerato con rendimiento bajo

(15)

Número del estudiante en la lista de clase: 15 Curso: 2º BACH A

✍ Escribe un texto expresando tu opinión sobre el siguiente tema:

En algunos circos, zoológicos y otros espacios de entretenimiento hay animales cuyos derechos están vulnerados. ¿Es correcto que los animales tengan que sufrir para que las personas se entretengan? ¿Cómo se pueden garantizar los derechos de los animales que se encuentran en esos espacios? ¿Se deberían prohibir los eventos de circos con animales y los zoológicos?

Durante los últimos años se ha puesto en debate los derechos de los animales como seres vivos, merecedores de respeto y protección. Como sociedad debemos analizar qué prácticas vulneran los derechos de los animales y qué debemos cambiar sobre ellas.

Partimos de que todo animal tiene derecho al respeto, a la atención, a los cuidados y protección del hombre. A su vez, éste, como especie animal, no puede atribuirse el derecho de exterminar a los otros animales o explotarlos. Esto imposibilita la práctica de espacios de entretenimiento en los que se explota al animal únicamente por el disfrute de unos pocos. Y es que estas prácticas han perdido el interés del público y de las instituciones que cada vez más protegen los derechos del animal. Por ello, se debería llegar a un consenso entre las empresas que se dediquen a ello para asegurar que el espectáculo no vulnere los derechos del animal.

los animales domésticos deben vivir en un ambiente seguro, en el que se aseguren los cuidados mínimos. Por otro lado, los animales salvajes deben vivir en su hábitad natural, tal y como deben vivir.

Debemos empezar a tratarlos como nos gustaría que lo hicieran con nosotros, puesto que somos lo mismo, merecemos lo mismo.

Número del estudiante en la lista de clase: 15

Curso: 2º BACH

Responde a las siguientes preguntas.

1. Cuando escribes un texto argumentativo, ¿cuánta cantidad de marcadores discursivos consideras que usas?

- ☒ 10%-30% ☐ 40%-70% ☐ 80%-90%

2. En tu opinión, ¿por qué es importante la presencia de marcadores discursivos en un texto?

Porque ayuda a la cohesión del texto y a seguir la línea temática del

3. Rodea la opción correcta en cada caso.

1. Nuria trabaja aquí porque le encanta lo que hace; ellos, _____, solo quieren ganar dinero.
a) en cambio b) en conclusión c) así que
2. Está lloviendo a cántaros, _____ no te olvides de coger el paraguas y el anorak.
a) por otra parte b) más bien c) así que
3. ¿Me preguntas que si estoy enfadada contigo? ¿Tú qué crees? Te estuve esperando una hora y _____ me dices que habías olvidado nuestra cita.
a) por lo tanto b) encima c) de todas formas
4. Han subido mucho los precios. _____, la harina ahora cuesta el doble que antes.
a) Asimismo b) Es decir c) Por ejemplo
5. No creo que mi ayuda te sirva de mucho; _____, te echaré una mano si es lo que tanto quieres.
a) por tanto b) además c) de todos modos
6. _____ no tenía dinero ahorrado, no me fui de vacaciones con mis amigos.
a) Como b) Porque c) Incluso
7. No quería revelarnos nada al respecto, pero tras mucho insistirle _____ nos contó algunos detalles sobre la próxima inauguración de su negocio.
a) primeramente b) consecuentemente c) finalmente
8. Las golosinas no son recomendables: por un lado, no aportan nutrientes variados y, _____, dañan la dentadura.
a) por otro lado b) como resultado c) en fin

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

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

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

Ayer fue un día caótico para mí. Para empezar, no escuché la alarma y llegué tarde a trabajar. Además, el jefe estaba de mal humor y me advirtió de que esto no podía repetirse nunca más. Posteriormente, 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. Por lo tanto tuve que pedir dinero prestado a una compañera. Resumiendo, cuando iba a coger el coche para regresar a casa, vi que le habían dado un golpe a una de las puertas. En resumen, ayer fue un día para olvidar.

6. Une las oraciones mediante el marcador discursivo que te parezca más correcto.

Este año no he ido de vacaciones. No tengo dinero. → Como no tengo dinero, este año no he ido de vacaciones.

1. No me siento bien. No voy a ir al médico. No me gusta ir.
<u>A pesar de que no me siento bien, no voy al médico ya que no me gusta ir.</u>
2. Debemos leer el texto. Responderemos a las preguntas.
<u>Primero debemos leer el texto. Después responderemos a las preguntas.</u>
3. Cené mucho anoche. No pude dormir y me dolía el estómago.
<u>No pude dormir y me dolía el estómago porque cené mucho.</u>
4. La bicicleta no es cómoda. Es cara.
<u>La bicicleta no es cómoda y además es cara.</u>
5. Puedo ayudarte a elegir el regalo. Puedes regalarle ese libro que tanto le gusta.
<u>Puedo ayudarte a elegir el regalo, como por ejemplo ese libro que tanto le gusta.</u>
6. Dijo muchas cosas durante horas. Me dijo que no me quería.
<u>Dijo muchas cosas durante horas como que no me quería.</u>
7. Está lloviendo. Vamos a ir a jugar el partido de tenis con nuestros amigos.
<u>Vamos a jugar el partido de tenis con nuestros amigos aunque está lloviendo.</u>
8. Decía que quería hablar con ella. Cuando la vio, no abrió la boca en toda la tarde.
<u>Decía que quería hablar con ella y en ese momento, no abrió la boca.</u>

- ✍ Escribe un texto argumentativo (página en blanco) expresando tu opinión sobre el siguiente tema:

Se cree que los videojuegos anulan la creatividad, pero últimamente se sostiene que hay muchos de ellos que la fomentan. ¿Qué características tienen que tener los videojuegos para fomentar la creatividad? ¿Por qué los videojuegos, en general, reciben tantas críticas? ¿Qué otras características positivas presenta esta forma de entretenimiento?

(180-200 palabras)

los videojuegos son la consecuencia de una revolución tecnológica que avanza sin control. Hoy en día, la mayoría de jóvenes emplea su tiempo libre en esta nueva forma de entretenimiento. ¿Les beneficiará a largo plazo o dejará consecuencias negativas en ellos?

Los videojuegos son una fuente evidente de creatividad, así como lo son otras formas de entretenimiento como el cine o la música.

Si es cierto que no todos fomentan una creatividad sana, por ejemplo los videojuegos violentos ambientados en guerras o luchas sin sentido, que hacen creer a los jóvenes que es una realidad posible y ellos lo normalizan.

Esta nueva forma de entretenimiento, fundamental en nuestra sociedad actual, debe pasar unos filtros para limpiar esa imagen de insano que ha recibido durante mucho tiempo.

Debemos empezar a comprender los cambios
que conllevan la revolución tecnológica y
entender que el entretenimiento cambia, **así**
como nosotros con el tiempo.

Los videojuegos son una fuente constante de
creatividad, **entonces** lo son otras fuentes de
entertainment como el cine o la música.
Si es cierto que no todos fomentan una
creatividad sana, **por ejemplo** los videojuegos
videojuegos ambientados en guerra o luchas
son sencillos que hacen caer a los jóvenes
que es una realidad posible **y** ellos la
normalizan.

Esta nueva forma de entretenimiento,
fundamental en nuestra sociedad actual, debe
pasar unos filtros para seguir produciendo de
manera que no reciba durante mucho tiempo.

Número del estudiante en la lista de clase: 15 Grupo: BACH A

Lee las siguientes oraciones y localiza en cada una de ellas un marcador discursivo. A continuación, clasifícalo, como en el ejemplo dado, según exprese: causa, consecuencia, ejemplificación, ordenación, adición, cierre discursivo, contraste o concesión.

La próxima semana trabajaré muchas horas. También prepararé la maleta para mi viaje de fin de semana. También: marcador de adición.

La tableta es un objeto imprescindible en la sociedad actual para todas las edades. <u>Sin embargo</u> , el uso abusivo de las aplicaciones que se descargan en ella puede resultar perjudicial concretamente para los niños.	M. de contraste
Nos ha dicho que no va a participar en el regalo de Marcos. <u>En definitiva</u> , nos ha dejado colgados este año de nuevo.	Cierre discursivo
Ricardo y Marisa son hermanos. Él es muy nervioso y hablador. Ella, <u>en cambio</u> , es tranquila y callada.	M. de contraste
Debido a <u>que</u> hará mal tiempo, es mejor posponer la visita.	M. de causa
¿No te he contado lo que me pasó el otro día? <u>Pues bien</u> , estaba sentado en la cafetería del aeropuerto cuando...	M. de ordenación
Hablar mal de otras personas causa daños irremediables. No conviene, <u>pues</u> , criticar nunca a nadie.	M. de ordenación
No se puede negar que los teléfonos inteligentes suponen un avance para la comunicación. <u>Pero</u> resultan nocivos cuando nos hacen perder el tiempo que deberíamos usar para otras obligaciones.	M. de contraste
Muchos estudiantes se han copiado durante el examen. <u>Por esta razón</u> , se repetirá la prueba dentro de una semana.	M. de consecuencia
Es necesario que tengamos en cuenta muchas cosas para el trayecto. <u>Pongamos por caso</u> que se nos pincha una rueda, ¿qué hacemos si no llevamos repuesto?	M. de ejemplificación
Vete de tu trabajo si no te encuentras a gusto. <u>Ahora bien</u> , no te creas que vas a encontrar otro con las mismas condiciones en poco tiempo.	M. de adición
<u>A pesar de</u> que llevamos todo el día caminando, no me siento cansado.	M. de contraste
Debes incluir en tu dieta cereales, <u>tales como</u> la avena o la espelta.	M. de ejemplificación
Después de horas de interrogatorio, <u>por fin</u> nos dijo la verdad.	M. de consecuencia
Siempre cierra la puerta de la habitación con llave, <u>de forma que</u> nadie pueda entrar cuando no se encuentra en casa.	M. de consecuencia
A los jóvenes les encanta este libro: <u>por un lado</u> , se identifican con los personajes; <u>por otro lado</u> , la temática que aborda es muy actual en nuestra sociedad.	M. de ordenación
<u>Pese a que</u> se lo repetí muchas veces, no me hizo caso.	M. de causa
<u>Ya que</u> no tienes nada que hacer, ¿por qué no me ayudas?	M. de contraste
<u>Como no</u> tengo ganas, no acudiré a su fiesta de cumpleaños.	M. de contraste

Completa las siguientes oraciones con uno de estos marcadores discursivos: *puesto que, aunque, por eso, por el contrario, por ejemplo, finalmente, además, posteriormente.*

1. Hace mucho frío, por eso no vamos a salir esta noche de fiesta.
2. Mi marido no toma café por la noche nunca. Por el contrario, prefiere una infusión.
3. Marcelo echó una mano a su primo, puesto que no entendía algunos ejercicios.
4. Puedes regalarle unas botas de agua por su cumpleaños, por ejemplo.
5. Después de dos semanas de lluvia y frío, finalmente salió el sol.
6. El periodista grabó la entrevista y, posteriormente, la publicó en su blog.
7. Aunque ^{estuvo} muy cansado, hizo un esfuerzo y me acompañó a comprarme el vestido.
8. La compañía abrió una nueva empresa y, además, contrató nuevo personal.

✎ Escribe un **texto argumentativo** (180-200 palabras) expresando tu opinión sobre el siguiente tema usando **marcadores discursivos**:

La cultura digital y la cultura del papel. Hace algunos años se decía que los libros y los periódicos impresos iban a desaparecer, pero no ocurrió tal cosa. Sin embargo, muchas personas leen el periódico en sitios web o leen libros en formato electrónico. ¿Estas dos formas de consumo continuarán coexistiendo? ¿En algún momento se dejarán de producir estos objetos impresos? ¿Por qué se continúan imprimiendo en el presente?

N° de lista: 15

La cultura digital y la cultura del papel.

A lo largo de estos últimos años, el desarrollo de los aparatos electrónicos ha crecido exponencialmente, y con ello su uso. ¿Sustituirá la tecnología por completo al papel?

En la actualidad vivimos en un equilibrio de trabajo en papel y aparatos electrónicos. Se continúa enseñando con libros de texto impresos, se siguen vendiendo novelas físicas y la gente sigue comprando el periódico. Sin embargo, tras la crisis de la covid-19 y la necesidad del uso de aparatos electrónicos ha hecho que ahora nos acostumbremos a ellos. Un giro copernicano que ha cambiado la forma de estudiar, trabajar y comunicarse.

Tal y como va el desarrollo de las tecnologías y el fácil acceso a ellas, con el tiempo irá desapareciendo el uso del papel, que terminará por ser algo anticuado e innecesario. Por ahora se seguirá usando el papel como modo de desarrollo de la escritura y caligrafía.

El mundo cambia continuamente, y nosotros debemos hacerlo con él, pero siempre teniendo en cuenta lo que importa: qué queremos conservar y qué queremos que la gente olvide. No podemos estar bajo la espada de Damocles continuamente sin saber que podemos tomar el control sobre ello. Esto es un asunto de todos, y juntos somos más fuertes.