

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Los marcadores de discurso en la interlengua de los  
aprendices sinohablantes de español: análisis contrastivo de  
corpus de aprendientes y de escritores expertos**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Qin Yang**

**DIRIGIDA POR**

**Eladio Alberto Duque Gómez**

**Madrid**

---

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN



TESIS DOCTORAL

Los marcadores de discurso en la interlengua de los aprendices  
sinohablantes de español: análisis contrastivo de corpus de aprendientes y de  
escritores expertos

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

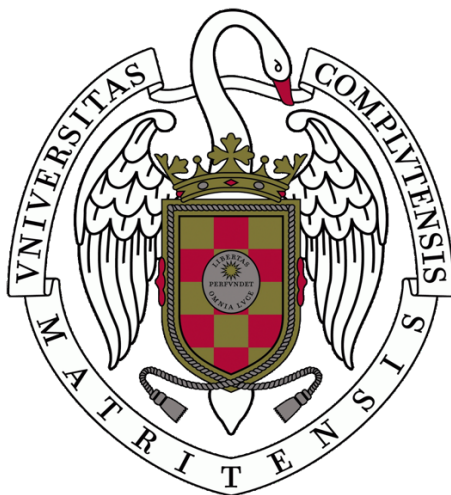
Qin Yang

Director

Eladio Alberto Duque Gómez

---

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN



TESIS DOCTORAL

Los marcadores de discurso en la interlengua de los aprendices  
sinohablantes de español: análisis contrastivo de corpus de aprendientes y de  
escritores expertos

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Qin Yang

Director

Eladio Alberto Duque Gómez





A mi familia



---

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas que han contribuido de manera significativa a la realización de esta tesis doctoral.

En primer lugar, deseo agradecer a mi director de tesis, Eladio Alberto Duque Gómez, por su orientación experta, paciencia y apoyo constante a lo largo de este arduo pero gratificante proceso. Su compromiso con la excelencia académica y su habilidad para inspirar han sido fundamentales en mi desarrollo como investigadora.

No puedo pasar por alto el apoyo incondicional de mi familia. A mi madre, Hong Wang, y a mi padre, Aijun Yang, les agradezco por su amor, comprensión y paciencia durante los momentos desafiantes. Su apoyo ha sido mi ancla en este viaje.

Mi profundo agradecimiento se extiende a mi amigo íntimo, Ruoyu Zhang, quien, además de haber sido mi exnovio, ha sido una fuente constante de apoyo, inspiración y amistad a lo largo de esta travesía académica. Su generosidad y amistad han dejado una huella significativa en mi camino académico y personal. Aprecio sinceramente todas las formas en que ha contribuido a mi crecimiento y bienestar.

También agradezco a mis amigos por estar a mi lado, brindarme ánimo y ser fuente de inspiración. Sus risas y palabras de aliento han iluminado incluso los días más difíciles.

---

Este logro no habría sido posible sin el respaldo de cada una de estas personas. Estoy profundamente agradecida por la oportunidad de llevar a cabo esta investigación y por el apoyo continuo que he recibido.

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a los autores cuyas contribuciones han sido fundamentales para el desarrollo de esta tesis doctoral. Sus investigaciones y trabajos han proporcionado la base teórica y empírica que ha enriquecido este estudio. Sus valiosas aportaciones han nutrido y respaldado cada una de las afirmaciones y conclusiones presentadas en esta tesis.

---

## Siglas y abreviaturas utilizadas

AA = Aprendices anglófonos

AS = Aprendices sinohablantes

CAES = Corpus de aprendices de español

CORPES XXI = Corpus del Español del Siglo XXI

D<sub>R</sub> = Diferencial relativo

EE = Escritores expertos

F = Frecuencia

F<sub>n</sub> = Frecuencia normalizada

Fin- = Final

GDLE = Gramática Descriptiva de La Lengua Española

Ini- = Inicial

Inter- = Interoracional

Interm- = Intermedia

Intra- = Intraoracional

MCER = Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

MD = marcador del discurso

---

NGLE = Nueva Gramática de la Lengua Española

PCIC = Plan Curricular del Instituto Cervantes



---

---

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>VII</b>
<b>SIGLAS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS .....</b>	<b>1</b>
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>11</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>15</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>19</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>23</b>
<i>1.1. Justificación del tema.....</i>	<i>24</i>
<i>1.2. Objetivos de la tesis .....</i>	<i>27</i>
<i>1.3. Metodología utilizada .....</i>	<i>29</i>
<i>1.4. Estructura de la tesis.....</i>	<i>30</i>
<b>PARTE I: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>33</b>
<b>2. LOS MARCADORES DE DISCURSO EN ESPAÑOL.....</b>	<b>35</b>
<i>2.1. El debate conceptual y terminológico en torno a los MD .....</i>	<i>35</i>
<i>2.2. El carácter inferencial de los MD.....</i>	<i>39</i>
<i>2.3. La invariabilidad morfológica .....</i>	<i>43</i>
<i>2.4. La marginalidad sintáctica .....</i>	<i>45</i>
<i>2.5. Conclusiones .....</i>	<i>48</i>

---

<b>3. LA CLASIFICACIÓN DE LOS MARCADORES DE DISCURSO</b> .....	<b>53</b>
3.1. <i>Clasificaciones formales</i> .....	53
3.2. <i>Clasificaciones funcionales descriptivas</i> .....	56
3.3. <i>Clasificaciones funcionales aplicadas</i> .....	63
3.4. <i>Conclusiones</i> .....	74
<b>4. VARIABLES RELEVANTES DEL USO DE LOS MARCADORES</b> .....	<b>77</b>
4.1. <i>Funciones discursivas y multifuncionalidad</i> 77	
4.2. <i>Alcance oracional y discursivo</i> 87	
4.3. <i>Posición sintáctica</i> .....	92
4.4. <i>Colocaciones léxicas</i> .....	100
4.5. <i>Registro</i> .....	108
4.6. <i>Conclusiones</i> .....	112
<b>5. LOS MARCADORES DE DISCURSO EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA</b> .....	<b>117</b>
5.1. <i>Adquisición, interlengua y transferencia</i> 118	
5.1.1. <i>La transferencia retórica y la retórica contrastiva</i> .....	121
5.1.2. <i>La interlengua y las estrategias de aprendizaje</i> .....	125

---

5.2. <i>Adquisición de los MD en español como LE</i>	128
5.3. <i>Adquisición de los MD por aprendices sinohablantes</i>	131
5.4. <i>Conclusiones</i> .....	133
<b>PARTE II: METODOLOGÍA</b> .....	<b>137</b>
<b>6. METODOLOGÍA</b> .....	<b>139</b>
6.1. <i>Análisis de la interlengua</i> .....	139
6.2. <i>Corpus de estudio</i> .....	142
6.2.1. <i>Los subcorpus de aprendices</i> .....	143
6.2.2. <i>Subcorpus de expertos y lenguaje periodístico</i> .....	145
6.3. <i>Variables de análisis</i> .....	148
6.4. <i>Pasos de investigación</i> .....	152
<b>PARTE III: ANÁLISIS Y RESULTADOS</b> .....	<b>155</b>
<b>7. ANÁLISIS GLOBAL DE LOS MD PREVISTOS EN EL PCIC</b> .....	<b>157</b>
7.1. <i>Introducción</i> .....	157
7.2. <i>Los MD de los niveles iniciales (A1-A2)</i> .....	157
7.3. <i>Los MD del nivel B1</i> .....	161
7.4. <i>Los MD el nivel B2</i> .....	166
7.5. <i>Criterios de selección de los MD para el estudio en profundidad</i>	173

---

7.6. Conclusiones .....	174
<b>8. ANÁLISIS DETALLADO DE UNA SELECCIÓN DE MD .....</b>	<b>177</b>
8.1. Introducción .....	177
8.2. Frecuencia de uso de los MD estudiados .....	178
8.3. Comparación del uso de MD según sus categorías funcionales 182	
8.4. Comparación de uso de los MD según su alcance .....	188
8.5. Comparación del uso de los MD según sus posiciones .....	197
8.6. Comparación del uso de los MD según sus colocaciones ....	200
8.6.1. Colocaciones de los conectores aditivos .....	203
8.6.2. Colocaciones de los conectores contraargumentativos ..	209
8.6.3. Colocaciones de los conectores justificativos .....	214
8.6.4. Colocaciones de los conectores consecutivos .....	216
8.6.5. Colocaciones de los estructuradores de la información .	218
8.6.6. Colocaciones de los operadores discursivos .....	221
8.7. Comparación de uso de los MD según los errores analizados 223	
8.8. Comparación del uso de MD según el nivel de dominio y tipología textual .....	229
8.9. Conclusiones .....	239
<b>PARTE IV: CONCLUSIONES .....</b>	<b>241</b>
<b>ANEXO 1. POSICIONES DE LOS MD DEL PCIC .....</b>	<b>249</b>

---

<b>ANEXO 2. COLOCACIONES DE LOS MD DEL PCIC.....</b>	<b>255</b>
<b>ANEXO 3. REGISTRO DE LOS MD DEL PCIC .....</b>	<b>261</b>
<b>ANEXO 4. ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE FRECUENCIAS DEL USO DE MD .....</b>	<b>267</b>
<i>1. Análisis L1 vs. L2 .....</i>	<i>267</i>
<i>2. Análisis L2 vs. L2 .....</i>	<i>267</i>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>269</b>

---

---

## Índice de tablas

Tabla 1. MD sometidos al análisis detallado de errores, alcance, posiciones y colocaciones .....	27
Tabla 2. Taxonomía de los MD propuesta por Fuentes (2009) .....	55
Tabla 3. Taxonomía de los MD propuesta por Montolío.....	56
Tabla 4. Taxonomía de los MD propuesta por la GDLE .....	57
Tabla 5. Taxonomía de los estructuradores de la información según la GDLE... 58	
Tabla 6. Taxonomía de los conectores según la GDLE.....	59
Tabla 7. Taxonomía de los reformuladores según la GDLE.....	60
Tabla 8. Taxonomía de los operadores argumentativos.....	61
Tabla 9. Taxonomía de los marcadores conversacionales según la GDLE ...	61
Tabla 10. Taxonomía de los MD propuesta por la NGLE .....	62
Tabla 11. Taxonomía de los MD por nivel en Holgado Lage (2017).....	64
Tabla 12. Taxonomía de los MD por función en Holgado Lage (2017).....	66
Tabla 13. Taxonomía de los MD según el PCIC .....	68
Tabla 14. MD del nivel A1 en el PCIC .....	68
Tabla 15. MD del nivel A2 en el PCIC.....	69
Tabla 16. MD del nivel B1 en el PCIC .....	70
Tabla 17. MD del nivel B2 en el PCIC .....	71
Tabla 18. MD del nivel C1 en el PCIC .....	72
Tabla 19. MD del nivel C2 en el PCIC .....	73
Tabla 20. Funciones de los MD .....	79
Tabla 21. Alcance de conexión de los MD .....	88

---

Tabla 22. Posición de los MD.....	95
Tabla 23. Colocación de los MD que trata de estudiar .....	102
Tabla 24. El registro de los MD .....	111
Tabla 25. La posición junto con el alcance .....	114
Tabla 26. Combinatoria de los MD.....	115
Tabla 27. Adquisición de los MD en Santiago Guervós.....	130
Tabla 28. Corpus de estudio.....	143
Tabla 29. Datos de los aprendices en el corpus CAES.....	145
Tabla 30. Datos de los escritores expertos en el CORPES XXI.....	148
Tabla 31. Los MD en el nivel A1 y A2.....	158
Tabla 32. Los MD en el nivel A1/A2 (L1 vs. L2) .....	159
Tabla 33. Los MD en el nivel A1/A2 (L2 vs. L2) .....	160
Tabla 34. Los MD en el nivel B1 .....	162
Tabla 35. Los MD en el nivel B1 (L1 vs. L2).....	164
Tabla 36. Los MD en el nivel B1 entre AS y AA.....	165
Tabla 37. Los MD en el nivel B2.....	168
Tabla 38. Los MD en el nivel B2 entre AS y EE.....	170
Tabla 39. Los MD en el nivel B2 entre AS y AA.....	173
Tabla 40. 14 MD estudiados entre AS y EE .....	181
Tabla 41. Frecuencias depuradas de uso de los MD (L1 vs. L2).....	182
Tabla 42. Frecuencias depuradas de uso de los MD (L2 vs. L2).....	185
Tabla 43. Categorías de MD (L2 vs. L2) .....	188
Tabla 44. Categorías y alcance de los MD.....	188
Tabla 45. Alcance de conectores aditivos.....	190
Tabla 46. Alcance de conectores contraargumentativos.....	190
Tabla 47. Alcance de conectores justificativos .....	192

---

Tabla 48. Alcance de conectores consecutivos .....	193
Tabla 49. Alcance de estructuradores .....	195
Tabla 50. Alcance de operadores .....	196
Tabla 51. Posición de los MD .....	199
Tabla 52. Colocaciones .....	201
Tabla 53. Colocaciones previstas por los diccionarios especializados .....	203
Tabla 54. Errores cometidos en el uso de MD (L2 vs. L2).....	224
Tabla 55. Los MD según la tipología textual.....	231
Tabla 56. Los conectores aditivos según la tipología textual .....	233
Tabla 57. Los conectores contraargumentativos según la tipología textual.....	234
Tabla 58. Los conectores justificativos según la tipología textual .....	235
Tabla 59. Los conectores consecutivos según la tipología textual .....	237
Tabla 60. Los estructuradores según la tipología textual.....	238
Tabla 61. Los operadores según la tipología textual.....	239
Tabla 62. Los MD del nivel A1 según el diccionario de CF y HL .....	249
Tabla 63. Posición de los MD del nivel A2 según el diccionario de CF y HL ....	250
Tabla 64. Posición de los MD del nivel B1 según el diccionario de CF y HL ....	251
Tabla 65. Posición de los MD del nivel B2 según el diccionario de CF y HL ....	253
Tabla 66. Colocaciones de los MD A1 según el diccionario de CF y HL.....	255
Tabla 67. Colocaciones de los MD A2 según el diccionario de CF y HL .....	256
Tabla 68. Colocaciones de los MD B1 según el diccionario de CF y HL .....	258
Tabla 69. Colocaciones de los MD B2 según el diccionario de CF y HL .....	260
Tabla 70. Registro de los MD del nivel A1 según el diccionario de CF y HL ....	261
Tabla 71. Registro de los MD del nivel A2 según el diccionario de CF y HL ....	262
Tabla 72. Registro de los MD del nivel B1 según el diccionario de CF y HL.....	264
Tabla 73. Registro de los MD del nivel B2 según el diccionario de CF y HL.....	266

---

Tabla 74. Análisis de las diferencias de frecuencias del uso de MD entre AS y EE .....	267
Tabla 75. Análisis de las diferencias de frecuencias del uso de MD entre AS y AA .....	268

---

## RESUMEN

El objeto de estudio de esta tesis doctoral son los MD, entendidos como una categoría funcional que sirve principalmente en el plano de la cohesión y conexión textual. De este modo, se sigue una concepción de MD amplia, en línea con el principal desarrollo curricular del español como lengua extranjera, el PCIC (2006), lo que incluye conjunciones y conectores adverbiales, entre otras unidades. Excluye, en cambio, los MD relacionados con la interacción oral, ya que el estudio se limita a la escritura.

El objetivo principal que persigue la investigación es describir el uso que hacen de los MD los aprendices sinohablantes de español. Para ello, se propone una metodología fundamentada en el análisis contrastivo de tres subcorpus: nuestro corpus de interés constituido por producciones escritas de aprendices sinohablantes del nivel B1 y B2 según el MCER (Consejo de Europa, 2002 y 2021), un subcorpus de referencia constituido por producciones escritas de aprendices anglófonos de los mismos niveles y un segundo corpus de referencia constituido por textos periodísticos. El análisis, por tanto, se articula en dos comparaciones: por un lado, el contraste con el corpus de escritores expertos persigue descubrir los errores en el uso de los MD y los patrones distintivos de su uso propios de la interlengua de los aprendices de español. Por otro lado, la comparación con el corpus de aprendices anglófonos persigue descubrir los patrones distintivos de uso de los MD que pueden estar influidos por la lengua materna de los aprendices o por sus tradiciones retóricas y de enseñanza de la lengua.

---

El estudio sigue un enfoque cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, se ha realizado un análisis global de todos los MD previstos por el PCIC en los niveles A1-B2 y, en segundo lugar, se han seleccionado 14 MD de los más usados por los aprendices para realizar un análisis pormenorizado: los conectores aditivos *también, además y sobre todo*; los conectores contrargumentativos *pero, aunque y sin embargo*; los conectores causales-justificativos *porque, es que, por eso y por lo tanto*; los estructuradores de la información *primero, luego y después*; y el operador *por ejemplo*. El análisis pormenorizado se concentra no solo en los errores y frecuencias, sino también en otras variables que consideramos relevantes para el uso de los MD: el alcance de la conexión que establecen (intraoracional o interoracional), la posición que ocupan (inicial, intermedia o final) y las colocaciones léxicas de las que suelen formar parte.

Los resultados del análisis global revelan un sobreuso por parte de los aprendices de los MD previstos en los niveles iniciales, mientras que gran parte de los MD del nivel B2 no aparecen en sus textos. Este análisis global de todos los MD previstos por el PCIC también revela la preferencia excesiva de los aprendices sinohablantes por las estructuras lineales marcadas de forma enumerativa (*en primer lugar, en segundo lugar*), frente a las estructuras lineales marcadas por tópicos de los expertos (*en cuanto a, respecto a*). Asimismo, destaca la evitación de los dos grupos de aprendices de las conexiones reformulativas, más habituales en los expertos y la simplificación del paradigma de los conectores contraargumentativos, más amplios y frecuentes en los EE y en los AA. Por último, en los dos grupos de aprendices la ejemplificación formulada por el operador *por ejemplo* destaca sobre las opciones más frecuentes en nativos de *en concreto y en particular*.

---

En cuanto al análisis en profundidad de los 14 MD seleccionados, los resultados también revelan patrones de uso distintivos de los aprendices sinohablantes, quienes utilizan en mayor medida (a) los MD estructuradores de la información, como *primero* o *luego*, (b) los conectores aditivos, como *también* y *además* y (c) los conectores consecutivos, como *por eso* y *por lo tanto*. La preferencia por estos MD puede deberse a la influencia de la organización retórica textual del chino mandarín, que tiende a ser más aditiva y lineal. Es decir, los aprendices sinohablantes pueden estar transfiriendo las convenciones retóricas de su L1 al escribir en español.

Por su parte, los aprendices anglófonos destacan por el sobreuso de los marcadores justificativos, como *porque*, y los expertos utilizan más conectores contraargumentativos, como *pero* y *aunque*, dando lugar a estructuras textuales más complejas. Estas diferencias de uso con los aprendices sinohablantes podrían deberse a la falta de equivalentes directos en chino mandarín y a la complejidad sintáctica que estos conectores requieren en español, a la que los aprendices chinos se enfrentan con estrategias de evitación, optando por estructuras más simples y familiares para evitar errores.

En cuanto a la variable *tipología textual*, los tres grupos de hablantes producen una disminución similar en el uso de los 14 MD estudiados en los textos argumentativos (B2) respecto a los narrativos (B1). Cabe destacar que los aprendices sinohablantes tienden a utilizar menos los conectores justificativos en el nivel B2, probablemente porque han adquirido nuevas formas de expresión de la causalidad. También reducen el uso de conectores consecutivos en este nivel, quizás por una estrategia de simplificación. Sin embargo, sobreusan el MD *por ejemplo* en el nivel B2, lo cual está vinculado a su uso excesivo en la enseñanza de la argumentación.

---

En cuanto al alcance y las posiciones, no se descubren usos especiales. Los tres grupos prefieren la posición inicial y las conexiones intraoracionales, que además son las más sencillas de establecer. Respecto a las colocaciones, surgen importantes diferencias respecto al grupo de los escritores expertos, para quienes los MD aparecen en combinaciones léxicas recurrentes que no consideran los aprendices, como *precisamente por eso* o *pero es que*, probablemente, porque no forman parte de su enseñanza explícita de la lengua ni aparecen en los modelos de textos creados con un propósito didáctico. En cuanto a los errores analizados, los aprendices sinohablantes cometen menos errores ortográficos que los anglófonos, pero más errores de selección léxica y de adecuación pragmática del marcador, lo que podría explicarse por la importancia que se le otorga a la escritura logográfica en el sistema de enseñanza chino y la mayor atención prestada al aprender una escritura alfabética como la del español.

**Palabras clave:** marcadores del discurso, español como lengua extranjera, interlengua, análisis de corpus de aprendices, colocación, posición

---

## ABSTRACT

The object of study in this doctoral thesis is discourse markers (DMs), understood as a functional category primarily serving the purpose of cohesion and textual connection. In this way, a broad conception of DMs is followed, in line with the main curricular development for Spanish as a foreign language, the PCIC (2006), which includes conjunctions and adverbial connectors, among other units. However, DMs related to oral interaction are excluded, as the study is limited to written language.

The main objective of this research is to describe the use of discourse markers (DMs) by Chinese learners of Spanish. To achieve this, a methodology based on the contrastive analysis of three subcorpora is proposed: our main corpus, consisting of written productions by Chinese learners at the B1 and B2 levels according to the CEFR; a reference subcorpus composed of written productions by English-speaking learners at the same levels; and a second reference corpus consisting of journalistic texts. The analysis is structured around two comparisons: on one hand, the contrast with the expert writers' corpus aims to identify errors in the use of DMs and distinctive usage patterns specific to the interlanguage of Spanish learners. On the other hand, the comparison with the English-speaking learners' corpus seeks to uncover distinctive patterns of DM use that may be influenced by the learners' native language, rhetorical traditions, or language-teaching methods.

The study follows both a quantitative and qualitative approach. First, a global analysis of all the discourse markers (DMs) outlined by the PCIC for

---

levels A1-B2 was conducted. Second, 14 of the most frequently used DMs by learners were selected for detailed analysis: the additive connectors *también*, *además* and *sobre todo*; the counter-argumentative connectors *pero*, *aunque* and *sin embargo*; the causal-justificative connectors *porque*, *es que*, *por eso*, and *por lo tanto*; the information structuring markers *primero*, *luego* and *después*; and the operator *por ejemplo*. The detailed analysis focuses not only on errors and frequencies but also on other variables considered relevant to the use of DMs, such as the scope of the connection they establish (intra-sentential or inter-sentential), the position they occupy (initial, middle, or final), and the lexical collocations they commonly form part of.

The results of the global analysis reveal an overuse of the discourse markers outlined for beginner levels by the learners, while many of the B2-level markers do not appear in their texts. This global analysis of all the DMs suggested by the PCIC also shows the excessive preference among Chinese-speaking learners for linear, enumerative structures (*en primer lugar*, *en segundo lugar*) compared to the topic-based linear structures used by experts (*en cuanto a*, *respecto a*). Additionally, both learner groups tend to avoid reformulative connections, which are more common among experts, and simplify the range of counter-argumentative connectors, which are broader and more frequent among experts (EE) and English-speaking learners (AA). Lastly, in both learner groups, the use of the operator *por ejemplo* for exemplification stands out compared to more commonly used native expressions like *en concreto* and *en particular*.

Regarding the in-depth analysis of the 14 selected discourse markers, the results also reveal distinctive usage patterns among Chinese-speaking learners. They tend to use more (a) information structuring markers such as

---

*primero* and *luego*, (b) additive connectors like *también* and *además*, and (c) consecutive connectors such as *por eso* and *por lo tanto*. This preference for these discourse markers may be attributed to the influence of the rhetorical and textual organization of Mandarin Chinese, which tends to be more additive and linear. In other words, Chinese-speaking learners may be transferring the rhetorical conventions of their L1 when writing in Spanish.

On the other hand, English-speaking learners stand out for their overuse of justificative markers such as *porque*, while experts use more counter-argumentative connectors like *pero* and *aunque*, resulting in more complex textual structures. These differences in usage compared to Chinese-speaking learners may be due to the lack of direct equivalents in Mandarin Chinese and the syntactic complexity that these connectors require in Spanish. Chinese learners often face this complexity with avoidance strategies, opting for simpler and more familiar structures to prevent errors.

Regarding the *textual typology* variable, all three groups of speakers show a similar decrease in the use of the 14 discourse markers studied in argumentative texts (B2) compared to narrative texts (B1). Notably, Chinese-speaking learners tend to use fewer justificative connectors at the B2 level, likely because they have acquired new ways to express causality. They also reduce their use of consecutive connectors at this level, possibly as a simplification strategy. However, they overuse the marker *por ejemplo* in B2, which is linked to its frequent use in the teaching of argumentation.

Regarding the scope and positions, no special uses were discovered. All three groups prefer the initial position and intra-sentential connections, which are also the easiest to establish. As for collocations, significant differences emerge with the group of expert writers, for whom discourse

---

markers frequently appear in recurring lexical combinations that learners do not use, such as *precisamente por eso* or *pero es que*. This is likely because these combinations are not part of their explicit language instruction or the text models designed for didactic purposes. In terms of errors, Chinese-speaking learners make fewer orthographic errors than English-speaking learners but more errors related to lexical selection and the pragmatic appropriateness of markers. This could be explained by the emphasis on logographic writing in the Chinese educational system and the greater attention required when learning an alphabetic script like Spanish.

Keywords: Discourse markers, Spanish as a foreign language, interlanguage, learner corpus analysis, collocation, position

---

## 1. Introducción

Desde los inicios del Análisis del Discurso como disciplina, los MD se convertido en su objeto privilegiado de estudio, tanto en el ámbito internacional (Halliday y Hasan, 1976; Östman, 1981; Levinson, 1983; Van Dijk, 1985; Schiffrin, 1987; Fraser, 1998/1990; Blakemore, 1996/2002) como en el contexto de la lingüística hispánica (Casado, 1991; Fuentes, 1996; Llorente Arcocha, 1996; Portolés, 1998; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Montolío, 2001; Loureda Lamas y Acín Villa, 2010). No obstante, los límites de esta categoría discursiva han sido concebidos de diversas maneras. En esta tesis se adopta una concepción de los MD que bebe de la lingüística aplicada inglesa, sustentada en la tradición sistémica-funcional (Halliday y Hasan, 1976; Martin, 1992; Martin, Matthiessen y Halliday 1997; Eggins, 2004; Halliday y Matthiessen, 2006; Thompson, 2014), y que además está presente en el principal desarrollo curricular del español como lengua extranjera, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

Esta noción pone especial énfasis en la función cohesiva y conectiva de los MD, y excluye aquellos elementos centrados en la interacción comunicativa (Schiffrin, 1987; Brinton, 1996; Hansen, 1998; Fraser, 1999; Ajmer, 2002; Müller, 2005; Fung y Carter, 2007; Cuenca y Marín, 2009). Asimismo, considera tanto las unidades que operan en el ámbito oracional, como las conjunciones, como aquellas que funcionan propiamente a nivel discursivo, como los conectores adverbiales. Esta perspectiva ofrece, por tanto, una concepción más amplia de los MD que la que habitualmente se maneja en la tradición lingüística hispánica.

---

Si bien en el estudio del español como segunda lengua ya son abundantes las investigaciones que tienen por objeto de estudio los MD (Llamas, 2004; Albelda, 2005; Martín Zorraquino, 2005; Martí Sánchez, 2008; Corral Esteve, 2010; Martínez Sánchez, 2011; Nogueira da Silva, 2011; Martí Sánchez y Fernández Gómiz, 2013; Paulo Selvi, 2018), los estudios contrastivos basados en corpus de aprendices, que aborden aspectos discursivos siguen siendo relativamente escasos (Cuenca, 2003; Lavid, Arús y Zamorano-Mansilla, 2010; Bustos Gisbert y Gómez Asencio, 2014). Este vacío en el estudio existente refuerza la relevancia de nuestra investigación.

### **1.1. Justificación del tema**

Desde el punto de vista teórico, esta tesis doctoral se justifica porque trata de cubrir dos áreas de estudio que, aunque han ganado interés en los últimos años, siguen estando menos estudiadas que otras áreas más tradicionales. Nos referimos, por un lado, al estudio del ámbito pragmático y discursivo en la interlengua del español (Campillos, 2014; Sánchez Rufat, 2015), frente a los más abundantes análisis del ámbito gramatical y, por otro lado, al desarrollo de la interlengua en aprendices sinohablantes (Zhou Lian, 2015; Liu, 2018; Liu, 2020; Liang, 2021, Jiang, 2007; Chang, 2009; Lin, 2014) frente a los más numerosos de hablantes de otras L1.

Ante este panorama, los estudios pragmáticos y discursivos sobre la interlengua de los sinohablantes que aprenden español, área en la que se inscribe la presente investigación, resultan aún escasos (Chien, 2012; Chen, 2016; Xi, 2023). A nivel metodológico, el enfoque adoptado en esta tesis, que se basa en el análisis contrastivo de la interlengua, también ha despertado un

---

interés creciente dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas (Gilquin y Granger, 2015; Granger, 2015; Sánchez Rufat, 2015), aunque su aplicación al español sigue siendo limitada. Este vacío en la investigación existente resalta, por tanto, la relevancia y pertinencia de nuestro trabajo, que busca aportar una contribución significativa a este ámbito.

Por último, desde un punto de vista aplicado, una de las principales justificaciones para esta investigación radica en una necesidad tanto social como educativa: la creciente relevancia de la enseñanza y el aprendizaje del español en China. Este fenómeno se ve reflejado en su inclusión oficial en el plan de estudios de secundaria desde 2018, así como en el creciente número de estudiantes cuyo idioma materno es el chino y que optan por aprender español. Además, según los datos más recientes proporcionados por el anuario del Instituto Cervantes, se ha observado un aumento sostenido en el número de universidades que ofrecen programas de estudios en español. En 2023, más de 120 instituciones de educación superior en China habían incorporado el español en sus currículos, en contraste con las 90 que lo hacían en 2018.

Este crecimiento no solo evidencia un interés académico cada vez mayor, sino que también pone de manifiesto la relevancia cada vez más significativa del español en los ámbitos comerciales y culturales, consolidándose como un puente lingüístico entre China y el mundo hispanohablante. Esta expansión del español en contextos educativos chinos subraya la importancia de investigaciones como la presente, que buscan aportar conocimientos relevantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del idioma en este creciente mercado.

Además, el número de estudiantes de español en China ha superado los 60.000, lo que representa un aumento significativo en comparación con años

---

anteriores. Este notable crecimiento puede atribuirse, en parte, a la expansión de los programas de intercambio y colaboración entre universidades chinas y españolas, así como a la implementación de nuevos recursos y tecnologías educativas que han facilitado el acceso y el aprendizaje del idioma.

Asimismo, la creciente demanda de profesores de español ha impulsado diversas iniciativas de formación y capacitación docente, con el objetivo de satisfacer esta creciente necesidad en el sector educativo. Estas tendencias no solo reflejan un interés académico sostenido, sino también una respuesta a la relevancia global del español en un contexto de creciente interconexión cultural y económica entre China y los países hispanohablantes.

Este auge en la enseñanza del español responde a una demanda global creciente por competencias multilingües, así como al fortalecimiento de las relaciones diplomáticas y comerciales entre China y los países hispanohablantes. Como consecuencia de esta tendencia, el español se está consolidando como una lengua de importancia estratégica dentro del sistema educativo chino, lo que anticipa un futuro prometedor para su enseñanza y aprendizaje en este país.

Este panorama justifica la necesidad de profundizar en la investigación sobre la adquisición del español por parte de aprendices sinohablantes, ya que los resultados obtenidos no solo contribuirán a una comprensión más detallada del proceso de aprendizaje, sino que también permitirán desarrollar enfoques pedagógicos más efectivos, facilitando así un aprendizaje y enseñanza más eficaces de la lengua en este contexto específico.

---

## 1.2. Objetivos de la tesis

El objetivo principal de esta tesis doctoral es analizar y describir los patrones de uso distintivos que los aprendices sinohablantes de español emplean en relación con los MD, mediante una comparación exhaustiva con el uso que hacen de estos mismos elementos tanto los aprendices anglófonos como los escritores expertos en la lengua. A través de esta comparación, se busca identificar las particularidades y posibles dificultades que enfrentan los aprendices sinohablantes, con el fin de aportar una visión más completa del desarrollo de su interlengua y mejorar las estrategias pedagógicas en la enseñanza del español.

Este objetivo se ha concretado mediante un análisis general de la presencia de todos los MD contemplados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (véase §3.3), complementado con un análisis detallado de una selección de los MD más frecuentes en las producciones escritas de los aprendices de nivel B1 y B2, los cuales se especifican en la Tabla 1:

<b>Conectores aditivos</b>	<i>también, además, sobre todo</i>
<b>Conectores contraargumentativos</b>	<i>pero, aunque, sin embargo</i>
<b>Conectores justificativos</b>	<i>porque, es que, por eso, por lo tanto</i>
<b>Estructuradores de la información</b>	<i>primero, luego, después</i>
<b>Operador discursivo</b>	<i>por ejemplo</i>

Tabla 1. MD sometidos al análisis detallado de errores, alcance, posiciones y colocaciones

A continuación, se presentan los cinco objetivos específicos que guían el análisis detallado de esta investigación:

---

**Objetivo específico 1:** Identificar qué tipo de marcadores de discurso (conector aditivo, contraargumentativo, estructurador, etc.) predomina en la escritura de los aprendices sinohablantes, en comparación con los que destacan en los textos producidos por los aprendices anglófonos y escritores expertos. Este objetivo está vinculado al estudio de la transferencia de tradiciones discursivas relacionadas con la organización textual.

**Objetivo específico 2:** Analizar los principales errores cometidos por los aprendices sinohablantes en el uso de MD, en comparación con los errores cometidos por los aprendices anglófonos. Este objetivo está relacionado con la interferencia de la L1 y con la posible influencia de las diferentes tradiciones de enseñanza de la lengua.

**Objetivo específico 3:** Determinar el alcance (intraoracional o interoracional) que destaca en las conexiones propuestas por los MD utilizados por los aprendices sinohablantes, en comparación con el alcance de los MD empleados por los aprendices anglófonos y los escritores expertos. Este objetivo trata de desvelar las preferencias en la organización textual, que también pueden estar influenciadas por la transferencia de diferentes tradiciones discursivas de organización textual.

**Objetivo específico 4:** Determinar las posiciones (inicial, intermedia y final) que destacan en los MD utilizados por de los aprendices sinohablantes, en comparación con la posición de los MD empleados por los aprendices anglófonos y escritores expertos. Este objetivo tiene como finalidad desvelar las preferencias en las posiciones sintácticas de los MD, que pueden estar relacionadas con la interferencia de la L1.

---

**Objetivo específico 5:** Identificar las colocaciones recurrentes de los MD utilizados por los aprendices sinohablantes, en comparación con las colocaciones observadas de los MD presentes en los textos de los aprendices anglófonos y escritores expertos. Este objetivo trata de desvelar patrones léxicos frecuentes en la escritura experta y comprobar hasta qué punto han sido incorporados por los aprendices en sus producciones escritas.

**Objetivo específico 6:** Comprobar la influencia de la tipología textual y del nivel de dominio de la lengua en el uso de los MD. Este objetivo busca identificar patrones de organización textual relacionados con los distintos tipos de textos, así como describir el desarrollo de la interlengua de los aprendices en relación con su nivel de competencia lingüística.

### **1.3. Metodología utilizada**

El planteamiento metodológico de la investigación se enmarca en un análisis contrastivo de la interlengua (Granger, 2015; Alonso-Ramos, 2016; Sánchez Rufat, 2015a; Gilquin y Granger, 2015) de enfoque mixto, que combina el análisis cuantitativo con el análisis cualitativo. Para el análisis contrastivo se realizan dos tipos de comparaciones. Por un lado, se compara la interlengua de los aprendices con la lengua utilizada por escritores nativos o expertos (Fuller, 2003; Guo, 2006; Orol González y Alonso Ramos, 2013; Sánchez Rufat, 2015b). Los resultados obtenidos de esta metodología sirven para identificar y corregir los usos incorrectos y desviados de los aprendices en diferentes etapas de desarrollo de su interlengua.

Por otro lado, se compara la interlengua de diferentes grupos de aprendices, en nuestro caso, la interlengua de los aprendices sinohablantes con

---

la de los anglófonos, con el fin de detectar las diferencias y similitudes en el uso de los MD entre estos dos grupos aprendices (Huang, 2011; Aijmer, 2011; Breckle y Zinsmeister; 2012). Las producciones textuales que conforman los dos subcorpus de aprendices proceden del CAES (Instituto Cervantes, 2023) y las que conforman el subcorpus de expertos proceden del CORPES XXI (RAE, 2023).

Este planteamiento metodológico se despliega en tres partes principales. En primer lugar, se procede a la búsqueda semiautomatizada de todos los MD contemplados en el PCIC en los corpus de aprendices. En segundo lugar, se realizó una selección de los MD más frecuentes y se extrajeron sus concordancias en los tres subcorpus. En tercer lugar, a partir del análisis cualitativo de estas concordancias se anotaron diferentes variables en los tres subcorpus: alcance de la conexión, posición del MD, colocaciones con MD y errores en los corpus de aprendices.

#### **1.4. Estructura de la tesis**

La tesis se estructura en las cuatro partes habituales de una investigación científica. La primera parte, titulada *Marco Teórico*, discute los principales conceptos y enfoques teóricos relevantes para nuestra investigación. La segunda parte, *Metodología*, presenta la línea metodológica seguida en la investigación, establece las variables de análisis y describe el corpus analizado. La tercera parte, *Análisis y resultados*, presenta los datos obtenidos en nuestro análisis de corpus y los pone en relación con la discusión teórica de la primera parte de la tesis. El trabajo concluye con las *Conclusiones*, que se exponen en

---

la última y cuarta parte de la tesis. A continuación, exponemos la estructura más detallada de 8 capítulos que articulan la investigación.

La parte I, *Marco Teórico*, comprende de los capítulos dos al cinco. El capítulo 2, *Los marcadores de discurso en español* trata de limitar nuestro objeto de estudio a partir de las principales propiedades que suelen predicarse de los MD: la inferenciabilidad comunicativa, la invariabilidad morfológica y la marginalidad sintáctica. El capítulo 3, *Clasificaciones de los marcadores discursivos*, discute los diferentes tipos de MD que contempla la literatura: incluyendo conectores, estructuradores de la información u operadores, entre otros. El capítulo 4, *Elementos relevantes del uso de los marcadores discursivos*, profundiza en factores concretos que nos permiten describir el funcionamiento textual de los MD: el alcance de las conexiones que proponen, las posiciones sintácticas que ocupan y las colocaciones léxicas en las que se incluyen. Por último, el capítulo 5, *Los marcadores de discurso en la adquisición del español como lengua extranjera*, se concentra en exponer los conceptos y enfoques teóricos centrales que pueden explicar el uso de los MD en el proceso de adquisición de una segunda lengua: tales como la transferencia lingüística, las estrategias de aprendizaje y la retórica contrastiva.

La segunda parte, *Metodología*, comprende del capítulo 6. El apartado 6.1, *Análisis de la interlengua*, aborda el enfoque metodológico en el que se enmarca la tesis, así como otros acercamientos afines, como el análisis de corpus de aprendices. El apartado 6.2, *Corpus de estudio*, describe en detalle el corpus que vamos a analizar en la presente tesis, el corpus CAES para los aprendices y el corpus CORPES XXI para los escritores expertos. El apartado 6.3, *Variables de análisis*, establece las 6 variables de estudio para la tesis doctoral: las cohortes lingüísticas, el nivel de competencia, el alcance de la

---

conexión, la posición, la colocación y los errores. El apartado 6.4, *Pasos de investigación*, explica las diferentes etapas en las que se desarrolla la investigación (la creación del corpus, la búsqueda de los MD y la anotación de las variables).

La tercera parte de la tesis, *Análisis y Resultados*, comprende los capítulos 7 y 8. El capítulo 7 se presenta el análisis global de todos los MD previstos en el PCIC. Además, se recogen las frecuencias normalizadas y diferencias relativas de la presencia de estos MD. El capítulo 8 se presenta y discute los resultados obtenidos a través del análisis contrastivo de los corpus, organizados en función de las variables previamente anotadas. Se explora las divergencias y similitudes entre los aprendices y los escritores expertos, revelando patrones y tendencias significativas en el uso de los MD. Asimismo, versa sobre los resultados de los MD bajo la perspectiva de los diferentes niveles de competencia, prestamos especial atención a la FN tanto en el nivel B1 como el nivel B2. En cuanto a las otras variables, no se observan diferencias significativas según las tipologías textuales, así que no se profundiza en ese aspecto.

Finalmente, en la cuarta parte, *Conclusiones*, se consolidan las ideas principales y se ofrecen las conclusiones más relevantes derivadas del estudio en relación con los objetivos establecidos. Este apartado proporciona una reflexión crítica sobre los hallazgos obtenidos, su significado en el contexto más amplio de la investigación y su posible impacto en futuras investigaciones o aplicaciones prácticas en la enseñanza de los MD a aprendices sinohablantes.

---

## PARTE I: MARCO TEÓRICO

---

---

## 2. Los marcadores de discurso en español

Este capítulo persigue delimitar conceptualmente nuestro objeto de estudio a partir del análisis de las principales obras de referencia de la investigación sobre los MD. El primer apartado aborda los orígenes del concepto y la discusión terminológica, que pone de manifiesto la falta de unanimidad en la definición e identificación de los MD. Los siguientes apartados detallan el desarrollo conceptual de los MD en la tradición hispánica, que pivota en torno a tres características fundamentales: el carácter inferencial, la invariabilidad morfológica y la marginalidad sintáctica. El capítulo concluye con un apartado en el que se presenta una definición operativa de nuestro objeto de estudio, más amplia que la de la tradición hispánica y en línea con el principal desarrollo curricular del español como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2006).

### 2.1. El debate conceptual y terminológico en torno a los MD

La proliferación en la bibliografía de diferentes términos que se refieren a los MD es una prueba de que, a pesar de su centralidad teórica en el análisis lingüístico del discurso, sigue siendo un concepto discutido, al menos en los límites de su definición y en lo que se consideran sus propiedades centrales.

Entre estos términos, en la lingüística anglosajona destacan los siguientes: *conjunctive expressions* o *conjunctive elements* (Halliday y Hasan, 1976), *connective*, *discourse connective* o *pragmatic connectors* (Crystal y

---

Davy, 1975; Stubbs, 1983/1987; Blakemore, 1987/1992; Warner, 1985), *discourse markers* o *pragmatic markers* (Schiffrin, 1987; Fraser, 1988/1990; Fraser, 1996; Andersen, 2000; Blakemore, 2002) o *discourse particle* o *pragmatic particle* (Östman, 1981/1995; Levinson, 1983; Schourup, 1985; Hansen, 1998; Aijmer, 2002).

La variedad terminológica en la lingüística hispánica es similar, si bien la denominación *marcador de discurso* es definitivamente la mayoritaria (Cortés y Camacho, 2005; Fuentes, 2009; Loureda Lamas, 2010), debido a la influencia de la obra fundacional de Portolés (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999). Con todo, la bibliografía en español también contempla otros términos análogos a los ingleses, como *conectores* (Pons, 1998; Montolío, 1992; RAE y ASALE, 2009), *partículas discursivas* (Briz, Pons y Portolés, 2008), así como otros ya en desuso, como *enlaces* o *relacionantes extraoracionales* (Gili Gaya, 1961; Fuentes, 1987/1996).

En cuanto a la discusión conceptual, como se habrá advertido, los diferentes términos elegidos enfatizan la centralidad de diferentes criterios en la definición del concepto. Términos como *conjunctive*, *conector*, *enlace* o *relacionante* subrayan la función cohesiva y conectiva de los MD. Por su parte, los adjetivos *pragmatic* y *pragmático* destacan la capacidad inferencial e interactiva de estos elementos. Por último, denominaciones como *particle* o *partículas* enfatizan la importancia de la invariabilidad morfológica.

En este sentido, la definición de MD que ha guiado la tradición de estudio del discurso en español, se centra en alguna de estas características, al proponer una delimitación del concepto de MD en torno a tres propiedades que consideramos parcialmente en esta tesis y que desarrollamos en los próximos apartados: la invariabilidad morfológica, la marginalidad sintáctica y la

---

inferenciabilidad comunicativa. Como indica lo siguiente (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4057):

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.

Por su parte la NGLE, admite el término MD, pero lo sustituye por *conector*, término que define a partir de *criterios textuales* que no se encuentran claramente establecidos (2010: 2355):

El concepto de conector discursivo (también marcador u operador discursivo o del discurso) no constituye una clase sintáctica de palabras análoga a *verbo*, *conjunción* o *adverbio*, sino un grupo establecido con criterios textuales. La mayor parte de los conectores discursivos son adverbios o locuciones adverbiales, pero algunos son conjunciones, preposiciones, interjecciones o bien locuciones formadas con todas estas clases de palabras.

Otra autora que emplea el término *conector* es Montolío (2001), quien, como en esta tesis, define estas unidades en torno a un criterio textual central que sí establece con claridad: la función primordial cohesiva o conectiva de estas unidades (2015: 19):

Los conectores son un mecanismo de cohesión textual, específicamente de conexión, que pueden presentar las oraciones para engarzarse entre sí, para trabarse entre ellas de modo que la unión resultante sea un fluido de información, y no una sarta entrecortada de frases puntuales aisladas.

---

Desde este punto de vista, los conectores señalan la relación lógico-semántica o relación discursiva (Halliday y Hasan, 1976; Sanders, 1997; Adam, 2001/2005; Van Dijk, 1977/2010; Garrido, 2007; Renkema, 2009; Taboada y Habel, 2013; Duque, 2016; Webber, Prasad, Lee y Joshi, 2019), de modo que según Montolío (2015: 20), esta relación se vuelve clara y comprensible. Esta visión es compartida, aunque matizada, por la tradición sistémica funcional (Halliday y Hasan, 1976: 226):

Conjunctive elements are cohesive not in themselves but indirectly, by virtue of their specific meanings; they are not primarily devices for reaching out into the preceding (or following) text, but they express certain meanings which presuppose the presence of other components in the discourse.

Los próximos apartados tratan de delimitar en mayor medida el concepto de MD que consideramos en esta tesis a partir de la discusión en torno a las tres propiedades que los definen según Martín Zorraquino y Portolés (invariabilidad, marginalidad e inferenciabilidad) y que en esta tesis solo se consideran parcialmente.

Asimismo, la discusión en torno a estas propiedades permite distinguir los MD de otras unidades o incluir otras unidades en el estudio de los MD. En este sentido, la inferenciabilidad entendida como instrucciones de procesamiento conectivo, nos permite excluir a los operadores y adverbios oracionales de la categoría de los MD. Respecto a la marginalidad sintáctica, excluida como criterio definitorio de los MD nos permite incluir a las conjunciones. Por último, con respecto a la invariabilidad morfológica que consideramos como criterio definitorio, nos permite excluir a las expresiones

---

conectivas completamente libres, para solo considerar las gramaticalizadas o en proceso de gramaticalización.

## **2.2. El carácter inferencial de los MD**

La propiedad central que la GDLE predica de los MD es su carácter inferencial. Con ello, se refieren los autores a que los MD nos permiten llegar a conclusiones que se derivan de la información presentada en el discurso. Dicho de otro modo, los MD ponen en juego un significado que va más allá del significado explícito y ayudan transmitir la interpretación del hablante sobre lo que se está comunicando, implicando significados adicionales que deben ser inferidos por el receptor del mensaje.

Los autores, Portolés y Martín Zorraquino, no especifican en qué consisten exactamente estas inferencias, pero por el desarrollo del capítulo se entiende que pueden estar relacionadas, por un lado, con la modalidad e interacción entre el hablante y el oyente y, por otro lado, con la conexión entre informaciones textuales. La definición de MD por la que optamos en esta tesis se restringe a las inferencias que implican conexión textual, por lo que las unidades centradas en inferencias de tipo modal, como los operadores discursivos, no son consideradas.

Cabe mencionar que el carácter inferencial por el que aboga la definición de la GDLE bebe de la distinción relevantista entre el significado conceptual y el significado procedimental (Sperber y Wilson, 1986/1995; Blakemore, 1987/2002). Como es sabido, según la teoría de la relevancia, el significado conceptual alude a las representaciones mentales o ideas evocadas por las palabras, mientras que el significado procedimental proporciona

---

instrucciones sobre cómo procesar dicha información en el contexto de la comunicación (Sperber y Wilson, 1993; Wilson y Sperber, 2012).

En este sentido, los MD no tienen un significado conceptual fijo, porque su significado es principalmente procesual: se fundamenta en el proceso de comprensión o en las instrucciones de procesamiento que realiza el receptor del mensaje. Dicho de otro modo, los MD no transmiten información propiamente dicha, sino que orientan al receptor a realizar inferencias específicas sobre el contenido del discurso. Como señalan Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4058):

Los marcadores del discurso son aquellos signos que no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados, sino que orientan y ordenan las inferencias que cabe obtener de ellos. El significado de los marcadores contribuye al procesamiento de lo que se comunica y no a la representación de la realidad comunicada.

En la misma línea y de forma implícita, Cortés y Camacho (2005: 185) proponen que los MD poseen un significado principalmente procedimental, al guiar la interpretación del discurso para relacionar diferentes unidades lingüísticas entre sí. Cabe destacar que esta relación entre el carácter inferencial y el contraste relevantista entre significado conceptual y procedimental es más explícita y clara en la obra de Montolío (2001:29), como se desprende de la cita:

Las expresiones conectivas no tienen un significado totalmente conceptual. El significado de estos elementos constituye una especie de instrucción que se da al

---

interlocutor. Los conectores tienen un significado que consiste en una instrucción para el interlocutor sobre cómo tiene que procesar las informaciones que se plantean en el enunciado.

Por su parte, la NGLE (2010: 596) no aborda los significados procedimentales propiamente dichos, pero sí limita las inferencias realizadas en la comunicación a aquellas del ámbito de la conexión textual, como se propone en esta tesis:

La mayor parte de los adverbios y locuciones adverbiales que se usan como conectores discursivos orientan la manera en que la oración o el fragmento oracional sobre el que inciden han de ser interpretados en relación con el contexto precedente o con las inferencias que de él se obtienen.

También en el ámbito textual y escrito, pero desde un punto de vista interactivo, Hyland enmarca a los MD como unidades metadiscursivas. Según el autor (2018: 20), el metadiscurso no solo refleja la conciencia del escritor sobre su propio texto, sino que también actúa como una herramienta que el escritor usa para guiar al lector y satisfacer sus necesidades de comprensión y claridad:

Metadiscourse reveals the writer's awareness of the reader and his or her need for elaboration, clarification, guidance and interaction. In expressing an awareness of the text, the writer also makes the reader aware of it, and this only happens when he or she has a clear, reader-oriented reason for doing so. In other words, drawing attention to the text represents a writer's goals relative to an assessment of the reader's need for guidance or elaboration.

---

Hasta este punto, vemos que el carácter inferencial, vagamente precisado en la definición clásica de MD (Martín Zorraquino y Portolés, 1999), se refiere, en concreto, a significados procedimentales, los cuales pueden estar relacionados con la interacción y la modalidad, especialmente en la oralidad, o con la conexión textual y el metadiscurso, especialmente en la escritura. En esta tesis definimos la capacidad inferencial de los MD en relación con los significados procedimentales o metadiscursivos que implican la conexión de dos o más informaciones textuales, de modo que elementos como los operadores o adverbios oracionales, como *francamente*, que participan principalmente en la modalidad no son considerados MD, en línea con Domínguez (2007: 17) quien también excluye a los operadores de la clase de los MD porque solo operan sobre un elemento del enunciado. Esta misma característica es la que defiende Fuentes (2009), para quien los operadores, en lugar de establecer relaciones entre partes del discurso, trabajan a nivel del enunciado completo, influyendo en su significado global o en la manera en que se interpreta el mensaje.

En cualquier caso, ha de reconocerse que, si bien formalmente las inferencias que proponen los operadores no siempre establecen una relación directa con otro enunciado previo, en ocasiones, algunos operadores incluyen inferencias que afectan opcionalmente a otro miembro del discurso y que en ese caso sí consideramos MD. En este sentido, nuestro estudio detallado de MD (véase la Tabla 1) incluye el operador *por ejemplo*, cuya clasificación como operador es controvertida por su clara función cohesiva, como indica Martí Sánchez (2008: 85). De hecho, es considerado un conector en la NGLE (RAE y ASALE, 2010). *Por ejemplo* como otros operadores de concreción, según Martín Zorraquino y Portolés (1999: 41-42), presentan el fragmento del

---

discurso que los contiene como un ejemplo o caso específico de una expresión más general, que suele aparecer en un fragmento previo que establece una generalización, de modo que establece en cierto sentido una conexión textual.

### **2.3. La invariabilidad morfológica**

Otra propiedad definitoria que la GDLE predica de los MD es su invariabilidad morfológica. Con ello, se refieren los autores (1999: 4060) a que los MD «no conservan las capacidades de flexión y combinación de sus miembros», es decir, no admiten, por ejemplo, formas en plural ni complementos, como ocurre con expresiones como *sin embargo*, *no obstante* o *así pues*, entre otras. En esta tesis, asumimos esta restricción definitoria de los MD, compartida por los principales autores de la tradición hispánica (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Cortés y Camacho, 2005; Briz, Pons y Portolés, 2008; Fuentes, 2009; entre otros) y que es menos frecuente en la tradición anglosajona (cf. Halliday y Hasan, 1976; Schiffrin, 1987).

La invariabilidad morfológica está estrechamente relacionada con los procesos de gramaticalización por los que los MD se han visto afectados. En este sentido, la gramaticalización (Heine, Claudi y Hünnemeyer, 1991; Hopper y Traugott, 2003) hace referencia al proceso mediante el cual una palabra o expresión, que originalmente tenía un significado lexicalmente claro y específico, experimenta cambios semánticos y gramaticales, volviéndose más abstracta y funcional en la estructura de la lengua. En otras palabras, son unidades que pasan de un significado principalmente conceptual a otro predominantemente procedimental, característico, como hemos visto, de los MD.

---

Los MD, debido a estos procesos de gramaticalización, han perdido algunas de las características morfológicas y sintácticas que poseían en su forma original, lo que los diferencia de los sintagmas más flexibles y combinables. Dicho de otro modo, al admitir su invariabilidad morfológica derivada de procesos de gramaticalización, excluimos de la clase de los MD a las expresiones conectivas no gramaticalizadas, aquellas que aún no han experimentado un proceso de gramaticalización completo y, por lo tanto, pueden variar en su forma y función en la oración. A continuación, los siguientes ejemplos contrastivos tratan de ilustrar esta distinción entre expresiones conectivas no gramaticalizadas y los MD.

1. Juan trabajó hasta tarde. *Por esa razón*, no irá a la reunión a primera hora.
2. Juan trabajó hasta tarde. *Por tanto*, no irá a la reunión a primera hora.

En el ejemplo 1, según Portolés (1998), *por esa razón* conserva su capacidad de flexión, de modo que podemos obtener la forma *por estas razones* o *por aquellas razones*, así como admite complementos, por lo que la forma *por estas extravagantes razones* es gramatical. Además de su capacidad para variar, *por esa razón* también desempeña una función dentro de la estructura de la oración, lo que se relaciona con la marginalidad sintáctica que desarrollamos en el próximo apartado. En el ejemplo proporcionado, se muestra cómo la expresión conectiva puede responder a la pregunta *¿Por qué no irá a la reunión a primera hora?: Por esa razón*. Esto indica que la expresión conserva su significado conceptual y que esta desempeña una

---

función sintáctica, es decir, que no es marginal. Por el contrario, el MD *por tanto* del ejemplo 2, no puede ser modificado ni flexionado para adaptarse a diferentes contextos como lo hace *por esa razón*. Por ejemplo, no sería gramaticalmente correcto decir *\*por tantos* o *\*por ese tanto*. Además, *por tanto* no desempeña una función en la oración como respuesta a la pregunta *¿Por qué no irá a la reunión a primera hora?*, ya que no sería adecuada la respuesta *por tanto*, lo que indica que ha perdido en mayor medida su significado conceptual y que desempeña funciones sintácticas marginales.

Como los procesos de fijación propios de la gramaticalización son graduales, a pesar de que excluimos las unidades no gramaticalizadas, sí consideramos en nuestro estudio más detallado el MD consecutivo *por eso* que está en vías de fijación y que es considerado MD por otros autores, como (Briz, Pons y Portolés, 2008; Fuentes, 2009; Holgado Lage, 2017).

#### **2.4. La marginalidad sintáctica**

La tercera y última propiedad definitoria que la GDLE predica de los MD es la marginalidad sintáctica, la cual no consideramos como criterio definitorio de los MD en esta tesis. El carácter marginal implica que estos MD no cumplen funciones sintácticas específicas dentro de la estructura oracional. En otras palabras, los MD carecen de un rol gramatical definido dentro de la oración, como lo tendrían el sujeto, el verbo, el objeto, etc. De hecho, «los marcadores discursivos no forman una clase sintáctica de palabras» de acuerdo con la NGLE (2010: 595), es decir, no pertenecen a una categoría gramatical específica, como los sustantivos, los verbos o los adjetivos. Por el contrario, los MD no afectan a la estructura oracional, son elementos periféricos en la

---

estructura del discurso y su posición dentro de la oración no está relacionada con su función gramatical, sino más bien con su función pragmática, de ahí su flexibilidad posicional.

Como en esta tesis desestimamos este criterio en la definición de MD, unidades como las conjunciones forman parte de la categoría de MD, ya que estas son una clase de palabras claramente definidas, que afectan a la estructura oracional y que tienden a tener una posición sintáctica fija. La inclusión de las conjunciones es implícita en el principal desarrollo curricular del español como lengua extranjera (PCIC), pero, sin embargo, es menos común en la tradición teórica de la lingüística hispánica (Portolés, 1998; Cortés y Camacho, 2005; Briz, Pons y Portolés, 2008; Fuentes, 2009; Loureda Lamas y Acín Villa, 2010). El rol conectivo que desempeñan las conjunciones coincide con la característica central de los MD, si bien las conjunciones poseen ciertas características distintivas dentro del grupo de los MD: como su mayor integración sintáctica y su posición sintáctica menos flexible.

En cuanto a la integración oracional, Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4059) señalan que las conjunciones como *porque* y *para que* no solo guían inferencias, sino que también contribuyen a la construcción de la proposición subyacente en cada enunciado. Debido a su función sintáctica en la oración, estas conjunciones no son consideradas elementos periféricos a la estructura oracional, como lo son otros MD. Esta visión se ve respaldada por Garcés (2008: 42), quien sostiene que los MD generalmente no desempeñan ninguna función sintáctica dentro de la oración, sino que se manifiestan como elementos periféricos a la estructura oracional.

En cuanto a la posición sintáctica, según la GDLE (1999: 4062), las conjunciones, por lo general, tienen una posición fija y específica en la oración:

---

siempre preceden al sintagma que introducen. Esto implica que las conjunciones aparecen antes del grupo de palabras que conectan, ya sea un sujeto, un verbo, un objeto, etc., mientras que otros MD pueden ubicarse en diferentes posiciones dentro de la oración y aun así conservar su función en el discurso. A continuación, se proporcionan ejemplos para ilustrar esta diferencia en la posición sintáctica entre las conjunciones y otros MD.

3.1. Juan estaba cansado, *no obstante*, continuó su camino.

3.2. Juan estaba cansado, continuó, *no obstante*, su camino.

3.3. Juan estaba cansado, Continuó su camino, *no obstante*.

3.4. Juan estaba cansado, *pero* continuó su camino.

3.5. \*Juan estaba cansado, continuó, *pero* su camino.

3.6. \*Juan estaba cansado, continuó su camino, *pero*.

Como se ilustran en los ejemplos anteriores, MD como *no obstante* presenta una gran movilidad posicional. Esta flexibilidad en la posición sintáctica de MD como *no obstante* refleja su naturaleza periférica dentro de la estructura oracional, ya que no están vinculados a una función sintáctica específica como lo están las conjunciones. Dicha movilidad permite una mayor variedad y dinamismo en la expresión lingüística, contribuyendo así a la cohesión y coherencia del discurso, mientras que otro MD como *pero* no conserva esta movilidad posicional, como muestran los ejemplos 3.4, 3.5 y 3.6.

En definitiva, algunos autores, como Domínguez (2007) y Montolío (2001), consideran que las conjunciones pueden ser clasificadas como MD. Sin

---

embargo, otros autores, como Fuentes (2009), Martín Zorraquino y Portolés (1999), excluyen las conjunciones de esta categoría. En esta tesis doctoral, optamos por incluir las conjunciones dentro de los MD. Dentro del contexto de nuestro estudio, consideramos que las conjunciones cumplen funciones similares a las de los MD y, por lo tanto, las trata como tales en nuestro trabajo de investigación. En particular, nuestra investigación detallada de MD (véase la Tabla 1) atiende a las conjunciones *pero*, *aunque*, y *porque*.

## 2.5. Conclusiones

Los términos y conceptos que se refieren al fenómeno de los MD no son unánimes. En cuanto a los términos, actualmente conviven denominaciones como *conectores discursivos* o del discurso (Montolío, 1992; Portolés, 1994/1995b), *marcadores de discurso* (Portolés, 1993/1995a; Martín Zorraquino, 1994; Berenguer, 1995; Casado, 1996; Portolés, 1998; Martín Zorraquino y Portolés, 1999) o *partículas discursivas* (Santos Río, 2003; Briz, Pons y Portolés, 2008), así como otros en desuso, como *enlaces extraoracionales* (Gili Gaya, 1961; Fuentes, 1987). En cuanto al concepto, las principales diferencias se basan en los criterios con los que se define la categoría. En esta investigación se opta por una caracterización de los MD amplia y de naturaleza funcional, que nos parece la más adecuada en el ámbito de la lingüística aplicada y que tratamos de detallar a continuación en el marco de la discusión teórica de la tradición de la lingüística del discurso en español.

Un primer criterio con el que se ha limitado el concepto de los MD es su funcionamiento inferencial. En términos de Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4057), los MD «poseen un cometido coincidente en el discurso: el de

---

guiar (...) las inferencias que se realizan en la comunicación». Estas inferencias pueden fundamentarse en la interacción o en la cohesión (Martín Zorraquino, 1991; Fuentes, 1996; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Cortés y Camacho, 2005; Hyland, 2008). Los marcadores interactivos cumplen una función modalizadora, afectan a la relación entre el hablante y el oyente y son más habituales de la conversación; por su parte, los marcadores cohesivos guían la organización textual y son más característicos de la escritura. Autores como Montolío (2001: 19) solo atienden a los conectores que desempeñan esta segunda función inferencial en tanto que «pueden presentar las oraciones para engarzarse entre sí, para trabarse entre ellas de modo que la unión resultante sea un fluido de información, y no una sarta entrecortada de frases puntuales aisladas». Asimismo, otros autores, como Fuentes (1996: 8), entienden esta función cohesiva en términos formales, en tanto que los MD que tienen una función cohesiva principal (en sus términos los conectores) requieren dos argumentos y los que solo requieren un argumento son los denominados operadores. En cuanto al funcionamiento inferencial, en esta tesis doctoral, limitamos nuestro concepto de MD a aquellos que tienen una función principal cohesiva y que, por tanto, requieren dos argumentos, si bien consideramos que algunos de los denominados operadores también encajan en esta caracterización.

Un segundo criterio con el que se ha limitado el concepto de los MD es la invariabilidad. De acuerdo con Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4060), los MD «no conservan las capacidades de flexión y combinación de sus miembros». En términos más específicos, estos MD carecen de la capacidad para recibir flexiones gramaticales o para admitir complementos, como se observa en expresiones tales como *sin embargo*, *no obstante*, *así pues*, entre

---

otras. En esta tesis atendemos al criterio de la invariabilidad para la caracterización de los MD. En consecuencia, expresiones como *por esta sencilla razón*, *por estas razones*, *hasta por esta razón*, no se clasificarían dentro de la categoría de MD. No obstante, en esta tesis doctoral, se incorporan algunos elementos que no han experimentado una gramaticalización plena, como *por eso*.

Un tercer criterio con el que se ha limitado el concepto de los MD es la marginalidad sintáctica y su funcionamiento extraoracional. Martín Zorraquino y Portolés (1999) insisten en este punto, de modo que quedan excluidos como MD elementos como las conjunciones y adjuntos de encuadramiento que tienen una clara función cohesiva, pero que están integrados en la oración. En este sentido, autores como Montolío (2001) son más flexibles en este aspecto e incluye los *marcadores integrados* como aquellos que tienen un alcance oracional. También Halliday y Hasan (1976) incorporan las conjunciones en la categoría de los MD, denominándolos *conjunctive expressions*. Asimismo, el PCIC abarca las conjunciones dentro de los MD. En cuanto a la marginalidad sintáctica, en esta tesis doctoral, tomamos una posición principalmente funcional, basada en la función cohesiva en la organización del discurso, por lo que incluimos en nuestro estudio elementos como los marcadores integrados y las conjunciones.

En resumen, el análisis teórico realizado en este capítulo nos ha conducido a la formulación de una definición operativa crucial para la presente tesis doctoral. En este contexto, los MD se identifican como elementos esenciales de cohesión que desempeñan un papel fundamental en la relación entre dos enunciados, cláusulas u oraciones. Su función principal radica en evitar la fragmentación del discurso, garantizando una conexión fluida entre

---

las unidades lingüísticas. Esta categoría abarca tanto las conjunciones como algunas expresiones conectivas no gramaticalizadas y operadores. En particular, la definición propuesta por Montolío (2001) se ajusta de manera más precisa a los objetivos y alcances específicos de la presente investigación.

---

---

### **3. La clasificación de los marcadores de discurso**

Del mismo modo que la definición del término MD no es unánime, su clasificación en diferentes tipos y clases es también controvertida. Entre las clasificaciones más destacadas en la bibliografía internacional, se encuentran las propuestas por Crystal y Davy (1975), Van Dijk (1977), Schiffrin (1987), Fraser (1996) o Aijmer (2002). En la bibliografía española, en la que nos centramos en este capítulo, destacan las clasificaciones de las obras de referencia, como la de la GDLE, en el ámbito descriptivo, o la del PCIC, en el ámbito de la enseñanza del español.

El capítulo se organiza en dos apartados: el primero aborda la clasificación formal de los MD, donde se presentan las propuestas de Fuentes (2009) y Montolío (2001), las cuales se basan en criterios sintácticos y discursivos. El segundo apartado se centra en la clasificación funcional, donde se mencionan propuestas de clasificación realizadas por la GDLE (1999) y la NGLE (2010), así como las clasificaciones desde el punto de vista de la enseñanza del español de Lage (2017) y del PCIC (2006), la que consideramos en el desarrollo de la tesis y en la que nos centramos en mayor medida.

#### **3.1. Clasificaciones formales**

Dentro de las clasificaciones formales de los MD destacan las propuestas de Fuentes (2009) y de Montolío (2001), que se basan en criterios sintáctico-discursivos, la primera, y sintáctico-oracionales, la segunda. Fuentes divide los MD en dos categorías según su alcance: operadores y

---

conectores. Los conectores afectan a dos enunciados, mientras que los operadores afectan a solo un enunciado. Montolío (2001) también utiliza un criterio formal al distinguir entre los conectores *parentéticos* (que aparecen entre pausas, como *no obstante*) y los conectores *integrados en la oración* (que forman parte de la estructura de la oración, como *a pesar de* o conjunciones como *aunque*). En esta tesis doctoral, se presta atención principalmente a los conectores según la clasificación de Fuentes (2009) y a los marcadores parentéticos y aquellos integrados en la oración que son conjunciones, según Montolío (2001). Además, en cuanto a la clasificación formal, como se ha comentado en 2.2., esta tesis no considera que los operadores sean MD, salvo aquellos que tienen una función cohesiva clara, además de la modalizadora.

El diccionario de MD de Fuentes (2009) recoge un total de 648 entradas de MD, distribuidas desde el punto de vista formal en operadores y conectores y desde el punto de vista funcional en las categorías que presenta la segunda columna de la siguiente tabla. Cabe destacar que, si bien los conectores son menos numerosos, están organizados desde el punto de vista funcional en diez subtipos muy detallados, frente a los operadores que son más numerosos, pero que se organizan en tan solo cuatro subcategorías. En general, del conjunto de 648 MD estudiados, 229 corresponden a los conectores, mientras que 419 pertenecen a la categoría de operadores, de modo que se entiende que esta última categoría, a la que no atendemos en esta tesis, es más prolija y está abierta en mayor medida. Como se presentan en la Tabla 2 de la siguiente página.

Categoría formal	Categoría funcional	Número de MD
Conectores	Adición ( <i>a propósito, a su vez</i> )	33
	Conclusivos ( <i>en definitiva, en suma</i> )	7
	Condicional ( <i>de lo contrario, de otra forma</i> )	4
	Concesivos ( <i>así y todo, con todo</i> )	14
	Consecutivos ( <i>así pues, por ello</i> )	12
	Ejemplificadores ( <i>así, por ejemplo</i> )	6
	Justificativos ( <i>a fin de cuentas, después de todo</i> )	9
	Oposición ( <i>ahora bien, por contra</i> )	13
	Ordenadores del discurso ( <i>para empezar, segundo</i> )	79
	Recapitulativos ( <i>al fin y al cabo, pues bien</i> )	2
	Reformulativos ( <i>mejor dicho, es decir</i> )	35
	Temporales ( <i>entretanto, luego</i> )	15
Operadores	Argumentativos ( <i>completamente, sinceramente</i> )	118
	Enunciativos ( <i>a decir verdad, claramente</i> )	105
	Informativos ( <i>justamente, precisamente</i> )	29
	Modales ( <i>a lo mejor, en efecto</i> )	167

Tabla 2. Taxonomía de los MD propuesta por Fuentes (2009)

Aunque la clasificación de Montolío (2015: 35) también sigue criterios formales, estos son diferentes. Su taxonomía se articula considerando criterios gramaticales relacionados con la estructura y función gramatical de los conectores dentro de la oración. Esta clasificación se divide en dos grandes grupos, que detalla la Tabla 3: los conectores *parentéticos* y los conectores *integrados en la oración*. De acuerdo con Montolío (íbidem), el primer grupo de conectores pertenece a secuencias conectivas que se encuentran separadas por una pausa, como, por ejemplo, *sin embargo, por tanto* o *además*, entre otros, y que corresponden con los conectores de la clasificación de Fuentes. El segundo grupo, en cambio, no va acompañado de pausas y presenta un elemento subordinante en su formación. Este elemento puede ser la conjunción subordinante *que* (por ejemplo, *a pesar de que, aunque, para que, salvo que,*

*dado que*) o una preposición, siendo la preposición *de* la más común (por ejemplo, *a pesar de, en vista de, en caso de, a fin de*), o bien la preposición *a* (por ejemplo, *pese a, debido a*). En algunas ocasiones, la preposición y la conjunción pueden aparecer combinadas (por ejemplo, *a pesar de que, debido a que, con el objeto de que*, etc.). En esta tesis solo consideramos los MD parentéticos y ciertas conjunciones, que son caracterizadas como conectores integrados en la oración.

<b>Categoría formal</b>	<b>Ejemplos</b>
Conectores <i>parentéticos</i>	<i>sin embargo, por tanto, además, de todas maneras, en ese caso, en consecuencia</i>
Conectores <i>integrados en la oración</i>	<i>a pesar de que, aunque, para que, salvo que, dado que, a pesar de, en vista de, en caso de, a fin de, pese a, debido a, a pesar de que, debido a que, con el objeto de que, etc.</i>

Tabla 3. Taxonomía de los MD propuesta por Montolío (2015)

### **3.2. Clasificaciones funcionales descriptivas**

Como su nombre indica, las clasificaciones funcionales de los MD los organizan en relación con las funciones específicas que estos cumplen en la interpretación del discurso. Dentro de estas clasificaciones, en la tradición hispánica destacan las propuestas de las obras gramaticales de referencia, la GDLE y la NGLLE. La clasificación propuesta por la GDLE (1999: 4080) es la más ampliamente aceptada y plantea una división en cinco grupos: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores discursivos y MD conversacionales, como ilustra la siguiente tabla. Esta clasificación es especialmente relevante en esta tesis doctoral, ya que en ella se inspira la clasificación del PCIC que seguimos en nuestro estudio.

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>Estructuradores de la información</b>	Comentadores	<i>pues, pues bien, así las cosas, etc.</i>
	Ordenadores	<i>en primer lugar / en segundo lugar, por una parte / por otra parte, de un lado / de otro lado, etc.</i>
	Digresores	<i>por cierto, a todo esto, a propósito, etc.</i>
<b>Conectores</b>	Aditivos	<i>además, encima, aparte, incluso, etc.</i>
	Consecutivos	<i>por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.</i>
	Contraargumentativos	<i>en cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.</i>
<b>Reformuladores</b>	Explicativos	<i>o sea, es decir, esto es, a saber, etc.</i>
	De rectificación	<i>mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.</i>
	De distanciamiento	<i>en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.</i>
	Recapitulativos	<i>en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.</i>
<b>Operadores argumentativos</b>	De refuerzo argumentativo	<i>en realidad, en el fondo, de hecho, etc.</i>
	De concreción	<i>por ejemplo, en particular, etc.</i>

Tabla 4. Taxonomía de los MD propuesta por la GDLE (1999)

De acuerdo con Portolés y Martín Zorraquino (1999: 4080), el primer tipo de MD es el de los *estructuradores de la información*, cuya función es señalar la organización informativa de los discursos. Estos se dividen en tres grupos. En primer lugar, los *comentadores* presentan el miembro discursivo que introducen como un nuevo comentario, diferenciándolo del discurso anterior. En segundo lugar, los *digresores* aportan un comentario lateral

relacionado con la planificación del discurso previo. Por último, los *ordenadores*, que cumplen dos funciones primordiales: por un lado, indican la posición de un miembro del discurso dentro de una secuencia discursiva ordenada por partes; y por el otro, presentan dicha secuencia como un único comentario, y cada parte como un subcomentario (Garcés, 1996/1997/2000; Portolés, 1999). Los ordenadores se pueden clasificar a su vez en tres tipos: los MD de apertura, que tienen la función de iniciar una serie en el discurso, como *en primer lugar, primeramente, por una parte, por un lado, de una parte, de un lado*, entre otros. Por otro lado, los MD de continuidad indican que el miembro al que acompañan forma parte de una serie de la cual no es el elemento inicial, y pueden incluir términos como *en segundo lugar, asimismo, de otra parte, igualmente, luego, después*, entre otros. Finalmente, los MD de cierre señalan el final de una serie discursiva, y pueden incluir expresiones como *por último, en último lugar, en último término, en fin*, etc. La Tabla 5 ilustra esta clasificación:

<b>Comentadores</b>	<i>pues, pues bien, así las cosas, etc.</i>
<b>Digresores</b>	<i>por cierto, a todo esto, a propósito, etc.</i>
<b>Ordenadores</b>	<p>Apertura: <i>en primer lugar, primeramente, por una parte, por un lado, de una parte, de un lado, etc.</i></p> <p>Continuidad: <i>en segundo / tercer / ...lugar, por otra (parte), por otro (lado), por su parte, de otra (parte), de otro (lado), asimismo, igualmente, de igual forma / modo / manera, luego, después, etc.</i></p> <p>Cierre: <i>por último, en último lugar, en último término, en fin, por fin, finalmente, etc.</i></p>

Tabla 5. Taxonomía de los estructuradores de la información según la GDLE (1999)

Según Portolés y Martín Zorraquino (1999: 4080), y como se aprecia en la Tabla 6, el segundo tipo de MD es el de los *conectores*. Los conectores vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de manera que el MD guía las inferencias que deben realizarse del conjunto de ambos miembros discursivos conectados. Esta categoría se divide en tres grupos: los *conectores aditivos*, que unen un miembro anterior con otro que tiene la misma orientación discursiva; los *conectores consecutivos*, que conectan un consecuente con su antecedente; y los *conectores contraargumentativos*, que eliminan alguna de las conclusiones que podrían inferirse de un miembro anterior. Estos aspectos se detallan en la Tabla 6:

<b>Conectores aditivos</b>	<i>además, encima, aparte, incluso, etc.</i>
<b>Conectores consecutivos</b>	<i>por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pue, así, así pues, etc.</i>
<b>Conectores contraargumentativos</b>	<i>en cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.</i>

Tabla 6. Taxonomía de los conectores según la GDLE (1999)

El tercer tipo de MD que identifica la clasificación funcional de la GDLE son los *reformuladores*. Estos MD presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una expresión más adecuada o precisa de lo que se quiso comunicar con un miembro previo. Los reformuladores se dividen en cuatro grupos principales, como ilustra la Tabla 7. Los reformuladores explicativos presentan el nuevo miembro del discurso como una explicación del contenido del miembro anterior. Los reformuladores rectificativos corrigen las inferencias que se han podido extraerse de un discurso previo. Los reformuladores de distanciamiento desestiman o restan relevancia al miembro discursivo anterior. Por último, los

reformuladores recapitulativos introducen una recapitulación o conclusión sobre el contenido de un miembro discursivo previo de una serie de ellos. Al igual que la clasificación propuesta por la GDLE, la clasificación de Garcés (2008: 74) también se organiza en cuatro grupos. Según la autora, los MD de reformulación se presentan como una nueva formulación del contenido previamente expresado en el discurso. Este grupo incluye tanto los MD explicativos como aquellos que implican un distanciamiento, una recapitulación o una rectificación del enunciado anterior. La clasificación detallada de los reformuladores se encuentra disponible en la Tabla 7 de la misma fuente (GDLE 1999: 4080):

<b>Reformuladores explicativos</b>	<i>o sea, es decir, esto es, a saber, etc.</i>
<b>Reformuladores de rectificación</b>	<i>mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.</i>
<b>Reformuladores de distanciamiento</b>	<i>en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.</i>
<b>Reformuladores recapitulativos</b>	<i>en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.</i>

Tabla 7. Taxonomía de los reformuladores según la GDLE (1999)

El cuarto tipo de MD según la clasificación funcional de la GDLE es el de los *operadores argumentativos*. Como se ha explicado en 2.1 gran parte de estos MD no son considerados en esta tesis, al no encajar con nuestra definición operativa de MD expuesta en 2.5. Según los autores, los operadores argumentativos condicionan, mediante su significado, las posibilidades argumentativas del enunciado en el que se encuentran, sin necesariamente relacionarlo con otro enunciado anterior. Se pueden distinguir dos grupos dentro de los *operadores argumentativos*: los *operadores de refuerzo argumentativo*, cuyo significado fortalece el enunciado en el que se encuentran como argumento frente a otras posibles alternativas argumentativas; y los *operadores de concreción*, que presentan el enunciado en el que se localizan como un ejemplo concreto o una

instancia particular de una generalización más amplia. A continuación, se muestra la Tabla 8:

<b>Operadores de refuerzo argumentativo</b>	<i>en realidad, en el fondo, de hecho, etc.</i>
<b>Operadores de concreción</b>	<i>por ejemplo, en particular, etc.</i>

Tabla 8. Taxonomía de los operadores argumentativos GDLE (1999)

De acuerdo con la GDLE (1999: 4081), se identifica un quinto tipo de MD denominados *marcadores conversacionales*, que tampoco se ajustan a la definición operativa de MD propuesta en esta tesis (cf. 2.5). Estos MD conversacionales se clasifican en cuatro grupos distintos. En primer lugar, los *marcadores de modalidad epistémica*, los cuales señalan el grado de certeza, evidencia u otras cualidades relacionadas. En segundo lugar, los *marcadores de modalidad deóntica*, que indican las diversas actitudes volitivas del hablante hacia el contenido o participantes del discurso en los que estos MD aparecen. En tercer lugar, encontramos los *enfocadores de la alteridad*, que orientan sobre la manera en que el hablante se posiciona en relación con su interlocutor durante la interacción comunicativa. Por último, los *metadiscursivos conversacionales* cumplen la función de estructurar la conversación y guiarla de cierta manera. A fin de obtener mayor detalle sobre esta clasificación de MD conversacionales, se presenta la Tabla 9.

<b>De modalidad epistémica</b>	<i>claro, desde luego, por lo visto, etc.</i>
<b>De modalidad deóntica</b>	<i>bueno, bien, vale, etc.</i>
<b>Enfocadores de la alteridad</b>	<i>hombre, mira, oye, etc.</i>
<b>Metadiscursivos conversacionales</b>	<i>bueno, eh, este, etc.</i>

Tabla 9. Taxonomía de los marcadores conversacionales según la GDLE

Hasta este punto del desarrollo de este apartado, hemos comprobado que la clasificación funcional de los MD propuesta por la GDLE se organiza en varios niveles categoriales. El primero está constituido por cinco grandes grupos, entre los que los MD conversacionales y algunos operadores argumentativos no encajan con la definición operativa de MD ofrecida en el apartado 2.5. Las funciones más concretas de los MD son presentadas en los segundos niveles categoriales e incluyen, entre otras, organizar y estructurar el texto, añadir información, introducir causas y consecuencias, contraargumentar, explicar, rectificar, resumir o concretar. En esta misma línea de funciones específicas se enmarca la clasificación propuesta por la NGLE (2010: 597), que es más amplia y minuciosa que la de la GDLE, pues abarca más del doble de categorías. Como se ha mencionado en el apartado dedicado al debate terminológico, la NGLE emplea la denominación *conectores discursivos* y los organiza conforme a lo expuesto en la Tabla 10:

<b>Tipo de marcadores discursivos</b>	<b>Ejemplos</b>
Conectores aditivos y de precisión o particularización	<i>además, por añadidura</i>
Conectores adversativos y contraargumentativos	<i>sin embargo, no obstante</i>
Conectores concesivos	<i>aun así, con todo</i>
Conectores consecutivos e ilativos	<i>así pues, por consiguiente</i>
Conectores explicativos	<i>es decir, esto es</i>
Reformuladores	<i>dicho en otras palabras, dicho en otros términos</i>
Conectores ejemplificativos	<i>así tenemos, por ejemplo</i>
Conectores rectificativos	<i>más bien, mejor dicho</i>
Conectores recapitulativos	<i>en conclusión, en resumen</i>
Conectores de ordenación	<i>en primer lugar, para empezar</i>
Conectores de apoyo argumentativo	<i>así las cosas, dicho esto</i>
Conectores de digresión	<i>a propósito, por cierto</i>

Tabla 10. Taxonomía de los MD propuesta por la NGLE

---

Como muestra la Tabla 10, la clasificación de los MD de la NGLE se organiza en 12 funciones discursivas, lo que le otorga un nivel de detalle considerablemente mayor en comparación con la GDLE. Mientras que en la GDLE no se contemplan ciertos tipos de MD, como los conectores concesivos, los conectores ejemplificativos y los conectores de apoyo argumentativo, en la NGLE, a su vez, no se incluyen dos grupos de MD, a saber, los operadores argumentativos y los MD conversacionales. Estas exclusiones encajan en mayor medida con la limitación inferencial a la capacidad conectiva que hemos propuesto en esta tesis.

### **3.3. Clasificaciones funcionales aplicadas**

Las clasificaciones de los MD aplicadas a la enseñanza de la lengua se fundamentan en mayor medida en los criterios funcionales que en los formales expuestos en 3.1. Aportan respecto a las clasificaciones anteriores un criterio de clasificación fundamental para esta tesis: el nivel de dominio del aprendiz en el que debe incorporarse el uso de los MD considerados. Entre estas clasificaciones, en el ámbito del español como lengua extranjera, destacamos, por un lado, la que ofrece la primera obra lexicográfica especializada, el *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua* (Holgado Lage, 2017) y, por otro lado, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Esta última clasificación, que se inspira en la de la GDLE, es la que seguiremos en el desarrollo de esta tesis.

Holgado Lage (2017: 297-307) clasifica los MD en dos dimensiones: nivel y función. La clasificación de los MD según el nivel se subdivide en tres categorías: MD de nivel inicial (por ejemplo, *también* y *tampoco*), MD de nivel intermedio (como *a pesar de* y *así que*) y MD de nivel avanzado (por ejemplo, *a condición de* y *cuanto antes*). Una ilustración de esta clasificación se presenta en la siguiente tabla:

Nivel	Ejemplos
Inicial	<i>además, después, entonces, luego, por ejemplo, por eso, porque, por último, primero, también, etc.</i>
Intermedio	<i>a pesar de, a propósito, al principio, así que, aunque, de todas formas, en cambio, en conclusión, en conclusión, en resumen, etc.</i>
Avanzado	<i>a continuación, a fin de, a menos que, así pues, como si, cuanto antes, dado que, de lo contrario, en consecuencia, pues bien, etc.</i>

Tabla 11. Taxonomía de los MD por nivel en Holgado Lage (2017) (elaboración propia)

En cuanto a las funciones, el diccionario incluye hasta 58 categorías, muchas de las cuales no están relacionadas con las inferencias conectivas, sino más bien con fórmulas rutinarias de realización de actos de habla, que no consideramos en nuestra definición operativa de MD. Tal es el caso de los MD de agradecimiento, disculpas o acuerdo, entre otros. Dicho de otro modo, la delimitación del concepto de MD parece ser muy flexible, como es habitual en los acercamientos aplicados, e incluye un conjunto muy heterogéneo de unidades con funciones muy diversas, que van mucho más allá del ámbito modalizador y del conectivo, al que se restringe esta tesis. La clasificación detallada puede consultarse en la Tabla 12.

<b>Función</b>	<b>MD en Holgado Lage</b>
Acuerdo	<i>de acuerdo, está bien, etc.</i>
Adhesión	<i>por lo visto, en teoría, etc.</i>
Adición	<i>además, encima, etc.</i>
Afirmación	<i>por supuesto, así es, etc.</i>
Agradecimiento	<i>muy amable, gracias, etc.</i>
Ánimo	<i>adelante, ánimo, etc.</i>
Aproximación	<i>más o menos, como, etc.</i>
Argumentación	<i>de hecho, a favor</i>
Atención	<i>ojo, alto, etc.</i>
Cantidad	<i>hasta cierto punto, mucho, etc.</i>
Causa	<i>a causa de, dado que, etc.</i>
Certeza	<i>ciertamente, seguro, etc.</i>
Comienzo	<i>ante todo, primero, etc.</i>
Comparación	<i>en comparación, en cambio, etc.</i>
Concesión	<i>aunque, y eso que, etc.</i>
Condición	<i>con tal de, a menos que, etc.</i>
Confirmación	<i>efectivamente, claro, etc.</i>
Consecuencia	<i>así que, de ahí, etc.</i>
Contraargumentación	<i>por el contrario, ahora bien, etc.</i>
Control de contacto	<i>bueno, ¿no?, etc.</i>
Cópula	<i>tanto...como, ni, etc.</i>
Determinación	<i>en cualquier caso, di que sí, etc.</i>
Disculpas	<i>disculpe, perdón, etc.</i>
Distribución	<i>bien...bien, ahora...ahora</i>
Disyunción	<i>o</i>
Duda	<i>a lo mejor, acaso, etc.</i>
Ejemplificación	<i>por ejemplo, en concreto, etc.</i>
Exclusión	<i>ni siquiera, salvo que, etc.</i>
Explicación	<i>al fin y al cabo, después de todo, etc.</i>
Emoción	<i>anda, hombre, etc.</i>
Evaluación	<i>estupendo, lamentablemente, etc.</i>
Evidencia	<i>claramente, evidentemente, etc.</i>
Felicitación	<i>enhorabuena, felicidades, etc.</i>
Finalidad	<i>a fin de, para que</i>
Finalización	<i>en conclusión, en fin, etc.</i>
Generalización	<i>por así decirlo, por lo general, etc.</i>
Hipótesis	<i>como si, por si acaso, etc.</i>

Indiferencia	<i>lo que sea, da igual, etc.</i>
Interrogación	<i>¿cómo?, ¿qué?, etc.</i>
Modo	<i>a base de, sin que, etc.</i>
Narración	<i>en esto, entonces, etc.</i>
Negación	<i>de ninguna manera, ni mucho menos, etc.</i>
Opinión	<i>desde mi punto de vista, en mi opinión, etc.</i>
Ordenación	<i>a continuación, al final, etc.</i>
Petición	<i>haz el favor, por favor, etc.</i>
Proximidad	<i>a punto, casi, etc.</i>
Referencia	<i>de esa manera, en ese sentido, etc.</i>
Reformulación	<i>en otras palabras, mejor dicho, etc.</i>
Refuerzo	<i>eso sí, sobre todo, etc.</i>
Relevancia	<i>al grano, insisto, etc.</i>
Reproche	<i>dirás, porque tú lo digas, etc.</i>
Resumen	<i>en resumen, total, etc.</i>
Saludos y despedidas	<i>adiós, un abrazo, etc.</i>
Sinceridad	<i>a decir verdad, en realidad, etc.</i>
Situación	<i>a lo que iba / voy, sea como sea, etc.</i>
Sorpresa	<i>no me digas, por Dios, etc.</i>
Tematización	<i>en cuanto a, hablando de, etc.</i>
Tiempo y aspecto	<i>mientras tanto, tan pronto como, etc.</i>

Tabla 12. Taxonomía de los MD por función en Holgado Lage (2017) (elaboración propia)

La clasificación que seguimos en esta tesis es la que se extrae del PCIC. En línea con la GDLE, el Plan Curricular del Instituto Cervantes propone cinco categorías de MD (los conectores, los operadores discursivos, los controladores del contacto, los estructuradores de la información y los reformuladores), que además sitúa en los niveles de dominio de la lengua según el MCER (Consejo de Europa, 2002 y 2021). Como puede observarse en la Tabla 13, además, la concepción implícita de los MD en el PCIC está alineada con la de esta tesis doctoral y amplía la de la GDLE en la que se inspira, al incluir conjunciones y MD integrados en su clasificación. Como ya se ha aclarado, en 2.2, en esta tesis excluimos los controladores

del contacto, ya que estos se presentan principalmente en la oralidad y no desempeñan una función conectiva textual dominante. En la Tabla 13, resaltamos en negrita los MD de los que en el apartado de análisis realizamos una descripción pormenorizada.

<b>Conectores</b>	Aditivos	<i>Y, <b>también, además, sobre todo</b>, ni... ni, no solo...sino también, asimismo, todavía más, más aún, encima, de igual manera/modo, igualmente, por añadidura</i>
	Contraargumentativos	<i><b>Pero, aunque, sin embargo</b>, a pesar de, no obstante, mientras que, en cambio, de todas maneras/formas, de todos modos, por el contrario, al contrario, contrariamente, pese a, ahora bien, con todo, antes al contrario, antes bien, con eso y todo, así y todo</i>
	Justificativos	<i><b>Porque, como, es que</b>, puesto que, ya que, debido a, a causa de, gracias a, en virtud de, dado que, por culpa de, que</i>
	Consecutivos	<i><b>Por eso</b>, entonces, así que, <b>por lo tanto</b>, de modo/forma/manera que, en consecuencia, de ahí, pues, así pues, por consiguiente, de suerte que, conque</i>
<b>Estructuradores de la información</b>	Ordenadores de inicio	<i><b>Primero</b>, en primer lugar, por un lado, por una parte, para empezar, primeramente, lo primero es que, antes que nada, bien</i>
	Ordenadores de continuidad	<i><b>Luego, después</b>, en segundo/tercer lugar, por otro lado, por otra parte, por su parte, de otra parte, de otro lado, de igual forma/manera/modo</i>
	Ordenadores de cierre	<i>Por último, en conclusión, para terminar, finalmente, para finalizar, en suma, bueno, a modo de conclusión,</i>
	Comentadores	<i>Pues, pues bien, así las cosas</i>
<b>Reformuladores</b>	Explicativos	<i>O sea, es decir, en otras palabras, dicho de otro modo, a saber, en otros términos, esto es</i>
	Recapitulativos	<i>En resumen, resumiendo, para resumir, en conclusión, en fin, en definitiva, total (coloquial), en resumidas cuentas, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo, en suma</i>
	Rectificativos	<i>Mejor dicho, más bien</i>
	De distanciamiento	<i>De todas maneras/formas, de todos modos, en cualquier caso, de cualquier manera/forma/modo, en</i>

		<i>todo caso</i>
	Digresores	<i>Por cierto, a propósito, en cualquier caso, una cosa, a este respecto, de todas (las) maneras, a todo esto, dicho sea de paso, otra cosa</i>
<b>Operadores discursivos</b>	Focalizadores	<i>También, tampoco, en cuanto a, respecto a..., en relación con, incluso, por poco (no), hasta</i>
	De concreción o especificación	<i><b>Por ejemplo</b>, en concreto, en particular, en especial, concretamente, verbigracia, pongamos por caso, sin ir más lejos</i>
	De refuerzo argumentativo	<i>Claro, desde luego, por supuesto, de hecho, en efecto, en el fondo, en realidad, la verdad, después de todo</i>
	De refuerzo conclusivo	<i>Y ya está, y punto, y se acabó</i>

Tabla 13. Taxonomía de los MD según el PCIC

En cuanto a la clasificación por niveles, el PCIC sigue los niveles propuestos por el MCER (Consejo de Europa, 2002: 122), que en relación con la coherencia y la cohesión, indica que en el nivel A1 se busca que los aprendices deben desarrollar la habilidad de utilizar conexiones simples para formar oraciones y expresar ideas elementales. Teniendo esto en cuenta, según se muestra en la Tabla 14, los MD propuestos por el PCIC en el nivel A1 abarcan conectores como el aditivo *y*, el contraargumentativo *pero*, el justificativo *porque*, entre otros, que como se aprecia son conjunciones que no considera la GDLE como MD.

<b>Categorías</b>	<b>Ejemplos según el PCIC</b>
Aditivos	<i>y, también</i>
Contraargumentativos	<i>pero</i>
Justificativos	<i>porque</i>
Operadores discursivos (focalizadores)	<i>también, tampoco</i>
Operadores discursivos de concreción o especificación	<i>por ejemplo</i>

Tabla 14. MD del nivel A1 en el PCIC (elaboración propia)

En cuanto a la coherencia y la cohesión en el nivel A2, el MCER (Consejo de Europa, 2002: 122) lo caracteriza por la capacidad de «utilizar los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos y enlazar grupo de palabras con conectores sencillos». Es decir, se introducen MD relacionados con la progresión temporal y la organización discursiva, relacionados principalmente con los textos narrativos. Teniendo esto en cuenta, según se muestra la Tabla 15, los MD que el PCIC incluye en este nivel son *por eso, entonces, primero, luego, después y por último*.

Categoría	Ejemplos según el PCIC
Consecutivos	<i>por eso, entonces</i>
Estructuradores de la información (ordenadores de inicio):	<i>primero</i>
Estructuradores de la información (ordenadores de continuidad)	<i>luego, después</i>
Estructuradores de la información (ordenadores de cierre)	<i>por último</i>

Tabla 15. MD del nivel A2 en el PCIC (elaboración propia)

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002: 122) el nivel B1 se caracteriza por la capacidad de «introducir contraargumentos en un texto discursivo sencillo y organizar un texto extenso en párrafos sencillos y lógicos». Teniendo esto en cuenta, en este nivel se introducen muchos conectores lógicos y reformulativos, especialmente relacionados con los textos expositivos. Como se muestra en la Tabla 16, los MD que el PCIC incluye en este nivel son *además, sobre todo, así que, por lo tanto, como, es que, aunque, sin embargo*, entre otros.

<b>Categoría</b>	<b>Ejemplos según el PCIC</b>
Aditivos	<i>además, sobre todo</i>
Consecutivos	<i>así que, por lo tanto</i>
Justificativos	<i>como, es que...</i>
Contraargumentativos	<i>aunque, sin embargo</i>
Estructuradores de la información (ordenadores de inicio)	<i>en primer lugar, por un lado, por una parte</i>
Estructuradores de la información (ordenadores de continuidad)	<i>en segundo/tercer lugar, por otro lado, por otra parte</i>
Estructuradores de la información (ordenadores de cierre)	<i>en conclusión, para terminar, finalmente</i>
Estructuradores de la información (comentadores)	<i>pues</i>
Reformuladores explicativos	<i>o sea, es decir</i>
Reformuladores recapitulativos	<i>en resumen</i>
Operadores discursivos (focalizadores)	<i>en cuanto a, casi</i>
Operadores discursivos de concreción o especificación	<i>en concreto, en particular</i>
Operadores discursivos de refuerzo argumentativo	<i>claro</i>

Tabla 16. MD del nivel B1 en el PCIC (elaboración propia)

En cuanto al nivel B2, el MCER (Consejo de Europa, 2002: 122) lo caracteriza por la habilidad de «utilizar con eficacia una variedad de expresiones de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas». Teniendo esto en cuenta, y como se muestra la Tabla 17, los MD que el PCIC incluye en este nivel son MD más específicos que refuerzan las funciones ya introducidas en los niveles anteriores, como *asimismo*, *en consecuencia*, *ya que*, *no obstante*, *para empezar*, *por su parte*, *para finalizar*, *resumiendo*, entre otros.

<b>Categoría</b>	<b>Ejemplos según el PCIC</b>
Aditivos	<i>ni,ni, no solo...sino también, asimismo</i>

Consecutivos	<i>de modo / forma / manera que, en consecuencia</i>
Justificativos	<i>puesto que, ya que</i>
Contraargumentativos	<i>a pesar de, no obstante, mientras que, en cambio, de todas maneras / formas, de todos modos</i>
Estructuradores de la información (ordenadores de inicio)	<i>para empezar, primeramente, lo primero es que</i>
Estructuradores de la información (ordenadores de continuidad)	<i>por su parte, de otra parte, de otro lado</i>
Estructuradores de la información (ordenadores de cierre)	<i>para finalizar, en suma, bueno</i>
Reformuladores explicativos	<i>en otras palabras</i>
Reformuladores recapitulativos	<i>resumiendo, para resumir, en conclusión, en fin, en definitiva, total (coloquial)</i>
Reformuladores rectificativos	<i>mejor dicho</i>
Reformuladores de distanciamiento	<i>de todas maneras / formas, de todos modos, en cualquier caso</i>
Reformuladores digresores	<i>por cierto, a propósito, en cualquier caso, una cosa</i>
Operadores discursivos (focalizadores)	<i>respecto a..., en relación con, incluso, por poco (no)</i>
Operadores discursivos de concreción o especificación	<i>en especial, concretamente</i>
Operadores discursivos de refuerzo argumentativo	<i>desde luego, por supuesto</i>

Tabla 17. MD del nivel B2 en el PCIC (elaboración propia)

Según el MCER (Consejo de Europa, 2021: 156), el nivel C1 se caracteriza por la capacidad de «producir una lengua clara, fluida y bien estructurada, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión». Teniendo esto en cuenta, y como se muestra en la Tabla 18, los MD que el PCIC incluye en este nivel son nuevas opciones para realizar las funciones ya descritas en niveles anteriores *más aún, así pues, en virtud de, ahora bien, antes que nada, de igual modo, a modo de conclusión, de hecho*, entre otros.

<b>Categoría</b>	<b>Ejemplos según el PCIC</b>
Aditivos	<i>todavía más, más aún, aún más, encima, de igual manera / modo, igualmente</i>
Consecutivos	<i>de ahí, pues, así pues, por consiguiente</i>
Justificativos	<i>debido a, a causa de, gracias a, en virtud de, dado que, por culpa de</i>
Contraargumentativos	<i>por el contrario, al contrario, contrariamente, pese a, ahora bien, con todo</i>
Estructuradores de la información (ordenadores de inicio)	<i>antes que nada, bien</i>
Estructuradores de la información (ordenadores de continuidad)	<i>de igual forma / manera / modo...</i>
Estructuradores de la información (ordenadores de cierre)	<i>a modo de conclusión</i>
Estructuradores de la información (comentadores)	<i>pues bien</i>
Reformuladores explicativos	<i>dicho de otro modo</i>
Reformuladores recapitulativos	<i>en resumidas cuentas, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo</i>
Reformuladores rectificativos	<i>más bien</i>
Reformuladores de distanciamiento	<i>de cualquier manera / forma / modo, en todo caso</i>
Reformuladores digresores	<i>a este respecto, de todas (las) maneras</i>
Operadores discursivos de refuerzo argumentativo	<i>de hecho, en efecto, en el fondo, en realidad, la verdad</i>
Operadores discursivos de refuerzo conclusivo	<i>y ya está, y punto, y se acabó</i>

Tabla 18. MD del nivel C1 en el PCIC (elaboración propia)

Por último, el nivel C2 continúa con la profundización en los elementos cohesivos que cumplen funciones ya incluidas desde el nivel B1. Según el MCER (Consejo de Europa, 2021: 155), este nivel se caracteriza por la capacidad de «crear textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de patrones organizativos y de una

amplia variedad de mecanismos de cohesión». Teniendo esto en cuenta, y como se muestra en la Tabla 19, los MD que el PCIC incluye en este nivel son los propios de los registros muy formales y tipos de textos muy específicos, como *por añadidura, de suerte que, con eso y todo, a saber, en suma, a todo esto, sin ir más lejos, después de todo*, entre otros.

<b>Categoría</b>	<b>Ejemplos según el PCIC</b>
Aditivos	<i>por añadidura</i>
Consecutivos	<i>de suerte que, conque</i>
Contraargumentativos	<i>antes al contrario, antes bien, con eso y todo, así y todo</i>
Justificativos	<i>que</i>
Estructuradores de la información (comentadores)	<i>así las cosas</i>
Reformuladores explicativos	<i>a saber, en otros términos, esto es</i>
Reformuladores recapitulativos	<i>en suma</i>
Reformuladores digresores	<i>a todo esto, dicho sea de paso, otra cosa</i>
Operadores discursivos (focalizadores)	<i>hasta</i>
Operadores discursivos de concreción o especificación	<i>verbigracia, pongamos por caso, sin ir más lejos</i>
Operadores discursivos de refuerzo argumentativo	<i>después de todo</i>

Tabla 19. MD del nivel C2 en el PCIC (elaboración propia)

En resumen, la clasificación propuesta por el PCIC es la que introducen los niveles en los cuales deben adquirirse los diferentes MD. Además, tanto el PCIC como la GDLE presentan similitudes en la denominación de las categorías de los MD, sin embargo, la concepción de estas unidades en el PCIC es más amplia, al incluir también a las conjunciones dentro del grupo de los MD, en línea con lo propuesto en esta tesis. En cuanto a la distribución por

---

niveles, cabe destacar que las diferentes funciones o categorías de MD se van introduciendo hasta el nivel B1 y que, en adelante, se propone una profundización en los diferentes ejemplares de MD que pueden cumplir dichas funciones.

### **3.4. Conclusiones**

Actualmente existen diferentes clasificaciones de los MD. Las propuestas varían en los criterios que guían dichas clasificaciones y en la exhaustividad con la que se abordan. En cuanto a los criterios, algunos enfoques se centran en las características formales de los MD, como su posición en la oración, mientras que otros se orientan hacia sus funciones específicas en la comunicación. Esta diversidad de perspectivas refleja la complejidad y la multifuncionalidad de estos elementos lingüísticos. Además, las clasificaciones pueden ser más o menos exhaustivas, dependiendo de la amplitud con la que se aborden los diferentes tipos de MD. Algunos estudios ofrecen un panorama general, destacando categorías amplias, mientras que otros se sumergen en detalles específicos, explorando matices y variaciones que pueden existir dentro de cada categoría.

En el capítulo anterior (2.2) ya consideramos los criterios que siguen las clasificaciones formales. En este sentido, Fuentes (2009) distingue los MD en dos categorías generales definidas por criterios sintáctico-discursivos: operadores y conectores. Como se ha mencionado, desde su punto de vista, los conectores se utilizan para unir dos enunciados, mientras que los operadores afectan únicamente a un enunciado. Montolío (2001) también sigue un criterio formal al distinguir entre los conectores *parentéticos* y los conectores

---

*integrados en la oración.* En cuanto a estas clasificaciones formales, en esta tesis doctoral atendemos a los conectores (Fuentes, 2009) y a los marcadores parentéticos, así como algunos integrados (Montolío, 2001), en particular las conjunciones. De este modo, en cuanto a la clasificación formal, excluimos a los operadores, si bien consideraremos aquellos que pensamos que tienen una clara función cohesiva y no exclusivamente modalizadora.

Con todo, consideramos que las clasificaciones más relevantes en el ámbito de la lingüística aplicada son aquellas que siguen criterios funcionales, es decir, que definen los diferentes grupos de MD a partir del tipo concreto de conexión que proponen. En este contexto, la GDLE propone una clasificación ampliamente aceptada, que consta de cinco tipos de MD: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores discursivos y marcadores conversacionales. Por otro lado, la NGLE presenta una clasificación más exhaustiva, dividida en 12 grupos de MD, que abarcan desde conectores aditivos y de precisión hasta conectores de digresión.

En el ámbito de la enseñanza del español, las clasificaciones también siguen estos criterios funcionales, complementados con el nivel de dominio en el que se espera que el aprendiz adquiera cada uno de los MD. La clasificación del PCIC se basa en la de la GDLE, detallando subcategorías. Otros autores, como Lage (2017), proponen clasificaciones más exhaustivas que no se relacionan directamente con la discusión teórica sobre los MD que hemos desarrollado en el capítulo anterior. Dado el objetivo aplicado de esta tesis doctoral, seguimos la clasificación de los MD propuesta en el PCIC, excluyendo los MD conversacionales al no encajar en la definición de MD presentada en el primer capítulo.

---

---

## **4. Variables relevantes del uso de los marcadores**

Este capítulo tiene como objetivo profundizar en algunos aspectos del uso de los MD que pueden ser relevantes en el aprendizaje y enseñanza de la lengua. El primer apartado aborda las funciones de los MD y su multifuncionalidad. Aunque las clasificaciones de los MD pueden desprenderse que estos tienen una función conectiva clara y codificada, la realidad es que los MD son unidades multifuncionales o subdeterminadas, lo que puede complicar su aprendizaje. El segundo y el tercer apartado se detienen en el alcance y la posición oracional que pueden ocupar los MD. Los diferentes MD pueden tener alcance intra- o interoracional y una flexibilidad posicional variable, lo que también puede generar dificultades en el aprendizaje de estas unidades. El cuarto apartado se centra en las colocaciones que suelen afectar a los MD. Los MD suelen aparecer en patrones léxicos, lo que también ha de tenerse en cuenta en su enseñanza y aprendizaje. Por último, los MD pueden presentar restricciones de registro, lo que se trata en el quinto apartado.

### **4.1. Funciones discursivas y multifuncionalidad**

Como se ha indicado en el capítulo 2, las funciones discursivas de los MD tal y como se entienden en esta tesis son fundamentalmente cohesivas y se centran, principalmente, en la conexión entre enunciados. Estas funciones cohesivas pueden ser de diferentes tipos, lo que ha conducido a clasificaciones de los MD que se concentran en las diferentes conexiones que los MD pueden establecer: aditivas, contraargumentativas

---

o reformulativas, entre otras. De estas clasificaciones podría extraerse que hay correspondencias unívocas o codificadas entre MD y conexiones concretas. Sin embargo, un mismo MD de discurso puede establecer diferentes tipos de conexiones, lo que puede suponer un reto para su aprendizaje.

La multifuncionalidad o polifuncionalidad (Fuentes, 2023) de los MD se refiere a «una forma que adopta varias funciones en el contexto». Además, según la autora (2023: 183), «la polifuncionalidad también afecta a la organización del discurso y a la fijación de las coordenadas macroestructurales». Otro modo de entender esta propiedad de los MD es verlos como unidades subdeterminadas. En este sentido, Borreguero (2021: 386) resalta que los MD poseen valores textuales abstractos que se actualizan en función del contexto. Esta polifuncionalidad les permite que adquieran diferentes significados y roles en el discurso, dependiendo de cómo se integren en la estructura del texto. Estas múltiples funciones acometidas por los MD pueden ser diferentes subtipos dentro de una misma función o incluso funciones muy diferentes, como las conexiones aditivas, causales o finales, entre otras, que puede señalar la conjunción *y*.

A modo de ilustración, la siguiente tabla recoge las funciones diferentes que pueden desempeñar los MD de los que en la parte III de esta tesis realizamos un análisis detallado. Para realizar la tabla se han seleccionado las diferentes funciones que recogen de Domínguez (2007), los diccionarios de Santos Ríos (2003) y de Fuentes (2009).

<b>MD</b>	<b>Funciones</b>
<i>además</i>	Adición
<i>aunque</i>	Concesiva Adversativa restrictiva débil
<i>después</i>	Conexión temporal
<i>es que</i>	Relaciones causales explicativas
<i>luego</i>	Conexión temporal
<i>pero</i>	Contraargumentativo restrictivo Valor rectificativo Valores de oposición débil
<i>por ejemplo</i>	Ejemplificación
<i>por eso</i>	Consecuencia
<i>por lo tanto</i>	Relación causa-consecuencia
<i>porque</i>	Causas La concesividad Expresa otros complementos regidos
<i>primero</i>	Conexión temporal Enumeración
<i>sin embargo</i>	Contraposición
<i>sobre todo</i>	Presupone un paradigma de elementos
<i>también</i>	Adición

Tabla 20. Funciones de los MD (elaboración propia)

Como se observa en la tabla, de los MD considerados, son especialmente multifuncionales *aunque*, *pero*, *porque* y *primero*, mientras que los MD *además*, *después*, *luego*, *por ejemplo*, *por eso*, *por lo tanto*, *sobre todo* y *también*, presentan una única función principal, al menos según reconocen los diccionarios consultados. A continuación, desarrollamos brevemente las diferentes funciones aducidas de los MD multifuncionales de la tabla.

Según Domínguez (2007: 115), el conector *aunque* funciona tanto como conjunción adversativa como como conjunción concesiva, tal y como presentan los siguientes ejemplos:

---

4.1. Intente la laboriosa tarea de averiguar por qué. *Aunque* sólo sea para responder a unos “niños” que creen que ser ministra es algo más que decir cuatro palabras para contentar a algunos y poner una bonita sonrisa ante las cámaras. (*El País*, 10/12/96) Función: conjunción concesiva

4.2. Yo me conformo con que no me vayan a pedir el año que viene la partida de bautismo de mis hijos en los colegios públicos, en los que pienso matricularlos. *Aunque* todo puede llegar. (*El País*, 7/4/97) Función: conjunción adversativa

Según Domínguez (2007: 99), el conector *pero* tiene 4 valores. En primer lugar, el valor contraargumentativo restrictivo, «el valor de cancelar las conclusiones del enunciado anterior mediante el enunciado que introduce- contraargumentación directa- o mediante la conclusión inferida de ese enunciado que introduce -contraargumentación indirecta-». Como se presenta en el ejemplo 5:

5. Me parece muy bien que proteste si no está de acuerdo con el cambio de horario que se produce siempre sobre estas fechas. *Pero* no debiera echar la culpa de este cambio de sus desarreglos metabólicos. (*El País*, 23/11/96)

En segundo lugar, según Domínguez (2007: 101), el valor refutativo, que aparece en contextos dialógicos, que ha sido descartado por la presente tesis, ya que nuestro estudio se centra en los textos escritos y no en las conversaciones. En tercer lugar, de acuerdo con Domínguez (2007: 102), está el valor rectificativo, «cuando el segundo miembro de la relación se entiende como una rectificación del primero», como se presenta en el siguiente ejemplo:

- 
6. La novedad es que a cada cliente le obligan a ponerse un guante de plástico y servirse él mismo, y parece que las señoras tan contentas; *pero* la realidad es que ahora hay un solo empleado atendiendo el puesto, y no se mueve de teclar y pesar estando de pie en un solo sitio, supongo que toda la jornada. (*El País*, 16/4/97)

Por último, valores de oposición débil, según Domínguez (2007: 103), «aun expresando una oposición contraargumentativa, difumina ese valor a favor de valores justificativos, o explicativos». Como se muestra en el siguiente ejemplo:

7. Contrariamente a lo que usted (don Raimundo) pueda pensar, me agradó leerla, ya que, en cierta medida, la estaba esperando. *Pero* me agradó especialmente leerla porque comprobé que es usted una persona cabal y seguramente tolerante, y que compartimos muchas opiniones. (*El País*, 10/12/96)

En cuanto al conector justificativo *porque*, sus funciones principales tratan de «expresar las causas, la concesividad y otros complementos regidos» según Santos Río (2003: 513-517). Se divide en 5 tipos de causas: como causa convencional, causa implicativa, causa final, causa impulsiva y causa explicativa no factiva. Como se ilustran en los siguientes ejemplos:

- 8.1. Me fui antes *porque* tuve miedo. (Tomado de Santos Río, 2003: 513) Función: causa convencional

---

8.2. **Porque** esté aquí tu padre en estos momentos no te van a tratar mejor. (Tomado de Santos Río, 2003: 514) Función: causa implicativa

8.3. **Porque** comprendas mejor lo antedicho, voy a referirte una historia. (Tomado de Santos Río, 2003: 516) Función: causa final

8.4. **Porque** vos mando a cada uno de vos en vuestros lugares que guardes... (Tomado de Santos Río, 2003: 517) Función: causa impulsiva

8.5. Ella no tenía problemas con el peso, **porque** hacía mucho deporte y seguía una dieta estricta. (Tomado de Santos Río, 2003: 517) Función: causa explicativa no factiva

Ofrecemos a continuación más ejemplos relacionados con las funciones de concesividad y otros complementos regidos, como se ilustran en los siguientes ejemplos:

9.1. **Porque** comas de eso no te vas a morir. (Tomado de Santos Río, 2003: 517) Función: concesividad

9.2. La solución pasa **porque** se arreglen todos los baches. (Tomado de Santos Río, 2003: 517) Función: expresa otros complementos regidos

En cuanto al *primero*, «puede usarse como conector temporal de hechos, o bien como ordenador discursivo enumerativo» según Fuentes (2009: 280), como se ilustran en los siguientes ejemplos:

---

10.1. **Primero** vamos a intentar estar en la final, y luego ya veremos (El País, 23/2/2004).

Función: conector temporal

10.2. El tercer Ejecutivo presidido por Jean-Pierre Raffarin es un Gobierno de representatividad dudosa. **Primero**, porque las urnas acaban de castigarle en unas regionales que los electores han transformado en nacionales; segundo, porque nace con fecha de caducidad: las europeas del 13 de junio; y tercero porque no representa la complejidad de intereses y comentarios del centro derecha en Francia, sino tan sólo las familias de la UMP, el partido conservador construido como máquina electoral al servicio del presidente Jacques Chirac (El País, 1/4/2004). Función: ordenador discursivo enumerativo

En cuanto a los MD que desempeñan una única función principal, según Domínguez (2007: 60), el conector *además* tiene «el valor básico de adición de argumentos coorientados». Como se muestra en el siguiente ejemplo:

11. En nombre de nuestros niños peruanos y de los padres que les esperamos pedimos esa cooperación entre comunidades que agilice los trámites, ya que no es solución la recomendación de que cambiemos de país, teniendo en cuenta que toda la documentación anterior no tiene validez en otros países. **Además**, la dedicación y todas las ilusiones puestas en conocer y amar la cultura y vida del pueblo peruano, para comprender mejor a nuestros hijos, a lo largo de todo este tiempo, también resultarían en vano. (*El País*, 27/11/96)

---

Según Domínguez (2016: 17), el marcador *después* expresa «tanto el tiempo cronológico como el tiempo discursivo». Como se presentan en los siguientes ejemplos:

12.1. Soy sordo y cinéfilo. Una mala combinación. La cinefilia me creció dentro cuando aún oía. *Después*, la enfermedad pudo conmigo y ya no oiré nunca más Johnny Guitarr o El tercer hombre, aunque vea las películas con subtítulos. (*El País*, 11/12/96)  
Función: tiempo cronológico

12.2. El artículo 35 de la Constitución dice: “Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, así como a la promoción a través del trabajo y una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades”. *Después* de lo anterior, resulta paradójico contemplar el “escándalo” y rechazo social que provoca en algunos cuando el trabajador del sector público, en defensa de sus legítimos intereses y derechos, demanda una subida salarial. (*El País*, 8/12/96) Función: tiempo discursivo

Según Domínguez (2007: 149), el conector *es que*, «solo introduce relaciones causales explicativas». Como se presenta en el siguiente ejemplo:

13. (...) La delicadeza fue desarmada por los primeros críticos y periodistas que leyeron el libro: todos hablaron del último texto de Pablo Neruda. *Es que* a un tigre se le conoce por las rayas. (*El País*, 24/11/04)

---

En cuanto al conector *luego*, «su valor básico es el de indicar posterioridad temporal entre las acciones narradas» según Fuentes (2009: 197). Como se ilustran en los siguientes ejemplos:

14. Con este currículum, el actor gritó: “¿Es que no había otro director disponible?”. *Luego* cambió de opinión. (El País, El País de las Tentaciones, 5/7/2004).

En cuanto al *por ejemplo*, su función es la de ejemplificación. Como se presenta en el siguiente ejemplo:

15. Pero la trampa se ve, como tantas veces, al desarrollar la secuencia lógica de la palabra. Porque, *por ejemplo*, Joaquín Sabina no es un concertista (músico que toma parte en un concierto en calidad de solista y aunque esté acompañado por un grupo de instrumentistas y sea él mismo un guitarrista (A. Grijelmo: La seducción de las palabras, Madrid, Taurus, 2001).

En cuanto al conector consecutivo *por eso*, su única función trata de «introducir la consecuencia que sigue a otro hecho» según Fuentes (2009: 262). Como se presenta en el siguiente ejemplo:

16. No sabemos si en las zonas inaccesibles se están produciendo casos porque no tenemos información, pero sería algo lógico que hubiera brotes. *Por eso* se ha empezado a trabajar para prevenirlo, indica la delegada de Filipinas (El Mundo, 9/12/2004).

---

En cuanto al conector consecutivo *por lo tanto*, se utiliza para «establecer una relación causa-consecuencia» de acuerdo con Fuentes (2009: 253). Como se presenta en el ejemplo 30. Tanto el conector consecutivo *por eso* como el conector *por lo tanto* cumplen funciones similares en cuanto a establecer relaciones de causa y consecuencia, pero presentan matices que los diferencian en su uso y contexto. Aunque ambos conectores indican una relación causal, *por eso* se enfoca en consecuencias directas y específicas, y es más común en el lenguaje coloquial. En cambio, *por lo tanto* resalta una conexión lógica y formal, siendo más adecuado para contextos escritos y formales. Por lo tanto, su elección depende del tipo de relación causal que se quiera expresar y del registro del discurso.

17. La Ley de Derecho a la Vivienda, promulgada hace 35 años, prohíbe la discriminación por motivo de raza, color, religión, sexo u origen nacional. Una enmienda de 1988 extendió la cobertura a la discriminación por incapacidad o estatus familiar. **Por tanto**, es ilegal discriminar a una persona que tenga un hijo menor de 18 años o a una mujer encinta (La opinión Digital, 23/4/2003).

En cuanto al conector aditivo *sobre todo*, trata de «un operador que presupone un paradigma de elementos que cumplirían la predicación» según Fuentes (2009: 316). Como se presenta en el siguiente ejemplo:

- 
18. Pues ahora estamos en la comisión que está dándole el último vistazo a la ortografía que va a publicar la Academia, teniendo en cuenta, **sobre todo**, las últimas observaciones que nos han llegado de algunas Academias Americanas (Hoy por hoy, 24/4/1999, Cadena Ser)

En cuanto al conector aditivo *también*, trata de «introducir un subtópico, como elemento de reapertura temática» según Fuentes (2009: 324). Como se presenta en el ejemplo 19. Tanto *también* como *además* cumplen la función de adición, *también* se utiliza para introducir subtópicos o elementos adicionales que expanden el tema principal, mientras que *además* se centra en añadir información complementaria que refuerza lo dicho anteriormente. La elección entre *también* y *además* depende del tipo de adición que se quiera realizar en el discurso y del contexto en el que se utilicen.

19. Las madres sufrieron casi 10% más de dolor lit cabeza en los hogares donde se empleaban a diario ambientadores y aerosoles. **También** se detectó una relación entre los purificadores y los niveles de depresión en madres: 16% de las madres dijeron sentir depresión, en comparación con 12,7% de quienes los usaban rara vez (El Universal, 27/12/ 2004)

#### **4.2. Alcance oracional y discursivo**

Tal y como hemos definido a los MD, estos pueden tener un alcance variable. Pueden unir sintagmas nominales, cláusulas o enunciados independientes. Es decir, pueden funcionar exclusivamente en el ámbito de la oración compuesta o ámbito intraoracional, como la conjunción *aunque* o

---

*también* superar el alcance de la oración compuesta y trabajar en el ámbito propiamente discursivo o interoracional, como *sin embargo*.

A modo de ilustración, la Tabla 21 recoge la información sobre el alcance que pueden desempeñar los MD de los que en la parte III de esta tesis realizamos un análisis detallado.

<b>MD</b>	<b>Alcance (intra- o interoracional)</b>
<i>Además</i>	Intra- e interoracional
<i>Aunque</i>	Intraoracional
<i>Después</i>	Intra- e interoracional
<i>Es que</i>	Intra- e interoracional
<i>Luego</i>	Intra- e interoracional
<i>Pero</i>	Intra- e interoracional
<i>Por ejemplo</i>	Intra- e interoracional
<i>Por eso</i>	Intra- e interoracional
<i>Por lo tanto</i>	Intra- e interoracional
<i>Porque</i>	Intra- e interoracional
<i>Primero</i>	Intra- e interoracional
<i>Sin embargo</i>	Intra- e interoracional
<i>Sobre todo</i>	Intra- e interoracional
<i>También</i>	Intra- e interoracional

Tabla 21. Alcance de conexión de los MD

Como puede observarse, la mayor parte de los MD estudiados presentan una gran flexibilidad en su alcance, salvo *aunque* que solo funciona en el ámbito intraoracional (véase ejemplos 20.1-20.3).

20.1. *Aunque* lo hubiera sabido, no te lo hubiera contado. (Tomado de Santos Río, “2003: 215”)

---

20.2. *Aunque* ha empezado a nevar, siguen jugando a tope. (Tomado de Santos Río, “2003: 216”)

20.3. Es un espectáculo bochornoso; *aunque*, por mí, si quieres ir, vete. (Tomado de Santos Río, “2003: 216”)

El resto de los MD estudiados pueden actuar con diferente alcance, como muestran los ejemplos 21.1-33.2, si bien *porque* y *pero* tienden a funcionar en el ámbito oracional, aunque admitan usos interoracionales.

21.1. Hace frío. *Además*, no tengo ganas de ir. (Tomado de Santos Río, “2003: 175”)

21.2. Hace frío y, *además*, no tengo ganas de ir. (Tomado de Santos Río, “2003: 175”)

22.1. Ordenaron tranquilamente la habitación y guardaron los equipajes en su sitio. *Después*, salieron a dar un paseo. (Tomado de Santos Río, “2003: 327”)

22.2. Se ha estado partiendo la cara por ti y *después* lo criticas y lo desprecias. (Tomado de Santos Río, “2003: 327”)

23.1. (...) y comenzó a llamarla de todo. *Es que*, cuando no se tienen razones, a menudo se recurre al insulto. (Tomado de Santos Río, “2003: 369”)

23.2. Cuando ha protestado tanto, *es que* sí le interesaba. (Tomado de Santos Río, “2003: 369”)

24.1. Parecía que se iba a inundar el valle y *luego* todo quedó en unos truenos y cuatro gotas mal caídas. (Tomado de Santos Río, “2003: 434”)

24.2. (...) y examinó los cajones de la mesilla. *Luego*, se dirigió a la puerta. (Tomado de Santos Río, “2003: 434”)

- 
- 25.1.No es muy inteligente, **pero** es guapísimo. (Tomado de Holgado Lage, “2017: 205”)
- 25.2.Me encantaría acompañarte. **Pero** tengo que estar toda la tarde trabajando. (Tomado de Holgado Lage, “2017: 205”)
- 26.1.y es que decenas de incógnitas se esparcen aún en torno a un hecho que con el tiempo está cada vez menos claro. **Por ejemplo**, ¿quién era en verdad Lee Harvey Oswald? (Revista Escape, suplemento de La Razón Digital, 23/11/2003)
- 26.2.Si aparece en mi restaurante, **por ejemplo**, Obama, no le voy a decir que no tengo sitio, os echo a vosotros. (Tomado de Holgado Lage, “2017: 213”)
- 27.1.La idea de unir estos dos mundos surgió del colectivo Mmmm..., formado por Alberto, Emilio, Ciro y Eva, un grupo de jóvenes madrileños dedicados a practicar diversas formas de agitación cultural. El origen fue la búsqueda de una solución a un problema privado: ¿cómo pueden comer bien cuatro jóvenes que trabajan? Resulta complicado si además no les gusta, o no saben, cocinar. Además, Como todo el mundo conoce, los mejores macarrones son los de la madre de cada uno. **Por eso** decidieron juntar el hambre con las ganas de cocinar. (El País. Ciberpaís, 2/9/2004)
- 27.2.Si fuera más despacio en mi carrera desaparecería (risas). He estado haciendo sólo una película al año y es lo que pretendo seguir haciendo por un buen número de años. Hasta ahora mi ritmo ha sido muy intenso y **por eso** he decidido parar. Rodé *La sonrisa de Mona Lisa* hace un año y hasta el mes de marzo no empiezo a rodar la nueva con Steven Soderbergh. (*La Voz de Galicia*, 15/1/2004)
- 28.1.La Ley de Derecho a la Vivienda, promulgada hace 35 años, prohíbe la discriminación por motivo de raza, color, religión, sexo u origen nacional. Una enmienda de 1988 extendió la cobertura a la discriminación por incapacidad o estatus familiar. **Por tanto**, es ilegal discriminar a una persona que tenga un hijo menor de 18 años o a una mujer encinta (La opinión Digital, 23/4/2003).

- 
- 28.2. Para salarios en descenso y abundante falta de trabajo, cualquier aumento -por más insignificante que sea- golpea la canasta familiar y **por lo tanto** bajará el consumo (Clarín, 2/12/2002).
- 29.1. Ya no la creo. Ni al señor P.J. Ramírez, ni a Anguita y su grupo (dejo al margen a Nueva Izquierda y otra gente de la coalición), ni a los jueces que van de llaneros solitarios. **Porque** no es verdad. (*El País*, 24/3/97)
- 29.2. Lo hizo **porque** no llegué a tiempo para impedirlo. (Tomado de Holgado Lage, 2017: 225)
- 30.1. Apenas hube colgado pensé dos cosas. **Primero**, que había olvidado decirle a Claudia que me había quedado por descuido con las llaves de su casa. Segundo, que la última frase del mensaje era demasiado efusiva [...]. (J. Cercas, *El vientre de la ballena*, Barcelona, Tusquets, 1997, 89)
- 30.2. **Primero** hay que estar presentable, luego ya te enseñaré las fórmulas de cortesía. (Tomado del Holgado Lage, “2017: 227”)
- 31.1. Estaba lesionado y, **sin embargo**, jugó bien. (Tomado de Santos Río, 2003: 356)
- 31.2. Según la policía, la huelga fue seguida sólo parcialmente. **Sin embargo**, testigos aseguran que los transportes públicos, los bancos, las tiendas y las industrias secundaron el paro. (*ABC*, 27/IX/1996, 38)
- 32.1. Alegan que el mercado peninsular no soporta más peso, **sobre todo**, cuando se persiguen objetivos como intensificación de los controles de calidad y acuerdos logísticos con los operadores y maduradores (*Canarias 7*, 2/2/1991).
- 32.2. Porque Laporta vio su primer partido en el palco como presidente electo. Y, **sobre todo**, porque el conjunto de Koeman extendió su racha liguera, doblegó al Huesca y se metió de lleno en la lucha por el título cuando llegó a estar casi desahuciado. (CORPES XXI, “El Barça se mete de lleno en la lucha por la Liga”)

---

33.1.El noruego Carew dudó en 2002 de su progresión. Ibramovic fue contundente en su respuesta: 'Lo que es capaz de hacer Caretu con un balón yo lo puedo realizar con una naranja'. *También* se mostró muy descriptivo con un regate que le hizo al suizo Henchov, del Liverpool: 'Me fui a la izquierda, luego me moví a la derecha, después me volví a ir hacia la izquierda y ... él se fue a comprar un perrito caliente' (El País, 14/6/2004).

33.2.Muy bien, hicimos senderismo y *también* visitamos algunos pueblos de montaña. (Tomado del Holgado Lage, 2017: 263)

### 4.3. Posición sintáctica

Por posición del MD entendemos el lugar que un MD puede ocupar en el segundo miembro discursivo que conecta. En cuanto a la posición del MD, según Briz y Pons (2010: 5), «se distinguen tres posibilidades: posición inicial, intermedia y final». Algunos de los MD que consideramos, como las conjunciones, no presentan esta movilidad posicional, como explicamos en el apartado 2.4. Otros MD, aun no siendo conjunciones también presentan restricciones de movilidad, como señala Garcés (2008: 23):

La movilidad distribucional, señalada como rasgo definitorio, no es común a todos los marcadores; para algunos no es posible ningún tipo de permutabilidad distribucional, puesto que se sitúan en una posición determinada, fija; además, aunque suelen presentar movilidad posicional, tienden a situarse al inicio, o en un lugar próximo al comienzo del enunciado, para que sea evidente la relación de conexión con lo anterior.

---

En la misma línea, se sitúa Fuentes (2009: 11), quien destaca que la flexibilidad posicional de los MD puede considerarse un rasgo prototípico, pero cancelable en algunos casos.

Lo normal para los conectores es la movilidad y la aparición entre pausas, a excepción de alguna unidad como *es que, ahora bien, es decir*, que tienen posición fija al inicio del segundo enunciado. Es que no aparece entre pausas. Todo ello puede indicarnos que hay que hablar de prototipicidad de las características de esta categoría, más que de una serie de condiciones inamovibles que se cumple en toda ella. Entre los operadores, algunos aparecen entre pausas, otros se integran entonativamente. Por ejemplo, los operadores enunciativos suelen ir entre pausas: *sinceramente, francamente, hablando en plata, con propiedad...* pero los intensificadores anteceden a la unidad: *verdaderamente, asombrosamente, ...* + adjetivo o adverbio.

Además, las posiciones que ocupan los MD en una oración pueden influir significativamente en sus funciones discursivas. Fuentes propone que la distribución sintáctica es de suma importancia, ya que, generalmente, la aparición de los MD en contextos de pausa permite discriminar este uso de otros casos en los cuales los MD funcionan como complementos circunstanciales o retienen su valor léxico original, actuando como un elemento más dentro de la estructura de la oración.

Por todas estas razones, en la enseñanza de los MD es fundamental no solo presentar los MD como piezas léxicas descontextualizadas, sino también teniendo en cuenta su funcionamiento sintáctico o las posiciones que pueden adoptar, tal y como señala Santiago Guervós (2019: 3):

No debemos olvidar que el objetivo que persigue el profesor de español es que el aprendiz emplee esos elementos lingüísticos con corrección, en la posición y el registro adecuados, seleccionando el modo preciso, si es necesario, eligiendo un estilo más o menos formal, un tipo textual, un género determinado, un contexto oral o escrito, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos parece fundamental enriquecer la información que proporciona el PCIC, con las posiciones que los MD que contemplan pueden adoptar, de modo que se tenga en cuenta este aspecto en su enseñanza. En el Anexo 1 (Tabla 62-65) recogemos todos los MD considerados en el PCIC y aportamos información sobre sus posiciones a partir del diccionario de MD de Fuentes (2009) y del diccionario de MD para aprendices de español de Holgado Lage (2017).

A modo de ilustración, la siguiente tabla presenta la información referente a las posiciones que pueden desempeñar los MD de los que en la parte III de esta tesis realizamos un análisis detallado.

<b>MD</b>	<b>Posición</b>
<i>además</i>	Inicial, intermedia y final
<i>aunque</i>	Inicial, intermedia
<i>después</i>	Inicial
<i>es que</i>	Inicial
<i>luego</i>	Inicial
<i>pero</i>	Inicial
<i>por ejemplo</i>	Inicial y final
<i>por eso</i>	Inicial
<i>por lo tanto</i>	Inicial
<i>porque</i>	Inicial
<i>primero</i>	Inicial
<i>sin embargo</i>	Inicial, intermedia y final
<i>sobre todo</i>	Inicial

---

<i>también</i>	Inicial y intermedia
----------------	----------------------

Tabla 22. Posición de los MD

En cuanto al conector aditivo *además*, este puede ocupar tres posiciones: inicial, intermedia o final en una oración. Sin embargo, en los ejemplos analizados, solo encontramos su uso en las posiciones inicial y final. En el ejemplo 34.1, *además* introduce una nueva idea que refuerza o añade información a lo mencionado previamente. Por su parte, en el ejemplo 34.2, *además* refuerza la información adicional sobre el hecho de que también ve muchas películas. A continuación, se presentan los ejemplos correspondientes:

34.1. Hace frío. *Además*, no tengo ganas de ir. (Tomado de Santos Río, 2003: 175)

34.2. Me gusta mucho leer libros. Veo muchas películas, *además*.

En lo que respecta al conector contraargumentativo *aunque*, este puede ubicarse tanto en la posición inicial como en la intermedia de una oración. No obstante, en los ejemplos analizados, solo aparece en la posición inicial, como se observa en el ejemplo 35:

35. *Aunque* la mona se vista de seda, mona se queda. (Tomado de Santos Río, 2003: 216)

En cuanto al marcador *después*, se coloca en la posición inicial de una oración. En el ejemplo 36, *después* indica que la acción de salir a dar un paseo

---

ocurrió tras otra acción mencionada anteriormente. Como se presenta en el siguiente ejemplo:

36. Ordenaron tranquilamente la habitación y guardaron los equipajes en su sitio. *Después*, salieron a dar un paseo. (Tomado de Santos Río, 2003: 327)

En cuanto al conector *es que*, se utiliza exclusivamente en la posición inicial de una oración, como se muestra en el siguiente ejemplo:

37. ¿Qué hacer, entonces, ante un Ministerio Público y unos tribunales entrampados en un Código inadecuado para nuestro país o condescendientes con la acción delictiva? *¿Es que* se quiere que la ciudadanía haga justicia por mano propia, según se observa ya con alarmante frecuencia? (Los Tiempos, 20/10/2004).

Con respecto al marcador *luego*, se sitúa en la posición inicial de una oración, como se ilustra en el ejemplo 38:

38. Si hoy en todas partes hay tanta corrupción y violencia, ¿cómo serán los hombres del mañana, sin un conocimiento de ética y con las conciencias deformadas por la televisión (que en ella sí se aprenden antivalores como la violencia, la pornografía, el individualismo, el comunismo, etcétera)? Hasta puede que se lleguen a producir hombres clónicos, quién sabe. ¿Hasta dónde vamos? *Luego* no se quejen de que haya más corrupción y violencia. (*El País*, 14/4/97).

---

En cuanto al conector contraargumentativo *pero*, se utiliza únicamente en la posición inicial de una oración. Como se presenta en el siguiente ejemplo:

39. Me encanta, *pero* resulta demasiado caro. (Tomado de Montolío, 2001: 51)

En cuanto al marcador *por ejemplo*, puede colocarse tanto en la posición inicial como final de una oración. En el ejemplo 40.1, *por ejemplo* introduce una opción específica para ilustrar una afirmación general. En cambio, en el ejemplo 40.2, *por ejemplo* se emplea para cerrar la oración, aportando un tono informal y sugiriendo la posibilidad de más ejemplos no mencionados. Como se presentan en los ejemplos correspondientes:

40.1. Sí, sí, sí, sí, sí, tengo amigos de instituto, claro. Gran parte de ellos están aquí, sobre todo los importantes, están aquí conmigo, pero tengo otros que, *por ejemplo*, están estudiando Formación Profesional, ¿no? (Grupo GI, Filología Hispánica, 1996)

40.2. ¿De las experiencias en su país concluye que esos niños acaban perdiendo el dominio de sus lenguas de origen en beneficio de los idiomas de adopción, como el inglés, *por ejemplo*? (Faro de Vigo, 2fr 10/2002).

En cuanto al conector *por eso*, se utiliza exclusivamente en la posición inicial de una oración, como se presenta en el siguiente ejemplo:

41. Hemos inventado procedimientos para repartir la renta de forma distinta a como lo hace el sistema productivo. Y en la práctica hay, cada día, un reparto del trabajo. Claro que lo

---

hay, y en este reparto, ineficiente, brutal, injusto, a muchos no les toca nada. **Por eso**, debemos ser capaces de imaginar formas de reparto de la renta y del trabajo, las dos a la vez, como las dos caras de una misma moneda, para evitar instalarnos en una sociedad dual en la que unos trabajan y otros no (...). (*La Vanguardia*, 29/12/1996, p.18)

En cuanto al conector *por lo tanto*, se emplea únicamente en la posición inicial de una oración, como se presenta en el siguiente ejemplo:

42. Las verdaderas razones de la retirada de Foster son otras y fueron manifestadas por él mismo antes de la fecha en que se publicó la calificación. **Por lo tanto**, el que hayan sido calificados todos los presentados no es la razón de la retirada. (*El País*, 25/2/97).

En cuanto al conector *porque*, se utiliza exclusivamente en la posición inicial de una oración, como se presenta en el siguiente ejemplo:

43. No fui al partido **porque** estaba muy cansado. (Tomado de Holgado Lage, “2017: 225”)

En cuanto al marcador *primero*, se sitúa exclusivamente en la posición inicial de una oración, como se muestra en el siguiente ejemplo:

44. **Primero** vamos a intentar estar en la final, y luego ya veremos. (*El País*, 23/2/2004)

---

En cuanto al conector contraargumentativo *sin embargo*, puede ubicarse en la posición inicial, intermedia y final de una oración. A continuación, se presentan los ejemplos correspondientes:

- .1. Miles de veces hemos oído decir que la Biblia es el libro más leído de todos los tiempos, un clásico. *Sin embargo*, eso no acaba de ser cierto. (J.A. González, *El País Babelia*, 23/VI/2001,3)
- .2. Este último factor es fundamental, pero también muy poco dirigible o gobernable desde fuera; merece, *sin embargo*, un comentario general. (F. Lázaro Carreter, *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutemberg-Círculo de Lectores, 1997, 21)
- .3. Pero entonces fue cuando sucedió aquella cosa tan tonta que torció todo: un incidente o camorra en un baile de pueblo de los que habían sucedido tantos y sin mayores consecuencias. Esta vez no fue así, *sin embargo*. (J. Jiménez Lozano, *Las sandalias de plata*, Barcelona, Seix Barral, 1996, 69)

En cuanto al conector aditivo *sobre todo*, se coloca en la posición inicial, como se presenta en el siguiente ejemplo:

- 47.1. Alegan que el mercado peninsular no soporta más peso, *sobre todo*, cuando se persiguen objetivos como intensificación de los controles de calidad y acuerdos logísticos con los operadores y maduradores. (Canarias 7, 2/2-1991)

---

En cuanto al conector aditivo *también*, puede colocarse en la posición inicial e intermedia de una oración, como se presenta en los siguientes ejemplos:

47.1.El noruego Carew dudó en 2002 de su progresión. Ibramovic fue contundente en su respuesta: ‘Lo que es capaz de hacer Caretu con un balón yo lo puedo realizar con una naranja’. *También* se mostró muy descriptivo con un regate que le hizo al suizo Henchov, del Liverpool: ‘Me fui a la izquierda, luego me moví a la derecha, después me volví a ir hacia la izquierda y... él se fue a comprar un perrito caliente’. (*El País*, 14-6-2004)

47.2.Es más, en los ochenta los intelectuales empezaron a salir del armario de esa afición que hasta entonces habían llevado en secreto y lo invistieron *también* de valor cultural. (CORPES XXI, “Balón de asfixia”)

#### 4.4. Colocaciones léxicas

El término colocación remite a dos conceptos diferentes. El primero y más restringido se refiere a «un tipo de unidad léxica formada por dos lexemas (base y colocativo) que coocurren con frecuencia y que expresan una relación típica entre sus componentes» (Higueras, 2006: 39). El segundo concepto, más amplio y que es el que nos interesa en el desarrollo de esta tesis, se basa simplemente en la coocurrencia frecuente de palabras. En términos de Gries y Stefanowitsch (2004: 100): «words that occur (with a frequency that is significatly above chance-level) in a given span around the node word». En este sentido, los MD se ven sujetos a colocaciones frecuentes, normalmente con otros MD, conjunciones y operadores, como las colocaciones que ilustran los siguientes ejemplos:

- 
48. Está visto que el problema tiene que ver con fallas mecánicas y señalización. *Es decir, evidentemente* esto es peligroso, *pero por otro lado también* se está dando coordinación con representantes para mejorar las condiciones. (CREA, *La Prensa Libre*, 1/7/2003)
49. Es lo que te iba a decir, Margarita: ¿Qué no somos sujetos de crédito, que no nos creen a las mujeres? *Exactamente, y, sin embargo, por ejemplo*, una de las propuestas de Vicente Fox que se anunció hace poco, en un encuentro con algunas mujeres, es *justamente* un Fondo de Apoyo en cuestión de microcréditos, empresas productivas, *etcétera*. (CREA, *Fox en vivo, Fox contigo*, Radio Acir, 28/10/2000).

Como se ha indicado, desde nuestro punto de vista, el aprendizaje y la enseñanza de los MD no puede hacerse en forma de piezas léxicas descontextualizadas, por lo que la información sobre los patrones léxicos o colocaciones recurrentes de los que suelen formar parte también son fundamentales para un aprendizaje significativo de estas piezas. En este sentido, como señala Higuera (2004: 481) «en el proceso de adquisición de una lengua, el desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras en una lengua separa a los nativos de los no nativos». Al comprender y utilizar los MD en combinación con las palabras apropiadas y en situaciones comunicativas reales, los aprendices podrán utilizarlos de manera más efectiva y natural.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos parece fundamental enriquecer la información que proporciona el PCIC, con las colocaciones en las que los MD que contemplan pueden incluirse, de modo que se tenga en cuenta este aspecto en su enseñanza. En el Anexo 2 (Tabla 66-69), recogemos todos los MD

considerados en el PCIC y aportamos información sobre sus posiciones a partir del diccionario de MD de Fuentes (2009) y del diccionario de MD para aprendices de español de Holgado Lage (2017).

A modo de ilustración, la siguiente tabla recoge la información sobre las colocaciones en las que se ven envueltos los MD de los que en la parte III de esta tesis realizamos un análisis detallado.

<b>MD en el PCIC</b>	<b>Nivel</b>	<b>Colocación de HL/CF</b>
<i>también</i>	A1	<i>y también, pero también</i>
<i>pero</i>	A1	<i>pero si, pero que, pero es que</i>
<i>porque</i>	A1	<i>no porque, porque claro, porque mira, porque es que</i>
<i>por ejemplo</i>	A1	<i>y por ejemplo, pero por ejemplo</i>
<i>por eso</i>	A2	<i>precisamente por eso, por eso mismo</i>
<i>primero</i>	A2	<i>pero primero</i>
<i>luego</i>	A2	<i>primero...luego, y luego, pero luego</i>
<i>después</i>	A2	<i>después de, después de que</i>
<i>además</i>	B1	<i>y además, pero además</i>
<i>sobre todo</i>	B1	<i>y sobre todo</i>
<i>aunque</i>	B1	no figura
<i>sin embargo</i>	B1	<i>y sin embargo, o sin embargo, pero sin embargo, aunque sin embargo, porque sin embargo</i>
<i>por lo tanto</i>	B1	<i>y por lo tanto, o por lo tanto</i>
<i>es que</i>	B1	<i>el caso es que, la cosa es que</i>

Tabla 23. Colocación de los MD que trata de estudiar

A continuación, detallamos el funcionamiento discursivo de algunas de las colocaciones recogidas en la Tabla 23, según los principales diccionarios de MD consultados. Cabe destacar que estas obras de referencia no se detienen en todas las colocaciones frecuentes que indican, de modo que nos centramos, a continuación, exclusivamente en las que desarrollan estos diccionarios.

---

En cuanto al conector aditivo *también*, según los diccionarios especializados, suele aparecer en las colocaciones *y también* y *pero también*, como se presentan en los siguientes ejemplos. En el caso de la colocación con *pero*, la conjunción no siempre añade un matiz contraargumentativo, sino que enfatiza el miembro que introduce, como ocurre en 50.2.

50.1. Hicimos senderismo *y también* visitamos algunos pueblos de montaña. (Tomado de Holgado Lage, “2017: 263”)

50.2. Me gusta mucho leer novelas, *pero también* disfruto viendo documentales.

En cuanto al conector contraargumentativo *pero*, sus combinatorias según los diccionarios consultados, son *pero si*, *pero que* y *pero es que*, como ilustran los ejemplos 51.1-51.3. Curiosamente, no aparece la combinatoria *pero también*, que estos mismos diccionarios recogen en la entrada *también*. Quizás, esta decisión, se deba a que el conector *también* tiene la flexibilidad de combinarse con otros conectores como *pero* para añadir información adicional a pesar de una contraposición. Mientras que el conector *pero*, siendo un conector contraargumentativo, no se lista con sus combinaciones aditivas en su uso primario porque su función principal es contrastar ideas, no añadirlas.

51.1. Ojalá fuera arquitecto.

- ¡*Pero si* lo es! (Tomado de Santos Río, “2003: 502”)

51.2. Jugaron *pero que* muy mal. (Tomado de Santos Río, “2003: 502”)

---

51.3. Eso es grave en sí, *pero es que*, además, el señor diputado nos ha mentido descaradamente.

(Tomado de Santos Río, “2003: 502”)

Santos Río (2003: 502) sugiere que la función de *pero es que* corresponde a «una conjunción adversativa fuerte reforzada, añade énfasis al hecho novedoso que se expone a continuación, no admite otro contexto que el abierta o encubiertamente argumentativo, y rechaza en la proposición anterior mandatos, preguntas y actos de implicación volitiva». El mismo autor (Santos Río, 2003: 502) propone que la combinación *pero si* se utiliza para expresar sorpresa, extrañeza o incluso reproche ante una afirmación del interlocutor, especialmente cuando se describe o se intenta imponer un hecho mientras que existe otro que el que responde menciona específicamente y que se supone contrario o que facilita el hecho contrario. Esta secuencia es una de las reacciones más comunes en español ante las suposiciones del interlocutor que el hablante considera falsas. La combinación *pero si* es frecuente en las conversaciones. Por último, la colocación considera que *pero que* (Santos Río, 2003: 502) se usa para resaltar ante el oyente la precisión y exactitud de una calificación adjetival o adverbial mencionada, evitando así una interpretación amplia o vaga que el oyente podría haber inducido. Esta combinación también es común en las conversaciones.

En cuanto al conector *porque*, sus combinatorias frecuentes incluyen *porque es que*, *porque mira*, *porque claro* y *no porque*. Según Santos Río (2003: 522), «*porque es que* actúa normalmente como locución conjuntiva causal-explicativa y viene a equivaler a *pues*». Como se presenta en el siguiente ejemplo:

- 
52. Decidió quedarse, *porque es que* no había forma de que acudiera un taxi. (Tomado de Santos Río, “2003: 522”)

Según Santos Río (2003: 519), «expresiones como las apelativas *mira*, *vamos a ver* o *verás* y la evidencial *claro*, todas ellas con entonación descendente y seguidas de pausa cortante y anticipativa, no son infrecuentes, en contextos de argumentación coloquial, tras *porque* explicativo». Como se presentan en los siguientes ejemplos, si bien, son esperables en mayores medidas en corpus conversacionales.

- 53.1. Mucho debe de haber bebido, *porque mira* cómo tiene la mirada. (Tomado de Santos Río, “2003: 518”)

- 53.2. *Porque claro*, si los sueldos no suben y la vida así. (Tomado de Santos Río, “2003: 519”)

En lo que respecta al conector consecutivo *por eso*, sus combinatorias más comunes son *precisamente por eso* y *por eso mismo*, que enfatizan la introducción de un resultado concreto, como muestra el ejemplo 54.

54. Como se ve, en este caso [en los medios digitales], copiar y pegar no constituye plagio, porque no se suplanta al autor de la obra, y además se amparan en el llamado derecho de cita. Pero las cosas no están claras y *por eso mismo* se produce un debate en el territorio especializado del periodismo, casi una guerra intermediática, donde se manejan, como proyectiles, argumentos tales como el derecho de cita, la libertad de expresión, las cuentas

---

de explotación, las nuevas formas de periodismo propiciadas por la tecnología, la colonización de Internet, etc. (Revista Telos, *Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 01/03/204, nº58)

En cuanto al marcador *luego*, solo encontramos la combinatoria *y luego*, que aparentemente no añade ningún matiz discursivo en particular, como muestra el ejemplo 55:

55. Parecía que se iba a inundar el valle *y luego* todo quedó en unos truenos y cuatro gotas mal caídas. (Tomado de Santos Río, “2003: 434”)

En cuanto al marcador *después*, encontramos la combinatoria *después de que*, como se presenta en el siguiente ejemplo:

56. *Después de que* vinieran, todo empezó a funcionar mal. (Tomado de Holgado Lage, “2017: 79”)

En cuanto al conector aditivo *además*, las combinatorias recogidas son *y además* y *pero además*. Como se presentan en los siguientes ejemplos:

- 57.1.¿De verdad existe, y es así, y habla de ese modo, y se echa el pelo hacia atrás acariciándose, y ha hecho carreras y másters en Estados Unidos, y está tan prodigiosamente encantado de haberse conocido que se desploma de placer en cada silla

---

en la que se sienta, **y además** cita a Sócrates (“Sólo sé que no sé nada”) (...)? (*El País*, 11/10/1995, p.46)

57.2. Dicho esto, sin embargo, me parece que la presencia social en el gobierno de la institución (universitaria) es lógica, de una parte, si se tiene en cuenta aquel sistema de financiación, **pero, además**, porque algunas experiencias en curso demuestran que es buena en términos generales. (*La Vanguardia*, 18/12/1996, p.25)

En cuanto al conector *sin embargo*, aunque en la tabla aparecen otras colocaciones como *pero sin embargo*, *y sin embargo*, *o sin embargo*, *aunque sin embargo*, *porque sin embargo*, no hemos encontrado los ejemplos correspondientes con estas colocaciones. Los diccionarios solo registran la combinatoria básica, como se presenta en el siguiente ejemplo:

58. Dice que tiene muchas cosas que hacer **y, sin embargo**, está ahí sentado tomándose un café. (Tomado de Holgado Lage, “2017: 256”)

Con respecto al conector *es que*, aunque aparecen las combinatorias como *el caso es que* y *la cosa es que*, cuando el conector se usa en estas combinaciones, *es que* deja de funcionar como un conector. Por esta razón, descartamos dichas combinatorias en la presente tesis.

En general, como puede observarse en la Tabla 23 y en los ejemplos 51.1-51.3, destacan las combinatorias que incluyen el MD *pero que*, en estas colocaciones, tiende a perder su carácter adversativo para funcionar exclusivamente enfatizando la información que introduce.

---

#### 4.5.Registro

De acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002: 117), «el término *registro* se utiliza para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos». El conocimiento del registro adecuado permite seleccionar los MD más apropiados para el tono y el propósito del discurso. En este sentido, Briz (1998: 25) indica que «es evidente que el dominio y empleo adecuado de estas modalidades lingüísticas, de estos registros, es proporcional al nivel de lengua de los usuarios: a mayor nivel, mayor dominio de registros».

El registro suele dividirse en dos grandes bloques, según Briz (2000: 31; 1998: 16): por un lado, el registro formal y, por otro, el informal o coloquial. En cambio, según el MCER (Consejo de Europa, 2002 y 2021), las distinciones son más detalladas y se distingue en seis tipos: registro solemne, registro formal, registro neutral, registro informal, registro familiar y registro íntimo. En la misma línea, Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997: 492-493) lo clasifican de una manera aún más específica, identificando un total de ocho tipos:

Los registros son las variedades del lenguaje originadas por el grado de formalidad, entendiendo por formalidad la estricta observancia de las reglas, normas y costumbres en la comunicación lingüística. La elección de los diversos *registros* depende de diversas circunstancias, como puede ser la posición social o profesional de los interlocutores, la situación grupal y los sentimientos o la actitud. De acuerdo con estos criterios, se distinguen los siguientes registros: solemne, formal o académico, estándar, profesional, coloquial, frío, vulgar y argot o jerga.

---

Los principales diccionarios de MD también recogen información sobre el registro. En este sentido, el diccionario de Fuentes hace una distinción de registro de dos tipos: coloquial y culto (2009: 12):

Se indica la diferencia de registro: coloquial/culto. Y su frecuencia de uso en la lengua oral o escrita. Siempre, claro está, hablamos de predominio, raras veces de exclusividad. En cuanto a si son orales o escritos, generalmente admiten ambas posibilidades, sólo algunos elementos son propios de una de ellas. Por ejemplo, mero es más frecuente en textos escritos. Natural, usado en respuesta, en vez de naturalmente, es más frecuente en textos orales. O es un poner, elemento coloquial y oral.

El diccionario de Holgado Lage, por su parte, ofrece una distinción de registros más detallada, entre los que indica los siguientes: registro oral, registro escrito, registro formal, registro informal, registro malsonante y registro poco usado (2017: 14):

Hay en total seis registros en el diccionario: oral: para los marcadores más típicos de la lengua hablada; escrito, para los que se usan más al escribir; formal, para aquellos marcadores que requieren un contexto un poco más serio para ser utilizados; informal, el contrario, marcadores que se pueden usar en un contexto más relajado; malsonante, son palabras o expresiones que pueden ser ofensivas

---

por lo que es conveniente tener cuidado al utilizarlas; y finalmente, poco usado, para marcadores que no aparecen con mucha frecuencia en la lengua.

En definitiva, tanto el diccionario de Fuentes como el de Holgado Lage, parecen asociar los registros formales con la escritura y los informales con la oralidad, si bien la distinción es, en realidad, más compleja, como señalan López Serena y Borreguero (2010: 419-421):

Por una parte, los estudiosos se han referido con frecuencia a la oposición hablado/escrito para señalar la distinta distribución que las diferentes unidades que pueden asumir la función de marcadores discursivos presentan en relación con la variación concepcional. A este respecto, para unos, muchos de estos marcadores discursivos, en la que el elenco de marcadores posibles es cuantitativamente muy superior al que encontramos en la lengua hablada; mientras que algunos otros, como digo, se consideran privativos para el relato conversacional o la autorreformulación propios de la lengua oral, o de la lengua escrita ‘que intenta reflejar la oral’ o está condicionada por la rapidez y la falta de planificación. Por otra parte, las diferencias entre oralidad y escrituralidad se han esgrimido también para hacer referencia a las diferencias funcionales de que hacen gala los distintos marcadores discursivos en uno y otro tipo de comunicación.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, nos parece fundamental enriquecer la información que proporciona el PCIC, con el registro que de ellos se indica en los principales diccionarios de MD. En el Anexo 3 (Tabla 70-73) recogemos

todos los MD considerados en el PCIC y aportamos información sobre sus registros a partir del diccionario de MD de Fuentes (2009) y del diccionario de MD para aprendices de español de Holgado Lage (2017).

A modo de ilustración, la siguiente tabla recoge la información sobre el registro prototípico de los MD de los que en la parte III de esta tesis realizamos un análisis detallado.

MD en el PCIC	Nivel	Registro de HL/CF
<i>también</i>	A1	oral/escrito
<i>pero</i>	A1	no especifica
<i>porque</i>	A1	no especifica
<i>por ejemplo</i>	A1	oral/escrito
<i>por eso</i>	A2	oral/escrito
<i>primero</i>	A2	oral/escrito
<i>luego</i>	A2	oral/escrito
<i>después</i>	A2	oral/escrito
<i>además</i>	B1	oral/escrito
<i>sobre todo</i>	B1	oral/escrito
<i>aunque</i>	B1	no especifica
<i>sin embargo</i>	B1	oral/escrito
<i>por lo tanto</i>	B1	escrito
<i>es que</i>	B1	oral/escrito

Tabla 24. El registro de los MD

Al igual que las funciones discursivas, las combinatorias y las posiciones, el registro también es un elemento crucial en el uso de los MD. En términos generales, el registro se clasifica en dos grandes grupos: por un lado, el registro informal; por otro lado, el registro formal. El registro informal se emplea en conversaciones coloquiales o en situaciones de oralidad, mientras

---

que el registro formal corresponde al lenguaje escrito, específicamente en contextos de escritura formal.

#### **4.6. Conclusiones**

Para profundizar en el estudio de los MD, consideramos que es necesario detenernos en algunos elementos que resultan especialmente relevantes en el uso adecuado de los mismos. En este capítulo hemos expuesto que estos elementos coinciden con algunos de los puntos que incluyen las entradas lexicográficas de los principales diccionarios de MD (Briz, Pons y Portolés, 2008; Fuentes, 2009; Lage 2017): la función discursiva, valor básico o definición; la posición; la combinatoria y el registro. Desde nuestro punto de vista, el uso distintivo de los MD hecho por los aprendices puede analizarse precisamente a partir de estos elementos. Dicho de otro modo, esta investigación pretende desvelar si los aprendices utilizan cada uno de los MD analizados con la función discursiva principal que recogen los diccionarios, en las posiciones indicadas en los mismos, con sus combinatorias léxicas recurrentes y en los registros adecuados.

En cuanto a la función discursiva, su valor básico se distingue en dos categorías: por un lado, las funciones cohesivas; por el otro, las funciones de interacción. En esta tesis doctoral, delimitamos a las funciones cohesivas, que incluyen tanto en el diccionario de Fuentes (2009) como el de Lage (2017). El diccionario de conectores y operadores del español (Fuentes, 2009) considera las funciones cohesivas como la unión de dos enunciados, mientras que Lage (2017) propone funciones pragmáticas más heterogéneas. La multifuncionalidad de los MD se refiere a la capacidad de estos elementos de

---

cohesión para cumplir diferentes funciones en el discurso. Por ejemplo, el MD *sin embargo* puede servir para plantear un contraste o una concesión.

El segundo elemento relevante para el uso de los MD en el que nos detenemos es la posición sintáctica. El diccionario de conectores y operadores del español (Fuentes, 2009) considera en cada entrada lexicográfica «la posición en la oración» (p. 11) que puede ser inicial, intercalada o final. Estas mismas posiciones son las que considera el diccionario de partículas discursivas del español (Briz, Pons y Portolés, 2008), que denomina inicial, interior y final. En los dos casos, con posición inicial, los autores se refieren a los MD que se colocan al inicio del segundo miembro de discurso; con posición intercalada o interior, que los MD están en el interior del segundo miembro de discurso, y con posición final, que se sitúan al final del segundo miembro del discurso. En esta tesis doctoral consideramos estas posiciones y, además, incluimos información sobre el alcance de la conexión. En este sentido, la conexión puede ser intraoracional, cuando los dos argumentos que conecta el MD se encuentran en una misma oración, o interoracional, cuando los miembros en conexión se sitúan en oraciones independientes. Para facilitar la anotación de estos dos patrones, consideramos la oración ortográfica como unidad de análisis. Teniendo en cuenta, por tanto, el alcance de la conexión, las posiciones que consideramos en esta tesis son las que refleja la Tabla 25:

Posición	Ejemplos
Interoracional, inicial	Miles de veces hemos oído decir que la Biblia es el libro más leído de todos los tiempos, un clásico. <i>Sin embargo</i> , eso no acaba de ser cierto.
Intraoracional, inicial	Trabajó mucho; <i>sin embargo</i> , lo hizo sin criterio. (Santos Río)
Interoracional,	Fue Camarón el que le puso el alias el Cigala; sabía que era de

intermedia	su misma especie: mariscos de sangre caliente. Algunos lo consideran el heredero. Diego, <i>sin embargo</i> , sigue sus propias intuiciones.
Intraoracional, intermedia	Este último factor es fundamental, pero también muy poco dirigible o gobernable desde fuera; merece, <i>sin embargo</i> , un comentario general.
Interoracional, final	Pero entonces fue cuando sucedió aquella cosa tan tonta que torció todo: un incidente o camorra en un baile de pueblo de los que habían sucedido tantos y sin mayores consecuencias. Esta vez no fue así, <i>sin embargo</i> .
Intraoracional, final	Octubre estaba a punto de terminar y se le había hecho eterno, y no había durado más de tres o cuatro días, <i>sin embargo</i> . (CORPES XXI)

Tabla 25. La posición junto con el alcance

El tercer elemento relevante para el uso de los MD que ha articulado este capítulo son las combinatorias léxicas recurrentes. En general, las combinatorias se dividen en dos tipos: por un lado, las expresiones como *pasta de dientes, caña de pescar, enemigo acérrimo, esfuerzo impropio*, etc., estas combinatorias son unidades lingüísticas independientes que se utilizan de manera conjunta para transmitir una relación más precisa y compleja entre las ideas. Por otro lado, como indican autores Fuentes (2009) y Lage (2017), las combinatorias tratan de las secuencias de palabras que suelen aparecer juntas, como *y además, y por lo tanto*, etc. En esta tesis doctoral, optamos por el último tipo de las combinatorias. En la Tabla 26, recogemos todos los MD junto con sus correspondientes colocaciones que vamos a estudiar en la presente tesis.

MD en el PCIC	Tipo de MD	Combinatoria de MD en el Fuentes y el Lage
---------------	------------	--

<i>también</i>	Aditivo	<i>y también, pero también</i>
<i>además</i>	Aditivo	<i>y además, además de, pero además, porque además, aunque además</i>
<i>sobre todo</i>	Aditivo	<i>y sobre todo</i>
<i>pero</i>	Contraargumentativo	<i>pero si, pero que, pero es que</i>
<i>aunque</i>	Contraargumentativo	<i>no figura</i>
<i>sin embargo</i>	Contraargumentativo	<i>y sin embargo, o sin embargo, pero sin embargo, aunque sin embargo, porque sin embargo</i>
<i>porque</i>	Justificativo	<i>no porque, porque es que</i>
<i>es que</i>	justificativo	<i>el caso es que, la cosa es que</i>
<i>por eso</i>	Consecutivo	<i>por eso mismo, precisamente por eso</i>
<i>por lo tanto</i>	Consecutivo	<i>y por lo tanto, o por lo tanto</i>
<i>después</i>	Estructuradores de la información	<i>después de, después de que</i>
<i>luego</i>	Estructuradores de la información	<i>y luego, pero luego, primero...luego</i>
<i>primero</i>	Estructuradores de la información	<i>pero primero</i>
<i>por ejemplo</i>	Operador discursivo	<i>y por ejemplo, pero por ejemplo</i>

Tabla 26. Combinatorias de los MD que forman parte del análisis detallado

El cuarto elemento relacionado con los MD es el registro. El registro se refiere a las diferencias sistemáticas que existen entre las variedades de la lengua utilizada en diferentes contextos. Estas diferencias se manifiestan en términos de estilo y nivel de formalidad. Un aspecto importante del registro es la distinción entre el registro formal e informal. En cuanto al registro, en la presente tesis, no dedicaremos sobre ello, debido a los corpus de aprendices

---

utilizados, los textos no están anotados con las características de registro pretendidas.

A manera de conclusión, el repaso de la descripción de estas cuatro variables relevantes en el uso de los MD nos ha llevado a identificar los elementos en los que centraremos el análisis pormenorizado de los MD. Hemos decidido enfocarnos con mayor detalle en los tres primeros elementos, ya que los consideramos de mayor importancia en relación con los MD seleccionados para el análisis detallado: funciones discursivas, colocaciones y posición. Estos tres elementos nos permitirán acercarnos a una descripción y comparación sistemática más detallada del uso que hacen de los MD los aprendices sinohablantes y los escritores expertos. Comprobaremos de este modo, en primer lugar, si las funciones discursivas que desempeñan los MD en los dos grupos son las mismas; en segundo lugar, también identificaremos en qué medida los MD utilizados presentan un alcance intraoracional o interoracional y se sitúan en diferentes posiciones discursivas; por último, comprobaremos hasta qué punto los MD utilizados por los dos grupos son utilizados en construcciones más amplias que incluyen colocaciones léxicas recurrentes.

---

## **5. Los marcadores de discurso en la adquisición del español como lengua extranjera**

Este capítulo tiene como objetivo explorar cómo los MD se incorporan en el proceso de adquisición del español como lengua extranjera. El primer apartado aborda la adquisición de segundas lenguas, un campo de estudio que considera fenómenos como la interlengua y la interferencia lingüística, que explican el proceso de aprendizaje y adquisición de un idioma adicional. En este apartado, nos detenemos, por un lado, en ciertos fenómenos de interferencia relacionados con la organización y conexión textual, tratados en los estudios de retórica contrastiva e intercultural, y, por otro lado, en las estrategias que desarrollan los hablantes para el desarrollo de la interlengua.

El segundo apartado se enfoca en la adquisición de los MD en español como lengua extranjera. Los principales estudios existentes (Iglesias Moreno, 2001; Fuller, 2003; Aijmer, 2004; Müller, 2005; Gaëtanelle, 2008) indican que los hablantes nativos producen una mayor frecuencia de MD en comparación con los hablantes no nativos, si bien la frecuencia de la aparición de los MD varía dependiendo de la tipología textual (Santiago Guervós, 2020). Asimismo, la investigación actual sobre la adquisición de MD en español (Santiago Guervós, 2020) también destaca que estos son adquiridos en niveles diferentes a los previstos en los desarrollos curriculares del español como lengua extranjera (PCIC) y que los aprendices tienden a la simplificación del paradigma de los MD, evitando conexiones complejas como las condicionales, entre otras.

---

El capítulo termina con el tercer apartado, que aborda la adquisición de los MD por parte de los aprendices sinohablantes, considerando las peculiaridades lingüísticas y retóricas que pueden influir en este proceso. Autores como Zhang (2000) y Shen (2007), que estudian el desarrollo del inglés como L2, muestran que los aprendices sinohablantes tienden a emplear con mayor frecuencia los conectores aditivos y a evitar los contraargumentativos (Zhang, 2000; Bolton y Nelson, 2002).

En definitiva, este apartado se expone los principios de la adquisición de segundas lenguas que pueden influir en la adquisición de los MD, deteniéndonos en la aún limitada literatura sobre adquisición de MD en español, así como en la adquisición de MD por parte de sinohablantes que desarrollan otra L2.

### **5.1. Adquisición, interlengua y transferencia**

Para muchos autores, la adquisición de segundas lenguas se refiere al proceso de *asimilar* un idioma de manera natural y comunicativa. En palabras de Oxford (1990: 4), «*acquisition* occurs unconsciously and spontaneously, does lead to conversational fluency, and arises from naturalistic language use». En la misma línea, Krashen y Terrell (1983: 18) indican que «*acquiring a language is picking it up, developing ability in a language by using it in natural, communicative situations*». Desde este punto de vista, la adquisición ocurre de manera natural e inconsciente, asemejándose más a la asimilación de una habilidad o conocimiento de manera informal, en lugar de a través del aprendizaje explícito, que se caracteriza por darse en entornos especializados en la enseñanza y que ocurre de manera consciente, dirigida y pretendida. El

---

proceso de adquisición es, por tanto, desde este punto de vista, intuitivo y subconsciente, por lo que algunos autores lo distinguen del proceso de aprendizaje, consciente y sistemático.

No obstante, en esta tesis, no hacemos esta distinción entre aprendizaje y adquisición, ya que no tenemos datos de cómo ha sido el desarrollo de la interlengua de los aprendices que han escrito los textos de nuestro corpus. En definitiva, se entiende la adquisición simplemente como el proceso de desarrollo de la interlengua de los aprendices, sea cuales sean sus medios, en línea con los trabajos de Ellis (1989, 1995, 1999, /2015), Larsen-Freeman (1991, 1994, 1999), Swain (2008). En este sentido, el concepto de interlengua es central en nuestra reflexión. Siguiendo a Selinker (1972), consideramos la interlengua como el sistema lingüístico provisional y dinámico que los aprendices desarrollan mientras aprenden una lengua extranjera.

Este sistema no es simplemente una versión imperfecta de la lengua meta, sino un conjunto estructurado de reglas que refleja la influencia tanto de la lengua materna del aprendiz como de la lengua meta, lo que se conoce como interferencias. Dicho de otro modo, los enunciados propios de la interlengua no son idénticos a los que produciría un hablante nativo, lo que sugiere la existencia de un sistema lingüístico separado y autónomo en el aprendiz. La interlengua evoluciona a medida que el aprendiz progresa en su dominio del idioma, pasando por varias etapas hasta alcanzar una mayor proximidad con la lengua meta. A medida que el aprendiz progresa, la complejidad de su interlengua aumenta, incorporando nuevas estructuras gramaticales y vocabulario. De acuerdo con Santos Gargallo (1993: 128), la interlengua es:

---

El sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.

La interlengua está fuertemente influenciada por la lengua materna del aprendiz debido a los procesos de transferencia. Oxford (1990: 47) define la transferencia como «directly applying knowledge of words, concepts, or structures from one language to another in order to understand or produce an expression in the new language». En otras palabras, la transferencia se refiere a las habilidades y estructuras de la primera lengua (L1) que influyen en la adquisición de segundas lenguas (L2), según Appel y Muysken (1996: 127). Dicho de otro modo, durante la adquisición de una lengua extranjera, el individuo utiliza el conocimiento previo de su lengua materna para relacionarse con la nueva información, lo que puede facilitar o dificultar así la tarea de aprendizaje.

Weinreich (1953) distingue entre dos tipos de transferencia: transferencia positiva y transferencia negativa, también conocida como interferencia. La transferencia positiva se produce cuando un elemento de la lengua materna se aplica exitosamente en la segunda lengua, facilitando su aprendizaje. Por otro lado, la transferencia negativa se refiere a las «dificultades causadas por las diferencias entre la lengua de origen y la lengua de llegada» (Appel y Muysken, 1996: 126), que fueron el foco de la corriente investigadora denominada análisis de errores (Corder, 1967; Fernández, 1990; Graciela Vázquez, 1999; Campillos, 2012), que podemos clasificar en errores ortográficos, sintácticos, léxicos y pragmático-discursivos (Graciela Vázquez, 1999; García González, 2006). Dicho de otro modo, la interferencia puede ocurrir en diversos niveles lingüísticos, como la fonología, la sintaxis, el léxico

---

y la pragmática, si bien normalmente se refiere a transferencias negativas en el ámbito léxico y gramatical.

En este sentido, la transferencia se puede clasificar también en dos grupos principales: transferencia lingüística y transferencia retórica. La transferencia lingüística implica el uso del sistema lingüístico de la lengua materna (L1) como referencia al aprender o utilizar el sistema lingüístico de una segunda lengua (L2). Este proceso puede manifestarse en varios aspectos lingüísticos, como la gramática, el vocabulario o la pronunciación. La transferencia retórica, por su parte, implica el uso de las convenciones retóricas y estilísticas de la lengua materna como referencia para producción de textos en la lengua meta. Esto incluye la organización textual, la estructura de género, registros o convenciones de estilo que son comunes en la lengua materna del hablante o escritor. Dado que hemos definido los MD como elementos especializados en la organización y conexión textual, en el próximo apartado profundizamos en los escasos estudios dedicados a la transferencia retórica, que se fundamentan en los estudios de retórica contrastiva e intercultural.

### **5.1.1. La transferencia retórica y la retórica contrastiva**

La retórica contrastiva (Kaplan, 1966; Connor, 1996; Connor, Nagelhout y Rozycki, 2008), hoy denominada retórica intercultural (Connor, 2011; Sánchez Jiménez, 2020) se enfoca en identificar y analizar las diferencias en las pautas de composición de textos escritos en diversas lenguas y culturas. Kaplan (1966) plantea que las convenciones retóricas no son universales y que estas diferencias pueden constituir una barrera significativa para los estudiantes que aprenden a escribir en una segunda lengua. Según Kaplan, la procedencia cultural de un individuo condiciona su manera de

---

organizar las ideas, lo que se traduce en distintas formas de estructurar el discurso escrito. A modo de ejemplo, Eggington (1987) observa que la organización del «artículo científico coreano suele poseer un cierto carácter indirecto», en comparación con los artículos escritos en inglés, y Connor (1996: 140) señala que en la conversación en japonés se utilizan «subtle ways of saying *no*», es decir, estrategias comunicativas más indirectas que en la conversación en inglés.

En palabras de Fernández Polo (1999: 52), cada cultura tiene sus propias expectativas sobre lo que constituye un texto apropiado o bien escrito, y la calidad de un escrito está determinada por su capacidad para cumplir con estas expectativas. El autor alude a estas expectativas, aunque sin explicarlo de forma explícita a la propiedad de los textos que se ha denominado adecuación (Halliday y Hasan, 1976; Van Dijk, 1977; Beaugrande y Dressler, 1981). La transferencia de estas expectativas a textos de otras comunidades lingüísticas puede resultar en textos correctos desde el punto de vista del sistema lingüístico, pero extraños o inapropiados desde el punto de vista global o retórico. En este sentido, Enkvist (1995: 46) añade que lo que es natural en nuestra cultura puede parecer extraño en otras, destacando también cómo nuestra perspectiva cultural influye en nuestra percepción de lo que es común y aceptable en los textos.

Una distinción retórica global es la que diferencia entre lenguas contextuales o de responsabilidad del lector, y lenguas no contextuales, o de responsabilidad del escritor (Qi y Liu, 2007; Flowerdew, 2012). Según Flowerdew (2012: 53-54), las lenguas contextuales son aquellas que en la manera de organizar sus textos son más implícitas y dependen en mayor medida de la información contextual, lo que tiene implicaciones para la

---

enseñanza de la coherencia y la cohesión (Duque, 2021). Según Flowerdew (2012: 54), el chino se considera un idioma de *alto contexto*. Es decir, depende en gran medida del contexto para la interpretación del significado. En cambio, el inglés se puede describir como un idioma de *bajo contexto*:

Chinese is often referred to as a *high-context* language. That is, it relies greatly on context in the interpretation of meaning. English, on the other hand, can be described as a relatively *low-context* language. It tends to signal meaning explicitly through the linguistic system rather than relying so much on the context (although context is still vital). What this means with regard to cohesion is that certain cohesive features which are signalled in the linguistic system in English are left to be determined by the context in Chinese.

Connor (2005: 20), por su parte, propone que en las lenguas de responsabilidad del escritor o no contextuales, como el inglés, el escritor asume un compromiso significativo con la comprensión de su texto, al presuponer que el conocimiento compartido con su lector puede ser limitado. En este caso, la comunicación a través de la escritura comienza con la creencia del escritor de que el lector está equipado con el menor conocimiento previo sobre el tema, así como sobre la convención de escritura, que está organizada de manera muy explícita para facilitar el seguimiento de la exposición o argumentación. En consecuencia, es responsabilidad del escritor proporcionar la máxima asistencia al lector, lo que puede incluir una orientación excesiva sobre la estructura del texto mediante el uso de frases de transición, explicación paciente de muchas proposiciones ligeramente desconcertantes, y una organización directa y clara del texto. Los diferentes autores señalan que, en mayor o menor medida, esta es la forma retórica preferida en la tradición retórica occidental.

---

En las lenguas orientales, como el chino, en cambio, se coloca una gran responsabilidad en el lector para entender lo que se dice, y el escritor asume un grado muy alto de conocimiento contextual compartido con su lector. Wang (2002) indica que los escritores chinos confían en que los lectores tienen un buen conocimiento del trasfondo del tema, y, por lo tanto, se dice mucho sin una explicación clara en referencia al potencial de comprensión del lector, como se refleja en formas de organización más difusa del discurso y medios retóricos en los escritos de los estudiantes chinos. Qi y Liu (2007) proponen que las estructuras retóricas en chino suelen estar organizadas de manera intuitiva, más flexible, condicionadas por la expresividad y, que en la mayoría de los casos, cuentan con pistas estructurales no explícitas, lo que requiere que el lector explore la cohesión en el discurso, mientras que las estructuras retóricas en inglés están organizadas de manera lógica y están condicionadas en mayor medida por la informatividad. En resumen y en lo que afecta a los MD en particular, en la tradición occidental, los escritores asumen mucha responsabilidad en la estructuración textual, que en la tradición oriental puede parecer menos marcada.

En cuanto a la organización textual de las unidades discursivas intermedias (Vera-Luján, 2012; Duque 2013 y 2014a; Martínez-Caro, 2014; Pons, 2014; Garrido, 2017; Gutiérrez, 2018; Borreguero, 2021), Kaplan sugiere que la organización del párrafo en inglés tiende a ser lineal, con la presentación de la idea principal al inicio, seguida por una argumentación sin digresiones y una conclusión clara. Las lenguas semíticas se caracterizan por desarrollar el párrafo en torno a estructuras paralelas y las lenguas romances y el ruso muestran una mayor tolerancia hacia la digresión del tema principal en comparación con el inglés. En cambio, las lenguas orientales prefieren una

---

composición indirecta, posponiendo la introducción de la idea principal hasta el final del párrafo, lo que Hinds (1990: 98) denomina «delayed introduction of purpose», que como indica Connor (2005: 20), «this delayed introduction of purpose makes the writing appear incoherent to the English-speaking reader». Otra característica relevante de la organización de estas unidades intermedias es que tanto el chino como el inglés tienden a estar constituidas por un mayor número de oraciones, más breves y sencillas, frente a las más largas y complejas del español.

En resumen, la tradición retórica china es contextual o de responsabilidad del lector. La estructura textual está muy condicionada por la expresividad y es aparentemente más flexible que en la tradición occidental. Destaca en este sentido que las ideas principales no se señalan con claridad al comienzo de las unidades discursivas intermedias y que su estructuración puede parecer difusa, al no estar necesariamente marcada por elementos metadiscursivos, como los MD.

### **5.1.2. La interlengua y las estrategias de aprendizaje**

El desarrollo de la interlengua está influido no solo por los sistemas lingüísticos de las L1 de los aprendices o por las convenciones retóricas y estilísticas de los textos con los que están familiarizados, sino también por las estrategias que los propios aprendices desarrollan cuando procesan y producen la lengua meta. En este sentido, Appel y Muysken (1996: 125) consideran que «la interlengua no es una especie de lengua a caballo entre la primera lengua y la segunda con características estructurales de ambas, sino que es más bien un sistema intermedio caracterizado por los rasgos resultantes de las estrategias

---

de aprendizaje lingüístico». Este sistema no debe ser visto, por tanto, simplemente como un paso transitorio o una mezcla de dos lenguas, sino como un reflejo complejo de cómo los aprendices internalizan y procesan una nueva lengua.

Los estudios de interlengua han referido estrategias universales de procesamiento y producción del lenguaje, como la sobregeneralización, la transferencia y la simplificación, que pueden contribuir a los errores y al desarrollo dinámico del sistema de interlengua del aprendiz, según Wenden (1987: 3). Otras estrategias relevantes para el desarrollo de la interlengua son las estrategias de evitación, repetición y familiaridad.

La sobregeneralización consiste en la aplicación amplia de reglas gramaticales en casos en los que estas reglas no aplican, por ejemplo, conjugar como regulares verbos que son irregulares. La transferencia, por su parte y como hemos desarrollado en los apartados anteriores, es una estrategia que consiste en tratar de utilizar estructuras o vocabulario de la lengua materna en la segunda lengua, lo que resulta en errores (transferencia negativa) cuando las estructuras no son compatibles.

La simplificación es otra de las estrategias más habituales en la adquisición de una L2. Consiste en que los aprendices tratan de reducir la complejidad del idioma que están aprendiendo, por ejemplo, ignorando ciertos elementos que no son esenciales para la comunicación básica o que son inductores de estructuras complejas. La simplificación es una estrategia común que los estudiantes utilizan para facilitar el uso y la comprensión de una segunda lengua mientras todavía están desarrollando su competencia lingüística. Por ejemplo, en el caso del español, Santiago Guervós (2019: 7) menciona que los aprendices pueden usar estrategias de evitación para

---

expresar ideas sin subjuntivo, prefiriendo MD que no inducen este modo verbal.

Las estrategias de evitación pueden incluirse en las de simplificación y se aplican con mucha frecuencia por los aprendices para sortear errores, como indican Appel y Muysken (1996: 130):

Schachter asumía que los estudiantes chinos y japoneses intentaban evitar las cláusulas de relativo en inglés y que sólo las usaban cuando se sentían relativamente seguros de que eran correctas. Esta interpretación se veía apoyada por el hecho de que estos estudiantes chinos y japoneses cometían relativamente menos errores que los estudiantes que hablaban persa o árabe.

Además, Appel y Muysken (1996: 130) citan a Schachter (1974), quien apunta otra forma de influencia indirecta de la primera lengua: la evitación de las estructuras de la segunda lengua que difieran de las estructuras de la primera lengua. En este caso, podemos decir que los aprendices recurren a las estrategias de familiaridad para garantizar la precisión y corrección de sus producciones.

Por último, las estrategias de repetición son las que utilizan los aprendices con el fin de evitar cometer errores debido a la falta de familiaridad con el nuevo idioma. Así, emplean esta estrategia para usar palabras y estructuras de oraciones que ya dominan completamente, con el fin de reducir la probabilidad de errores. Por lo tanto, estas estrategias pueden considerarse parte de las estrategias de simplificación.

En definitiva, en las características de los textos de los aprendices de una L2 hay huellas no solo de su L1, sino también de las estrategias que siguen

---

para adquirir esa L2, entre las que destacan no solo la transferencia, sino también las diferentes estrategias de simplificación.

## **5.2. Adquisición de los MD en español como LE**

Los estudios de la interlengua se han centrado en la investigación de la adquisición de elementos gramaticales específicos, como la morfología verbal (Aguirre Martínez, 2000; Toth, 2000; Ornat y Gallo, 2004; Mariscal Altares y Gallo Valdivieso, 2014) o la concordancia de género y número (Rondal, 2009; Blume y Lust, 2017). No obstante, la adquisición de elementos discursivos ha recibido menos atención, especialmente en la adquisición del español.

Con todo, los principales estudios han llegado a conclusiones similares. Lahuerta (2002) propone que los aprendices de español como lengua extranjera utilizan menos MD y muestran una menor variedad en comparación con los hablantes nativos. Fernández, Gates Tapia y Lu (2014) indican que los estudiantes avanzados tienden a usar MD con mayor frecuencia y en una mayor variedad de funciones. Dicho de otro modo, para estos autores, la frecuencia de uso de los MD se incrementa conforme progresan en su dominio de la lengua.

Destacan en este ámbito, en cualquier caso, los trabajos sobre la adquisición de MD de Santiago Guervós (2019 y 2020). Este autor ha investigado de forma integral y detallada cómo los estudiantes de diferentes niveles y lenguas utilizan los MD en español. En general, según el autor, la enseñanza de los MD ha sido intuitiva, sin considerar siempre el uso real que los aprendices hacen de ellos (Santiago Guervós, 2020: 1) ni tampoco el uso real de los nativos, en tanto que el autor también señala (Santiago Guervós,

---

2020: 12) que los hablantes nativos utilizan menos MD en la escritura en comparación con los aprendices, lo que contrasta con las afirmaciones previas establecidas.

El autor menciona, por ejemplo, como los aprendices de nivel A1 ya utilizan MD nivelados en B1 en virtud del PCIC, como *además, sobre todo, así que, por lo tanto, como, es que, aunque, sin embargo, en primer lugar, por un lado, por una parte, en segundo/ tercer lugar, por otro lado, por otra parte, en conclusión, para terminar, finalmente, pues, o sea, es decir*. El MD *no solo...sino también*, que ha sido clasificado como el nivel B2 por el PCIC, sin embargo, lo utilizan en el nivel A1. Lo mismo ocurre con el MD *en realidad*, el PCIC clasifica como el nivel C1, pero aparece tanto en el nivel A2 como el de B1. Estos resultados encajan con los obtenidos en nuestros trabajos previos (Yang, 2021) y sugieren que las propias necesidades expresivas de los aprendices mueven la adquisición de estos elementos, a pesar de que no formen parte de la enseñanza explícita.

A partir de una redacción escrita por una aprendiz de nivel B1 y una carta escrita por una aprendiz de nivel C1, de Santiago Guervós (2020: 10) concluye que, en la mayoría de los casos, el uso de los MD no se corresponde con su nivel del idioma, tal y como ilustra la Tabla 27, y que la frecuencia de la aparición de los MD varía en gran medida dependiendo de la tipología textual. E incluso, en algunos casos, la frecuencia del uso de los MD de nivel B1 o B2 es mayor que el de C1, lo que contradice la supuesta evolución lineal de frecuencia de uso de estos elementos.

MD	PCIC	Santiago Guervós
<i>además, sobre todo, así que, por lo tanto, como, es que, aunque, sin embargo, en primer lugar, por un lado, por una parte, en segundo/tercer lugar, por otro lado, por otra parte, en conclusión, para terminar, finalmente, pues, o sea, es decir</i>	B1	A1/A2
<i>no solo...sino también</i>	B2	A1
<i>en realidad</i>	C1	A2/B1

Tabla 27. Adquisición de los MD en Santiago Guervós

Además, en las muestras que ha propuesto el autor (2020: 11), no muchos marcadores previstos por el currículo de español como lengua extranjera, por ejemplo, MD que expresan condición, como *con tal de que* o *siempre que*; finalidad, como *a fin de que* o *con el fin de que*; concesión, como *a pesar de que* o *aun a riesgo de que*; temporalidad, como *en cuanto* o *tan pronto como*, etc. Esto sugiere que, como parte de una estrategia de simplificación, los aprendices tienden a utilizar especialmente los MD que satisfacen sus necesidades básicas, tales como *y*, *además*, *pero*, *si*, *cuando*, entre otros.

En definitiva, a partir de los trabajos de Santiago Guervós (2020) advertimos dos conclusiones principales. Por un lado, algunos aprendices tienden a adquirir ciertos MD antes de lo convencionalmente establecido por el PCIC (2006). Esta precocidad puede atribuirse a la exposición intensiva y la percepción de utilidad en situaciones de interacción cotidiana. Por otro lado, el desequilibrio en las frecuencias de uso de los diferentes MD puede indicar una adquisición limitada del paradigma de los MD. Este desequilibrio puede derivar de la influencia de la lengua materna y la adhesión a patrones

---

discursivos previamente adquiridos o estrategias de simplificación, lo que afecta la fluidez y la calidad del discurso en la lengua meta.

### **5.3. Adquisición de los MD por aprendices sinohablantes**

Este apartado examina tres estudios clave sobre el uso de MD por parte de los aprendices sinohablantes. Dada la escasa investigación sobre el español como interlengua de los aprendices sinohablantes, estas investigaciones muestran el uso de MD en el inglés L2, que pensamos que pueden reflejar patrones de influencia del uso de MD de la L1 de los aprendices. Estas investigaciones son cruciales para identificar el sobreuso, la infrautilización y el mal uso de los MD, así como para entender mejor cuáles son las funciones de los MD más y menos utilizados por los alumnos chinos. A continuación, se presenta un análisis detallado de cada estudio y sus principales hallazgos.

En primer lugar, Zhang (2000: 80) observa que los aprendices sinohablantes tienen una preferencia por las conexiones aditivas establecidas por los MD. Sus estudios se centran en MD aditivos como *and*, *also*, *besides*, *in addition*, *moreover*, *furthermore*, y *what is more*, así como en conectores temporales como *first*, *first of all*, *secondly*, *thirdly*, y *finally*. Los conectores contraargumentativos como *but*, *however*, *on the other hand*, y *at the same time* son menos empleados y se usan incorrectamente con frecuencia, lo que coincide con los hallazgos de Bolton y Nelson (2002). Además, el autor Zhang (2000: 82) también advierte que las posiciones preferidas de los MD son los inicios de las oraciones. De los estudios de Zhang concluimos que, en general, los aprendices sinohablantes tienden a utilizar en exceso los conectores

---

aditivos y temporales, evitan y presentan dificultades con los conectores contraargumentativos y prefieren colocar los MD en las posiciones iniciales.

En segundo lugar, Bolton y Nelson (2002: 165) examina la escritura de estudiantes de Hong Kong, enfocándose en la *infrautilización*, *sobreutilización* y el *mal uso* de los conectores. Según Bolton y Nelson (2002: 180), los aprendices sinohablantes usan menos los conectores contraargumentativos como *however*, *though*, *yet*, *instead*, y consecutivos como *hence*, *therefore* y *thus*. Por el contrario, sobreutilizan MD aditivos o de refuerzo argumentativo, propios de estructuras textuales más sencillas y lineales, como *actually*, *indeed*, *of course*, *moreover*, *for instance*, *namely*, y *on the contrary*. Según advierte el autor, *on the contrary*, en particular, es utilizado frecuentemente de forma inadecuada.

En tercer lugar, Shen (2007) investiga las similitudes y diferencias en el uso de los MD entre estudiantes nativos de inglés y sinohablantes. Según Shen (2007: 66), los nativos prefieren utilizar el MD polifuncional *so* con más frecuencia que los alumnos chinos, para quienes esta multifuncionalidad puede suponer un reto (véase también He, 2002) y tienden a sobreutilizar el MD *because* para establecer relaciones causales-consecutivas. Asimismo, en línea con los estudios anteriores, Shen también corrobora la preferencia de los aprendices chinos por el uso de MD aditivos y aquellos relacionados con estructuras textuales lineales, como *in my opinion* y de ordenadores como *first*, *second* o *third*.

En definitiva, los estudios sobre adquisición de MD en inglés por sinohablantes, advierten de su preferencia por los MD que establecen conexiones textuales sencillas, como los aditivos y ordenadores, así como la evitación de las conexiones contraargumentativas. También se advierte una

---

preferencia muy acusada por determinados MD cuando tienen que establecer conexiones más demandantes. Tal sería el caso de *because* para las conexiones causales-consecutivas y de *on the contrary* para las conexiones contraargumentativas. Por último, los aprendices parecen evitar MD que por su multifuncionalidad son muy productivos y utilizados por los nativos, como sería el caso de *so*.

#### **5.4. Conclusiones**

Krashen y Terrell (1983: 18) describen la adquisición como la capacidad de utilizar un idioma de manera natural y comunicativa. Según los autores (Ibídem), «acquiring a language is *picking it up*, developing ability in a language by using it in natural, communicative situations». En otras palabras, el proceso de adquisición de un idioma se refiere al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en dicha lengua. Este proceso implica una internalización gradual de las estructuras lingüísticas y la capacidad de utilizarlas de manera efectiva en diversos contextos comunicativos. En ocasiones este proceso se contrapone al del aprendizaje explícito y pretendido de una lengua, oposición que no compartimos en esta tesis.

Durante el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2), los aprendices desarrollan un sistema lingüístico provisional y dinámico conocido como interlengua. Este sistema puede dividirse en etapas y está fuertemente influenciado por la lengua materna del aprendiz (Selinker, 1972) a través de procesos de transferencia (Weinreich, 1953). La transferencia se clasifica en dos tipos principales: por un lado, la transferencia positiva o negativa (interferencia), y, por otro lado, transferencia lingüística o la retórica. La

---

transferencia positiva es aquella en la que al coincidir las convenciones o estructuras de la L1 con la L2 facilitan la adquisición. La transferencia negativa o interferencia es aquella en la que al presentar diferentes estructuras o convenciones textuales tienden a producir errores o usos inadecuados en la L2. Por su parte, la transferencia lingüística concierne al componente lexicogramatical y la transferencia retórica al componente textual, por lo que es especialmente relevante en la adquisición de los MD.

Los hallazgos de la retórica contrastiva o intercultural Kaplan (1966) pueden explicar los fenómenos de transferencia retórica, al tratar de identificar y analizar las diferencias en las pautas de composición de textos entre diferentes tradiciones e idiomas. Qi y Liu (2007) indican, por ejemplo, que el inglés es una lengua *responsable del escritor* o *no contextual* (Flowerdew, 2012), en la que recae en el escritor la obligación de proporcionar una máxima claridad al lector. Por ello, es común observar una organización lineal y marcada del párrafo, con oraciones temáticas. Por el contrario, el chino, es una lengua *responsable del lector*, por lo que existe una estructura menos marcada e implícita de los textos. Dicho de otro modo, en la tradición retórica china la estructura textual está muy condicionada por la expresividad y es aparentemente más flexible que en la tradición occidental. Destaca en este sentido que las ideas principales no se señalan con claridad al comienzo de las unidades discursivas intermedias y que su estructuración puede parecer difusa al no estar necesariamente marcada por elementos metadiscursivos, como los MD.

El desarrollo de la interlengua se ve afectado no solo por los sistemas lingüísticos de la L1 de los aprendices o por las convenciones retóricas y estilísticas de los textos que les son familiares, sino también por las estrategias

---

que los propios aprendices emplean al procesar y producir la lengua meta. En los textos de los aprendices de una L2, hay huellas no solo de las estructuras gramaticales de su L1 o de las tradiciones retóricas de organización textual, sino también de las estrategias que los aprendices siguen para adquirir esa L2, entre las que destacan no solo la transferencia, sino también las diferentes estrategias de simplificación, que incluyen la evitación de elementos complejos y la repetición de los elementos que ya se dominan.

En cuanto a la adquisición de los MD en español como lengua extranjera, la mayoría de los estudios se dedican a los elementos gramaticales específicos, como la morfología (Toth, 2000; Toth y Guijarro-Fuentes, 2013) y son menos frecuentes los estudios sobre adquisición que se detienen en el componente pragmático-discursivo. Con todo, los estudios existentes han llegado a conclusiones similares. Lahuerta (2002) propone que los aprendices de español como lengua extranjera utilizan menos MD y muestran una menor variedad en comparación con los hablantes nativos. Fernández, Gates Tapia y Lu (2014) indican que los estudiantes avanzados tienden a usar MD con mayor frecuencia y en una mayor variedad de funciones. Dicho de otro modo, para estos autores, la frecuencia de uso de los MD se incrementa conforme progresan en su dominio de la lengua.

Merecen una mención especial los estudios de Santiago Guervós (2020), que arrojan dos conclusiones más específicas. En primer lugar, algunos estudiantes tienden a adquirir ciertos MD antes de lo que establece convencionalmente el PCIC (2006). Esta adquisición temprana podría deberse a la exposición intensiva y a la percepción de utilidad en situaciones de interacción cotidiana. En segundo lugar, el desequilibrio en las frecuencias de uso de los diferentes MD podría sugerir una adquisición parcial del paradigma

---

de los MD. Este desequilibrio podría estar influenciado por la lengua materna y la adherencia a patrones discursivos previamente adquiridos o por estrategias de simplificación, lo que impacta en la fluidez y calidad del discurso en la lengua meta.

Por último, dada la limitada investigación sobre el español como interlengua en aprendices sinohablantes, los estudios sobre el uso de MD en inglés como L2 por estos mismos aprendices pueden proporcionar indicios sobre la influencia de la L1. En este contexto, las investigaciones sobre la adquisición de MD en inglés por sinohablantes señalan su preferencia por los MD que establecen conexiones textuales sencillas, como los aditivos y organizadores, y la tendencia a evitar las conexiones contraargumentativas. Además, se observa una marcada preferencia por ciertos MD cuando deben establecer conexiones más complejas, como el uso de *because* para las conexiones causales-consecutivas y *on the contrary* para las contraargumentativas.

En definitiva, el proceso de adquisición de los MD puede verse influido no solo por transferencias lingüísticas y retóricas, sino también por estrategias de adquisición basadas en la simplificación. Los estudios actuales parecen indicar cierta correlación entre la frecuencia y variedad de uso de MD y el nivel de competencia de la lengua, así como la falta de correspondencia entre el currículo del español como lengua extranjera y las etapas de desarrollo de la interlengua. En el caso de los aprendices sinohablantes en particular, la investigación actual indica su preferencia por MD aditivos y lineales, frente a los contraargumentativos que son evitados.

---

## PARTE II: METODOLOGÍA

---

---

## **6. Metodología**

El capítulo de metodología se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, presentamos la línea metodológica en la que se enmarca la investigación, el análisis contrastivo de la interlengua, un enfoque que se basa en el análisis de corpus de aprendices. En segundo lugar, describimos el corpus de la investigación, el cual se divide en dos subcorpus: uno compuesto por textos producidos por aprendices de español, y otro que incluye textos de expertos, utilizados como referencia para evaluar la competencia discursiva. En tercer lugar, nos centramos en la identificación y descripción de las variables de análisis, que permiten una evaluación cuantitativa y cualitativa de los datos recopilados. Por último, se describen los pasos de investigación que guían el proceso analítico, desde la recolección de datos hasta la interpretación de los resultados, garantizando así la rigurosidad y validez de los hallazgos.

### **6.1. Análisis de la interlengua**

Los análisis de la interlengua (Granger, 2002; Campillos, 2012; Granger, 2014; Gilquin y Granger, 2015; Granger, 2015; Sánchez Rufat, 2015a) se fundamentan en corpus de producciones de aprendices, cuya investigación ha surgido como un campo relevante desde finales de los años 80, estableciendo un vínculo entre la lingüística de corpus y la investigación sobre lenguas extranjeras o segundas (Granger, 2002: 1). El análisis de la interlengua nos brinda, por tanto, datos reales sobre cómo los hablantes adquieren una segunda lengua y cómo se desarrolla su habilidad para comunicarse en esa

---

lengua, lo que puede ser útil en el diseño de programas de enseñanza de lenguas extranjeras.

Sánchez Rufat (2015a: 196) propone que el análisis contrastivo de interlengua es un enfoque metodológico utilizado para comparar diferentes variedades de interlengua, incluyendo comparaciones entre la lengua nativa y la lengua del aprendiz, y entre diferentes variedades de interlengua. De este modo, el análisis contrastivo de la interlengua implica una comparación entre dos o más corpus con el propósito de identificar las diferencias y similitudes en la producción escrita de hablantes nativos y aprendices no nativos de la lengua objetivo (L2). En este sentido, según Granger (2015), el análisis contrastivo de la interlengua puede fundamentarse en dos tipos de comparaciones. En primer lugar, puede basarse en una confrontación entre textos escritos por escritores expertos (nativos de la lengua) y textos escritos por aprendices no nativos, revelando así las diferencias en el uso del idioma entre ambos grupos (Linnarud, 1986; Granger, 1996; Granger, 1998; Granger, 2002; Gilquin & Paquot, 2008; Granger, 2009; Hasselgård y Johansson, 2011; Orol González y Alonso Ramos, 2013; Sánchez Rufat, 2015b). En segundo lugar, puede basarse en una comparación entre diferentes variantes de la lengua objetivo (L2), confrontando grupos de aprendices con diversas lenguas maternas. Esta última comparación busca identificar cómo las diferencias en las lenguas maternas o tradiciones de aprendizaje influyen en la adquisición del segundo idioma (Lüdeling et al., 2005; Guo, 2006; Granger, 2009; Mendikoetxea, 2013).

En esta tesis doctoral abordamos los dos tipos de comparaciones. En cuanto al contraste entre lengua materna e interlengua (L1 vs. L2), que contrasta hablantes nativos con aprendices, nos centramos en una comparación

---

entre un corpus de textos escritos por aprendices sinohablantes y textos escritos por escritores expertos nativos, en particular, periodistas. El objetivo de esta comparación es resaltar características distintivas en la escritura y el discurso de los aprendices que no son propias de hablantes nativos. Al analizar de manera contrastiva la producción lingüística de los aprendices y los hablantes nativos, se busca identificar y comprender las peculiaridades lingüísticas que emergen debido a la influencia de la lengua materna en la interlengua de los aprendices.

El análisis contrastivo entre interlenguas se enfoca en comparar la lengua en desarrollo de aprendices de un segundo idioma (L2). En particular, en esta tesis se contrasta la interlengua del español L2 de aprendices cuyo idioma materno es el chino mandarín con la de aquellos cuya lengua materna es el inglés. El objetivo principal de este análisis es discernir entre las características compartidas por múltiples poblaciones de aprendices, lo cual sugiere procesos de desarrollo comunes en la adquisición del segundo idioma, y aquellas particularidades que son específicas de un grupo con una lengua materna determinada. Este enfoque proporciona una perspectiva valiosa para entender las similitudes y diferencias en el desarrollo de la interlengua entre diferentes grupos lingüísticos, permitiendo una mejor comprensión de la influencia de la lengua materna en el proceso de adquisición del segundo idioma.

En resumen, el análisis contrastivo de la interlengua aborda dos tipos de comparaciones en el marco de esta tesis. Por un lado, L1 vs. L2, que implica una comparación entre escritores expertos y aprendices cuyo idioma materno es el chino mandarín. Por otro lado, L2 vs. L2, que se refiere a una comparación entre aprendices cuyo idioma materno es el chino

---

mandarín y aquellos cuyo idioma materno es el inglés. A través de estas dos comparaciones, se pueden identificar tanto similitudes como discrepancias. Las similitudes se relacionan con las características que comparten ambos grupos, mientras que las discrepancias no solo se refieren a los errores cometidos por los aprendices cuyo idioma materno es el chino mandarín en comparación con los hablantes nativos, sino también a las diferencias observadas entre los aprendices cuyo idioma materno es el chino mandarín y los anglófonos, especialmente en lo que respecta a la posición discursiva y la colocación de los MD. Además, estos errores pueden explicarse a través de diversas razones, que incluyen la influencia de la lengua materna, las distintas tradiciones retóricas o las distintas estrategias de aprendizaje desarrolladas por los aprendices.

## **6.2. Corpus de estudio**

Los análisis contrastivos de la interlengua propuestos en esta tesis (L1 vs L2) y (L2 vs. L2) requieren el estudio de tres subcorpus: un subcorpus de interés de aprendices sinohablantes (L2), un subcorpus comparativo de aprendices expertos (L1) y un subcorpus comparativo de aprendices de español con otra L1, que, en nuestro caso, son aprendices anglófonos. Los dos subcorpus de aprendices están extraídos del principal corpus de aprendices del español, *Corpus de aprendices de español* (en adelante, CAES), y los corpus de expertos, provienen del principal corpus de referencia del español, el CORPES XXI. La Tabla 28 adelanta el tamaño y criterios de acotación de estos subcorpus, que se describen en detalle en los siguientes apartados.

<b>Subcorpus</b>	<b>nº palabras</b>	<b>Criterios de acotación</b>
CAES sinohablantes	12,524	B1 (textos narrativos) - B2 (textos argumentativos)
CAES anglofonos	11,169	B1 (textos narrativos) - B2 (textos argumentativos)
CORPES XXI	43,307	Año: 2019-2021 Géneros: crónica y opinión

Tabla 28. Corpus de estudio (elaboración propia)

Como se observa la Tabla 28, con respecto al corpus CAES, limitamos la tipología textual a textos narrativos para el nivel B1 y a textos argumentativos para el nivel B2. En el caso de los escritores expertos, seleccionamos la crónica para textos narrativos; mientras la opinión para los textos argumentativos. El número total de palabras que recogidas en el corpus de los aprendices sinohablantes es de 12,524, mientras que el corpus de los aprendices anglofonos contiene 11,619. En cuanto a los textos producidos por los expertos, que suelen incluir oraciones más complejas, el total de palabras es considerablemente mayor, con 43,307 palabras.

### **6.2.1. Los subcorpus de aprendices**

El Corpus de Aprendices de Español (CAES), trata de un conjunto de textos escritos por estudiantes de español con niveles de competencia que varían desde A1 hasta C1, según el Marco Común Europeo de Referencia. Este corpus incluye contribuciones de estudiantes con once lenguas maternas distintas: alemán, árabe, chino mandarín, francés, griego, inglés, italiano, japonés, polaco, portugués y ruso.

---

El CAES, de acuerdo con Parodi (2015: 195), ha experimentado una evolución desde su versión inicial 1.0 (octubre de 2014), que contenía alrededor de 575,000 elementos lingüísticos, hasta su forma actual, la versión 2.1, que representa once lenguas maternas y contiene más de 1,045,097 elementos lingüísticos. Es relevante destacar que el CAES está lematizado y etiquetado con información sobre la parte de la oración, lo que proporciona una estructura detallada para el análisis lingüístico.

Varios estudios han aprovechado la riqueza y la estructura detallada del CAES para investigar diversos aspectos del aprendizaje del español como lengua extranjera. Por ejemplo, Guijarro Fuentes, Aménos Pons y Ahern (2023) utilizan el corpus CAES para analizar los datos de aprendices de español con lenguas maternas francesa y portuguesa. Este corpus se emplea para estudiar las etapas de desarrollo en la adquisición de la construcción *estar + adjetivo* en español como segunda lengua. Colantonio (2024), por su parte, utiliza el corpus CAES como una herramienta clave para analizar los errores de los italo hablantes, entender su origen y evolución, y explorar cómo la interferencia del italiano influye en el aprendizaje del español. Además, Sánchez Morillas y Valero Fernández (2022) utilizan el corpus para describir el uso de interjecciones según el nivel de lengua de los estudiantes, reflejar la frecuencia de uso de estas interjecciones y las funciones comunicativas que desempeñan e identificar patrones de uso según la lengua materna de los estudiantes y analizar cómo estas diferencias afectan su producción en español.

Los subcorpus de aprendices que utilizamos en esta tesis están extraídos del CAES y se describen en detalle en la Tabla 29. En general, los subcorpus de producciones de aprendices en los que se basa la investigación consisten en 774 textos, con un total de 23,693 palabras. De estos, 408 textos

pertenecen a los sinohablantes, mientras que 366 textos corresponden a los anglófonos. Como puede observarse en la tabla, la compilación se limita a los niveles B1 y B2, en la que el currículo del español incluye la mayor parte de los MD. Los textos del nivel B1 corresponden a producciones en las que se les solicita a los aprendices que escriban una anécdota o historia graciosa, corresponden, por tanto, a la tipología textual de los textos narrativos. Los textos del nivel B2 pertenecen a producciones en las que se solicita a los aprendices que escriban su opinión sobre el consumo de cigarrillos en lugares públicos, se incluyen, por tanto, en la tipología textual de los textos argumentativos.

<b>L1</b>	<b>Nivel</b>	<b>Nº textos</b>	<b>Nº palabras</b>
L1 Chino	B1	275	7623
L1 Chino	B2	133	4901
<b>Subtotal</b>		<b>408</b>	<b>12524</b>
L1 Inglés	B1	100	2523
L1 Inglés	B2	266	8646
<b>Subtotal</b>		<b>366</b>	<b>11169</b>
<b>Total</b>		<b>774</b>	<b>23693</b>

Tabla 29. Datos de los aprendices en el corpus CAES (elaboración propia)

### **6.2.2. Subcorpus de expertos y lenguaje periodístico**

En la elección del corpus de escritores expertos, nos hemos decantado por construir un subcorpus de textos periodísticos. Con el objetivo de que exista correspondencia entre las tipologías textuales que constituyen los corpus

---

de apéndices, este subcorpus se limita a crónicas (textos narrativos) y artículos de opinión (textos argumentativos).

Algunos autores (Martínez Albertos, 1983; Reyna, 1991; Armañanzas y Noci, 1996; Regueiro, 2008) consideran que el lenguaje periodístico posee ciertas características generales, mientras que otros autores (Parratt, Paniagua y Abejón, 2017), en línea con lo que proponemos en esta tesis, lo conceptualizan como un conjunto de géneros textuales que presentan características lingüísticas heterogéneas. Como se ha mencionado, de estos géneros textuales, nos interesan especialmente la crónica y la opinión, como muestra de textos narrativos y argumentativos, respectivamente.

Según Parratt, Paniagua y Abejón (2017), la crónica se asocia con el relato de hechos, siguiendo un orden temporal. De modo similar, otros autores (Diezhandino, 1994; Vivaldi, 1998; Gomis, 2008) definen la crónica como un género que hace referencia a una narración ligada a la secuencia temporal. La crónica busca narrar eventos de manera detallada y contextualizada de acuerdo con Reyna (1991) y Martínez Albertos (1983), manteniendo una estructura que sigue la secuencia cronológica de los acontecimientos (Parratt, 2008: 131). En este mismo sentido, Yanes (2004: 181) considera que «el tiempo cronológico marca la estructura de la crónica» y Alduante y Lecaros (1990: 25) proponen la crónica como «un género estrictamente informativo y un relato desapasionado que muestra uno o varios hechos ordenados». Por tanto, se trata de textos narrativos en los que se espera el uso de MD ordenadores de la información, así como conectores temporales.

En cuanto al artículo de opinión, se destaca su naturaleza interpretativa y subjetiva. Los textos de opinión reflejan la perspectiva individual y el juicio subjetivo del autor sobre los acontecimientos de acuerdo con Armañanzas y

---

Noci (1996). Se trata, por tanto, de textos argumentativos en los que se espera el uso de MD relacionados con la epistemicidad y también algunos relacionados con la oralidad, como estrategia de acercamiento subjetivo al lector, tal y como señala Mancera (2009). Asimismo, Regueiro (2008: 69) expone que las conexiones causales y consecutivas son habituales en este tipo de textos: «los nexos como *de manera que, pues bien, así que, de modo que, de forma que, de suerte que, en consecuencia,* son frecuentes en los artículos de opinión».

Para construir los subcorpus de crónicas y artículos de opinión hemos recurrido al principal corpus de referencia del español, el CORPES XXI. Este corpus está constituido por una amplia variedad de tipologías textuales, tales como novelas, obras de teatro, guiones de cine, noticias de prensa, ensayos, transcripciones de noticiarios radiofónicos o televisivos, transcripciones de conversaciones, discursos, entre otros. El CORPES XXI cuenta con un total de 327,000 documentos, procedentes de textos escritos y de transcripciones orales.

Según Rojo (2016: 203-204), la estructura del CORPES permite buscar y recuperar de manera efectiva diversos aspectos relacionados con el vocabulario y la gramática. Además, esta capacidad de recuperación es flexible, ya que se puede restringir los resultados a un conjunto específico dentro del corpus. Por ejemplo, se puede limitar la búsqueda a un país específico, a un tipo de texto particular, entre otros criterios, lo que nos permite la construcción del subcorpus de esta tesis.

En cuanto a la selección de textos de escritores expertos en el estudio, se establecen criterios específicos. La clasificación de estos textos se limita a los años 2019-2021, con origen en España, en el medio escrito y en la categoría de no ficción. La elección del soporte se restringe a la prensa. Además, se

---

delimita el tema de los textos a las categorías de actualidad, ocio y vida cotidiana, alineándolo con el tema de los textos producidos por los aprendices para minimizar las diferencias en la recopilación de datos y facilitar la comparación. Se limita asimismo los géneros textuales a la crónica, como exponente de texto narrativo y a la opinión, como exponente de texto argumentativo. La Tabla 30 describe el subcorpus de expertos en el que se basa nuestra investigación.

<b>Tipología textual</b>	<b>Nº textos</b>	<b>Nº palabras</b>
Crónica	1038	33834
Opinión	232	9473
<b>Total</b>	<b>1270</b>	<b>43307</b>

Tabla 30. Datos de los escritores expertos en el CORPES XXI (elaboración propia)

### **6.3. Variables de análisis**

El planteamiento metodológico de esta tesis se articula en torno a las siguientes seis variables, que han sido descritas exhaustivamente en el marco teórico.

#### **Variables independientes y globales:**

- (1) Las cohortes lingüísticas (aprendices sinohablantes, aprendices anglófonos o escritores expertos)
- (2) El nivel de competencia de los aprendices (B1 o B2) / tipología textual

---

**VARIABLES DEPENDIENTES Y LOCALES:**

- (3) El alcance de la conexión del MD (intraoracional o interoracional)
- (4) La posición del MD (inicial, intermedia o final).
- (5) Las colocaciones léxicas del MD
- (6) Los errores en el uso de MD

Las dos primeras son variables globales, que se predicán de los textos completos, están anotadas de manera automática (ya que los corpus poseen estos metadatos) y tienen un tratamiento cuantitativo. Se trata de las variables independientes de la investigación, aquellas que controlamos para observar su efecto sobre otras variables, conocidas como variables dependientes. El resto de las variables son, por tanto, dependientes o locales y se predicán de elementos lingüísticos concretos, los MD. Han sido anotadas manualmente sobre una selección de 14 MD de los que se propone un estudio detallado (los conectores aditivos *también, además y sobre todo*; los conectores contraargumentativos *pero, aunque y sin embargo*; los conectores causales-justificativos *porque, es que, por eso y por lo tanto*; los estructuradores de la información *primero, luego y después*; y el operador *por ejemplo*). Las variables 2, 3 y 4 tienen un tratamiento principalmente cuantitativo y las variables 5 y 6 tienen un tratamiento principalmente cualitativo.

Las variables *cohortes lingüísticas y nivel de competencia* se desprenden de la propia configuración de los subcorpus. Es importante señalar que la variable competencia lingüística está estrechamente ligada al género textual, al ser narrativos los textos del nivel B1 y argumentativos los del nivel B2, de modo que el nivel de competencia y tipología textual son variables que

---

no pueden ser tratadas de manera independiente, lo que supone una limitación de esta investigación. La variable cohortes lingüísticas trata de comprobar la importancia de considerar la influencia de la lengua materna en el uso de MD por parte de los aprendices. La variable nivel de competencia busca explorar de manera más detallada cómo evoluciona el uso de MD a medida que los aprendices avanzan en su dominio de la lengua.

En cuanto a la variable *alcance de la conexión*, se consideran dos valores: *intraoracional* e *interoracional*. La categoría *intraoracional* engloba las conexiones que se desarrollan dentro de una oración ortográfica, delimitadas por una coma. Por otro lado, la categoría *interoracional* abarca los MD con alcance que conectan información presente en dos oraciones ortográficas distintas, separadas por un punto. Es relevante destacar que estos valores han sido registrados manualmente. La anotación de esta variable persigue descubrir cómo los MD contribuyen a la cohesión y la estructura en diferentes niveles dentro de los textos.

En lo que respecta a la variable *posición*, se clasifica en tres categorías: *posición inicial*, *intermedia* y *final*. Los MD ubicados en la *posición inicial* se encuentran al principio del segundo segmento del discurso. En cambio, la categoría *intermedia* incluye los MD que se sitúan en el interior del segundo segmento del discurso. Por último, la categoría *final* comprende aquellos MD que se encuentran al final del segundo segmento del discurso. La consideración de esta variable persigue obtener información sobre cómo los escritores expertos y aprendices distribuyen los MD en sus textos, destacando posibles diferencias de estilo y en la estructura discursiva. Los siguientes ejemplos ilustran la anotación de las variables *alcance* y *posición*.

---

59.1.ALCANCE INTERORACIONAL/ POSICIÓN INICIAL: Entre todas las comidas ricas, olla caliente fue mi favorito. **Tambien** me gusta mucho el Parque de Panda, las pandas eran muy simpáticas. (CAES ZHO 2186/6142)

59.2.ALCANCE INTRAORACIONAL/ POSICIÓN INICIAL: En aquel momento yo tenía mucha vergüenza es que nunca había pasado esto en mi vida y **también** temé que estuviese enfadado y que me echase de su casa. (CAES ZHO 2773/7707)

En cuanto a la variable *colocación*, se ha utilizado como referencia para el uso nativo aquellas colocaciones explícitamente mencionadas en los diccionarios de conectores y operadores de Fuentes (2009) y Lage (2017), así como las que se encuentran en la sección de coapariciones del corpus de referencia de hablantes nativos (CORPES XXI). Este enfoque implica anotar manualmente si los MD utilizados por los aprendices aparecen junto a las colocaciones previstas por las fuentes lexicográficas y por las coapariciones de hablantes nativos.

En cuanto a la variable *errores*, se han identificado tres categorías: errores ortográficos, errores sintácticos y errores pragmático-discursivos. Los errores ortográficos se refieren al uso incorrecto de tildes, una puntuación inadecuada y el uso erróneo de mayúsculas. En los errores sintácticos, nos limitamos a la identificación de una estructura correlativa habitual en chino que no es correcta en español *aunque...pero...* \* 虽然... 但是... (suīrán... dànshì...). Los errores pragmáticos-discursivos, nos limitamos a identificar aquellos casos en los que, o bien la presencia del MD pueda resultar incongruente o poco adecuada para la conexión que se pretende establecerse, o bien su aparición resulta superflua o redundante.

---

## 6.4. Pasos de investigación

Para concluir este apartado de metodología, a continuación, se sintetizan los pasos de análisis en los que se organiza el planteamiento metodológico de la investigación y que guían el desarrollo del apartado de resultados y discusión.

**Paso 1:** Creación de los tres subcorpus de estudio, según lo establecido en 6.2.

**Paso 2:** Búsqueda de todos los MD previstos en el PCIC para los niveles A1-B2 en los tres subcorpus de estudio, según lo establecido en 3.3.

**Paso 3:** Análisis de los MD previstos en el PCIC en los tres subcorpus de estudio (L1 vs. L2 y L2 vs. L2), teniendo en cuenta las medidas que permiten la comparación, esto es, además de los porcentajes, las frecuencias normalizadas y las diferencias relativas, según las siguientes definiciones:

**Frecuencia absoluta:** Número total de veces que el MD aparece en un corpus

$F(\text{MD}) = \text{Número de veces que aparece el MD en el corpus}$

**Frecuencia normalizada:** Número de veces que aparece un MD por cada millón de palabras en el corpus.

$$F_n(\text{MD}) = \frac{F(\text{MD})}{\text{Total de palabras del corpus}} \times 10^6$$

**Diferencia absoluta:** Variación o diferencia en el número de ocurrencias de un MD entre dos subcorpus.

$$D(\text{MD}) = F_1(\text{MD}) - F_2(\text{MD})$$

Donde  $F_1(\text{MD})$  y  $F_2(\text{MD})$  son las frecuencias absolutas de un mismo MD en dos corpus diferentes

**Diferencia relativa:** Proporción del cambio entre dos frecuencias expresada como un porcentaje. Se utiliza para comparar la magnitud del cambio relativo respecto a una frecuencia de referencia.

---

$$D_R(\text{MD}) = \frac{F_1(\text{MD}) - F_2(\text{MD})}{F_2(\text{MD})} \times 100$$

**Paso 4:** Selección de un conjunto de los 14 MD más relevantes para realizar el estudio detallado: los conectores aditivos *también, además y sobre todo*; los conectores contraargumentativos *pero, aunque y sin embargo*; los conectores causales-justificativos *porque, es que, por eso y por lo tanto*; los estructuradores de la información *primero, luego y después*; y el operador *por ejemplo*.

**Paso 5:** Anotación manual de las variables previstas en 6.3 (alcance, posición, colocaciones y errores de uso) en las apariciones de los 14 MD del estudio detallado.

**Paso 6:** Análisis de los 14 MD en los tres subcorpus de estudio según lo establecido en 6.1. (L1 vs. L2 y L2 vs. L2), teniendo en cuenta todas las variables consideradas en 6.3 (alcance, posición, colocaciones, errores y nivel de dominio/ tipología textual) y las medidas que permiten la comparación (porcentajes, frecuencias normalizadas y diferencias relativas).

**Paso 7:** Análisis cualitativo del uso de los 14 MD seleccionados en los tres subcorpus de estudio.

---

---

## PARTE III: ANÁLISIS Y RESULTADOS

---

---

## **7. Análisis global de los MD previstos en el PCIC**

### **7.1. Introducción**

Este capítulo presenta los resultados del análisis global de frecuencias de los 81 MD previstos en el PCIC para los niveles A1-B2, que encajan en nuestra definición de MD y que se detallaron en el apartado 3.3. Desde el punto de vista metodológico, el análisis es cuantitativo y semiautomatizado. Los datos recogen las frecuencias normalizadas y diferencias relativas de la presencia de estos MD, cuyas búsquedas se realizaron a partir de las *formas*, por lo que los datos pueden recoger apariciones en la que dichas formas funcionan como MD, así como otras apariciones en las que no cumplen esa función en el plano de la conexión textual. Este análisis cuantitativo global previo, nos sirve, no solo para obtener los primeros resultados comparativos del uso global de MD, sino también para realizar la selección de los MD más relevantes que serán objeto de nuestro estudio pormenorizado de los siguientes capítulos y que se explica en el apartado 7.5.

### **7.2. Los MD de los niveles iniciales (A1-A2)**

Las búsquedas de todos los MD de los niveles iniciales revelan que estos son más frecuentes en los textos de los aprendices, tanto AS como AA, que en los textos de los expertos. Dentro de los grupos de aprendices, los AA los utilizan en mayor medida, aunque las diferencias con los AS no son importantes, como ilustra en la Tabla 31. Dado que la mayor parte de estos

MD de los niveles iniciales forman parte del análisis pormenorizado del capítulo 8, allí se presenta una explicación más detallada de los resultados.

Marcador	F			Fn		
	AS	AA	EE	AS	AA	EE
<i>y</i>	2996	5059	3855435	31873	39281	27127
<i>también</i>	293	588	251768	3117	4566	1771
<i>pero</i>	517	774	513636	5500	6010	3614
<i>porque</i>	329	571	211909	3500	4434	1491
<i>tampoco</i>	22	15	38188	234	116	269
<i>por ejemplo</i>	59	43	38509	628	334	271
<i>por eso</i>	151	110	30064	1606	854	212
<i>entonces</i>	94	107	74904	1000	831	527
<i>primero</i>	30	55	33359	319	427	235
<i>luego</i>	70	85	61454	745	660	432
<i>después</i>	195	186	115519	2075	1444	813
<i>por último</i>	14	1	6720	149	8	47
<b>Total</b>	<b>4770</b>	<b>7594</b>	<b>5231465</b>	<b>50746</b>	<b>58965</b>	<b>36809</b>

Tabla 31. Los MD en el nivel A1 y A2

En cuanto a la comparación L2 (AS) vs. L1, como muestra la Tabla 32, los aprendices tienden a utilizar más que del doble de veces que los EE los MD *por eso* (86.80 %), *porque* (57.40 %), *por ejemplo* (56.85 %) y *después* (60.82 %), lo que sugiere que los EE establecen estas conexiones mediante otros procedimientos lingüísticos, como veremos en el capítulo 8. Por el contrario, los únicos MD iniciales que presentan una tendencia de aparición mayor en los textos de escritores expertos son el MD aditivo *tampoco* ( $D_R = -14.96\%$ ) que supone una operación cognitiva más compleja que es evitada por los aprendices y los estructuradores *primero* ( $D_R = 26.33\%$ ), y *por último* ( $D_R =$

= 68.46 %), relacionado con estructuras enumerativas, aparentemente más frecuentes en los textos de AS.

Marcador	Fn_AS	Fn_EE	Diferencia_Absoluta	Diferencia_Relativa_%
<i>y</i>	31873	27127	4746	14.89
<i>también</i>	3117	1771	1346	43.18
<i>pero</i>	5500	3614	1886	34.29
<i>porque</i>	3500	1491	2009	57.4
<i>tampoco</i>	234	269	-35	-14.96
<i>por ejemplo</i>	628	271	357	56.85
<i>por eso</i>	1606	212	1394	86.8
<i>entonces</i>	1000	527	473	47.3
<i>primero</i>	319	235	84	26.33
<i>luego</i>	745	432	313	42.01
<i>después</i>	2075	813	1262	60.82
<i>por último</i>	149	47	102	68.46

Tabla 32. Los MD en el nivel A1/A2 (L1 vs. L2)

Respecto a la comparación L2 (AS) vs. L2 (AA), como muestra la Tabla 33, los sinohablantes muestran la tendencia a usar MD como *tampoco*, *por ejemplo*, *por eso*, *después*, y *por último* con mayor frecuencia que los aprendices anglófonos. En cambio, los anglófonos tienden a usar más frecuentemente marcadores como *y*, *también*, *porque*, y *primero*. Estos resultados indican que los aprendices sinohablantes evitan en menor medida la complejidad que implica el MD *tampoco*, que tienden a completar las series enumerativas con el ordenador de cierre *por último* y que prefieren las conexiones consecutivas (*por eso*) frente a las causales (*porque*) favorecidas por los anglófonos, al igual que el marcador ordenador de inicio *primero*. Estos resultados son, en cualquier caso, analizados en detalle en el capítulo 8.

Marcador	Fn_AS	Fn_AA	Diferencia_Absoluta	Diferencia_Relativa_%
<i>y</i>	31873	39281	-7408	-23.24
<i>también</i>	3117	4566	-1449	-46.49
<i>pero</i>	5500	6010	-510	-9.27
<i>porque</i>	3500	4434	-934	-26.69
<i>tampoco</i>	234	116	118	50.43
<i>por ejemplo</i>	628	334	294	46.82
<i>por eso</i>	1606	854	752	46.82
<i>entonces</i>	1000	831	169	16.9
<i>primero</i>	319	427	-108	-33.86
<i>luego</i>	745	660	85	11.41
<i>después</i>	2075	1444	631	30.41
<i>por último</i>	149	8	141	94.63

Tabla 33. Los MD en el nivel A1/A2 (L2 vs. L2)

En definitiva, en cuanto a los MD iniciales, las explicaciones de los datos aportadas en este apartado han sido muy someras, ya que la mayor parte de estos MD forman parte del análisis detallado del próximo capítulo. Con todo, nos gustaría destacar algunas conclusiones preliminares, que pueden tener repercusión en la enseñanza del español como segunda lengua a sinohablantes. En primer lugar, los MD iniciales son sobreusados por los aprendices sinohablantes en comparación con los EE, lo que parece confirmar la correcta ordenación del currículo del español como lengua extranjera, si bien también incita a controlar el uso excesivo de estos MD, especialmente en los alumnos con un nivel de dominio superior. En segundo lugar, el sobreuso de las conexiones consecutivas realizadas por *por eso* parece ser una característica distintiva de los aprendices sinohablantes, lo que podría considerarse en la enseñanza de la lengua, para proponer a los aprendices otras formas de establecer las conexiones causales-consecutivas que ellos tienden a formular con el conector *por eso*. Por último, debe profundizarse en la enseñanza del

MD *tampoco*, ya que este parece ser evitado por los aprendices sinohablantes, si bien, en menor medida que por los anglófonos.

### 7.3. Los MD del nivel B1

El análisis de los MD del nivel B1 incluye un gran número de unidades que, además, no forman parte del análisis pormenorizado del próximo capítulo. Los resultados muestran que también los MD del nivel B1 siguen siendo más utilizados por los aprendices sinohablantes que por los expertos, pero que las diferencias en este grupo de MD son menores que para el caso de los MD iniciales, lo que parece confirmar una adecuada trasposición del currículo en el contexto sinohablante. Cabe destacar que, en el caso de los AA, el uso de los MD de este nivel es inferior y menos variado que en los textos de EE.

Marcador	F			Fn		
	AS	AA	EE	AS	AA	EE
<i>además</i>	149	100	96551	1585	776	679
<i>sobre todo</i>	22	7	36153	234	54	254
<i>así que</i>	44	23	25883	468	179	182
<i>por lo tanto</i>	25	5	8551	266	39	60
<i>como</i>	430	619	854537	4575	4806	6013
<i>es que</i>	148	38	94965	1575	295	668
<i>aunque</i>	63	64	133138	670	497	937
<i>sin embargo</i>	49	47	54988	521	365	387
<i>en primer lugar</i>	12	3	5734	128	23	40
<i>por un lado</i>	6	1	5327	64	8	37
<i>por una parte</i>	1	0	1857	11	0	13
<i>en segundo lugar</i>	9	3	2775	96	23	20
<i>en tercer lugar</i>	3	0	1016	32	0	7
<i>por otro lado</i>	11	1	8019	117	8	56
<i>por otra parte</i>	3	0	8551	32	0	60

<i>en conclusión</i>	5	11	315	53	85	2
<i>para terminar</i>	3	3	1443	32	23	10
<i>finalmente</i>	8	28	16396	85	217	115
<i>pues</i>	36	44	78498	383	342	552
<i>o sea</i>	3	2	10489	32	16	74
<i>es decir</i>	6	7	27106	64	54	191
<i>en resumen</i>	4	0	1489	43	0	10
<i>en cuanto a</i>	4	7	11327	43	54	80
<i>en concreto</i>	1	1	5864	11	8	41
<i>en particular</i>	1	7	4457	11	54	31
<i>claro</i>	22	11	51103	255	109	360
<b>Total</b>	<b>1068</b>	<b>1032</b>	<b>1546532</b>	<b>11386</b>	<b>8035</b>	<b>10879</b>

Tabla 34. Los MD en el nivel B1

En cuanto al análisis L2 (AS) vs. L1 (EE), como muestra la Tabla 35, los AS tienden a usar más del doble de veces que los EE los siguientes MD: *en conclusión, en segundo lugar, por lo tanto, en tercer lugar, en resumen, para terminar, en primer lugar, así que, es que, además, por otro lado*. Estos resultados sugieren la tendencia de estos aprendices por una estructuración lineal de sus textos, basadas en series enumerativas, así como por la marcación explícita de los cierres mediante los MD *en conclusión* o *para terminar*. Otros de los MD destacados como *por lo tanto* o *así que* incitan a pensar en una ordenación icónica de la causalidad (causa-consecuencia) frente a la ordenación inversa (consecuencia-causa) favorecida por *porque*, MD que destaca en el caso de los EE.

Los MD que los EE tienden a usar más del doble de veces que los AS son los siguientes: *o sea, es decir, en cuanto a, en concreto, en particular, por otra parte, como*. Estos resultados sugieren que las conexiones reformulativas son evitadas por los AS, a pesar de la productividad que puede tener estas

conexiones para hablantes con un dominio limitado de la lengua, lo que puede ser tenido en cuenta en la enseñanza del español como L2. Por otro lado, la frecuencia destacada de *en cuanto a* sugiere que los EE prefieren las ordenaciones lineales marcadas por tópicos frente a los AS que las prefieren las marcadas enumerativamente. Asimismo, las conexiones de ejemplificación y énfasis señaladas por *en concreto* y *en particular* destacan en los EE, probablemente, porque estas son simplificadas por los aprendices mediante el MD *por ejemplo*, lo que incita a una ampliación del paradigma de los MD de ejemplificación en la enseñanza de la lengua. Por último, los resultados destacados de *como* en los EE requerirían un estudio detallado, ya que la mayor parte de apariciones de esta forma en el corpus no responde a sus usos como MD.

<b>Marcador</b>	<b>Fn_AS</b>	<b>Fn_EE</b>	<b>Diferencia_Absoluta</b>	<b>Diferencia_Relativa_%</b>
<i>además</i>	1585	679	906	57.16
<i>sobre todo</i>	234	254	-20	-8.55
<i>así que</i>	468	182	286	61.11
<i>por lo tanto</i>	266	60	206	77.44
<i>como</i>	4575	6013	-1438	-31.43
<i>es que</i>	1575	668	907	57.59
<i>aunque</i>	670	937	-267	-39.85
<i>sin embargo</i>	521	387	134	25.72
<i>en primer lugar</i>	128	40	88	68.75
<i>por un lado</i>	64	37	27	42.19
<i>por una parte</i>	11	13	-2	-18.18
<i>en segundo lugar</i>	96	20	76	79.17
<i>en tercer lugar</i>	32	7	25	78.12
<i>por otro lado</i>	117	56	61	52.14
<i>por otra parte</i>	32	60	-28	-87.5
<i>en conclusión</i>	53	2	51	96.23
<i>para terminar</i>	32	10	22	68.75
<i>finalmente</i>	85	115	-30	-35.29

<i>pues</i>	383	552	-169	-44.13
<i>o sea</i>	32	74	-42	-131.25
<i>es decir</i>	64	191	-127	-198.44
<i>en resumen</i>	43	10	33	76.74
<i>en cuanto a</i>	43	80	-37	-86.05
<i>en concreto</i>	11	41	-30	-272.73
<i>en particular</i>	11	31	-20	-181.82
<i>claro</i>	255	360	-105	-41.18

Tabla 35. Los MD en el nivel B1 (L1 vs. L2)

En cuanto a la comparación L2 (AS) vs. L2 (AA), como muestra en la Tabla 36, los AS tienden a usar más los siguientes MD que los AA: *además, por lo tanto, es que, en primer lugar, por un lado, por una parte, en segundo lugar, en tercer lugar, por otro lado, o sea, en resumen, claro*. Estos resultados confirman la preferencia de los AS por las series enumerativas y las conexiones aditivas marcadas explícitamente con *además* y una tendencia a la reformulación mediante *o sea*, que, si bien no destaca respecto a los expertos sí, respecto a los AA. Por su parte, los AA utilizan más los MD *en conclusión, finalmente, en particular* que los AS, lo que se debe a la transferencia lingüística positiva de formas equivalentes del inglés (*in conclusion, finally, in particular/ particularly*).

<b>Marcador</b>	<b>Fn_AS</b>	<b>Fn_AA</b>	<b>Diferencia_Absoluta</b>	<b>Diferencia_Relativa_%</b>
<i>además</i>	1585	776	809	51.04
<i>sobre todo</i>	234	54	180	76.92
<i>así que</i>	468	179	289	61.75
<i>por lo tanto</i>	266	39	227	85.34
<i>como</i>	4575	4806	-231	-5.05
<i>es que</i>	1575	295	1280	81.27
<i>aunque</i>	670	497	173	25.82

<i>sin embargo</i>	521	365	156	29.94
<i>en primer lugar</i>	128	23	105	82.03
<i>por un lado</i>	64	8	56	87.5
<i>por una parte</i>	11	0	11	100
<i>en segundo lugar</i>	96	23	73	76.04
<i>en tercer lugar</i>	32	0	32	100
<i>por otro lado</i>	117	8	109	93.16
<i>por otra parte</i>	32	0	32	100
<i>en conclusión</i>	53	85	-32	-60.38
<i>para terminar</i>	32	23	9	28.12
<i>finalmente</i>	85	217	-132	-155.29
<i>pues</i>	383	342	41	10.7
<i>o sea</i>	32	16	16	50
<i>es decir</i>	64	54	10	15.62
<i>en resumen</i>	43	0	43	100
<i>en cuanto a</i>	43	54	-10	-23.26
<i>en concreto</i>	11	8	3	27.27
<i>en particular</i>	11	54	-43	-390.91
<i>claro</i>	255	109	146	57.25

Tabla 36. Los MD en el nivel B1 (L2 vs. L2)

En definitiva, en cuanto a los MD del nivel B1, la mayor parte de estos MD no forman parte del análisis detallado del próximo capítulo, por lo que destacamos aquí algunas conclusiones que pueden servir para estudios futuros o tener repercusión en la enseñanza del español como lengua extranjera para sinohablantes. En primer lugar, los resultados confirman una preferencia excesiva de los AS por las estructuras textuales lineales señaladas de forma enumerativa (*en primer lugar, en segundo lugar...*), frente a las estructuras lineales marcadas por tópicos, habituales en los EE (*en cuanto a*), de modo que en la enseñanza a sinohablantes debería insistirse en formas alternativas a la enumeración en la organización de los textos. En segundo lugar, destaca la evitación de conexiones reformulativas, habitualmente señaladas por los expertos

---

mediante *o sea* o *es decir*, de modo que en la enseñanza debería insistirse en la introducción de estas conexiones, especialmente productivas para los hablantes con un dominio limitado de la lengua. Por último, también deben ampliarse las formas de señalar las conexiones de ejemplificación, del MD sobreusado por los aprendices *por ejemplo* a opciones infrautilizadas, como *en concreto* y *en particular*. Cabe destacar que en general, la comparación L2 vs. L2 arroja las mismas conclusiones, además de patrones de uso distintivos de los AA que no son objeto de esta tesis.

#### **7.4. Los MD el nivel B2**

El análisis de los MD del nivel B2 incluye un gran número de unidades que, además, no forman parte del análisis pormenorizado del próximo capítulo. Los resultados muestran que los MD del nivel B2 han sido utilizados más por los expertos que por los aprendices sinohablantes, se ve una gran diferencia entre el uso de los MD, el uso de los expertos representa el doble que los escritores chinos. Además, cabe destacar que, en el caso de los AA, el uso de los MD de este nivel es aún inferior y menos variado que en los textos de AS. De los MD contemplados en este nivel 17 MD (*de forma que, en consecuencia, lo primero es que, por su parte, de otra parte, de otro lado, para finalizar, en suma, resumiendo, para resumir, mejor dicho, en cualquier caso, una cosa, en relación con, por poco (no), concretamente, desde luego*) no han sido incorporados a las producciones de los aprendices.

Marcador	F			Fn		
	AS	AA	EE	AS	AA	EE
ni...ni	47	62	164177	500	481	1155
no solo...sino también	31	17	29807	330	132	210
asimismo	4	1	9861	43	8	69
<i>de modo que</i>	4	0	6118	43	0	43
<i>de forma que</i>	0	0	3122	0	0	22
<i>de manera que</i>	1	0	4343	11	0	31
<i>en consecuencia</i>	0	0	3286	0	0	23
<i>puesto que</i>	8	2	8660	85	16	61
<i>ya que</i>	10	7	40308	106	54	284
<i>a pesar de</i>	2	8	24872	21	62	175
<i>no obstante</i>	7	5	12486	74	39	88
<i>mientras que</i>	1	4	20881	11	31	147
<i>en cambio</i>	2	0	9683	21	0	68
<i>de todas maneras</i>	2	0	701	21	0	5
<i>de todas formas</i>	0	1	2132	0	8	15
<i>de todos modos</i>	1	2	1759	11	16	12
<i>para empezar</i>	3	3	2638	32	23	19
<i>primeramente</i>	0	1	148	0	8	1
<i>lo primero es que</i>	0	0	48	0	0	0
<i>por su parte</i>	0	0	10970	0	0	77
<i>de otra parte</i>	0	0	166	0	0	1
<i>de otro lado</i>	0	0	1679	0	0	1
<i>para finalizar</i>	0	0	488	0	0	3
<i>en suma</i>	0	0	1267	0	0	9
<i>en otras palabras</i>	0	1	937	0	8	7
<i>resumiendo</i>	0	0	369	0	0	3
<i>para resumir</i>	0	0	105	0	0	1
<i>en conclusión</i>	5	11	315	53	85	2
<i>en fin</i>	6	7	5880	64	54	41
<i>en definitiva</i>	1	0	6153	11	0	43
<i>total</i>	0	2	25757	0	16	181
<i>mejor dicho</i>	0	0	1777	0	0	13
<i>en cualquier caso</i>	0	0	6377	0	0	45
<i>por cierto</i>	2	2	6470	21	16	46
<i>a propósito</i>	0	1	1711	0	8	12
<i>una cosa</i>	0	0	8523	0	0	60

<i>respecto a</i>	3	3	13966	32	23	98
<i>en relación con</i>	0	0	5723	0	0	40
<i>por poco (no)</i>	0	0	665	0	0	5
<i>en especial</i>	0	1	3376	0	8	24
<i>concretamente</i>	0	0	3783	0	0	27
<i>desde luego</i>	0	0	8895	0	0	63
<i>por supuesto</i>	8	11	14016	85	85	99
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>152</b>	<b>474398</b>	<b>1575</b>	<b>1181</b>	<b>3329</b>

Tabla 37. Los MD en el nivel B2

En cuanto al análisis L2 (AS) vs. L1 (EE), como muestra la Tabla 38, los AS tienden a usar más los siguientes MD que los EE: *no solo...sino también, puesto que, de todas maneras, para empezar, en conclusión, en fin*. Se advierte la marcación explícita de los ordenadores mediante los MD *para empezar, en conclusión o en fin*. Cabe destacar que el uso del MD *en conclusión* por los aprendices sinohablantes es un 96.23 % mayor que los expertos, lo cual podría deberse a una transferencia retórica del inglés como L2, y del MD discursivo *in conclusion*, como sugieren los datos que veremos más adelante de la comparación L2 (AS) vs L2 (AA).

Los MD que los EE tienden a usar mucho más que los AS son los siguientes: *mientras que* (-1236.36 %), *a pesar de* (-733.33 %), *en cambio* (-223.81 %). Estos resultados sugieren que las conexiones contraargumentativas son evitadas por los AS. Por otro lado, la frecuencia destacada de *respecto a* (-206.25 %) sugiere que los EE prefieren las ordenaciones lineales marcadas por tópicos frente a los AS que las prefieren las marcadas enumerativamente. Asimismo, las conexiones de contraargumentación señaladas por *no obstante* (-18.92 %) y *de todos modos* (-9.09 %) destacan en los EE, probablemente, porque estas son simplificadas por los aprendices mediante el MD *pero*, lo que

incita a una ampliación del paradigma de los MD de contraargumentación en la enseñanza de la lengua. Los resultados destacados de *ni...ni* (-131 %), *asimismo* (-60.47 %) en los EE, porque estas son simplificadas por los aprendices a través del MD *también*. Por último, los resultados destacados de *en definitiva* (-290.91 %) y *por cierto* (-119.05 %) en los EE, posiblemente se deba a que los AS utilizan las estrategias de evitación para obviar usar elementos lingüísticos que consideran difíciles o innecesarios, especialmente si no están seguros de su correcta aplicación.

<b>Marcador</b>	<b>Fn_AS</b>	<b>Fn_EE</b>	<b>Diferencia_Absoluta</b>	<b>Diferencia_Relativa %</b>
<i>ni...ni</i>	500	1155	-655	-131
<i>no solo...sino también</i>	330	210	120	36.36
<i>asimismo</i>	43	69	-26	-60.47
<i>de modo que</i>	43	43	0	0
<i>de forma que</i>	0	22	-22	NA
<i>de manera que</i>	11	31	-20	-181.82
<i>en consecuencia</i>	0	23	-23	NA
<i>puesto que</i>	85	61	24	28.24
<i>ya que</i>	106	284	-178	-167.92
<i>a pesar de</i>	21	175	-154	-733.33
<i>no obstante</i>	74	88	-14	-18.92
<i>mientras que</i>	11	147	-136	-1236.36
<i>en cambio</i>	21	68	-47	-223.81
<i>de todas maneras</i>	21	5	16	76.19
<i>de todas formas</i>	0	15	-15	NA
<i>de todos modos</i>	11	12	-1	-9.09
<i>para empezar</i>	32	19	13	40.63
<i>primeramente</i>	0	1	-1	NA
<i>lo primero es que</i>	0	0	0	NA
<i>por su parte</i>	0	77	-77	NA
<i>de otra parte</i>	0	1	-1	NA
<i>de otro lado</i>	0	1	-1	NA
<i>para finalizar</i>	0	3	-3	NA
<i>en suma</i>	0	9	-9	NA

<i>en otras palabras</i>	0	7	-7	NA
<i>resumiendo</i>	0	3	-3	NA
<i>para resumir</i>	0	1	-1	NA
<i>en conclusión</i>	53	2	51	96.23
<i>en fin</i>	64	41	23	35.94
<i>en definitiva</i>	11	43	-32	-290.91
<i>total</i>	0	181	-181	NA
<i>mejor dicho</i>	0	13	-13	NA
<i>en cualquier caso</i>	0	45	-45	NA
<i>por cierto</i>	21	46	-25	-119.05
<i>a propósito</i>	0	12	-12	NA
<i>una cosa</i>	0	60	-60	NA
<i>respecto a</i>	32	98	-66	-206.25
<i>en relación con</i>	0	40	-40	NA
<i>por poco (no)</i>	0	5	-5	NA
<i>en especial</i>	0	24	-24	NA
<i>concretamente</i>	0	27	-27	NA
<i>desde luego</i>	0	63	-63	NA
<i>por supuesto</i>	85	99	-14	-16.47

Tabla 38. Los MD en el nivel B2 (L1 vs. L2)

En cuanto a la comparación L2 (AS) vs. L2 (AA), como muestra la Tabla 39, solo los AS utilizan los siguientes MD: *de modo que, de manera que, en cambio, de todas maneras, en definitiva*, esto se debe, probablemente, a que los primeros cuatro contraargumentativos son simplificados por los AA mediante el uso de *pero*, mientras los AA recurren al MD *en conclusión* para resumir, sintetizar o reformular lo dicho previamente. Lo que se debe a la transferencia lingüística positiva de formas equivalentes del inglés *in conclusion*. Además, los AS tienden a usar más que los AA los siguientes MD: *ni...ni, no solo...sino también, asimismo, puesto que, ya que*, probablemente porque los AA los simplifican mediante los MD *también y porque*. Por último, los resultados destacados de *para empezar, no obstante*,

*en fin y por cierto* confirman la preferencia de los AS por las series enumerativas y las conexiones contraargumentativas marcadas explícitamente con *no obstante*, así como una tendencia a la reformulación mediante *por cierto*, que, aunque no destaca en comparación con los expertos, sí lo hace respecto a los AA.

Por su parte, los AA utilizan más que los AS los MD *a pesar de* (-195.24 %), *mientras que* (-181.82 %) y *de todos modos* (-45.45 %), lo que se debe a la transferencia retórica del inglés donde parecen ser más frecuentes la organización contraargumentativa de los textos, mediante el uso de conectores para expresar contraste, como *however, but, y although*, que son muy comunes. En la educación en inglés, se enfatiza desde temprano la necesidad de balancear argumentos y presentar contraargumentos, lo que lleva a los hablantes a interiorizar el uso de estos conectores. En contraste, el mandarín tiene una estructura discursiva diferente. Aunque existen conectores contraargumentativos en chino, la estructura del discurso tiende a ser menos explícita en la articulación de contrastes o contraargumentos, y más basada en la implicación o en la armonización de ideas, lo cual puede influir en la menor frecuencia de uso de estos conectores por parte de los sinohablantes cuando aprenden otras lenguas. Asimismo, el uso de *en conclusión* de los AA es un -60.38 % mayor que los AS, lo que se debe a la transferencia lingüística positiva de formas equivalentes del inglés *in conclusion*.

Marcador	Fn_AS	Fn_AA	Diferencia_Absoluta	Diferencia_Relativa_%
<i>ni...ni</i>	500	481	19	3.8
<i>no solo...sino también</i>	330	132	198	60

<i>asimismo</i>	43	8	35	81.4
<i>de modo que</i>	43	0	43	100
<i>de forma que</i>	0	0	0	NA
<i>de manera que</i>	11	0	11	100
<i>en consecuencia</i>	0	0	0	NA
<i>puesto que</i>	85	16	69	81.18
<i>ya que</i>	106	54	52	49.06
<i>a pesar de</i>	21	62	-41	-195.24
<i>no obstante</i>	74	39	35	47.3
<i>mientras que</i>	11	31	-20	-181.82
<i>en cambio</i>	21	0	21	100
<i>de todas maneras</i>	21	0	21	100
<i>de todas formas</i>	0	8	-8	NA
<i>de todos modos</i>	11	16	-5	-45.45
<i>para empezar</i>	32	23	9	28.13
<i>primeramente</i>	0	8	-8	NA
<i>lo primero es que</i>	0	0	0	NA
<i>por su parte</i>	0	0	0	NA
<i>de otra parte</i>	0	0	0	NA
<i>de otro lado</i>	0	0	0	NA
<i>para finalizar</i>	0	0	0	NA
<i>en suma</i>	0	0	0	NA
<i>en otras palabras</i>	0	8	-8	NA
<i>resumiendo</i>	0	0	0	NA
<i>para resumir</i>	0	0	0	NA
<i>en conclusión</i>	53	85	-32	-60.38
<i>en fin</i>	64	54	10	15.63
<i>en definitiva</i>	11	0	11	100
<i>total</i>	0	16	-16	NA
<i>mejor dicho</i>	0	0	0	NA
<i>en cualquier caso</i>	0	0	0	NA
<i>por cierto</i>	21	16	5	23.81
<i>a propósito</i>	0	8	-8	NA
<i>una cosa</i>	0	0	0	NA
<i>respecto a</i>	32	23	9	28.13
<i>en relación con</i>	0	0	0	NA
<i>por poco (no)</i>	0	0	0	NA
<i>en especial</i>	0	8	-8	NA

<i>concretamente</i>	0	0	0	0
<i>desde luego</i>	0	0	0	0
<i>por supuesto</i>	85	85	0	0

Tabla 39. Los MD en el nivel B2 (L2 vs. L2)

Como se observa en la Tabla 39, los aprendices sinohablantes tienden a con mayor frecuencia MD como *no solo...sino también, puesto que, de todas maneras, para empezar, en fin*, lo cual puede atribuirse a la interferencia de su lengua materna. Mientras que los aprendices anglófonos hacen un mayor uso de MD como *de todos modos, primeramente, en otras palabras, en conclusión y por supuesto*, la mayor recurrencia en el uso de estos MD está igualmente relacionada con la interferencia de su lengua nativa.

Los expertos tienden a utilizar con mayor frecuencia los demás MD que aparecen en el nivel B2. Esto se debe a su mayor experiencia en el manejo de los MD, lo que les otorga la habilidad de utilizarlos de manera más efectiva. Dicha habilidad les permite emplear una gama más amplia de estos MD para mejorar la claridad y la cohesión de su discurso. Además, su dominio más extenso y profundo del idioma les facilita el uso de una variedad más rica y adecuada de MD. Estos conectores no solo contribuyen a estructurar el discurso y conectar ideas, sino que también guían al lector o interlocutor a través del texto de manera coherente y fluida, estableciendo conexiones con diferentes matices gracias a la diversidad de conectores empleados.

### **7.5. Criterios de selección de los MD para el estudio en profundidad**

De los 81 MD analizados en los apartados previos, hemos realizado una selección de los más relevantes sobre los que versará los análisis detallados

---

de los próximos capítulos. Estos análisis tienen un tratamiento en la anotación más detallado, lo que excluye las formas que no funcionan como MD y el enriquecimiento con la anotación de otras variables de análisis (alcance, posiciones o colocaciones, entre otras).

La selección de los 14 MD se basa principalmente en el criterio de frecuencia de uso por parte de los AS, si bien hemos tenido en cuenta otras consideraciones. En este sentido, se excluyen aquellos MD que no aparecen en el diccionario de Fuentes ni en el diccionario de Holgado Lage, a pesar de estar contemplados por el PCIC, como *mientras que*, *lo primero es que*, *para resumir*, *primeramente*, ya que parte del análisis se basa en los datos que aportan estos diccionarios. En otras palabras, se establece un criterio adicional para la inclusión de los MD en el análisis, requiriendo que estén registrados en al menos uno de los dos diccionarios mencionados. Teniendo esto en cuenta, los MD de los que realizaremos el análisis detallado son los siguientes: *también*, *además*, *sobre todo*, *pero*, *aunque*, *sin embargo*, *porque*, *es que*, *por eso*, *por lo tanto*, *primero*, *luego*, *después*, *por ejemplo*.

## **7.6. Conclusiones**

En cuanto a los MD de los niveles iniciales, los aprendices los utilizan con mayor frecuencia que los EE, ya que estos últimos emplean una mayor variedad de MD que se han graduado en los niveles intermedios y avanzados del dominio del idioma. Estos resultados confirman la correcta secuenciación del currículum, así como las estrategias de simplificación habituales en el desarrollo de la interlengua, por la que los aprendices tienden a configurar sus producciones utilizando los elementos más sencillos y evitando la complejidad.

---

Dentro de los grupos de aprendices, el uso de estos conectores iniciales es aún más frecuente en los AA, probablemente porque hay mayor transferencia positiva del idioma inglés que del chino respecto a este grupo de conectores.

Respecto a los MD del nivel B1, los AS los utilizan con mayor frecuencia que el resto de grupo, aunque este sobreuso se concentra en grupos concretos de MD. En este sentido, destaca especialmente la preferencia excesiva de los AS por las estructuras textuales lineales señaladas de forma enumerativa (*en primer lugar, en segundo lugar...*), frente a las estructuras lineales marcadas por tópico, habituales en los EE (*en cuanto a*). Por el contrario, destaca la evitación de conexiones reformulativas, habitualmente señaladas por los expertos mediante *o sea* o *es decir*. Por último, también deben ampliarse las formas de señalar las conexiones de ejemplificación, del MD sobreusado por los aprendices *por ejemplo* a opciones infrautilizadas, como *en concreto* y *en particular*.

En cuanto a los MD del nivel B2, los EE utilizan más este grupo de MD que los aprendices. Estos resultados se fundamentan en que los MD de este grupo proponen conexiones matizadas, que los aprendices tienden a simplificar. Asimismo, cabe destacar que las principales diferencias se establecen en la evitación por parte del grupo de los AS de los MD contraargumentativos, que son más frecuentes en los EE y en los AA que en los AS. Por último, las formas de organización lineal establecidas mediante tópicos, que son muy frecuentes en los EE, también son evitadas por los AS.

---

---

## 8. Análisis detallado de una selección de MD

### 8.1. Introducción

Este capítulo se concentra en la comparación de la frecuencia y patrones de uso de los 14 MD seleccionados en las tres cohortes lingüísticas que forman parte de nuestro estudio: aprendices anglófonos, aprendices sinohablantes y escritores expertos. El planteamiento del análisis se articula, por tanto, en torno a la consideración de la cohorte lingüística como una variable predictora o independiente.

Desde el punto de vista metodológico, se trata de un análisis semiautomatizado en el que los datos han sido depurados manualmente para tener en cuenta exclusivamente las apariciones de las *formas* seleccionadas que actúan como MD, de ahí las diferencias con los datos del capítulo previo. El análisis ha sido complementado con la anotación de las variables dependientes previstas en 6.3 y se plantea la comparación tanto de L2 vs. L2 como de L2 vs. L1. Dado que el tamaño de los subcorpus de estudio no es homogéneo, las comparaciones se basan en los datos de los porcentajes, de las Frecuencias normalizadas (Fn) y de las diferencias relativas ( $D_R$ ), como se detalla en el anexo 4 (Tabla 74 y 75).

El planteamiento del análisis persigue aportar información tanto sobre las similitudes como sobre las diferencias entre los grupos, lo que contribuirá a una comprensión más profunda de cómo estos hablantes utilizan los MD en sus escritos. El apartado 8.2 aborda la frecuencia de uso de estos 14 MD, teniendo en cuenta que los datos se han depurado para considerar únicamente

los casos en los que esas formas actúan como MD. El apartado 8.3 se centra en la comparación del uso de MD según sus categorías funcionales. El apartado 8.4 examina el alcance de las conexiones que proponen los MD analizados y el 8.5 se focaliza en sus posiciones. El apartado 8.6 analiza las colocaciones presentes de nuestros corpus en los que los MD se ven involucradas. El apartado 8.7 trata de los errores y el apartado 8.8 explora las diferencias de uso de los MD según la tipología textual y nivel de dominio. El capítulo termina con una enumeración de las principales conclusiones que pueden ser relevantes para la enseñanza de la lengua.

## 8.2. Frecuencia de uso de los MD estudiados

Si nos limitamos a los 14 MD seleccionados para el estudio pormenorizado, los resultados muestran que los grupos de aprendices hacen un uso más frecuente de los mismos, respecto al grupo de EE, como reflejan los datos de la Tabla 39. Estos resultados respaldan la idea de Santiago Guervós (2020: 12), de que los nativos aplican menos MD en la escritura en comparación con los aprendices, dado que los nativos son capaces de construir un texto perfectamente cohesionado utilizando pocos MD, al mantener la cohesión entre oraciones mediante otros recursos lingüísticos.

MD	Categoría	Ejemplares			Fn		
		AS	AA	EE	AS	AA	EE
<i>también</i>	Conectores aditivos	45	31	145	3593	2776	3348
<i>además</i>		29	15	37	2316	1343	854
<i>sobre todo</i>		5	0	9	399	0	208
<i>pero</i>	Conectores contraargumentati	115	134	595	9182	11997	13739
<i>aunque</i>		29	22	105	2316	1970	2425

<i>sin embargo</i>	vos	16	17	38	1278	1522	877
<i>porque</i>	Conectores justificativos	67	87	222	5350	7789	5126
<i>es que</i>		13	2	27	1038	179	623
<i>por eso</i>	Conectores consecutivos	35	32	15	2795	2865	346
<i>por lo tanto</i>		8	3	1	639	269	23
<i>primero</i>	Estructuradores de la información	6	5	9	479	448	208
<i>luego</i>		19	3	27	1517	269	623
<i>después</i>		14	6	29	1118	537	670
<i>por ejemplo</i>	Operadores	7	9	11	559	806	254
Total		408	366	1270	32577	32769	29326

Tabla 39. Frecuencias depuradas de uso de los MD

Respecto a la comparación L2 (AS) vs. L1 (EE), las principales diferencias se describen en los MD *por lo tanto*, *por eso* y *además*, que los aprendices sinohablantes tienden a usar en mayor medida. Como muestran los datos de la Tabla 40, la frecuencia de uso de *por lo tanto* por los AS es un 96.40 % mayor que en los EE; la de *por eso*, un 87.62 % mayor; y la de *además* un 63.13 % mayor. Los usos de *primero*, *luego* y *por ejemplo* también superan el doble de los EE (56.58 %; 58.93 % y 54.56 %, respectivamente), mientras que los usos de *sobre todo*, *después*, *es que* y *sin embargo* también destacan en los escritores sinohablantes. Con todo, los resultados de *por ejemplo*, *primero*, *por lo tanto*, y *sobre todo* deben tratarse con cautela, debido a sus frecuencias absolutas limitadas. Los únicos MD que tienen más probabilidad de uso por escritores expertos son los contraargumentativos *aunque* y *pero*, lo que puede deberse al estilo de su prosa, que privilegia la comparación de diferentes puntos de vista en textos más complejos argumentalmente, lo que contrasta con las estrategias de simplificación textual propias de los aprendices.

Asimismo, los aprendices sinohablantes usan con mayor frecuencia *por ejemplo*, debido a que el chino mandarín se considera un idioma relacionado

con la responsabilidad del lector según Qi y Liu (2007). En el idioma chino, se espera que el lector asuma una parte significativa del proceso de comprensión, ya que los textos en chino requieren una habilidad considerable para descifrarlos. Por esta razón, es probable que los aprendices sinohablantes recurran más al uso de *por ejemplo* para enumerar una serie de ejemplos, facilitando así la comprensión del lector.

En definitiva, estos resultados invitan a que en la enseñanza del español como L2 se limite la importancia concedida al uso de los MD, especialmente aquellos seleccionados en este estudio, ya que la mayor parte de ellos son sobreusados por los aprendices sinohablantes. Este uso excesivo es especialmente importante en los marcadores *por lo tanto*, *por eso* y *además*, cuyas conexiones consecutivas y aditivas pueden no ser planteadas con tanta frecuencia por los EE o, al menos, no señaladas por los mismos MD. Asimismo, los resultados también invitan a fomentar la complejidad de los textos de los aprendices y a promover un mayor uso de las conexiones contraargumentativas, que parecen estar menos presentes en las producciones de los aprendices sinohablantes.

MD	Fn AS	Fn EE	Diferencia Absoluta	Diferencia Relativa (%)
<i>por lo tanto</i>	639	23	616	96.4
<i>por eso</i>	2795	346	2449	87.62
<i>además</i>	2316	854	1462	63.13
<i>luego</i>	1517	623	894	58.93
<i>primero</i>	479	208	271	56.58
<i>por ejemplo</i>	559	254	305	54.56
<i>sobre todo</i>	399	208	191	47.87
<i>después</i>	1118	670	448	40.07
<i>es que</i>	1038	623	415	39.98
<i>sin embargo</i>	1278	877	401	31.38

<i>también</i>	3593	3348	245	6.82
<i>porque</i>	5350	5126	224	4.19
<i>aunque</i>	2316	2425	-109	-4.71
<i>pero</i>	9182	13739	-4557	-49.63

Tabla 40. Frecuencias depuradas de uso de los MD (L1 vs. L2)

Respecto a la comparación L2 (AS) vs. L2 (AA), las principales diferencias se describen en los MD *sobre todo, es que, luego, por lo tanto, después y además*, que los aprendices sinohablantes tienden a usar en mayor medida. Como muestran los datos de la Tabla 41, la frecuencia de uso de *es que* por los AS es un 82.75 % mayor que por los angloparlantes y el de *luego* un 82.26 % mayor. Los usos de *por lo tanto* y *después* también superan el doble de los EE (57.90 % y 51.96 %, respectivamente) y los usos de *además, también, aunque y primero* también destacan en los escritores sinohablantes. Por último, el MD *sobre todo* destaca especialmente en los sinohablantes y no es utilizado por los AA, lo que puede deberse a la interferencia de su lengua materna. En inglés, el equivalente más cercano a *sobre todo* podría ser *especially* o *above all*, de modo que cuando los angloparlantes quieren expresar *especially*, es probable que recurran a una transferencia positiva mediante *en especial* o *especialmente*.

Los únicos MD que tienen más probabilidad de uso por los AA son *porque, por ejemplo, pero y sin embargo*, dado que, probablemente, la organización retórica de los textos en inglés tiende a estructurar estas relaciones de ejemplificación y contraste de manera explícita, favoreciendo la claridad en la presentación de argumentos y ejemplos. Sin embargo, en chino, la estructura discursiva puede ser menos explícita en la conectividad entre las ideas. Aunque existen MD similares, los sinohablantes pueden depender más

de la implicación y de una estructura menos rígida en la argumentación. Esto puede llevar a que, al aprender una segunda lengua, los AS utilicen menos estos MD en comparación con los anglófonos. En este sentido, como proponen Qi y Liu (2007: 148), las estructuras retóricas en chino suelen estar organizadas de manera intuitiva, mientras que las estructuras en inglés están organizadas de manera lógica.

<b>MD</b>	<b>Fn AS</b>	<b>Fn AA</b>	<b>Diferencia Absoluta</b>	<b>Diferencia Relativa (%)</b>
<i>sobre todo</i>	399	0	399	100
<i>es que</i>	1038	179	859	82.75
<i>luego</i>	1517	269	1248	82.26
<i>por lo tanto</i>	639	269	370	57.90
<i>después</i>	1118	537	581	51.96
<i>además</i>	2316	1343	973	42.01
<i>también</i>	3593	2776	817	22.73
<i>aunque</i>	2316	1970	346	14.93
<i>primero</i>	479	448	31	6.47
<i>por eso</i>	2795	2865	-70	-2.50
<i>sin embargo</i>	1278	1522	-244	-19.09
<i>pero</i>	9182	11997	-2815	-30.65
<i>por ejemplo</i>	559	806	-247	-44.18
<i>porque</i>	5350	7789	-2439	-45.58

Tabla 41. Frecuencias depuradas de uso de los MD (L2 vs. L2)

### 8.3. Comparación del uso de MD según sus categorías funcionales

Los 14 MD analizados en detalle se organizan en diferentes categorías funcionales o tipos de conexiones (conectores aditivos, conectores contraargumentativos, conectores justificativos, conectores consecutivos, estructuradores de la información y operadores), como ilustra la Tabla 13.

---

En cuanto a la comparación entre L2 (AS) y L1, como muestran los datos de la Tabla 42, en general, los AS utilizan en mayor medida que los EE todos los MD, salvo los conectores contraargumentativos, que son más habituales en los textos de expertos. Esto sugiere, por un lado, que los expertos elaboran argumentos más complejos, donde presentan objeciones y matizan posiciones, mientras que los AS, en cambio, prefieren simplificar sus producciones. Por otro lado, el sobreuso del resto de categorías de MD puede sugerir que estas conexiones son mantenidas por los expertos con mayor frecuencia de manera implícita o las señalan mediante otros recursos, en línea con los resultados obtenidos por de Santiago Guervós (2020: 12).

Asimismo, cabe señalar que los EE utilizan algunos MD con funciones más variadas, frente al uso funcional prevalente en el caso de los AS. En este sentido, por ejemplo, el MD *porque* es utilizado por los sinohablantes para establecer exclusivamente conexiones casuales, mientras que los expertos también emplean la estructura *no porque... sino por* para establecer conexiones concesivas, como ilustran los siguientes ejemplos:

60.1.No me gusta nada el olor, pero no puedo hacer nada *porque* no hay leyes que prohíben fumar en lugares públicos. (CAES ZHO 2755/7657) Función: causa

60.2.Recomiendo mucho este viaje a gente que tiene dificultades con los idiomas, *porque* saber inglés no te sirve para nada. (CORPES XXI “Una larguísima e inolvidable pérdida de tiempo”) Función: causa

60.3.Digo «por fin» *no porque* el trabajo de Sumyk haya sido malo sino porque si no hay confianza, no hay confianza... y es absurdo eternizarse. (CORPES XXI “Simona Halep, Novak Djokovic y casi todo lo que nos deja Wimbledon 2019”) Función: concesividad

---

Por último, como se ilustran en los ejemplos 102-107, el MD *pero* es usado con diferentes funciones tanto por sinohablantes como por los expertos.

61.1.Había pasado el día contenta *pero* debo de tener cuidado con el próximo Día de Los Tontos. (CAES ZHO 1538/4351) Función: restrictivo

61.2.Hace dos años en el día de San Valentín, creo que ese día siempre es muy romántico. *pero* esa día hizo una cosa fui muy graciosa. (CAES ZHO 1297/3668) Función: rectificativo

61.3.Yo salía de casa para jugar con mis amigos, *pero* todos los me dijeron que yo debería volver a casa porque hacía mucho calor, y yo sería más oscura. (CAES ZHO 1520/4303) Función: oposición débil

61.4.Todo es cuestión de organizarse. *Pero* sí que es verdad que también quiero estar con ella más ratos. (CORPES XXI “Kilian Jornet sobre la polémica del Everest: ‘Eso no se puede llamar alpinismo’”) Función: restrictivo

61.5.Aparte, es difícil juzgar: Federer lleva veinte grandes ganados, Nadal lleva dieciocho y Djokovic sigue en quince... *pero*, claro, de los quince de Djokovic casi la mitad han llegado precisamente en Australia y el 66% de los de Nadal han llegado en un solo torneo y una sola superficie. (CORPES XXI “Rafa Nadal, Ashleigh Barty y casi todo lo que nos dejó Roland Garros 2019”) Función: rectificativo

61.6.Ayer gané Zegama y hoy estoy contento por la victoria, *pero* tampoco es algo muy especial. (CORPES XXI “Kilian Jornet sobre la polémica del Everest: ‘Eso no se puede llamar alpinismo’”) Función: oposición débil

Marcador	Fn AS	Fn EE	D	D <sub>R</sub> %
Aditivos ( <i>también, además y sobre todo</i> )	6308	4410	1898	30.09
Contraargumentativos ( <i>pero, aunque y sin embargo</i> )	12776	17041	-4265	-33.38
Justificativos ( <i>porque y es que</i> )	6388	5749	639	10
Consecutivos ( <i>por eso y por lo tanto</i> )	3434	369	3065	89.25
Estructuradores ( <i>primero, luego y después</i> )	3114	1501	1613	51.8
Operadores ( <i>por ejemplo</i> )	559	254	305	54.56

Tabla 42. Categorías de MD (L1 vs. L2)

En cuanto a la comparación entre L2 (AS) y L2 (AA), según la Tabla 43, los resultados muestran que los aprendices sinohablantes utilizan los estructuradores de la información más del doble de veces que los aprendices anglófonos, de modo que sus producciones pueden caracterizarse por la tendencia de organizar los textos mediante series enumerativas o estructuras de lista lineales. Además, la transferencia de estructuras correlativas del chino que afectan a los ordenadores de continuidad—*shouxian...jiexialai* (*primero...luego* o *primero...segundo*)— también puede explicar estos resultados, como se ilustran en los siguientes ejemplos:

62.1. Al comienzo, déjame expresar muy claro que estoy en contra con mucha firmeza de la acción de fumar en lugares públicos. **Primero**, fumar en lugares públicos sin preguntarle a cada uno que está presente en el entorno es descortés, algunas veces aun se considera un comportamiento intolerable y insolente. Para mí, nunca soporto a alguien que fume justamente al lado mío porque no solo me molesta el olor del humo, sino también me pongo nervioso ya que me siento que a esta persona no le importo nada. **Luego**, en algunos lugares se debe prohibir fumar absolutamente porque le hace daño a todo el mundo produciendo el humo intóxico, por ejemplo, en hospitales y escuelas, donde se

---

encuentran pacientes con trastornos respiratorios y niños pequeños quienes suelen ser víctimas de este tipo del humo. (CAES ZHO 1477/4180)

62.2.A mí no me gusta nada fumar en lugares públicos. **Primero**, fumar estaría mal para no solo la persona que fuma, también para otras, si fume en público. Lugares públicos, por ejemplo jardín, mercado y restaurante ect, siempre tiene la gente vulnerable, pero el humo de fumar es fatal. No creo que sea posible que recupere bien en un sitio llenado con el gas tóxico. **Segundo**, fumar en lugares públicos es invasión a la derecha de otras. (CAES ZHO 1715/4863)

Cabe destacar, además, que el MD *primero* es utilizado por los sinohablantes en dos funciones diferentes: la conexión enumerativa y la conexión temporal, mientras que los anglófonos solo lo utilizan en conexiones temporales, como ilustran los ejemplos 63.1-63.2. Estos resultados pueden deberse a la transferencia retórica de las series enumerativas habituales en la organización de los textos en chino.

63.1.A mí no me gusta nada fumar en lugares públicos. **Primero**, fumar estaría mal para no solo la persona que fuma, también para otras, si fume en público. Lugares públicos, por ejemplo jardín, mercado y restaurante ect, siempre tiene la gente vulnerable, pero el humo de fumar es fatal. No creo que sea posible que recupere bien en un sitio llenado con el gas tóxico. Segundo, fumar en lugares públicos es invasión a la derecha de otras. (CAES ZHO 1715/4863) Función: enumeración

63.2.No nos daba cuenta de la locura que nos esperaba. **Primero**, fuimos al hotel, hostel, o en el caso de mi novia y yo a la casa de una amiga de mi novia puesto que ella vive en

---

Barcelona. Y después como ya estaba de noche salimos de marcha y ya espezaba la locura.

(CAES ING 1313/3716) Función: conexión temporal

En cuanto a las conexiones aditivas, los aprendices sinohablantes también utilizan con más frecuencia este tipo de conexión, probablemente debido a la transferencia de la organización retórica habitual en chino o como una estrategia de simplificación de los aprendices. En chino mandarín, los conectores aditivos son comunes y se utilizan de manera habitual para expresar relaciones entre ideas de manera clara y concisa. Nuestros resultados están, por tanto, en línea con los de Shen (2007: 65), quien indica que el conector aditivo es la categoría de los MD más utilizada por parte de los aprendices sinohablantes en el desarrollo del inglés L2.

Por el contrario, las conexiones contraargumentativas y las justificativas son menos frecuentes en este grupo de hablantes. En cuanto al operador *por ejemplo*, su sobreuso por parte de los anglófonos, parece ser una característica distintiva de su prosa, que se debe probablemente a una transferencia lingüística por la similitud formal con el MD equivalente del inglés (*for example*). Respecto a las conexiones contraargumentativas, nuestros resultados apoyan los hallazgos de Bolton y Nelson (2002: 180) en la intelengua inglesa de aprendices sinohablantes. Por último, en cuanto a los MD justificativos, la diferencia puede deberse a que según Qi y Liu (2007), el inglés es una lengua de responsabilidad del escritor y el chino de responsabilidad del lector, de modo que estas conexiones causales justificativas pueden permanecer con más frecuencia implícita. Desde este punto de vista, en el idioma chino, se espera que el lector asuma una parte significativa del proceso

de comprensión. Por el contrario, los escritores en inglés tienden a ver la escritura como un ejercicio de resolución de problemas.

<b>Categoría de MD</b>	<b>Fn AS</b>	<b>Fn AA</b>	<b>D</b>	<b>D<sub>R</sub> %</b>
<i>Aditivos (también, además y sobre todo)</i>	6308	4119	2189	34.70
<i>Contrargumentativos (pero, aunque y sin embargo)</i>	12776	15489	-2713	-21.23
<i>Justificativos (porque y es que)</i>	6388	7968	-1580	-24.73
<i>Consecutivos (por eso y por lo tanto)</i>	3434	3134	300	8.73
<i>Estructuradores (primero, luego y después)</i>	3114	1254	1860	59.73
<i>Operadores (por ejemplo)</i>	559	806	-247	-44.18

Tabla 43. Categorías de MD (L2 vs. L2)

#### 8.4. Comparación de uso de los MD según su alcance

En cuanto al alcance de las conexiones propuestas por los MD estudiados, los resultados muestran que las diferencias entre los grupos de hablantes no son especialmente acusadas y que presentan un comportamiento desigual dependiendo de la categoría funcional de los MD, como muestra la Tabla 44.

<b>MD</b>	<b>AS (%)</b>		<b>AA (%)</b>		<b>EE (%)</b>	
	<b>Inter-</b>	<b>Intra-</b>	<b>Inter-</b>	<b>Intra-</b>	<b>Inter-</b>	<b>Intra-</b>
Aditivos	58.23	41.77	69.57	30.43	52.88	47.12
Contraargumentativos	36.88	63.13	32.37	67.63	23.31	76.69
Justificativos	16.25	83.75	7.87	92.13	21.69	78.31
Consecutivos	48.84	51.16	60.00	40.00	68.75	31.25
Estructuradores de la información	55.18	44.82	54.44	45.55	53.47	46.53
Operadores (por ejemplo)	71.43	28.57	77.78	22.22	72.73	27.27

Tabla 44. Categorías y alcance de los MD

---

En cuanto a la comparación L2 (AS) vs. L1, las principales diferencias, aunque no muy acusadas, se encuentran en que los aprendices sinohablantes tienden a usar en menor medida los conectores consecutivos en conexiones de alcance interoracional (en concreto, un 19.91 %) y en mayor medida, las conexiones interoracionales contraargumentativas (un 13.56 % más). Respecto a la comparación L2 (AS) vs. L2 (AA), las diferencias son aún más tenues y tan solo destaca que los aprendices sinohablantes establecen menos conexiones aditivas y consecutivas de alcance interoracional que los aprendices anglófonos (en torno a un 11 % menos en los dos casos). A continuación, realizamos un análisis detallado de los MD de cada una de las categorías.

Respecto a los conectores aditivos, como muestra la Tabla 45, tanto los aprendices como los expertos inclinan a utilizar las conexiones interoracionales. Por un lado, las principales diferencias de alcance entre los EE y los AS se encuentran en la preferencia de estos últimos por el uso de *además* en contextos interoracionales (un 29.45 % más). Asimismo, aunque el MD *sobre todo* presenta pocas apariciones en el corpus de AS, cabe destacar que todas ellas son en contextos intraoracionales, frente al más flexible de los EE, que usan *sobre todo* también en contextos interoracionales en combinación con otros MD, como muestra el ejemplo 64. Este resultado puede explicarse por una interferencia de la lengua materna, dado que en chino mandarín, el MD equivalente a *sobre todo* 尤其是 (*youqi shi*), actúa exclusivamente en conexiones intraoracionales. Por otro lado, las diferencias entre los dos grupos de aprendices en el alcance de las conexiones aditivas son menos acusadas.

64. No me atrevo a contradecirle. *Sobre todo, porque* jamás vi a nadie que con 35 años tuviese este grado de competitividad y de frescura mental. (CORPES XXI “2020, hasta nunca”)

Conectores aditivos	AS		AA		EE	
	Inter-	Intra-	Inter-	Intra-	Inter-	Intra-
<i>también</i>	46.67	53.33	58.06	41.94	53.79	46.21
<i>además</i>	86.21	13.79	93.33	6.67	56.76	43.24
<i>sobre todo</i>	0	100.00	0	0	22.22	77.78
<b>Total</b>	<b>58.23</b>	<b>41.77</b>	<b>69.57</b>	<b>30.43</b>	<b>52.88</b>	<b>47.12</b>

Tabla 45. Alcance de los conectores aditivos

En cuanto a los conectores contraargumentativos, como muestra la Tabla 46, la distribución de conexiones inter- e intraoracionales es semejante, con diferencias inferiores al 10 %, salvo en el caso del conector *pero*, que es usado en mayor medida por los aprendices sinohablantes en conexiones interoracionales (un 14.73 % más que los EE). Destaca, en menor medida, también los usos interoracionales de *sin embargo* por parte de los aprendices, especialmente en el caso de los AA, probablemente, porque el MD equivalente *however*, que se utiliza preferentemente en conexiones interoracionales.

Conectores contraargumentativos	AS (%)		AA (%)		EE (%)	
	Inter-	Intra-	Inter-	Intra-	Inter-	Intra-
<i>pero</i>	38.26	61.74	29.10	70.90	23.53	76.47
<i>aunque</i>	0	100.00	0	100.00	0	100.00
<i>sin embargo</i>	93.75	6.25	100.00	0	84.21	15.79
<b>Total</b>	<b>36.88</b>	<b>63.13</b>	<b>32.37</b>	<b>67.63</b>	<b>23.31</b>	<b>76.69</b>

Tabla 46. Alcance de los conectores contraargumentativos

Respecto al alcance de las conexiones justificativas, destacan las diferencias entre los AS y EE, siendo las diferencias entre los grupos de aprendices poco relevantes. El MD *es que* es utilizado principalmente en conexiones interoracionales por los AS, mientras que los EE prefieren utilizarlo en contextos intraoracionales. Además, se observa que en estos contextos interoracionales, el uso por parte de los AS da lugar a discursos fragmentados como ilustra el ejemplo 65.1 y el uso por parte de los EE tiende a combinarse con otros MD, como ilustra el ejemplo 65.2. Por su parte, el MD *porque* destaca por ser usado con mayor frecuencia (un 12.50 % más) en conexiones interoracionales por parte de los nativos, en las que también lo combinan habitualmente con otros MD, como se ilustra en el ejemplo 65.3.

65.1.Solo quedó una hora y empezamos a hacer la cola para sacar los billetes. *Es que* había algunas persona que interrumpían la cola y nos tardó cincuenta minutos en conseguirlos. (CAES ZHO 2581/7215)

65.2.Temple y poder sumó después con ese segundo de la tarde, que tenía buena condición, humillación y nobleza. *Pero es que* Perera se lo hizo todo perfecto. (CORPES XXI “Perera, a las puertas del cielo con una corrida que tuvo la gloria”)

65.3.Todos matarían porque les siguiera o por un ‘like’ suyo. *Porque aunque* la critiquen, gana en las distancias cortas. (CORPES XXI “Confidencias. No va de mandona”)

Conectores justificativos	AS (%)		AA (%)		EE (%)	
	Inter-	Intra-	Inter-	Intra-	Inter-	Intra-
<i>porque</i>	7.46	92.54	6.90	93.10	19.82	80.18
<i>es que</i>	61.54	38.46	50.00	50.00	37.04	62.96

---

<b>Total</b>	<b>16.25</b>	<b>83.75</b>	<b>7.87</b>	<b>92.13</b>	<b>21.69</b>	<b>78.31</b>
--------------	--------------	--------------	-------------	--------------	--------------	--------------

Tabla 47. Alcance de los conectores justificativos

En cuanto a las conexiones consecutivas, se observa un ligero sobreuso de *por eso* en la conexión de alcance intraoracional por parte de los AS, como ilustra el ejemplo 66.1. Esto sugiere que, al menos en este contexto particular, los aprendices sinohablantes tienden a incorporar el conector *por eso* de manera más directa dentro de la estructura de una oración para expresar la causa o razón de algo. Mientras los nativos tienden a usarlo en la conexión de alcance interoracional, como ilustra el ejemplo 66.2. Los datos referidos a *por lo tanto*, no nos permiten llegar a ninguna conclusión, dada las escasas repeticiones de este MD en los textos de los EE, en lo que solo se ha hallado una repetición.

66.1. Cuando era pequeña, siempre viajaba con mi familia, un día viajamos a España pero nadie sabía hablar español, antes de ir a España, pensabamos que los españoles sabrían hablar inglés, pero cuando llegamos a España, no hubo ningunos españoles hablaron inglés, **por eso** les hablamos en inglés con gestos, pero los gestos de cada país hay un poco diferente, (CAES ZHO 2778/7722)

66.2. Entonces las miradas se vuelven hacia Italia, porque la Vuelta queda al final de temporada, y ya para entonces a ver cómo de alto vuela cada uno. **Por eso** este año el Giro contaba en su star(t)list con los mejores vueltómanos del momento (disculpen las tres o cuatro excepciones). (CORPES XXI, “Un brindis para Ecuador: análisis del Giro 2019”)

Conectores consecutivos	AS (%)		AA (%)		EE (%)	
	Inter-	Intra-	Inter-	Intra-	Inter-	Intra-
<i>por eso</i>	40.00	60.00	62.50	37.50	73.33	26.67
<i>por lo tanto</i>	87.50	12.50	33.33	66.67	0	100.00
<b>Total</b>	<b>48.84</b>	<b>51.16</b>	<b>60.00</b>	<b>40.00</b>	<b>68.75</b>	<b>31.25</b>

Tabla 48. Alcance de los conectores consecutivos

Por último, cabe destacar que un estilo aparentemente propio de los aprendices es su tendencia a establecer conexiones interoracionales consecutivas que enlazan miembros muy breves, lo que da lugar a un estilo fragmentado como los ejemplo 67.1 y 67.2, frente a los miembros más largos de las conexiones tanto interoracionales como intraoracionales de los EE, ilustradas en los ejemplos 67.3 y 67.4.

67.1.El aire es más importante para sobrevivir, *por eso* hay que protegerlo. (CAES ZHO 2753/7653)

67.2.Mi familia y a mi tambien nos entantaba viajar. *Por eso* cadas vacaciones fuimos con el coche en otroa payses. (CAES ING 748/2079)

67.3.Entonces las miradas se vuelven hacia Italia, porque la Vuelta queda al final de temporada, y ya para entonces a ver cómo de alto vuela cada uno. *Por eso* este año el Giro contaba en su star(t)list con los mejores vueltómanos del momento (disculpen las tres o cuatro excepciones). (CORPES XXI, “Un brindis para Ecuador: análisis del Giro 2019”)

67.4.El Comidista es una web con numerosos colaboradores, todos están igual de tocados del ala, pero cada uno tiene una manera de cocinar, y por eso las elaboraciones son variadas y distintas entre sí. (CORPES XXI, “Las quejas de los lectores: unas albóndigas blandengues”)

---

Respecto al alcance de los estructuradores de a información, según la Tabla 49, las principales diferencias se encuentran en la distribución de diferente alcance del MD *luego*, que los AS tienden a utilizar en mayor medida en las conexiones de alcance interoracional, como se ilustran en los siguientes ejemplos:

68.1. Para mí, nunca soporto a alguien que fume justamente al lado mío porque no solo me molesta el olor del humo, sino también me pongo nervioso ya que me siento que a esta persona no le importo nada. *Luego*, en algunos lugares se debe prohibir fumar absolutamente porque le hace daño a todo el mundo produciendo el humo intóxico, por ejemplo, en hospitales y escuelas, donde se encuentran pacientes con trastornos respiratorios y niños pequeños quienes suelen ser víctimas de este tipo del humo. (CAES ZHO 1477/4180)

68.2. La reina se convirtió en un conejo también y el conejo y ella fueron las personas aislamiento de la isla y *luego* él se casaron. (CAES ING 1187/3359)

En cuanto al marcador *después*, tanto los aprendices sinohablantes como los expertos tienden a utilizarlo más en conexiones intraoracionales, es decir, dentro de la misma oración. Los ejemplos 69.1 y 69.2 ilustran situaciones específicas en las que estos hablantes han empleado *después* para conectar ideas dentro de una misma oración. En cambio, los anglófonos muestran una distribución más equitativa en el uso de este marcador, empleándolo tanto dentro como entre oraciones, probablemente por la transferencia del uso del MD equivalente *then* que frecuentemente actúa en el

nivel interoaccional. Los ejemplos 69.3 y 69.4 ejemplifican esta variedad de uso, sugiriendo que los anglófonos tienden a utilizar *después* tanto para conectar ideas dentro de la misma oración como entre oraciones separadas.

69.1.El pescado, quedó en el mismo sitio mucho tiempo como despedirse, y *después*, se salió al fondo del mar. (CAES ZHO 2183/6133)

69.2.Txente Dracarys García Acosta, uno de los estrategas del Movistar, cree en la fantasía, en un ataque lejano, en el Izoard nada menos, de su Landa, lejano en la general de los mejores, y *después* que llueva o truene, caerán minutos y vamos a por todas; Xabier Artetxe, que conoce a Landa, porque fue su entrenador en el Sky, y conoce a Egan, porque lo entena ahora en el Ineos, niega la posibilidad de la fantasía. (CORPES XXI, “Locura y orgullo de Nairo a 2.642 metros de altitud”)

69.3.Hacíamos compras en las tiendas y *después* tomabamos unas copas en un pub acerca de los tiendas. (CAES ING 39/103)

69.4.Primeramente, fuimos al hotel, hostel, o en el caso de mi novia y yo a la casa de una amiga de mi novia puesto que ella vive en Barcelona. Y *después* como ya estaba de noche salimos de marcha y ya espezaba la locura. (CAES ING 1313/3716)

Estructuradores	AS (%)		AA (%)		EE (%)	
	Inter-	Intra-	Inter-	Intra-	Inter-	Intra-
<i>primero</i>	66.67	33.33	80.00	20.00	88.89	11.11
<i>luego</i>	63.16	36.84	33.33	66.67	37.04	62.96
<i>después</i>	35.71	64.29	50.00	50.00	34.48	65.52
<b>Total</b>	<b>53.85</b>	<b>46.15</b>	<b>57.14</b>	<b>42.86</b>	<b>43.08</b>	<b>56.92</b>

Tabla 49. Alcance de estructuradores

En cuanto al alcance de los operadores, según la Tabla 50, los resultados muestran que tanto los aprendices como los expertos tienen una tendencia a utilizar más las conexiones interoracionales con el MD *por ejemplo* y que las diferencias de uso entre los tres grupos, al menos respecto al alcance de las conexiones no resultan relevantes.

70.1. Además, a veces cuando recordamos las cosas de niños, descubrimos que las acciones como este siempre ocurrían. *Por ejemplo*, si una persona hace las acciones divertidas detrás de otra, muchas veces se descubre y a veces se ocurre en si mismo. (CAES ZHO 1296/3665)

70.2. Sólo dabas un palo cuando te había caído de todo. *Por ejemplo*, cuando los okupas nos tiraban garrafas de orina. (CORPES XXI, “Un sargento de los Mossos: ‘Torra llama a un enfrentamiento armado y yo no voy a colaborar’”)

70.3. No es justo a forzar la gente a vivir rodeado con humo. *Por ejemplo*, solía ser legal fumar en aviones pero ya no. (CAES ING 2200/6182)

Operadores discursivos	AS (%)		AA (%)		EE (%)	
	Inter-	Intra-	Inter-	Intra-	Inter-	Intra-
<i>por ejemplo</i>	71.43	28.57	77.78	22.22	72.73	27.27

Tabla 50. Alcance de los operadores discursivos

En cuanto al alcance de los MD, se observan varias diferencias significativas entre los aprendices sinohablantes y los escritores expertos. Los sinohablantes tienden a utilizar *sobre todo* únicamente en conexiones intraoracionales, probablemente debido a la interferencia de su lengua materna,

---

en la que el equivalente de este conector suele limitarse a ese contexto, mientras que los expertos lo emplean tanto en conexiones interoracionales como intraoracionales, mostrando mayor flexibilidad. En los conectores consecutivos, los aprendices sinohablantes prefieren el uso intraoracional de *por eso*, posiblemente por su tendencia a simplificar la estructura del discurso, mientras que los expertos optan por las conexiones interoracionales para señalar relaciones causales más complejas. Sin embargo, con el MD *por lo tanto*, los sinohablantes favorecen las conexiones interoracionales, lo que podría deberse a la influencia de estructuras más rígidas en su lengua materna, mientras que los expertos usan más las intraoracionales, donde estas conexiones consecutivas suelen quedar implícitas. Respecto al conector justificativo *es que*, los aprendices sinohablantes recurren principalmente a las conexiones interoracionales, lo que puede reflejar una tendencia a fragmentar el discurso justificativo, mientras que los nativos prefieren las intraoracionales, integrando las justificaciones de manera más cohesiva. Finalmente, en el caso del estructurador *luego*, los sinohablantes tienden a utilizarlo más en conexiones interoracionales, probablemente por la transferencia de estructuras enumerativas propias de su lengua, mientras que los nativos lo emplean mayormente en conexiones intraoracionales, adaptándolo a un discurso más fluido y menos segmentado.

### **8.5. Comparación del uso de los MD según sus posiciones**

Como se indicó en el apartado 4.3, gran parte de los 14 MD estudiados no presentan movilidad posicional, una característica que los aprendices han adquirido correctamente, al no utilizar erróneamente las posiciones de esos MD. En general, los resultados del análisis de las posiciones de los 14 MD

---

estudiados demuestran que la posición favorecida por todos los grupos de hablantes es la inicial, por lo que esta variable no constituye un obstáculo en la adquisición de los MD. Solo en el caso de *también*, *además* y *por ejemplo*, los EE los utilizan en contadas ocasiones en posiciones intermedias y finales, como ilustran los siguientes ejemplos:

71.1.Lo hizo posible y por dos. Vino *también* el toreo en redondo de rodillas casi al mismo tiempo que el fuego en los tendidos y las entregadas, raudas y bravas embestidas del Garcigrande, que fue gran colaborador. (CORPES XXI, “Triunfo de Perera en el viaje al pasado de Morante”)

71.2.Que en la clase hubiera chicas, y algunas tan notables como Margarita Cuxart, Liliana Guerin, Sylvana Mestre, Eleonora Furlan o Pepa Mollfulleda, resultaba la repera, pero que *además* estuviera Mercedes convirtió aquel COU, con todas sus revelaciones y aprendizajes del corazón y la mente, en una verdadera Arcadia.

71.3.Ayer, la ministra de Asuntos Exteriores, Arancha González Laya, salió al paso de la decisión británica para, al menos, salvar al sector en Baleares y Canarias, apelando a su insularidad y al escaso número de casos detectados, pero más allá del voluntarismo de asegurar que España es un país seguro, poco más margen de actuación dispone nuestra jefa de la Diplomacia, que, todo hay que decirlo, no se ha mostrado muy activa a la hora de defender la imagen exterior de España de la única manera posible: facilitando a los principales países emisores de turistas información detallada de la evolución general de la pandemia, muy disímil territorialmente, y de las medidas de prevención adoptadas, muchas de las cuales, como el uso de mascarillas, están más extendidas en nuestro país que en Reino Unido, *por ejemplo*. (COPRES XXI, “Golpe al turismo con un Gobierno mudo”)

Marcador	AS (%)			AA (%)			EE (%)		
	Ini-	Inter-	Fin-	Ini-	Inter-	Fin-	Ini-	Inter-	Fin-
<i>también</i>	100	0	0	100	0	0	78.62	21.38	0
<i>además</i>	100	0	0	100	0	0	72.97	27.03	0
<i>sobre todo</i>	100	0	0	0	0	0	100	0	0
<i>pero</i>	100	0	0	100	0	0	100	0	0
<i>aunque</i>	86.21	13.79	0	81.82	18.18	0	90.48	9.52	0
<i>sin embargo</i>	100	0	0	100	0	0	100	0	0
<i>porque</i>	100	0	0	100	0	0	100	0	0
<i>es que</i>	100	0	0	100	0	0	100	0	0
<i>por eso</i>	100	0	0	100	0	0	100	0	0
<i>por lo tanto</i>	100	0	0	100	0	0	100	0	0
<i>primero</i>	100	0	0	100	0	0	100	0	0
<i>luego</i>	100	0	0	100	0	0	100	0	0
<i>después</i>	100	0	0	100	0	0	100	0	0
<i>por ejemplo</i>	100	0	0	88.9	0	11.11	90.91	0	9.09

Tabla 51. Posición de los MD

El caso del MD *aunque* requiere una explicación aparte, por la forma en la que se ha anotado su posición. En cualquier caso, tanto los aprendices como los expertos lo utilizan en la posición inicial (como en los ejemplos 72.1-72.3) e intermedia (como en los ejemplos 72.4-72.6), con similares distribuciones entre ambos grupos, como muestran los siguientes ejemplos:

72.1. En primer lugar, es posible que los fumadores inconscientemente contaminan el medio ambiente poco a poco. Por ejemplo, el humo de los cigarrillos puede contaminar el aire. *Aunque* no sea tan grave como el humo de los vehículos, también es lo que podemos evitar. (CAES ZHO 2756/7659)

---

72.2. En general, el humo no es una presencia buena, pero es especialmente peligroso para personas viejas y para los bebés. *Aunque* es horrible que los adictos tienen problemas de salud, las personas que no fuman no deben tener problemas con su salud también. (CAES ING 2166/6088)

72.3. Todo inesperado. *Aunque* no lo parecía se fue metiendo a la gente en el bolsillo y el clímax vino en la última serie, la más torera, y en esa estocada en la yema en la suerte de recibir que le salió innata, como si no le costara. (CORPES XXI, “Ferrera, triunfo del hombre, el torero y la vida con una faena de otra dimensión”)

72.4. Estoy a favor de fumar en lugares públicos *aunque* no soy una fumadora. (CAES ZHO 2785/7738)

72.5. Mucha gente todavía fuma *aunque* saben bien el riesgo, porque todo el mundo sabe ya que fumar es algo que causa bastante daño al cuerpo pero también se sabe que las personas que se encuentran cerca del humo de los cigarrillos y respiren el humo de segunda mano, también se encuentran en riesgo. (CAES ING 19/45)

72.6. Soy consciente de que puede haber alguna represalia *aunque* no estoy pidiendo nada ilegal. (CORPES XXI, “Un sargento de los Mossos: ‘Torra llama a un enfrentamiento armado y yo no voy a colaborar’”)

## 8.6. Comparación del uso de los MD según sus colocaciones

La variable de colocaciones desvela importantes disparidades de uso entre el grupo de los sinohablantes y los EE, como se observa en la Tabla 52, que describe la aparición en nuestros tres subcorpus de las colocaciones previstas por los diccionarios. En este sentido, el 5.44 % de los usos de MD de los expertos van acompañados de colocaciones recurrentes, frente a la mitad en el caso de los AS. Este fenómeno se atribuye al conocimiento más profundo

---

de las convenciones retóricas por parte de los expertos, lo que facilita la expresión de conexiones con matices sutiles conseguidas mediante estas colocaciones, aspecto que no ha sido adquirido completamente por los aprendices, probablemente porque estas colocaciones no forman parte del aprendizaje explícito de los MD.

Grupo de hablantes	F (%)
AS	9 (2.49)
AA	15 (4.37)
EE	65 (5.44)

Tabla 52. Colocaciones de los 14 MD estudiados

Desde el punto de vista metodológico, hemos buscado, en primer lugar, las colocaciones previstas por los diccionarios de Fuentes y Holgado Lage para los 14 MD objeto de nuestra investigación. En segundo lugar, hemos realizado un cálculo automatizado de las coapariciones que afectan a estos MD en el CORPES XXI, con el objetivo de comprobar si dichas colocaciones también aparecen en los corpus de aprendices. Nótese que, en este caso, el cálculo de las coapariciones se realiza en el CORPES XXI en su totalidad, ya que la interfaz no permite la obtención de coapariciones en subcorpus específicos, como el de prensa, que guía el resto de la tesis.

En cuanto a las colocaciones previstas por los diccionarios, la Tabla 53 recoge los principales resultados. Como se observa, los datos muestran que muchas de las colocaciones previstas no aparecen en ninguno de los tres corpus y que otras son exclusivamente utilizadas por los escritores expertos, como por ejemplo *pero además*, *y sobre todo*, *pero que*, *pero es que*, *y sin embargo*, *no*

*porque, precisamente por eso, pero luego o después de.* Las colocaciones *pero sin embargo, porque claro, porque mira, por eso mismo, o por lo tanto, pero primero y y por ejemplo,* entre otras, aunque están contempladas en los diccionarios, no aparecen en nuestro corpus, ni siquiera en el de los EE.

Conectores	AS	AA	EE
	F (%)	F (%)	F (%)
<i>también</i>	45 (100)	31 (100)	145 (100)
<i>y también</i>	4 (8.89)	4 (12.90)	8 (5.52)
<i>pero también</i>	1 (2.22)	5 (16.13)	10 (6.90)
<i>además</i>	29 (100)	15 (100)	37 (100)
<i>y además</i>	2 (6.90)	1 (6.67)	9 (24.32)
<i>pero además</i>	0 (0)	0 (0)	1 (2.70)
<i>porque además</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>aunque además</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>además de</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>sobre todo</i>	5 (100)	0 (0)	9 (100)
<i>y sobre todo</i>	0 (0)	0 (0)	2 (22.22)
<i>pero</i>	115 (100)	134 (100)	595 (100)
<i>pero si</i>	2 (1.74)	4 (2.99)	8 (1.34)
<i>pero que</i>	0 (0)	0 (0)	17 (2.86)
<i>pero es que</i>	0 (0)	0 (0)	4 (0.67)
<i>aunque</i>	Null	Null	Null
<i>sin embargo</i>	16 (100)	17 (100)	38 (100)
<i>y sin embargo</i>	0 (0)	0 (0)	1 (2.63)
<i>pero sin embargo</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>o sin embargo</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>aunque sin embargo</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>porque sin embargo</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>porque</i>	67 (100)	87 (100)	222 (100)
<i>no porque</i>	0 (0)	0 (0)	3 (1.35)
<i>porque claro</i>	0	0	0
<i>porque mira</i>	0	0	0
<i>porque es que</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>es que</i>	Null	Null	Null

<i>por eso</i>	35 (100)	32 (100)	15 (100)
<i>por eso mismo</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>precisamente por eso</i>	0 (0)	0 (0)	1 (6.67)
<i>por lo tanto</i>	8 (100)	3 (100)	1 (100)
<i>y por lo tanto</i>	0 (0)	1 (33.33)	1 (100.00)
<i>o por lo tanto</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>primero</i>	6 (100)	5 (100)	9 (100)
<i>pero primero</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>luego</i>	19 (100)	3 (100)	27 (100)
<i>y luego</i>	6 (31.58)	2 (66.67)	10 (37.04)
<i>pero luego</i>	0 (0)	0 (0)	1 (3.70)
<i>primero...luego</i>	1 (5.26)	0 (0)	0 (0)
<i>después</i>	14 (100)	6 (100)	29 (100)
<i>después de</i>	0 (0)	0 (0)	2 (6.90)
<i>después de que</i>	2 (14.29)	0 (0)	10 (34.48)
<i>por ejemplo</i>	7 (100)	9 (100)	11 (100)
<i>y por ejemplo</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>así por ejemplo</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>como por ejemplo</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>o por ejemplo</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>pero por ejemplo</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>porque por ejemplo</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>para que por ejemplo</i>	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Tabla 53. Colocaciones de los MD previstas por los diccionarios especializados

### 8.6.1. Colocaciones de los conectores aditivos

En cuanto a los conectores aditivos, los aprendices y en especial los anglófonos utilizan más colocaciones en comparación con otros dos grupos, en particular, las colocaciones que afectan al MD *también* y que los aprendices anglófonos parecen transferir de su L1, en la que sus equivalentes (*and/ but also*) son también especialmente frecuentes, como ilustran en los ejemplos 73.1 y 73.2. En cuanto a la escritura experta, cabe destacar que una

---

característica propia son las colocaciones de tres MD seguidos, para crear conexiones más complejas como ilustra el ejemplo 73.3.

73.1. Hay mucha gente viviendo en situaciones con condiciones de vivencia intolerables con problemas de salud y de mal nutrición, **y también** mucho gente mayor con poco recursos y pienso que sería mejor que el servicio de salud en nuestros países desarrollados preste atención en esas necesidades. (CAES ING 67/183)

73.2. Pero no es solo la influencia negativa de ver gente fumando que es negativo **pero también** hay el efecto directo de humo pasivo, hemos tolerado años y años de problemas de salud por el humo de segunda mano y ahora estamos aprendiendo que mucha gente ha muerto por causa de otras personas fumando. (CAES ING 129/353)

73.3. Y no vamos a hacerlo, porque, como primera providencia, los ciudadanos no pueden verse obligados a actuar con sus inmuebles como agentes subsidiarios de los poderes públicos, que son los únicos responsables de garantizar el derecho a la vivienda. **Pero, también, porque** no es posible tolerar la perversión de unas leyes, que fueron promulgadas desde la buena fe, por parte de grupos organizados que han hecho del allanamiento de la propiedad ajena su modo de vida. (CORPES XXI “La plaga “okupa”, un grave daño social”)

En cuanto al conector *además*, los expertos utilizan más colocaciones con este conector. En particular, la colocación *pero además*, que realiza una conexión contraargumentativa enfática, es prototípica de los hablantes nativos, como ilustra en el ejemplo 74.1. Los aprendices, por el contrario, tienden a no matizar las conexiones mediante colocaciones, siguiendo una estrategia de simplificación de sus textos (Wenden y Rubin, 1987: 26). Otra característica

---

distintiva de los expertos es que, en sus colocaciones pueden situar al MD *además* entre comas, como en el ejemplo 74.2, una formulación que nunca proponen los aprendices, como ilustran los ejemplos 74.3 y 74.4.

74.1. En el conjunto de las competiciones españolas, el Barça lo ha ganado todo, absolutamente todo, sin bajar un ápice la exigencia. *Pero además* lo hace con un estilo de juego moderno y atractivo, aplaudido y envidiado por los rivales; un sello identitario que sirve para atraer a algunos de los mejores jugadores europeos que por dinero preferirían Francia o Alemania. (CORPES XXI “FC Demolición”)

74.2. Con todo, seguimos teniendo bocados deliciosos. *Y, además*, el Giro y el Tour de este año tampoco no han ofrecido demasiada carne que llevarnos a la boca, entre suspensiones y demás. (CORPES XXI “Un señor, un chaval y un saltador de esquí: crónica de la Vuelta a España 2019”)

74.3. Luego, en algunos lugares se debe prohibir fumar absolutamente porque le hace daño a todo el mundo produciendo el humo intóxico, por ejemplo, en hospitales y escuelas, donde se encuentran pacientes con trastornos respiratorios y niños pequeños quienes suelen ser víctimas de este tipo del humo. *Y además*, por si fuera poco estamos viviendo cada vez más en una sociedad con población concentrada en las grandes ciudades, y por eso fumar en lugares públicos puede resultar que la gente sufra del humo insaludable con más frecuencia que hace años atrás. (CAES ZHO 1477/4180)

74.4. Quería visitar a mi amiga en Madrid. Hace casi tres meses que yo lo he visto, *y además* ella estaba un poco triste sobre algo que paso durante el verano. (CAES ING 786/2192)

---

En cuanto al conector aditivo *sobre todo*, como se ejemplifica en el ejemplo 75, solo los expertos lo utilizan en la colocación *y sobre todo*, que suele formar parte de conexiones interoracionales.

75. Porque Laporta vio su primer partido en el palco como presidente electo. *Y, sobre todo*, porque el conjunto de Koeman extendió su racha liguera, doblegó al Huesca y se metió de lleno en la lucha por el título cuando llegó a estar casi desahuciado. (CORPES XXI, “El Barça se mete de lleno en la lucha por la Liga”)

Además de las colocaciones anteriores, previstas por los diccionarios de MD, en el corpus de expertos, los conectores aditivos aparecen frecuentemente en otras colocaciones, que apenas son registradas en los corpus de aprendices. En este sentido, las cinco colocaciones más comunes vinculadas al conector *también* son *sino también*, *también influir*, *también conocido*, *también participar* y *también es cierto*, ejemplificadas en los casos 76.1-76.6. De ellas, tan solo *sino también* es registrada por los aprendices sinohablantes, como se presenta en el ejemplo 76.2.

76.1. Dejarse de fumar no sólo ayuda a los demás, *sino también* ayuda a sí mismo. (CAES ZHO 2362/6583)

76.2. Esta nueva faceta del gran escritor inglés, descubierta accidentalmente con un siglo y medio de retraso, ha provocado inusitado entusiasmo no sólo en el mundo literario anglosajón, *sino también* entre chefs, amas y amos de casa, y aficionados en general a la buena mesa. (CORPES XXI, “Nouvelle cuisine, vieille cuisine”)

---

76.3. Es importante señalar que el hábil manejo de la situación por parte de las autoridades coloniales *también influyó* en la derrota comunera. (CORPES XXI “Los comuneros de Mérida. Una rebelión popular de preindependencia”)

76.4. Internos: Son las partes comestibles, pulmón, corazón, hígado, bazo, molleja e intestino o gallinejas, que se extraen de las cavidades pulmonar y abdominal de las aves comestibles; son *también conocidos* con la denominación de “menudillos de ave”. (CORPES XXI “Procesos de cocina”)

76.5. Si fuera un actor, aún...-replicó Paco Ramos, que *también participaba* en la discusión. (CORPES XXI “De Todo lo Visible y lo Invisible. Una novela sobre el amor y otras mentiras”)

76.6. En la casa no se pronuncia su nombre y su alcoba desapareció con el tiempo y con la reforma interna que se hizo cuando murió mi abuela Emperatriz quedando borrada de la faz de aquella casa que nunca fue suya y si bien es cierto que la sonrisa de mi madre empezó a desdibujarse con su partida ingrata, *también es cierto* que su carácter adusto y certero se acentuó para mejor soporte de la casa; además pienso a diferencia tuya que no le hacia falta mucho reír. (CORPES XXI “Mi vida por un libro”)

En cuanto al conector *además*, las cinco colocaciones más frecuentes en el corpus de expertos son las siguientes: *además resaltar*, *sino que además*, *además destacar*, *poseer además* y *además subrayar*, presentadas en los ejemplos 77.1-77.5 y que no son recogidas en ninguno de los casos en los corpus de aprendices.

77.1. Según el ministro de Economía, con este documento se busca superar obstáculos administrativos que impedían la concreción de la reestructuración y además había

---

problemas por la inseguridad jurídica del país. *Además resalta* que hubo inconvenientes entre empresas y bancos del sector público, llegando a “un canibalismo del sector estatal en materia de reestructuración de los créditos”. (CORPES XXI “Reviven a la AGD y deudas a reestructura”)

77.2. Así, no solo se daba a conocer su oficio de celador a media jornada del asilo para dementes, *sino que además* se recalca su pasado. (CORPES XXI “En torno a la casa de Madame Lorraine”)

77.3. El experto en disruptores endocrinos del Departamento de Radiología y Medicina Física de la Universidad de Granada, Nicolás Olea, explicó que «todos estamos expuestos a la disrupción endocrina», especialmente en las zonas agrícolas e industriales por el uso de sustancias químicas de organoclorados. *Además, destacó* que la principal adhesión no es la alimentación de la madre, sino la herencia de estas sustancias que pasan de generación en generación. (CORPES XXI, “España, cuarto país con mayor contaminación en leche materna”)

77.4. En este campo no heredó nada de su padre o de su hermano Antonio, que *poseían además* una agradable voz de barítono. (CORPES XXI “Memorias de un bufón”)

77.5. CC OO se muestra muy crítico y se pregunta si no sería mejor un proyecto de Calatrava para rehabilitar la antigua gerencia. *Además subraya* que la Generalitat aún no ha comprado ninguna de las instalaciones, propiedad de Aceralía e Inguinsa. (CORPES XXI, Críticas al costoso montaje por no paliar el deterioro de las instalaciones)

---

### 8.6.2. Colocaciones de los conectores contraargumentativos

En cuanto a los conectores contraargumentativos, los expertos utilizan más colocaciones en comparación con los aprendices, como indica la Tabla 53, que recoge las colocaciones previstas por los diccionarios. El uso hábil de colocaciones en conectores contraargumentativos supone que este tipo de conexión es matizado con mayor frecuencia por los expertos, frente a los aprendices.

Respecto al conector *pero*, cabe destacar que los tres grupos utilizan la colocación *pero si*, mientras que solo los expertos emplean *pero que*, que introduce detalles, y *pero es que*, que enfatiza una justificación, como se ilustran en los siguientes ejemplos.

78.1. Cuando hacemos algo, lo mejor es que eso no despierte a los demás. ***Pero si*** no podemos evitarle completamente, limitaremos los daños a su mínimo. (CAES ZHO 1717/4867)

78.2. En muchos países, puede fumar en lugares privados ***pero si*** vive en un apartamento y trabajar en una clínica, usualmente es ilegal o prohibido. (CAES ING 2159/6074)

78.3. “Si puede ser a una Policía de Cataluña, mejor, porque ésta es mi tierra y aquí está mi familia. ***Pero si*** no, que sea fuera. En los Mossos ya no. Es un cuerpo politizado y yo no concibo la politización de mi trabajo”. (CORPES XXI “Un sargento de los Mossos: “Torra llama a un enfrentamiento armado y yo no voy a colaborar”)

78.4. Rayo Vallecano y Real Sociedad empataron un duelo que el equipo madrileño dominó en la primera mitad con dos goles de Comesaña y Embarba, ***pero que*** no supo defender ante el acoso del conjunto vasco, que recortó distancias antes del descanso por medio de

---

Héctor Moreno e igualó casi al final William José. (CORPES XXI “La Real Sociedad remonta ante el Rayo y se lleva un punto de Vallecas (2-2)”)

78.5. Temple y poder sumó después con ese segundo de la tarde, que tenía buena condición, humillación y nobleza. **Pero es que** Perera se lo hizo todo perfecto. (CORPES XXI, “Perera, a las puertas del cielo con una corrida que tuvo la gloria”)

En cuanto al conector *sin embargo*, destaca que únicamente los expertos lo usan en la colocación *y sin embargo*, tanto en alcances intraoracionales como interoracionales, como se ilustran en los ejemplos 79.1 y 79.2, en los que, además, los expertos colocan una coma después de *y*, un detalle estilístico que raramente se encuentra en la redacción de aprendices.

79.1. Ella en sus redes presume del eslogan “no nos van a callar” **y, sin embargo**, se revuelve contra programas y colaboradores que tienen derecho a la misma libertad que ella a hablar, ofendiéndolos y ridiculizándolos. Un lenguaje habitual en ella. (CORPES XXI “En pleno confinamiento Alfonso Merlos tenía una chica en casa”)

79.2. Alguien que se pasea por los centros de belleza con asiduidad y gran éxito, sin duda. **Y sin embargo** escupe con lengua de víbora sobre otras mujeres que ella cree que no son dignas de mejorar. (CORPES XXI “En pleno confinamiento Alfonso Merlos tenía una chica en casa”)

Además de las colocaciones anteriores previstas por los diccionarios, en el análisis del corpus CORPES XXI en relación con el conector *pero*, se han identificado las cinco colocaciones más frecuentes que suelen acompañar a

---

este conector. Estas colocaciones específicas son: la mencionada *pero sí* y, además, las colocaciones *pero lo cierto es que*, *pero tampoco*, *pero enseguida* y *pero igual*. Excepto la colocación *pero tampoco*, como se representa en el ejemplo 80.1, el resto de estas colocaciones no aparece registradas en los corpus de aprendices, lo que sugiere que deben ser incorporadas a la enseñanza de la lengua. Los siguientes ejemplos ilustran estas colocaciones destacadas.

80.1.He consultado los billetes por el web de GOEURO, *pero tampoco* no hay nada. (CAES ZHO 2176/6110)

80.2.Tal vez la historia que cuenta la pareja de chilenos está exagerada hasta niveles caricaturescos. *Pero lo cierto es que* B escucha el relato de las adversidades de U con sumo placer, y luego, imperceptiblemente, con una sensación de victoria, una victoria irracional, mezquina, en la que entran en escena todas las sombras de su rencor y también de su desencanto. (CORPES XXI, “Días de 1978”)

80.3.Y el mundo real se mueve un poquito a la derecha, un poquito para abajo, la distancia que te separa de un objeto determinado cambia imperceptiblemente, y ese cambio uno lo percibe como un abismo, y el abismo contribuye a tu mareo *pero tampoco* importa. (CORPES XXI, “El retorno”)

80.4.Por momentos parecía un especialista del tema, *pero enseguida* me di cuenta de que repetía lo que acaba de leer. (CORPES XXI, “El amor cambia”)

80.5.Cuando acaban la puta se mete en el cuarto de baño y le pregunta a B si quiere ducharse. B responde que no, que ya se ha duchado por la mañana, *pero igual* entra al baño a fumarse un cigarrillo y a contemplar cómo ella se ducha. (CORPES XXI, “Vagabundo en Francia y Bélgica”)

---

En el contexto del análisis de colocaciones relacionadas con el conector *aunque* en el corpus CORPES XXI, se han identificado las cinco combinaciones más frecuentes. Estas colocaciones específicas son *aunque especificar*, *aunque admitir*, *aunque no descartar*, *aunque disimular* y *aunque oficialmente*, que no figuran en los corpus de aprendices y que responden a los temas periodísticos y que son ejemplificadas a continuación.

81.1. Por el contrario, el interés mostrado por estos temas desde su primer número y reiterado con el segundo equipo directivo, *aunque especificando* que con carácter secundario respecto a temas más cercanos, es un motivo para prestarle atención. (CORPES XXI, “Ana M<sup>a</sup> Mansilla Castaño Dpto. Prehistoria U.C.M.”)

81.2. Algunos estudiosos del mundo femenino la consideran la heredera natural de las cortesanas del Medioevo europeo, con la diferencia que la Comprensiva jamás cobra un céntimo *-aunque admite* bastantes regalos y préstamos, que se esmera en pagar de a pocos- por esa mina de placer y comprensión que proporciona a sus múltiples amantes. (CORPES XXI, “LA COMPRENSIVA”)

81.3. En cuanto al precio de las acciones, el Ministro dijo que el mismo se determinará luego de ingresar a una fase de Due Dilligence (ingeniería financiera), *aunque descartó* la contratación de un Banco de Inversiones. (CORPES XXI, “General Electric estaría interesada en el LAB”)

81.4. Hablaron tomados de la mano y alcanzaron a darse un beso en la boca. *Aunque disimuló* toda la noche, Carlos Menem estaba transitando una situación compleja. (CORPES XXI, “Menem-Bolocco, S.A.”)

81.5. Trabaja representaciones de objetos que, *aunque oficialmente* carecen de valor, son, sin embargo, objeto de la curiosidad, del aprecio o incluso de la veneración de sectores

---

marginales muy amplios. (CORPES XXI, “La crítica de los valores hegemónicos en el arte colombiano”)

En el análisis de las colocaciones asociadas al conector *sin embargo* en el corpus CORPES XXI, las cinco combinaciones más frecuentes son *sin embargo, persistir, sin embargo, aclarar, sin embargo, descartar, sin embargo, a pesar de y sin embargo, advertir*, ejemplificadas en los casos presentados en los ejemplos 82.1-82.5. Estas combinaciones son prototípicas de los escritores expertos y no aparecen en los corpus de aprendices.

82.1.El mexicano Randy Ward se había alejado de las competencias automovilísticas, *sin embargo, persistía* la inquietud de sacar adrenalina a través de la velocidad. (CORPES XXI, “Randy Ward participa en la American Lemans”)

82.2.Bryant dejó instrucciones a sus hombres de confianza Juan Francisco “Chico” Rodríguez y al puertorriqueño Orlando Sánchez, en cuanto al programa de trabajo a seguir, ya que planea reportarse hasta la semana entrante, pues desea estar cerca de la abuela de su esposa, quien se encuentra delicada de salud. *Sin embargo aclaró* que su ausencia no alterara los entrenamientos, porque en los primeros días solo se enfocará al trabajo de acondicionamiento físico. (CORPES XXI, “Regresa Bryant con los Sultanes”)

82.3.Detalló que la operación policiaca se efectuó en condiciones pacíficas, debido a que no opusieron resistencia los interceptados en el interior de las instalaciones católicas. *Sin embargo, no descartó* que en posteriores allanamientos pueda aparecer algún indicio de violencia. (CORPES XXI, “Catean la Casa del Migrante en la frontera”)

82.4.Hablaba en serio: la soledad me ha convencido de que el mejor método para subsistir en el amor consiste en mirar hacia delante, como haces tú. *Sin embargo, a pesar de* dicha

---

certeza, yo no soy capaz de olvidar, no logré aprender a hacerlo, y ésa ha sido siempre la gran tragedia de mi vida. (CORPES XXI, “Fin de viaje”)

82.5.Schenker aseguró que la clonación «puede solucionar el aumento de la demanda de tejidos y órganos y permitir a las mujeres que poseen un único embrión tener más hijos», informa Ep. *Sin embargo, advirtió* que «hacer copias de personas adultas o incluso ya fallecidas no es posible desde un punto de vista médico» a la vez que subrayó que está demostrado que «se consiguen malos resultados». (CORPES XXI, “Defienden la clonación con «fines reproductivos»”)

### 8.6.3. Colocaciones de los conectores justificativos

Como muestra la Tabla 53, los conectores justificativos están poco afectados por su aparición en las colocaciones recurrentes previstas por los diccionarios. Tan solo en el caso de los expertos, algunas apariciones de *porque*, en concreto *no porque*, se dan en nuestro corpus. Esta colocación aparece no solo aislada, como ilustra el ejemplo 83.1, sino también en el marco de la construcción más compleja *no porque ... sino por...* (ejemplo 83.2), que parece ser evitada por los aprendices en una estrategia de simplificación de las conexiones.

83.1.El holandés contestó que *no porque* sostenía que ante conjuntos como el Real Madrid, el Atlético o el Sevilla en la Copa su Barça había tenido oportunidades como para marcar el destino del partido. (CORPES XXI, “El Barça ya piensa en la remontada copera”)

83.2.A diferencia de otras crisis globales, en las que los acontecimientos canalizaban sentimientos que estaban en el ambiente, la crisis del coronavirus va a transformar el mundo *no porque* nuestras sociedades hayan precipitado un cambio ni porque se haya

---

producido un acuerdo sobre la dirección que ha de tomarse, sino por algo mucho más sencillo: porque no podemos volver atrás. (CORPES XXI “La tentación de la nostalgia”)

En el análisis de las colocaciones asociadas al conector *porque* en el corpus CORPES XXI, se han identificado cinco combinaciones recurrentes no previstas por los diccionarios: *porque sencillamente*, *contento porque*, *porque odiar*, *simplemente porque* y *quejarse porque*, ejemplificadas en los casos presentados en los ejemplos mencionados. Estas conexiones ilustran el hecho de que los verbos de estado psicológico (odiar, quejarse, estar contento) suelen exigir conexiones causales (Duque, 2014b) y que estas conexiones, al igual que las contraargumentativas, suelen enfatizarse en mayor medida que las aditivas, como muestran las colocaciones con *sencillamente* y *simplemente*. Excepto la colocación *contento porque*, como se presenta en el ejemplo 84.1. El resto de las colocaciones es prototípicamente de los expertos, solo aparecen en los textos de los nativos, como se presentan en los siguientes ejemplos.

84.1. Estoy estudiando en la universidad de XiangTan y estoy muy *contento porque* me gusta la vida universitaria. (CAES ZHO 1252/3532)

84.2. Sea que, como alguna vez escuchó por ahí, no había solución *porque sencillamente* no había problema. (CORPES XXI, “Después de todo”)

84.3. Luego, ya lo visitaba como a alguien que estaba en el trabajo, con sus amigos. Mamá estaba *contenta porque* los días pasaban muy rápido. (CORPES XXI, “Dos Amores y un Bicho”)

84.4. Pongo los ojos en otro lado *porque odio* verme tan de cerca; él se toca la panza, sube la mano, se la muerde y veo mi reflejo, chiquito, en la cuchara, con la nariz en la curva de

---

metal que me deja como un pelícano, los labios estirados, el mentón recto. (CORPES XXI, “La asesina de Lady Di”)

84.5. Hay, evidentemente, porque por el momento el peso de la prueba parece ir por ese lado, una cierta inclinación hacia las posiciones de innatismo genético, pero eso no impide que el autor explore otras posibilidades, *simplemente porque* por el momento no hay nada cerrado. (CORPES XXI, “Gemelos: entorno, genes y el misterio de la identidad de Lawrence Wright”)

84.6. Mi madre *se quejaba, porque* toda su vida la había pasado en Ventas y no lograba acostumbrarse a no estar cerca de sus vecinas y de sus tiendas de siempre, y en el barrio nuevo se perdía nada más salir, y decía que estaba como una inválida, a expensas de quien quisiera traerla y llevarla, porque entonces ni el metro ni el autobús llegaban todavía al barrio, si ni siquiera estaba en los planos de Madrid. (CORPES XXI, “Sefarad”)

#### 8.6.4. Colocaciones de los conectores consecutivos

Como muestra la Tabla 53, los conectores consecutivos están poco afectados por su aparición en las colocaciones recurrentes previstas por los diccionarios. Tan solo en el caso del corpus de expertos figuran las colocaciones que afectan a *por eso, precisamente con eso*, que añade el matiz enfático que parece ser característico de este grupo de hablantes. Por su parte, *por lo tanto* aparece en una conexión intraoracional precedido de la conjunción *y*, también en el corpus de AA, como se ilustran en los siguientes ejemplos:

85.1. Y como es habitual en estas fechas, se intuyen jugadores que van a ser bajas claras y otros que están en duda. *Precisamente por eso*, será un partido importante para los Griezmann,

---

Dembelé y otros futbolistas en situación incierta o delicada. (CORPES XXI “La titularidad de Riqui Puig, el adiós de Mendilibar y otras claves del Eibar - Barça”)

85.2. Y lo más destacable es que hemos visto la evolución física del Dj desde que vino al mundo *y, por lo tanto*, hay constancia gráfica. (CORPES XXI “El mundo paranormal de Cantora”)

85.3. Hay un gran incremento de enfermedades pulmones y cardiacos así como otros organos *y por lo tanto* es necesario absolutamente abandonar la practica del humo en los lugares publicos. (CAES ING 1775/5026)

En el análisis de las colocaciones asociadas al conector *por lo tanto* en el corpus CORPES XXI, se han identificado las cinco colocaciones más frecuentes que no figuran en los diccionarios especializados ni en los corpus de aprendices. Estas son *por lo tanto es susceptible, por lo tanto está sujeto a, por lo tanto, es recomendable, por lo tanto, deducir, y por lo tanto, carecer*. Estas colocaciones, presentadas en ejemplos específicos, son consideradas prototípicas de los hablantes nativos en el corpus y dan una idea de que el conector *por lo tanto* es utilizado por los EE en registros más formales que en el caso de los aprendices.

86.1. Este enfoque reconoce que el género es una construcción social y cultural que se produce históricamente, como ya hemos indicado en reiteradas ocasiones, y *por lo tanto es susceptible* de ser transformada. (CORPES XXI, “La arqueología del género: espacios de mujeres, mujeres con espacio”)

86.2. La conducta es un rasgo biológico, como lo es la coloración del pelaje o la estructura del riñón y, *por lo tanto, está sujeta al* proceso de evolución y de cambios históricos comunes

---

a todos los atributos de los seres vivos. (CORPES XXI, “El estudio del comportamiento animal. La gran herencia de Darwin”)

86.3.El consumo de estos azúcares debe ser moderado, ya que una ingesta elevada puede favorecer el sobrepeso y la caries dental. **Por lo tanto, es recomendable** que moderemos la ingesta de productos ricos en azúcares simples, aconsejando un consumo ocasional de todos los preparados azucarados. (CORPES XXI, “Guía de la alimentación saludable”)

86.4.Por su olor y consistencia podíamos saber qué había comido y hacía cuánto tiempo. **Por lo tanto, deducíamos** por dónde había pasado y, tal vez, adónde se dirigía. (CORPES XXI, “Animales con cuento”)

86.5.Si los valores europeos están caducos, si claramente no son superiores a otros, si no existe el bien y el mal, si todo es relativo, si los valores están supeditados a las civilizaciones y, **por lo tanto, carecen** de universalidad... cada sociedad debe seguir su propio camino. (CORPES XXI, “Buenismo y alianza de civilizaciones”)

### **8.6.5. Colocaciones de los estructuradores de la información**

Los estructuradores de la información se ven más afectados que las anteriores categorías de MD por las colocaciones previstas en los diccionarios, que aparecen tanto en los corpus de aprendices como en el de expertos, si bien predominan en este último. En este sentido, las colocaciones *pero luego*, que introduce una continuación imprevista y enfatizada, y *después de*, ilustradas en los ejemplos 87.1 y 87.2, solo aparecen en los textos de los expertos.

87.1.Fue una constante en la prueba, que empezó con terremotos a lo Cecil B. de Mille **pero luego** sesteó por planos fijos llenos de miradas y sentimientos intensos como si fuese una

---

pele de Isabel Coixet. (CORPES XXI “Folhas secas, eslovenos y Leticia Sabater: sobre la Vuelta a España de 2020”)

87.2. Rápídamente se organizó un dispositivo de búsqueda en el que participaron unidades terrestres y aéreas, e incluso el Grupo Canino de Búsqueda de los Bombers. **Después de** descartar que su vehículo estuviera estacionado en el pàrquing del Pedraforca, se inició la búsqueda desde el helicóptero y por tierra por las zonas donde tenía previsto ir. (CORPES XXI, “Rescatan en un precipicio del Berguedà el cuerpo sin vida de un esquiador”)

La colocación y *luego*, por su parte, aparece en los tres subcorpus, si bien predomina en el de los AA, probablemente por transferencia de la colocación análoga de su L1 (*and then*), que también se caracteriza por su alta frecuencia. Una característica propia de los expertos es que utilizan esta colocación en conexiones de alcances interaccionales, como se muestra en el ejemplo 88.2.

88.1. Inmediatamente nos pusimos a reír, **y luego**, mi pareja me dijo que tenía razón, que era demasiado despistado para escuchar su ipod cuando anda a su trabajo. (CAES ING 18/43)

88.2. Apretó el toro también en el último par como un diablo. **Y luego** vino toda la torería a cuestras para domeñar a la fiera de Diego Urdiales y hacernos creer incluso al propio toro que era mejor de lo que era. (CORPES XXI “Una aproximación a lo bueno y una cornada grave de pesadilla”)

---

Por último, cabe destacar que la colocación *primero...luego* sobresale en el corpus de AS, probablemente por transferencia de la estructura correlativa equivalente en chino *shǒuxiān...qíci* (首先...其次), que se traduce al español como *primero...luego*. La presencia de esta colocación específica en los aprendices sinohablantes podría indicar la influencia directa de su lengua materna en la construcción de estructuras discursivas en español, aspecto que debe ser tenida en cuenta en la enseñanza para evitar un uso excesivo.

89. **Primero** tiró el cajón y sacó un montón de dinero, **luego** cuando pasaba por el frigorífico, veía vario platos que todavía están frescos, entonces sacó un plato de pezclado asado, un vino y empezó a comerlo. (CAES ZHO 1517/4294)

En el análisis de las colocaciones recurrentes del CORPES XXI, destacan muchas combinaciones no previstas por los diccionarios especializados. En este sentido, las colocaciones más frecuentes asociadas al marcador *luego*, además de *primero... luego*, son *sumar...luego*, *secar...luego*, *luego retornar* y *luego arrepentirse*, que se asocian a ciertos géneros textuales y secuencias de acontecimientos estereotipadas que no aparecen en los corpus de aprendices, como muestran los ejemplos:

90.1.El año pasado, volvió a ser el mejor con Ferrari en una campaña en la que su dominio sobre el resto de los pilotos resultó abrumador. Ganó las dos primeras carreras de la temporada y **sumó, luego**, otros siete triunfos para superar los récords de Prost de mayor

---

número de puntos y mayor cantidad de victorias. (CORPES XXI, “Casi todos los records y un sueldo que dobla al resto”)

90.2. Se deja *secar*, *luego* se remoja y se usa para envolver un guisado tradicional llamado mixiote. (CORPES XXI, “Glosario”)

90.3. Los montañistas S. Rohrer, H. Schweizer y J. Diener decidieron conocer el ferrocarril más alto del mundo y hacer una escalada para *luego retornar* a tiempo para tomar su barco de regreso a Europa. (CORPES XXI, “Las cordilleras del Perú”)

90.4. Genio y figura, pensé, y *luego me arrepentí* de mi ruin suspicacia. (CORPES XXI, “La niebla y la doncella”)

#### **8.6.6. Colocaciones de los operadores discursivos**

El único operador discursivo estudiado, *por ejemplo*, no aparece en nuestros corpus en las combinaciones previstas por los diccionarios, ni siquiera en el subcorpus de expertos. Sin embargo, sí se observan algunas colocaciones como *porque por ejemplo* y *así por ejemplo*, recogidas en el diccionario de Fuentes (2009), como se ilustran en los ejemplos 91.1-91.2. De este modo, teniendo en cuenta nuestros datos, al menos en la escritura, no está justificada su inclusión en los diccionarios.

91.1. Pero la trampa se ve, como tantas veces, al desarrollar la secuencia lógica de la palabra.

*Porque, por ejemplo*, Joaquín Sabina no es un concertista (músico que toma parte en un concierto en calidad de solista y aunque esté acompañado por un grupo de instrumentistas

---

y sea él mismo un guitarrista). (A. Grijelmo: La seducción de las palabras, Madrid, Taurus, 2001).

91.2.obre todo, se ha tratado de sistematizar muchas reglas que aparentemente no son lógicas.

*Así por ejemplo*, las 212 normas actuales sobre la correcta escritura se han reducido a 112. (La Vanguardia, 2-12-1995)

En el análisis de las colocaciones recurrentes del CORPES XXI, destacan muchas combinaciones no previstas por los diccionarios especializados. En este sentido, las colocaciones más frecuentes asociadas al marcador *por ejemplo*, son *sustancia, por ejemplo, por ejemplo, poder, por ejemplo, hacer, por ejemplo, ser y que, por ejemplo*, que se asocian a ciertos géneros textuales y secuencias de acontecimientos estereotipadas que no aparecen en los corpus de aprendices, como se muestran en los ejemplos 92.1-92.5:

92.1.Se continúa tomando la sustancia a pesar de tener conciencia de problemas psicológicos o físicos recidivantes o persistentes, que parecen causados o exacerbados por el consumo de la *sustancia (por ejemplo*, consumo de la cocaína a pesar de saber que provoca depresión, o continuada ingesta de alcohol a pesar de que empeora una úlcera). (CORPES XXI, “Guía clínica alcoholismo”)

92.2.Y no puede ocurrir desde dos sectores de diverso origen (público y privado). Además lo que fue realizado en Chile, *por ejemplo*, no *puede* ser adoptado (ni aun adaptado) por nuestro país que viene de otra historia, otro tiempo y otra circunstancia. (CORPES XXI, “Hacia una medicina con alma. Para una historia crítica de la Medicina y de la Salud en Panamá”)

---

92.3. Los segundos ocurren porque fallamos en la posesión del conocimiento básico del tema que estamos trabajando, o porque *por ejemplo*, no sabemos *hacer* una lectura comprensiva de los hechos. Tal vez una más ajustada tarea de Certificación Institucional lo podría detectar. (CORPES XXI, “Prevención del Riesgo Médico”)

92.4. Aunque este tipo de programas no están exentos de críticas (*por ejemplo*, que *son* programas que no promueven la abstinencia, que promueven la legalización de las drogas o que fomentan el uso de drogas y que niegan las drogas como problema) lo cierto es que su implantación es un hecho cada vez más extendido ya sumido debido a las ventajas ya expuestas y que la mayor parte de las críticas proceden de malas interpretaciones de este tipo de programas. (CORPES XXI, “Tratamientos psicológicos para las conductas adictivas. El presente nunca es suficiente”)

92.5. El Origen Funcional se refiere al motivo o razón por la cual se produce un documento, a la función *que* lo genera (*por ejemplo*, las actas de las sesiones del Pleno de un Ayuntamiento responden y testimonian la más alta función de gobierno en el ámbito local que corresponde a los municipios). (CORPOES XXI, “Grupo administrativo de instituciones sanitarias del Insalud”)

## **8.7. Comparación de uso de los MD según los errores analizados**

El análisis de este apartado, por su naturaleza, se circunscribe a los subcorpus de aprendices. Los resultados relevan que, en general, los AS cometen menos errores que los AA, al menos en las categorías de errores identificadas en esta tesis. Estos resultados indican que la adquisición de los MD parece ser más sólida en el caso de los aprendices sinohablantes, salvo en

el caso de los conectores justificativos y consecutivos, en el que los sinohablantes producen más errores.

<b>Conectores aditivos</b>	<b>AS F (%)</b>	<b>AA F (%)</b>
<i>también</i>	6 (13.33)	15 (48.39)
<i>además</i>	7 (24.14)	7 (46.67)
<i>sobre todo</i>	0 (0)	0 (0)
<b>Total</b>	<b>13 (16.46)</b>	<b>22 (47.83)</b>
<b>Conectores contraargumentativos</b>	<b>AS F (%)</b>	<b>AA F (%)</b>
<i>pero</i>	10 (8.70)	55 (41.04)
<i>aunque</i>	4 (13.79)	1 (4.55)
<i>sin embargo</i>	0 (0)	2 (11.76)
<b>Total</b>	<b>14 (8.75)</b>	<b>58 (33.53)</b>
<b>Conectores justificativos</b>	<b>AS F (%)</b>	<b>AA F (%)</b>
<i>porque</i>	2 (2.99)	0 (0)
<i>es que</i>	7 (53.85)	1 (50.00)
<b>Total</b>	<b>9 (11.25)</b>	<b>1 (1.12)</b>
<b>Conectores consecutivos</b>	<b>AS F (%)</b>	<b>AA F (%)</b>
<i>por eso</i>	5 (14.29)	0 (0)
<i>por lo tanto</i>	2 (25.00)	2 (66.67)
<b>Total</b>	<b>7 (16.28)</b>	<b>2 (5.71)</b>
<b>Ordenadores de inicio</b>	<b>AS F (%)</b>	<b>AA F (%)</b>
<i>primero</i>	0 (0)	0 (0)
<b>Ordenadores de continuidad</b>	<b>AS F (%)</b>	<b>AA F (%)</b>
<i>luego</i>	0 (0)	0 (0)
<i>después</i>	5 (35.71)	3 (50.00)
<b>Total</b>	<b>5 (15.15)</b>	<b>3 (33.33)</b>
<i>por ejemplo</i>	0 (0)	3 (33.33)

Tabla 54. Errores en el uso de MD (L2 vs. L2)

En general, los errores ortográficos, relacionados con las tildes y la puntuación, son los más habituales y afectan en mayor medida a los aprendices AA que a los AS. Estos resultados sugieren que, en la enseñanza de la escritura

---

en los contextos asiáticos, se le presta mayor atención a los aspectos formales de la escritura como la ortografía, quizás por influencia de la preponderancia en la educación de la enseñanza de la escritura logográfica. Los siguientes ejemplos ilustran alguno de los errores habituales del uso de la tilde en los dos grupos de hablantes, tanto por omisión de la tilde como por uso inadecuado. En este sentido, cabe destacar que algunos aprendices sinohablantes parecen haber transferido la tilde de *aún* al MD *aunque*, como ilustran el ejemplo 97 y que otros aprendices tienden a situar la tilde en una vocal diferente a la correcta, lo que puede sugerir un aprendizaje visual del uso de la tilde más que un aprendizaje basado en las reglas de acentuación.

93. Ella es especial para mí, es que en mi vida nunca había una chica que me pido los números, ella es la primera. **También** ella es la primera chica que me invitó a cenar. (CAES ZHO 2359/6576)
94. Este residuo del fumo provocar mareado y mal estar de la gente. **Ademas**, los gente que fumo no le gusta respirar el aire en el que otros personas fuman. (CAES ZHO 1714/4861)
95. Doctores han determinado que fumar causa cancer en los pulmones. **También** han descubierto que el humo es malo para el saludo de otra gente que no fuma. (CAES ING 1626/4610)
96. Pero no es solo la influencia negativa de ver gente fumando que es negativo pero **tambien** hay el efecto directo de humo pasivo, hemos tolerado años y años de problemas de salud por el humo de segundo mano y ahora estamos aprendiendo que mucha gente ha muerto por causa de otros personas fumando. **Ademas** tenemos la problema que unos de los fumadores no ponen sus cigarros en la basura cuando terminan, y por eso tenemos el gran problema de cigarros toxicos en nuestras playas y rios. (CAES ING 129/353)

- 
97. Si cambiamos ahora, podemos ganar más tiempo para desarrollar energía desde otros medidos que sean más limpien. *Aunque* la energía nucleada también nos trae basura, pero un día, podremos encontrar el medido de resolver la basura nucleada. (CAES ZHO 2753/7653)
98. Pero, hace cinco años, fue atacado por una araña, y sufrió de problemas de corazón hasta su muerte algunas meses después. *Aunque* se murió, todavía pienso en ella como mi heroína. (CAES ING 1209/3424)
99. En ese momento, supe que ella quiso me dejar en paz. *Después*, me quedaba en blanco durante el tiempo en el autobús a su casa. (CAES ZHO 2771/7701)
100. Enconces, cuando los leyes se impusieron contra fumar en lugares publicos, me lo agradeccio. *Después*, puse disfrutarme mas en los restaurantes y los bars. (CAES ING 531/1474)

También son habituales los errores de puntuación, especialmente en los conectores parentéticos, los cuales rara vez se encuentran adecuadamente delimitados por comas:

101. Los fumadores pueden elegir abandonar su salud para conseguir más placer de fumar, no obstante, no todo el mundo está de acuerdo con ellos. *Además* hay gente que es sensible por el olor de tabaco, por lo tanto, para la salud pública, no se puede fumar en lugares públicos. (CAES ZHO 1716/4865)
102. Por esas razones, necesita tener 18 años para comprar y fumar tabaco. *Además* necesota fumar en los áreas distintas si no quiere una multa. (CAES ING 2159/6074)

- 
103. Entiendo que las personas que fuman quieren la derecha de fumar en cualquier lugar. **Sin embargo** cuando sus actividades dañan a otras personas, no es correcto que lo hacen. (CAES ING 73/195)
104. Tienen muchas hierbas y muchos árboles. **Por lo tanto** si fumas en estos lugares, sería posible que provocara el incendio. (CAES ZHO 2356/6567)
105. Desde hace estos años mas y mas estudios demostraron claramente que humo pasivo es un gran peligro. parece un injusticia que non-fumadores deberian haber padecido el fallecimiento a debido los custumbres de los fumadores. **Por lo tanto** fue necesario abandonar la practica del humo en los lugares publicos. (CAES ING 1775/5026)
106. Además para las personas que no fuman es horrible **por ejemplo** comer en restaurantes donde personas estan fumando. (CAES ING 73/195)

Los errores relacionados con el uso de mayúsculas son más frecuentes en los aprendices sinohablantes, dado que no se produce una transferencia positiva de este aspecto, a diferencia de lo que ocurre con los AA.

107. Hace dos años en el día de San Valentín, creo que ese día siempre es muy romántico. **pero** esa día hizo una cosa fui muy graciosa. (CAES ZHO 1297/3668)
108. Tuvo 7 dias tiempo libre,durante ese dia,fue a una lugar famosa y bonita. Es un capital de Italia, Roma. **porque** un amigo esta en Roma, y estudia en Roma. (CAES ZHO 2198/6178)

Los errores sintácticos son también más habituales en los AS, por la transferencia de estructuras correlativas que afectan a los MD, y que no resultan correctas en español, como ilustran los ejemplos 109 y 110:

---

109. Durante el vuelo, un chico que tenía aspecto latinoamericano me empezó a hablar español.

*Aunque* me sentía sorprendente, *pero* le respondió en su lengua. (CAES ZHO 2583/7221)

110. Nos saludaban en japonés y los respondíamos en japonés también sin saludar en chino.

Muy interesante experiencia y una recuerda inolvidable. *Aunque* no hay otra historia relacionada, *pero* si tiene la misma situación en el futuro, a lo mejor responderemos en el idioma de mi país. (CAES ZHO 2764/7680)

En cuanto a los errores pragmático-discursivos, aunque son menos frecuentes que los ortográficos, se advierten algunos casos de sobreuso de MD en contextos en los que no son necesarios por los dos grupos de hablantes, como ilustra el ejemplo 111. Asimismo, se identifican usos inapropiados del MD *es que*, que aparece en contextos en los que otro MD justificativo, como *porque* resultaría más adecuado, como muestran los ejemplos 112-114. También se evidencian casos de sobreuso del MD *por eso*, como se presenta en el ejemplo 115.

111. Si cambiamos ahora, podemos ganar más tiempo para desarrollar energía desde otros

medidos que sean más limpien. Aunque la energía nucleada *también* nos trae basura, pero un día, podremos encontrar el medido de resolver la basura nucleada. (CAES ZHO 2753/7653)

112. En aquel momento yo tenía mucha vergüenza *es que* nunca había pasado esto en mi vida

y también temé que estuviese enfadado y que me echase de su casa. (CAES ZHO 2773/7707)

- 
113. Un otro punto para mostra que fumando en lugares públicos no es bueno y es peligroso *es que* hay humo secundario que la gente cerca de una fumador puede respirar. (CAES ING 2162/6080)
114. ¿por que elige Roma para mi vijar? *Es que* me gusta una pelicula se llama vacaciones de Roma, en el viaje, me fue a todo el paisaje sobre esa pelicula. (CAES ZHO 2198/6178)
115. al ultimo viaje es yo fui a madrid, visite a los museos de madrid porque me encanta conocer las historias de arte y cultura, ese viaje estaba muy feliz. cuando tomo el coche privadio para volver a salamanca, la señora que estaba conducido era muy elegante que tendria cuarenta años, ella era muy simpatica y guapa, antes yo era un poco timido, *por eso* ella se hablaba las cosas de su familia, y despues nos hablamos sobre todo y se enseña mucho sobre la cultura de española, gracias a ella enseña tanto que no puedo estudiar en la clase, al final ella regreso a mi en el abajo de casa. (CAES ZHO 2366/6594)

### **8.8. Comparación del uso de MD según el nivel de dominio y tipología textual**

Cabe recordar que la variable nivel de dominio es inseparable de la tipología textual, puesto que en el CAES los textos del nivel B1 son narrativos y los del nivel B2 son argumentativos. Por ello, en el corpus de expertos se recopilaron dos subcorpus equivalentes, uno consistente en textos narrativos, en concreto, crónicas, y otro consistente en textos argumentativos, en concreto, artículos de opinión. Dado que, por tanto, en este apartado se han dividido nuestros tres subcorpus en seis, las escasas repeticiones de los MD en alguno de estos corpus impiden llegar a conclusiones firmes.

---

Los resultados de la Tabla 55 muestran que, en los tres grupos de hablantes, se produce una disminución similar en el uso de los 14 MD estudiados en los textos argumentativos (B2) respecto a los narrativos (B1). Dado que esta disminución afecta tanto a los corpus de aprendices como al de los expertos, parece ser que es la tipología textual, más que el nivel de dominio, la variable que determina esta tendencia, lo que justifica que la enseñanza de los MD se haga conjuntamente con la enseñanza de las tipologías textuales. Con todo, si nos detenemos en un análisis detallado de las diferentes categorías funcionales de los MD, sí nos encontramos con diferencias entre grupos.

Como vemos en la Tabla 55, los aprendices incrementan el uso de conectores aditivos en el nivel B2, a pesar de que los expertos tienden a usar menos este tipo de conectores en los textos argumentativos propios de este nivel. En cuanto a los conectores contraargumentativos, paradójicamente y como muestran los resultados, estos son menos frecuentes en los textos argumentativos, con diferencias similares en los tres grupos. En los conectores justificativos, las diferencias en el grupo de los EE son mínimas, mientras que en los aprendices, la disminución de uso es más destacada, quizás porque han adquirido nuevas formas de expresión de la causalidad que reducen el sobreuso de los MD justificativos analizados. Los conectores consecutivos en los AS parecen comportarse de un modo especial, en tanto que, inesperadamente, reducen su uso en textos argumentativos, quizás por una estrategia de simplificación, mientras que los AA y los EE aumentan considerablemente su uso en este tipo de textos. Este resultado invita a que en la enseñanza de los textos argumentativos a sinohablantes se haga hincapié en el uso de conectores consecutivos. En cuanto a los estructuradores, la disminución de su uso es más destacada en los aprendices, de modo que parece ser que estos hablantes

utilizan en mayor medida estos MD para estructurar temporalmente sus textos. Lo que invita a centrar la enseñanza de estos MD también en la organización de textos argumentativos. Por último, una característica distintiva de los aprendices es que incrementan el uso del operador *por ejemplo* en los textos argumentativos, de modo que la estrategia de ejemplificación en la argumentación es más propia de los aprendices que de los EE y debe prevenirse su uso excesivo en la enseñanza de la argumentación.

Marcador	F (Fn) (B1/ narraciones)			F (Fn) (B2/ argumentaciones)			D <sub>R</sub> %		
	AS	AA	EE	AS	AA	EE	AS	AA	EE
Aditivos	36 (4723)	4 (1585)	154 (4552)	43 (8774)	42 (4858)	37 (3906)	85.77	206.5	- 14.19
Contra-argumentativos	111 (14561)	56 (22196)	616 (18207)	49 (9998)	117 (13532)	122 (12879)	- 31.34	- 39.03	- 29.26
Justificativos	63 (8264)	28 (11098)	196 (5793)	17 (3469)	61 (7055)	53 (5595)	- 58.02	- 36.43	- -3.42
Consecutivos	30 (3935)	6 (2378)	10 (296)	13 (2653)	29 (3354)	6 (633)	- 32.58	- 41.04	113.8 5
Estructurados	32 (4197)	5 (1982)	52 (1537)	7 (1428)	9 (1042)	13 (1372)	- 65.98	- 47.43	- 10.74
Operadores	3 (394)	1 (396)	10 (296)	4 (816)	8 (925)	1 (106)	107.1 1	133.5 9	- 64.19
<b>Total</b>	<b>275</b> <b>(36075)</b>	<b>100</b> <b>(39635)</b>	<b>1038</b> <b>(30679)</b>	<b>133</b> <b>(27137)</b>	<b>266</b> <b>(30766)</b>	<b>232</b> <b>(24491)</b>	- <b>24.78</b>	- <b>22.38</b>	- <b>20.17</b>

Tabla 55. MD según tipología textual

A continuación, organizamos el apartado en torno al análisis de los MD que conforman cada una de las categorías funcionales estudiadas.

---

Respecto a los conectores aditivos, como ilustra la Tabla 56, la tendencia en los grupos de aprendices es a incrementar su uso en textos argumentativos, mientras que los EE lo reducen, salvo en el caso de *sobre todo*, que, aunque con escasas repeticiones, parece estar especializado en la argumentación. Asimismo, cabe destacar que, en el ejemplo 118, el MD *sobre todo* se acompaña de la conjunción *porque*, lo cual es una característica prototípica de los EE y nunca se registra en los textos de los aprendices. Destacan, en cualquier caso, los incrementos excesivos, que han de prevenirse en la enseñanza de la argumentación, del uso de *también* en los anglófonos y de *además* en los aprendices sinohablantes. Como se muestran en los ejemplos 116-117:

116. Aunque los que fuman no pueden controlar el fumo, esta no deja el efecto del fumo en la salud de los niños, los viejos, y *también* las personas que no quieren estar afectadas por fumar. (CAES ING 2171/6098)
117. Los fumadores pueden fumar cuando están solos, por ejemplo en una habitación diseñada específicamente para fumadores. *Además*, fumar en lugares públicos crea una imagen negativa para los niños. (CAES ZHO 2755/7657)
118. No me atrevo a contradecirle. *Sobre todo*, porque jamás vi a nadie que con 35 años tuviese este grado de competitividad y de frescura mental. (CORPES XXI, “2020, hasta nunca”)

Aditivos	F (Fn) (B1/ narraciones)			F (Fn) (B2/ argumentaciones)			D <sub>R</sub> %		
	AS	AA	EE	AS	AA	EE	AS	AA	EE
<i>también</i>	21 (2755)	1 (396)	116 (3429)	24 (4897)	30 (3470)	29 (3061)	77.75	776.26	-10.73
<i>además</i>	12 (1574)	3 (1189)	32 (946)	17 (3469)	12 (1388)	5 (528)	120.39	16.74	-44.19
<i>sobre todo</i>	3 (394)	0 (0)	6 (177)	2 (408)	0 (0)	3 (317)	3.55	NA	79.1
<b>Total</b>	<b>36</b> <b>(4723)</b>	<b>4</b> <b>(1585)</b>	<b>154</b> <b>(4552)</b>	<b>43</b> <b>(8774)</b>	<b>42</b> <b>(4858)</b>	<b>37</b> <b>(3906)</b>	<b>85.77</b>	<b>206.5</b>	<b>-14.19</b>

Tabla 56. Conectores aditivos según la tipología textual

Respecto al grupo de los conectores contraargumentativos, como muestran los resultados de la Tabla 57, la disminución de uso es común en los tres grupos. No obstante, esta disminución se distribuye de diferente forma. En el grupo de los expertos destaca, paradójicamente, la disminución drástica en el uso del MD *sin embargo* en textos argumentativos respecto a los narrativos, mientras que tanto en los AS como en los AA, se observa una reducción en el uso del MD *pero*. Como se ilustran en los siguientes ejemplos:

119. El gran reto es sumar a la princesa Leonor como activo y futuro revelo y distanciarse hasta el borde del olvido del mal llamado emérito, una cuestión pendiente de resolver y que, *sin embargo*, parece cada vez más lejos de la actual Zarzuela; en cuerpo y, también, en alma. (CORPES XXI, “Letizia renovada”)

120. No me gusta nada el olor, *pero* no puedo hacer nada porque no hay leyes que prohíben fumar en lugares públicos. (CAES ZHO 2755/7657)

121. Hay personas que dicen que no es justo, que fumadores deberían tener el derecho de fumar donde quieran *pero* este argumento no me persuade. (CAES ING 132/359)

Contra-argumentativos	F (Fn) (B1/ narraciones)			F (Fn) (B2/ argumentaciones)			D <sub>R</sub> %		
	AS	AA	EE	AS	AA	EE	AS	AA	EE
<i>Pero</i>	85 (11150)	52 (20610)	496 (14660)	30 (6121)	82 (9484)	99 (10451)	-45.1	-53.98	-28.71
<i>Aunque</i>	16 (2099)	1 (396)	83 (2453)	13 (2653)	21 (2429)	22 (2322)	26.39	513.38	-5.34
<i>Sin embargo</i>	10 (1312)	3 (1189)	37 (1094)	6 (1224)	14 (1619)	1 (106)	-6.71	36.16	90.31
<b>Total</b>	<b>111</b> <b>(14561)</b>	<b>56</b> <b>(22196)</b>	<b>616</b> <b>(18207)</b>	<b>49</b> <b>(9998)</b>	<b>117</b> <b>(13532)</b>	<b>122</b> <b>(12879)</b>	<b>-</b> <b>31.34</b>	<b>-</b> <b>-39.03</b>	<b>-</b> <b>29.26</b>

Tabla 57. Conectores contraargumentativos según la tipología textual

En cuanto a los conectores justificativos, la disminución en textos argumentativos es más acusada en los aprendices, de modo que en la enseñanza de la argumentación ha de advertirse que la utilización de estos conectores es también habitual. Destaca en particular la disminución del uso de *porque* en los dos grupos de aprendices, así como las escasas repeticiones de *es que* en los textos argumentativos. Como se ilustran en los siguientes ejemplos:

122. Imagino que a algunos les gusta fumar *porque* alivia el estrés, se sienten más confidentes, o simplemente les gusta el humo. (CAES ZHO 2755/7657)

123. En conclusión, espero que pronto será un ley que prohíba fumar en todas las lugares públicas, *porque* los fumares huelan mal justo después de fumar un cigarrillo, es más, encuentro asqueroso oler un cigarrillo mientras esté comiendo. (CAES ING 208/571)

124. Por lo tanto cuando vemos una persona fumando, la primera impresión que no da *es que* la gente proviene de baja clase, menos educada, etc. Es un estereotipo pensar así pero eso refleja el valor de la sociedad. (CAES ZHO 2786/7740)

125. Un otro punto para mostra que fumando en lugares públicos no es bueno y es peligroso *es que* hay humo secundario que la gente cerca de una fumador puede respirar. (CAES ING 2162/6080)

Justificativos	F (Fn) (B1/ narraciones)			F (Fn) (B2/ argumentaciones)			D <sub>R</sub>		
	AS	AA	EE	AS	AA	EE	AS	AA	EE
<i>Porque</i>	52 (6821)	28 (11098)	176 (5202)	15 (3061)	59 (6824)	46 (4856)	- 55.12	- 38.51	- -6.65
<i>Es que</i>	11 (1443)	0 (0)	20 (591)	2 (408)	2 (231)	7 (739)	- 71.73	- NA	- 25.04
<b>Total</b>	<b>63</b> <b>(8264)</b>	<b>28</b> <b>(11098)</b>	<b>196</b> <b>(5793)</b>	<b>17</b> <b>(3469)</b>	<b>61</b> <b>(7055)</b>	<b>53</b> <b>(5595)</b>	<b>-</b> <b>58.02</b>	<b>-</b> <b>36.43</b>	<b>-</b> <b>-3.42</b>

Tabla 58. Conectores justificativos según la tipología textual

Respecto a los conectores consecutivos, destaca la disminución de uso de *por eso* en los aprendices sinohablantes, frente a su aumento, como era esperable en un texto argumentativo, en los otros grupos de hablantes. Estos resultados invitan a prestar especial atención a la formulación de conexiones consecutivas en este tipo de texto, si bien parecen establecerse en mayor medida que en otros grupos por el MD *por lo tanto*, en general son menos utilizadas por los AS. Además, cabe destacar tanto los AA como los EE suelen utilizar el MD *por lo tanto* junto con la conjunción *y* en los textos argumentativos, como se ilustran en los ejemplos 130 y 131.

- 
126. Hoy en día la gente sufre mucha presión psicológica por muchos aspectos en la vida moderna, y *por eso* se busca maneras para relajarse. (CAES ZHO 2756/7659)
127. La mayoría de la gente no fuma, en los Estados Unidos por lo menos, *por eso* necesitamos proteger sus derechos también dondequiera en aviones, bares, lo que sea. (CAES ING 2200/6182)
128. El Comidista es una web con numerosos colaboradores, todos están igual de tocados del ala, pero cada uno tiene una manera de cocinar, y *por eso* las elaboraciones son variadas y distintas entre sí. (CORPES XXI, “Las quejas de los lectores: unas albóndigas blandengues”)
129. También existe un problema potencial más grave que si fuman en lugares públicos, será modelo malo a los niños. *Por lo tanto*, creo que para respetar a los fumadores y a los que no fuman, sería mejor establecer un lugar privado de fumar y unas leyes relacionadas con eso para asegurar y proteger el derecho de ambos lados. (CAES ZHO 2763/7677)
130. Hay un gran incremento de enfermedades pulmones y cardiacos así como otros organos y *por lo tanto* es necesario absolutamente abandonar la practica del humo en los lugares publicos. (CAES ING 1775/5026)
131. Y lo más destacable es que hemos visto la evolución física del Dj desde que vino al mundo y, *por lo tanto*, hay constancia gráfica. (CORPES XXI, “El mundo paranormal de Cantora”)

Consecutivos	F (Fn) (B1/ narraciones)			F (Fn) (B2/ argumentaciones)			D <sub>R</sub>		
	AS	AA	EE	AS	AA	EE	AS	AA	EE
<i>Por eso</i>	27 (3542)	6 (2378)	10 (296)	8 (1632)	26 (3007)	5 (528)	-53.92	26.45	78.38

<i>Por lo tanto</i>	3 (394)	0 (0)	0 (0)	5 (1020)	3 (347)	1 (106)	158.88	NA	NA
<b>Total</b>	<b>30</b> <b>(3935)</b>	<b>6</b> <b>(2378)</b>	<b>10</b> <b>(296)</b>	<b>13</b> <b>(2653)</b>	<b>29</b> <b>(3354)</b>	<b>6</b> <b>(633)</b>	<b>-32.58</b>	<b>41.04</b>	<b>113.85</b>

Tabla 59. Conectores consecutivos según la tipología textual

En cuanto a los estructuradores de la información, como se ha indicado en la Tabla 60, su uso disminuye en mayor medida en los aprendices que en los expertos, lo que invita a reforzar su introducción con la enseñanza de los textos argumentativos, especialmente en los casos de *luego* y *después*. Como se ilustran en los siguientes ejemplos:

132. Después de que el fumador use el cigarillo, las sustancias dentro se convierte en algo más peligroso, y *luego* causa impacto a la gente que lo inhale, sea un poquito. (CAES ZHO 2756/7659)
133. El aire sucio y humo de los cigarillos , se mete en los pulmones y los llena de muchas superficies peligrosas. Esto *luego* causa cancer de los pulmones, y otras enfermedades como emfeséma. (CAES ING 768/2138)
134. Para continuar, según varios estudios, el humo de segunda mano hace más daño a la gente alrededor que el fumador mismo. *Después* de que el fumador use el cigarillo, las sustancias dentro se convierte en algo más peligroso, y luego causa impacto a la gente que lo inhale, sea un poquito. (CAES ZHO 2756/7659)
135. La gente va a fumar en público con o sin esta ley. *Después*, pienso que si no se puede fumar en público y la mayoría de gente acepta la ley, ¿donde va a fumar? (CAES ING 2202/6186)

Estructuradores	F (Fn) (B1/ narraciones)			F (Fn) (B2/ argumentaciones)			D <sub>R</sub>		
	AS	AA	EE	AS	AA	EE	AS	AA	EE
<i>Primero</i>	2 (262)	1 (396)	7 (207)	4 (816)	4 (463)	2 (211)	211.45	16.92	1.93
<i>Luego</i>	17 (2230)	2 (793)	23 (680)	2 (408)	1 (116)	4 (422)	-81.7	-	-
<i>Después</i>	13 (1705)	2 (793)	22 (650)	1 (204)	4 (463)	7 (739)	-88.04	-	-
<b>Total</b>	<b>32</b> <b>(4197)</b>	<b>5</b> <b>(1982)</b>	<b>52</b> <b>(1537)</b>	<b>7</b> <b>(1428)</b>	<b>9</b> <b>(1042)</b>	<b>13</b> <b>(1372)</b>	<b>-65.98</b>	<b>47.43</b>	<b>10.74</b>

Tabla 60. Estructuradores según la tipología textual

Finalmente, el operador *por ejemplo* destaca en los textos argumentativos de los aprendices. Estos resultados invitan a pensar que la ejemplificación, por su sencillez, se instituye como una estrategia de simplificación sobreusada en la argumentación de los aprendices. Como se presentan en los siguientes ejemplos:

136. Aunque sea obligatorio no vender cigarrillo a los premaduros, habrá trucos para conseguirlo. *Por ejemplo*, muestran la tarjeta de identidad de sus padres a los vendedores, o los comparten con amigos que cumplan dieciocho años, y este colectivo quizá tenga que ver con drogas, con alcohol, y con adictos. (CAES ZHO 1700/4820)

137. En mi experiencia, he notado cómo adolescente, a veces no hay oportunidad evitar el fumo. *Por ejemplo*, mi mamá se casó con un hombre quien fumó. (CAES ING 1625/4608)

Operadores	F (Fn) (B1/ narraciones)			F (Fn) (B2/ argumentaciones)			D <sub>R</sub>		
	AS	AA	EE	AS	AA	EE	AS	AA	EE

<i>Por ejemplo</i>	3 (394)	1 (396)	10 (296)	4 (816)	8 (925)	1 (106)	107.11	133.59	- 64.19
--------------------	------------	------------	-------------	------------	------------	------------	--------	--------	------------

Tabla 61. Operadores según la tipología textual

## 8.9. Conclusiones

Del análisis de este capítulo respecto a los 14 MD seleccionados y las diferentes cohortes lingüísticas, hemos llegado a los siguientes resultados principales:

1. En general, los AS sobreusan respecto a los EE los MD estudiados. Este sobreuso es especialmente destacado en los MD *por lo tanto, por eso, además, primero, luego* y *por ejemplo*.
2. Los únicos MD que tienen más probabilidad de uso por escritores expertos son los contraargumentativos *aunque* y *pero*.
3. Los AS tienden a utilizar en mayor medida que los EE y los AA los conectores aditivos y los estructuradores de la información.
4. El alcance y las posiciones de los MD no resultaron ser variables problemáticas en la adquisición de los MD, al encontrar datos semejantes en los tres grupos de hablantes.
5. Los EE utilizan con mucha más frecuencia que los aprendices los MD acompañados de colocaciones recurrentes, como *también es cierto, pero lo cierto es que, simplemente porque*, que solo aparecen esos textos.
6. En general, los AA (24.32 %) cometen más errores que los AS (11.76 %), todos sus errores recaen en los ortográficos, especialmente

---

en la tilde y la puntuación. Sin embargo, los errores cometidos por los AS estriban en una amplia gama: como ortográficos (errores de la tilde, la mayúscula, la puntuación), pragmático-discursivos (errores del sobreuso), sintácticos (errores de la combinatoria).

7. La tipología textual parece tener más influencia que el propio nivel de dominio en el uso de los MD.

---

## PARTE IV: CONCLUSIONES

El objetivo principal que ha guiado esta tesis doctoral es la descripción del uso que hacen de los MD los aprendices sinohablantes de español. Para conseguir este objetivo, en la fundamentación teórica llegamos, en primer lugar, a un concepto de MD basado en la conexión y congruente con los principales desarrollos curriculares del español como lengua extranjera. En segundo lugar, detectamos los principales elementos relevantes para una descripción detallada del uso de estos elementos; en particular, sus funciones discursivas o categorías, su alcance, sus posiciones y sus colocaciones. Por último, expusimos los principales conceptos que pueden explicar los usos distintivos de los aprendices: las transferencias lingüísticas y retóricas, y las estrategias como la evitación o la simplificación.

Para alcanzar el objetivo principal de la investigación, recuérdese, la descripción del uso de los MD por parte de los AS, se propuso una metodología fundamentada en el análisis contrastivo de tres subcorpus: nuestro corpus de interés constituido por producciones escritas de aprendices sinohablantes, un subcorpus de referencia constituido por producciones escritas de aprendices anglófonos y un segundo corpus de referencia constituido por textos periodísticos. Este análisis contrastivo se llevó a cabo de forma global sobre todos los MD previstos en el PCIC y de forma detallada sobre una selección de 14 de ellos.

A continuación, recuperamos los objetivos específicos que han guiado la investigación y comprobamos hasta qué punto han sido cumplidos a lo largo

---

de la tesis doctoral, así como las consecuencias didácticas que podemos extraer de la investigación de cada uno de ellos. En particular, los resultados más relevantes han sido alcanzados en torno al análisis de las categorías de MD utilizados (objetivo 1) y de las colocaciones en las que participan los MD (objetivo 5), mientras que el análisis de los errores, las posiciones y el alcance no conducen a implicaciones didácticas significativas.

**Objetivo específico 1:** Identificar qué tipo de marcadores de discurso (conectores aditivos, contraargumentativos, estructuradores, etc.) predomina en la escritura de los aprendices sinohablantes, en comparación con los que destacan en los textos de los aprendices anglófonos y escritores expertos.

Del análisis global de los MD concluimos que los AS sobreutilizan los MD propios de los niveles iniciales A1-B1 y, en particular, aquellos que establecen estructuras lineales enumerativas (*en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar*), frente a las estructuras lineales marcadas por tópicos (*en cuanto a, respecto a*), que son más habituales de los expertos. También concluimos que los aprendices sinohablantes evitan las conexiones reformulativas y que el paradigma de los conectores de ejemplificación y contraargumentativos es muy reducido en comparación con el de los escritores expertos.

Del análisis detallado, concluimos que los AS tienden a utilizar en mayor medida que los EE y los AA los conectores aditivos y los estructuradores de la información, quizás por la transferencia retórica del chino y, en particular, sobreusan los MD *por lo tanto, por eso, además, primero,*

---

*luego y por ejemplo*. Por el contrario, los únicos MD que tienen más probabilidad de uso por escritores expertos son los contraargumentativos *aunque y pero*, porque los aprendices evitan la complejidad textual que surge del empleo de estos MD.

Las principales consecuencias didácticas de la investigación en torno a este primer objetivo son las siguientes. En primer lugar, dado que los AS sobreutilizan los MD de los niveles iniciales, probablemente en una estrategia de simplificación de sus producciones, la enseñanza ha de centrarse en la sustitución de esos MD por otros que proponen conexiones más matizadas, propios de los niveles avanzados y que no son empleados por los aprendices.

En segundo lugar, ha de tenerse en cuenta el sobreuso de las conexiones aditivas y las organizaciones lineales enumerativas por parte de los AS, de modo que ha de proponerse en la enseñanza de MD formas alternativas de organización, incluidas las implícitas o las marcadas por tópicos, que son más frecuentes en los escritores expertos.

En tercer lugar, ha de insistirse en la incorporación de los MD reformulativos y en la utilidad de la operación de reformulación en general, que parece ser evitada por los AS.

Por último, en la enseñanza del español a AS debe fomentarse la complejidad en la argumentación textual, para incluir puntos de vista alternativos marcados por MD contraargumentativos, que parecen ser evitados por este grupo de hablantes.

---

**Objetivo específico 2:** Analizar los principales errores cometidos por los aprendices sinohablantes en el uso de los MD, en comparación con los errores observados por los aprendices anglófonos.

La investigación en torno a este objetivo no ha llegado a resultados relevantes. En general, se advierte que los AS utilizan más y en una mayor variedad los MD y que cometen menos errores que los AA. En los AA, los errores son principalmente de carácter ortográfico, mientras que en los AS estos errores son mucho menores, quizás por la importancia que se le otorga en la enseñanza a la escritura. Los errores de los AS son, por tanto, de tipos muy variados, de modo que los datos limitados de cada tipo de error no permiten llegar a resultados concluyentes.

**Objetivo específico 3:** Determinar el alcance (intraoracional o interoracional) que destaca en las conexiones propuestas por los MD utilizados por los aprendices sinohablantes, en comparación con el alcance de los MD empleados por los aprendices anglófonos y los escritores expertos.

El alcance de los MD (intra- o interoracional) no resultó ser una variable problemática en la adquisición de los MD al encontrar datos semejantes en los tres grupos de hablantes. En cualquier caso, las principales diferencias que podrían ser tenidas en cuenta en la enseñanza son que los aprendices sinohablantes tienden a usar en menor medida los conectores consecutivos y los contraargumentativos en conexiones de alcance interoracional. De este modo, la enseñanza de las conexiones consecutivas

---

puede centrarse en la organización de fragmentos discursivos extensos y la enseñanza de las conexiones contraargumentativas ha de centrarse en contextos locales o interoracionales.

**Objetivo específico 4:** Determinar las posiciones (inicial, intermedia y final) que destacan en los MD utilizados por de los aprendices sinohablantes, en comparación con las posiciones de los MD utilizados por los aprendices anglófonos y escritores expertos.

Las posiciones de los MD tampoco resultó ser una variable problemática en la adquisición de los MD, al encontrar datos semejantes en los tres grupos de hablantes, referidos a la preferencia muy marcada por las posiciones iniciales. En cualquier caso, solo los EE representan una mayor movilidad posicional en los siguientes tres MD: *también*, *además* y *por ejemplo*, lo cual puede ser tenido en cuenta en la trasposición didáctica de estos MD en particular.

**Objetivo específico 5:** Identificar las colocaciones recurrentes de los MD utilizados por los aprendices sinohablantes, en comparación con las colocaciones de los MD presentes en los textos de los aprendices anglófonos y escritores expertos.

Los EE utilizan con mucha más frecuencia que los aprendices los MD acompañados de colocaciones recurrentes, como *también es cierto*, *pero lo*

---

*cierto es que, simplemente porque, pero además, y sobre todo, pero que, pero es que, y sin embargo, no porque, pero luego, después de o precisamente por eso.* Estos resultados invitan a una introducción didáctica de los MD no como piezas aisladas, sino acompañados de sus colocaciones habituales, que suelen matizar las conexiones establecidas y que, en gran medida, parecen ser desconocidas por los aprendices.

**Objetivo específico 6:** Comprobar la influencia de la tipología textual y del nivel de dominio de la lengua en el uso de los MD.

La tipología textual parece tener más influencia que el propio nivel de dominio en el uso de los MD, dado que en los tres grupos de hablantes se produce una disminución similar en el uso de los 14 MD estudiados en los textos argumentativos (B2) respecto a los narrativos (B1). Estos resultados invitan a que la enseñanza de los MD se haga de forma conjunta a la de los tipos de texto. En particular, ha de insistirse en un uso más moderado de los conectores aditivos y del operador *por ejemplo* en los textos argumentativos, así como en el caso de los AS, recordar la importancia de las conexiones consecutivas en la organización de la argumentación.

Entre las limitaciones de nuestro estudio, se pueden destacar las siguientes:

1. Debido a las limitaciones de tiempo y recursos, el corpus de estudio se restringe a un número específico de textos de aprendices de español y textos periodísticos de escritores expertos. Esto podría limitar la

---

generalización de los resultados a una población más amplia de aprendices y escritores expertos.

2. Aunque se intenta seleccionar una muestra representativa de aprendices de español en los niveles B1 y B2, la variabilidad en la competencia lingüística dentro de cada nivel podría influir en los resultados del estudio. Además, la heterogeneidad en los antecedentes lingüísticos y educativos de los participantes podría afectar la comparación entre grupos.
3. Los textos periodísticos seleccionados como representativos del uso experto de la lengua pueden no reflejar completamente la diversidad de estilos y géneros dentro de la escritura experta. Además, la falta de información sobre el contexto específico de producción de los textos periodísticos podría limitar la comprensión de las estrategias discursivas empleadas por los escritores.

Teniendo en cuenta las conclusiones y limitaciones de esta tesis, se pueden proyectar las siguientes líneas futuras de investigación:

1. Profundizar el análisis en la categoría de los reformuladores, ya que sus escasas apariciones en los corpus de aprendices impidieron su inclusión en el análisis detallado.
2. Es importante ampliar el alcance de la investigación más allá de los niveles B1 y B2, considerando también los niveles A1, A2 y C1. Esto permitirá una comprensión más completa de cómo el uso de

---

marcadores discursivos varía en diferentes etapas del aprendizaje del idioma.

3. Incorporar una variedad de tipos de textos en futuras investigaciones, en lugar de limitarse a ensayos narrativos o argumentativos, y sería conveniente que esta variable se separara del nivel de dominio, en línea con la configuración de otros corpus de aprendices, como el CEDEL 2 (Lozano, 2009)
4. Además, se propone ampliar la lista de MD considerados en la investigación, incluyendo elementos como *y*, *entonces* y *como*, que han demostrado ser frecuentes entre los aprendices sinohablantes, pero cuya multifuncionalidad previno el análisis actual. Esto permitirá explorar cómo estos MD contribuyen a la cohesión y coherencia del discurso en diferentes contextos lingüísticos.

## Anexo 1. Posiciones de los MD del PCIC

MD en el PCIC	Tipo de MD	Posición de CF	Posición de Holgado
<i>y</i>	aditivo	No figura	No figura
<i>también</i>	aditivo	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia y final
<i>pero</i>	contraargumentativo	No figura	Inicial, intermedia
<i>porque</i>	justificativo	No figura	Inicial, intermedia
<i>tampoco</i>	operador discursivo	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>por ejemplo</i>	operador discursivo	Inicial, intermedia y final	Intermedia
<i>¿no?</i>	controladores del contacto	Intermedia, final	Final
<i>¿eh?</i>	controladores del contacto	No figura	Final

Tabla 62. Posición de los MD del nivel A1 según el diccionario de CF y HL

MD en el PCIC	Tipo de MD	Posición de CF	Posición de HL
<i>por eso</i>	consecutivo	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia
<i>entonces</i>	<i>consecutivo</i>	<i>Inicial</i>	<i>Intermedia</i>
<i>primero</i>	<i>estructuradores de la información</i>	<i>Inicial, intermedia</i>	<i>Inicial, intermedia</i>
<i>luego</i>	<i>estructuradores de la información</i>	<i>Inicial</i>	<i>Inicial, intermedia</i>
<i>después</i>	<i>estructuradores de la información</i>	<i>Inicial, intermedia y final</i>	<i>Inicial, intermedia y final</i>
<i>por último</i>	<i>estructuradores de la información</i>	<i>Inicial, intermedia</i>	<i>Inicial, intermedia</i>
<i>oye</i>	<i>controladores del contacto</i>	<i>Inicial</i>	<i>Inicial, intermedia</i>
<i>oiga</i>	<i>controladores del contacto</i>	<i>Inicial, intermedia y final</i>	<i>Inicial, intermedia</i>
<i>mira</i>	<i>controladores del</i>	<i>Inicial, intermedia</i>	<i>Inicial, intermedia</i>

	<i>contacto</i>		
<i>mire</i>	<i>controladores del contacto</i>	<i>Inicial</i>	<i>Inicial, intermedia</i>

Tabla 63. Posición de los MD del nivel A2 según el diccionario de CF y HL

<b>MD en el PCIC</b>	<b>Tipo de MD</b>	<b>Posición de CF</b>	<b>Posición de HL</b>
<i>además</i>	aditivo	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia y final
<i>sobre todo</i>	aditivo	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>así que</i>	consecutivo	No figura	Inicial, intermedia
<i>por lo tanto</i>	consecutivo	Inicial, intermedia y final	Intermedia
<i>como</i>	justificativo	No figura	Inicial, intermedia
<i>es que</i>	justificativo	Inicial	Inicial, intermedia
<i>aunque</i>	contraargumentativo	No figura	Inicial, intermedia
<i>sin embargo</i>	contraargumentativo	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia
<i>en primer lugar</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>por un lado</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>por una parte</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>en segundo lugar</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>en tercer lugar</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>por otro lado</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia
<i>por otra parte</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia
<i>en conclusion</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>para terminar</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia
<i>finalmente</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>pues</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia

	información		
<i>o sea</i>	reformuladores	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia
<i>es decir</i>	reformuladores	Inicial, intermedia	Intermedia
<i>en resumen</i>	reformuladores	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>en cuanto a</i>	operadores discursivos	No figura	Inicial, intermedia
<i>casi</i>	operadores discursivos	Intermedia	Inicial, intermedia y final
<i>en concreto</i>	operadores discursivos	Intermedia	Inicial, intermedia
<i>en particular</i>	operadores discursivos	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>claro</i>	operadores discursivos	Inicial, intermedia y final	Inicial, final
<i>¿sabes?</i>	controladores del contacto	Inicial, intermedia y final	Final
<i>¿ves?</i>	controladores del contacto	No figura	Inicial, final
<i>¿entiendes?</i>	controladores del contacto	Inicial, intermedia y final	Final

Tabla 64. Posición de los MD del nivel B1 según el diccionario de CF y HL

<b>MD en el PCIC</b>	<b>Tipo de MD</b>	<b>Posición de CF</b>	<b>Posición de HL</b>
<i>ni...ni</i>	aditivo	No figura	No figura
<i>no solo...sino también</i>	aditivo	No figura	No figura
<i>asimismo</i>	aditivo	Inicial, intermedia y final	Inicial
<i>de modo que</i>	consecutivo	No figura	Intermedia
<i>de forma que</i>	consecutivo	No figura	Intermedia
<i>de manera que</i>	consecutivo	No figura	Intermedia
<i>en consecuencia</i>	consecutivo	Inicial, intermedia	Intermedia
<i>puesto que</i>	justificativo	No figura	Inicial, intermedia
<i>ya que</i>	justificativo	No figura	Inicial, intermedia
<i>a pesar de</i>	contraargumentativo	No figura	Inicial, intermedia
<i>no obstante</i>	contraargumentativo	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>mientras que</i>	contraargumentativo	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>en cambio</i>	contraargumentativo	Inicial, intermedia	Intermedia
<i>de todas maneras</i>	contraargumentativo	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia

<i>de todas formas</i>	contraargumentativo	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia
<i>de todos modos</i>	contraargumentativo	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia
<i>para empezar</i>	estructuradores de la información	Inicial	Inicial
<i>primeramente</i>	estructuradores de la información	No figura	No figura
<i>lo primero es que</i>	estructuradores de la información	No figura	No figura
<i>por su parte</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>de otra parte</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia y final	No figura
<i>de otro lado</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia	No figura
<i>para finalizar</i>	estructuradores de la información	No figura	Inicial, intermedia
<i>en suma</i>	estructuradores de la información	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia
<i>bueno</i>	estructuradores de la información	Inicial	Inicial, intermedia
<i>en otras palabras</i>	reformuladores	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia
<i>resumiendo</i>	reformuladores	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>para resumir</i>	reformuladores	No figura	No figura
<i>en conclusión</i>	reformuladores	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>en fin</i>	reformuladores	Inicial, intermedia y final	Inicial
<i>en definitiva</i>	reformuladores	Inicial, intermedia y final	Inicial, intermedia
<i>total</i>	reformuladores	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>mejor dicho</i>	reformuladores	Intermedia	Inicial, intermedia
<i>de todas maneras</i>	reformuladores	No figura	No figura
<i>de todas formas</i>	reformuladores	No figura	No figura
<i>de todos modos</i>	reformuladores	No figura	No figura
<i>en cualquier caso</i>	reformuladores	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>por cierto</i>	reformuladores	Inicial	Inicial
<i>a propósito</i>	reformuladores	Inicial	Inicial

<i>en cualquier caso</i>	reformuladores	Inicial, intermedia	Inicial, intermedia
<i>una cosa</i>	reformuladores	No figura	Inicial, intermedia
<i>respecto a</i>	operadores discursivos	No figura	Inicial, intermedia
<i>en relación con</i>	operadores discursivos	No figura	Inicial, intermedia
<i>incluso</i>	operadores discursivos	Intermedia	intermedio, final
<i>por poco (no)</i>	operadores discursivos	No figura	Inicial, intermedia y final
<i>en especial</i>	operadores discursivos	Intermedia	Inicial, intermedia
<i>concretamente</i>	operadores discursivos	Intermedia	Inicial, intermedia
<i>desde luego</i>	operadores discursivos	Inicial, intermedia y final	Inicial
<i>por supuesto</i>	operadores discursivos	Inicial, intermedia y final	Inicial

Tabla 65. Posición de los MD del nivel B2 según el diccionario de CF y HL

---

## Anexo 2. Colocaciones de los MD del PCIC

MD en el PCIC	Tipo de MD	Colocación de CF	Colocación de HL
<i>y</i>	aditivo	No figura	No figura
<i>también</i>	aditivo	Con pero	Con y
<i>pero</i>	contraargumentativo	No figura	Con si, que, es que
<i>porque</i>	justificativo	No figura	Con no, claro, mira, es que
<i>tampoco</i>	Operador discursivo	No figura	Con y, es eso
<i>por ejemplo</i>	Operador discursivo	Con así, como, y, o, pero, porque, para que	No figura
<i>¿no?</i>	Controladores del contacto	No figura	Con o
<i>¿eh?</i>	Controladores del contacto	No figura	No figura

Tabla 66. Colocación de los MD del nivel A1 según el diccionario de CF y HL

MD en el PCIC	Nivel	Tipo de MD	Colocación de CF	Colocación de HL
<i>Por eso</i>	A2	Consecutivo	Con mismo, precisamente	Con mismo, precisamente
<i>Entonces</i>	A2	Consecutivo	No figura	No figura
<i>Primero</i>	A2	Estructuradores de la información	Con pero	No figura
<i>Luego</i>	A2	Estructuradores de la información	Con y, pero	Con primero, y
<i>Después</i>	A2	Estructuradores de la	No figura	Con de, de que

		información		
<i>Por último</i>	A2	Estructuradores de la información	Con y	Con y
<i>Oye</i>	A2	Controladores del contacto	Con pues, mira	No figura
<i>Oiga</i>	A2	Controladores del contacto	No figura	No figura
<i>Mira</i>	A2	Controladores del contacto	No figura	Con porque, pues
<i>Mire</i>	A2	Controladores del contacto	No figura	Con porque, pues

Tabla 67. Colocación de los MD del nivel A2 según el diccionario de CF y HL

<b>MD en el PCIC</b>	<b>Nivel</b>	<b>Tipo de MD</b>	<b>Colocación de CF</b>	<b>Colocación de HL</b>
<i>Además</i>	B1	Aditivo	y, porque, pero pero, aunque	Con <i>de</i>
<i>Sobre todo</i>	B1	Aditivo	Con y	Con y
<i>Así que</i>	B1	Consecutivo	No figura	No figura
<i>Por lo tanto</i>	B1	Consecutivo	Con y, o	No figura
<i>Como</i>	B1	Justificativo	No figura	No figura
<i>Es que</i>	B1	Justificativo	No figura	Con el caso, la cosa
<i>Aunque</i>	B1	Contraargumentativo	No figura	No figura
<i>Sin embargo</i>	B1	Contraargumentativo	Con y, o, pero, aunque, porque	No figura
<i>En primer lugar</i>	B1	Estructuradores de la información	Con después, luego, ahora	Con y
<i>Por un lado</i>	B1	Estructuradores de la	Con y	No figura

		información		
<i>Por una parte</i>	B1	Estructuradores de la información	Con y	No figura
<i>En segundo lugar</i>	B1	Estructuradores de la información	No figura	Con y
<i>En tercer lugar</i>	B1	Estructuradores de la información	No figura	Con y
<i>Por otro lado</i>	B1	Estructuradores de la información	No figura	No figura
<i>Por otra parte</i>	B1	Estructuradores de la información	Con y, pero, porque	No figura
<i>En conclusión</i>	B1	Estructuradores de la información	Con bueno	No figura
<i>Para terminar</i>	B1	Estructuradores de la información	No figura	Con y
<i>Finalmente</i>	B1	Estructuradores de la información	Con asimismo, por otra parte	No figura
<i>Pues</i>	B1	Estructuradores de la información	No figura	No figura
<i>O sea</i>	B1	Reformuladores	Con que	No figura
<i>Es decir</i>	B1	Reformuladores	Con y, o, pero, que	No figura
<i>En resumen</i>	B1	Reformuladores	Con pero, y, porque	No figura
<i>En cuanto a</i>	B1	Operadores discursivos	No figura	Con y, que
<i>Casi</i>	B1	Operadores discursivos	No figura	Con mejor, que
<i>En concreto</i>	B1	Operadores discursivos	Con y	No figura
<i>En particular</i>	B1	Operadores discursivos	Con y	No figura
<i>Claro</i>	B1	Operadores discursivos	Con que	Con que no, que sí

<i>¿sabes?</i>	B1	Controladores del contacto	No figura	No figura
<i>¿ves?</i>	B1	Controladores del contacto	No figura	Con como
<i>¿entiendes?</i>	B1	Controladores del contacto	No figura	No figura

Tabla 68. Colocaciones de los MD del nivel B1 según el diccionario de CF y HL

<b>MD en el PCIC</b>	<b>Nivel</b>	<b>Tipo de MD</b>	<b>Colocación de CF</b>	<b>Colocación de HL</b>
<i>Ni...ni</i>	B2	Aditivo	No figura	No figura
<i>No solo...sino también</i>	B2	Aditivo	No figura	No figura
<i>Asimismo</i>	B2	Aditivo	Con y, pero, porque	No figura
<i>De modo que</i>	B2	Consecutivo	No figura	No figura
<i>De forma que</i>	B2	Consecutivo	No figura	No figura
<i>De manera que</i>	B2	Consecutivo	No figura	No figura
<i>En consecuencia</i>	B2	Consecutivo	Con y	Con y
<i>Puesto que</i>	B2	Justificativo	No figura	No figura
<i>Ya que</i>	B2	Justificativo	No figura	No figura
<i>A pesar de</i>	B2	Contraargumentativo	No figura	No figura
<i>No obstante</i>	B2	Contraargumentativo	Con y, pero	Con y
<i>Mientras que</i>	B2	Contraargumentativo	Con y, pero	No figura
<i>En cambio</i>	B2	Contraargumentativo	Con y, o, que, porque	No figura
<i>De todas maneras</i>	B2	Contraargumentativo	Con pero	No figura
<i>De todas formas</i>	B2	Contraargumentativo	Con pero	No figura

<i>De todos modos</i>	B2	Contraargumentativo	Con pero	No figura
<i>Para empezar</i>	B2	Estructuradores de la información	No figura	No figura
<i>Primeramente</i>	B2	Estructuradores de la información	No figura	No figura
<i>Lo primero es que</i>	B2	Estructuradores de la información	No figura	No figura
<i>Por su parte</i>	B2	Estructuradores de la información	No figura	No figura
<i>De otra parte</i>	B2	Estructuradores de la información	Con y, pero, porque	No figura
<i>De otro lado</i>	B2	Estructuradores de la información	Con pero	No figura
<i>Para finalizar</i>	B2	Estructuradores de la información	No figura	Con y
<i>En suma</i>	B2	Estructuradores de la información	Con y, pero	No figura
<i>Bueno</i>	B2	Estructuradores de la información	Con y, pues	No figura
<i>En otras palabras</i>	B2	Reformuladores	Con o sea, es decir	No figura
<i>Resumiendo</i>	B2	Reformuladores	Con pero, y, porque	No figura
<i>Para resumir</i>	B2	Reformuladores	No figura	No figura
<i>En conclusión</i>	B2	Reformuladores	Con bueno	No figura
<i>En fin</i>	B2	Reformuladores	Con y, o, pero	No figura
<i>En definitiva</i>	B2	Reformuladores	Con y, pero, porque	No figura
<i>Total</i>	B2	Reformuladores	Con pero	Con que
<i>Mejor dicho</i>	B2	Reformuladores	Con o	Con o
<i>De todas maneras</i>	B2	Reformuladores	No figura	No figura

<i>De todas formas</i>	B2	Reformuladores	No figura	No figura
<i>De todos modos</i>	B2	Reformuladores	No figura	No figura
<i>En cualquier caso</i>	B2	Reformuladores	Con pero, sino, y, o	No figura
<i>Por cierto</i>	B2	Reformuladores	Con y, que	Con que
<i>A propósito</i>	B2	Reformuladores	Con y	No figura
<i>Una cosa</i>	B2	Reformuladores	No figura	No figura
<i>Respecto a</i>	B2	Operadores discursivos	No figura	Con y, que
<i>En relación con</i>	B2	Operadores discursivos	No figura	Con y, que
<i>Incluso</i>	B2	Operadores discursivos	No figura	Con y
<i>Por poco (no)</i>	B2	Operadores discursivos	No figura	Con mejor, que
<i>En especial</i>	B2	Operadores discursivos	Con y	No figura
<i>Concretamente</i>	B2	Operadores discursivos	Con y, o, más	No figura
<i>Desde luego</i>	B2	Operadores discursivos	Con que	No figura
<i>Por supuesto</i>	B2	Operadores discursivos	Con sí, no, que	Con que no

Tabla 69. Colocaciones de los MD del nivel B2 según el diccionario de CF y HL

### Anexo 3. Registro de los MD del PCIC

MD en el PCIC	Tipo de MD	Registro de CF	Registro de HL
<i>y</i>	Aditivo	No figura	No figura
<i>también</i>	Aditivo	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>pero</i>	Contraargumentativo	No figura	Cualquier ocasión
<i>porque</i>	Justificativo	No figura	Cualquier ocasión
<i>tampoco</i>	Operador discursivo	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>por ejemplo</i>	Operador discursivo	Coloquial-culto, oral y escrito	Informal/oral
<i>¿no?</i>	Controladores del contacto	Coloquial-culto, orales	Informal/oral
<i>¿eh?</i>	Controladores del contacto	No figura	Informal/oral

Tabla 70. Registro de los MD del nivel A1 según el diccionario de CF y HL

MD en el PCIC	Tipo de MD	Registro de CF	Registro de HL
<i>por eso</i>	Consecutivo	Coloquial-culto, oral y escrito	Informal/oral
<i>entonces</i>	Consecutivo	Coloquial, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>primero</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>luego</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>después</i>	Estructuradores de la	Coloquial-culto, oral y	Cualquier ocasión

	información	escrito	
<i>por último</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>oye</i>	Controladores del contacto	Coloquial, oral y escrito	Informal/oral
<i>oiga</i>	Controladores del contacto	Coloquial-culto, oral y escrito	Informal/oral
<i>mira</i>	Controladores del contacto	Coloquial, oral y escrito	Informal/oral
<i>mire</i>	Controladores del contacto	Coloquial-culto, oral y escrito	Informal/oral

Tabla 71. Registro de los MD del nivel A2 según el diccionario de CF y HL

<b>MD en el PCIC</b>	<b>Tipo de MD</b>	<b>Registro de CF</b>	<b>Registro de HL</b>
<i>además</i>	Aditivo	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>sobre todo</i>	Aditivo	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>así que</i>	Consecutivo	No figura	oral
<i>por lo tanto</i>	Consecutivo	Coloquial-culto, escrito	Cualquier ocasión
<i>como</i>	Justificativo	No figura	Cualquier ocasión
<i>es que</i>	Justificativo	Coloquial, oral y escrito	Informal/oral
<i>aunque</i>	Contraargumentativo	No figura	Cualquier ocasión
<i>sin embargo</i>	Contraargumentativo	Coloquial-culto, oral y escrito	Formal
<i>en primer lugar</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión

<i>por un lado</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>por una parte</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>en segundo lugar</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>en tercer lugar</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>por otro lado</i>	Estructuradores de la información	Culto, escrito	Formal
<i>por otra parte</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Formal
<i>en conclusión</i>	Estructuradores de la información	Culto, escrito	Cualquier ocasión
<i>para terminar</i>	Estructuradores de la información	Culto, escrito	Cualquier ocasión
<i>finalmente</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Formal
<i>pues</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>o sea</i>	Reformuladores	Coloquial, oral y escrito	Oral
<i>es decir</i>	Reformuladores	Coloquial-culto, oral y escrito	Oral
<i>en resumen</i>	Reformuladores	Culto, escrito	Cualquier ocasión
<i>en cuanto a</i>	Operadores discursivos	No figura	Formal/oral
<i>casi</i>	Operadores discursivos	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>en concreto</i>	Operadores discursivos	Culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>en particular</i>	Operadores discursivos	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>claro</i>	Operadores discursivos	Coloquial-culto	Oral

<i>¿sabes?</i>	Controladores del contacto	Coloquial, oral y escrito	Informal/oral
<i>¿ves?</i>	Controladores del contacto	No figura	Informal/oral
<i>¿entiendes?</i>	Controladores del contacto	Coloquial, oral y escrito	Oral

Tabla 72. Registro de los MD del nivel B1 según el diccionario de CF y HL

<b>MD en el PCIC</b>	<b>Tipo de MD</b>	<b>Registro de CF</b>	<b>Registro de HL</b>
<i>ni...ni</i>	Aditivo	No figura	No figura
<i>no solo...sino también</i>	Aditivo	No figura	No figura
<i>asimismo</i>	Aditivo	Culto, oral y escrito	Formal
<i>de modo que</i>	Consecutivo	No figura	Formal
<i>de forma que</i>	Consecutivo	No figura	Formal
<i>de manera que</i>	Consecutivo	No figura	Formal
<i>en consecuencia</i>	Consecutivo	Culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>puesto que</i>	Justificativo	No figura	Formal
<i>ya que</i>	Justificativo	No figura	Formal
<i>a pesar de</i>	Contraargumentativo	No figura	Cualquier ocasión
<i>no obstante</i>	Contraargumentativo	Culto, escrito	Formal
<i>mientras que</i>	Contraargumentativo	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>en cambio</i>	Contraargumentativo	Culto, oral y escrito	Oral
<i>de todas maneras</i>	Contraargumentativo	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>de todas formas</i>	Contraargumentativo	Coloquial-culto,	Cualquier ocasión

		oral y escrito	
<i>de todos modos</i>	Contraargumentativo	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>para empezar</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>primeramente</i>	Estructuradores de la información	No figura	No figura
<i>lo primero es que</i>	Estructuradores de la información	No figura	No figura
<i>por su parte</i>	Estructuradores de la información	Culto, oral y escrito	Informal/oral
<i>de otra parte</i>	Estructuradores de la información	Culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>de otro lado</i>	Estructuradores de la información	Culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>para finalizar</i>	Estructuradores de la información	No figura	Cualquier ocasión
<i>en suma</i>	Estructuradores de la información	Culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>bueno</i>	Estructuradores de la información	Coloquial-culto, oral y escrito	Oral
<i>en otras palabras</i>	Reformuladores	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>resumiendo</i>	Reformuladores	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>para resumir</i>	Reformuladores	No figura	No figura
<i>en conclusión</i>	Reformuladores	Culto, escrito	Cualquier ocasión
<i>en fin</i>	Reformuladores	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>en definitiva</i>	Reformuladores	Culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>total</i>	Reformuladores	Coloquial-culto,	Informal/oral

		oral y escrito	
<i>mejor dicho</i>	Reformuladores	Coloquial-culto, oral y escrito	Oral
<i>de todas maneras</i>	Reformuladores	No figura	No figura
<i>de todas formas</i>	Reformuladores	No figura	No figura
<i>de todos modos</i>	Reformuladores	No figura	No figura
<i>en cualquier caso</i>	Reformuladores	Culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>por cierto</i>	Reformuladores	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>a propósito</i>	Reformuladores	Coloquial-culto, oral y escrito	Oral
<i>en cualquier caso</i>	Reformuladores	Culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>una cosa</i>	Reformuladores	No figura	Oral
<i>respecto a</i>	Operadores discursivos	No figura	Formal/oral
<i>en relación con</i>	Operadores discursivos	No figura	Formal/oral
<i>incluso</i>	Operadores discursivos	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>por poco (no)</i>	Operadores discursivos	No figura	Cualquier ocasión
<i>en especial</i>	Operadores discursivos	Culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>concretamente</i>	Operadores discursivos	Coloquial-culto, oral y escrito	Cualquier ocasión
<i>desde luego</i>	Operadores discursivos	Coloquial-culto, oral y escrito	Formal
<i>por supuesto</i>	Operadores discursivos	Coloquial, oral y escrito	Cualquier ocasión

Tabla 73. Registro de los MD del nivel B2 según el diccionario de CF y HL

## Anexo 4. Análisis de las diferencias de frecuencias del uso de MD

### 1. Análisis L1 vs. L2

MD	Fn_AS	Fn_EE	Diferencia_Absoluta	Diferencia_Relativa_%
<i>Por lo tanto</i>	639	23	616	96.40
<i>Por eso</i>	2795	346	2449	87.62
<i>Además</i>	2316	854	1462	63.13
<i>Luego</i>	1517	623	894	58.93
<i>Primero</i>	479	208	271	56.58
<i>Por ejemplo</i>	559	254	305	54.56
<i>Sobre todo</i>	399	208	191	47.87
<i>Después</i>	1118	670	448	40.07
<i>Es que</i>	1038	623	415	39.98
<i>Sin embargo</i>	1278	877	401	31.38
<i>También</i>	3593	3348	245	6.82
<i>Porque</i>	5350	5126	224	4.19

Tabla 74. Análisis de las diferencias de frecuencias del uso de MD entre AS y EE

### 2. Análisis L2 vs. L2

MD	Fn_AS	Fn_AA	Diferencia_Absoluta	Diferencia_Relativa_%
<i>Sobre todo</i>	399	0	399	100
<i>Es que</i>	1038	179	859	82.76
<i>Luego</i>	1517	269	1248	82.27
<i>Por lo tanto</i>	639	269	370	57.9
<i>Después</i>	1118	537	581	51.97
<i>Además</i>	2316	1343	973	42.01
<i>También</i>	3593	2776	817	22.74
<i>Aunque</i>	2316	1970	346	14.94

---

<i>Primero</i>	479	448	31	6.47
<i>Por eso</i>	2795	2865	-70	-2.5
<i>Sin embargo</i>	1278	1522	-244	-19.09
<i>Pero</i>	9182	11997	-2815	-30.66
<i>Por ejemplo</i>	559	806	-247	-44.19
<i>Porque</i>	5350	7789	-2439	-45.59

Tabla 75. Análisis de las diferencias de frecuencias del uso de MD entre AS y AA

---

## Referencias bibliográficas

Adam, J. M. (2001). *Les textes, types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.

Adam, J. M. (2005). *Linguistique textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin.

Aguirre Martínez, M. (2000). *La adquisición de las categorías gramaticales, en español*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.

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

Aijmer, K. (2004). Pragmatic markers in spoken interlanguage. *Nordic Journal of English Studies*, 173-190.

Aijmer, K. (2011). *Contrastive pragmatics*. John Benjamins.

Albelda, M. (2005). El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros. En M.<sup>a</sup> A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las gramáticas y diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp.111-119). Universidad de Sevilla.

Alcaraz Varó, E., & Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Editorial Ariel.

Aldunate, A. F., & Lecaros, M. J. (1990). *Géneros periodísticos*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

---

Alonso Ramos, M. (2016). *Spanish learner corpus research: Current trends and future perspectives*. John Benjamins.

Andersen, G. (2000). *Pragmatic markers and sociolinguistic variation: A relevance-theoretic approach to the language of adolescents*. John Benjamins.

Appel, R., & Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel.

Armañanzas, E., & Noci, J. D. (1996). *Periodismo y argumentación, géneros de opinión*. Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.

Beaugrande, R. A. de, & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.

Berenguer, J. A. (1995). Marcadores discursivos y relato conversacional. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 18, 109-120.

Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Basil Blackwell.

Blakemore, D. (1992). *Understanding utterances: An introduction to pragmatics*. Basil Blackwell.

Blakemore, D. (1996). Are apposition markers discourse markers? 1. *Journal of linguistics*, 32(2), 325-347.

Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge University Press.

Blume, M., & Lust, B. (2017). *Research methods in language acquisition: Principles, procedures, and practices*. Walter de Gruyter.

---

Bolton, K., & Nelson, G. (2002). A corpus-based study of connectors in student writing: Research from the International Corpus of English in Hong Kong (ICE-HK). *International Journal of Corpus Linguistics*, 7(2), 165-182.

Borreguero, M. (2021). Las unidades del discurso y el texto escrito. En Loureda, Ó & A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar*. De Gruyter.

Breckle, M., & Zinsmeister, H. (2012). A corpus-based contrastive analysis of local coherence in L1 and L2 German. *Discourse and Dialogue/Diskurs-und Dialog*, 235-250.

Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions*. Mouton de Gruyter.

Briz, A. (1998). *El español coloquial, situación y uso*. Arco/Libros.

Briz, A. (2000). Las unidades de la conversación. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 16(2), 225-246.

Briz, A., & Pons, S. (2010). Unidades, marcadores discursivos y posición. *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, 523-557.

Briz, A., Pons, S. y J. Portolés. (2008). *Diccionario de Partículas Discursivas del Español*. Recuperado 23 de enero de 2024, de <http://www.dpde.es/#/>

Bustos Gisbert, J. M., & Gómez Asencio, J. J. (2014). *Procedimientos de conexión discursiva en español: Adquisición y aprendizaje*. Peter Lang.

Campillos, L. (2012). La expresión oral en español lengua extranjera: Interlengua y análisis de errores basado en corpus. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.

---

Campillos, L. (2014). Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de lengua española. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58, 23-59.

Casado, M. (1991). Los operadores discursivos *es decir, esto es, o sea y a saber* en español actual: Valores de lengua y funciones textuales. *LEA*, XIII, 87-116.

Casado, M. (1996). *La investigación sobre gramática del texto en la lingüística española: Los marcadores discursivos*. Romanistischer Verlag.

Chang, Y. F. (2009). How to say no: An analysis of cross-cultural difference and pragmatic transfer. *Language Sciences*, 31(4), 477-493.

Chen, Y.-L. (2016). *Los marcadores discursivos del chino y del español en textos escritos: Los conectores contraargumentativos*. Universidad Autónoma de Madrid.

Chien, Y. (2012). Análisis contrastivo de los marcadores condicionales del español y del chino. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 14, 1-37.

Colantino, C. (2024): “Análisis de los errores en estudiantes italianos de ELE: el corpus CAES”, Pérez Fernández, L. & Richard J. (Coords.): *Entrelazando lenguas y culturas: perspectivas actuales en torno a la adquisición y didáctica de lenguas, estudios lingüísticos y traducción, y estudios culturales y literatura* (pp.108-129). Dykinson.

Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press.

---

Connor, U. (2005). *Contrastive rhetoric*. Shanghai Foreign Language Education Press.

Connor, U., Nagelhout, E., & Rozycki, W. V. (2008). *Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric*. John Benjamins.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.

Corral Esteve, C. (2010). *Los conectores discursivos de la lengua escrita en clase de español como lengua extranjera*. Universidad de León.

Cortés, L., & Camacho, M. M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: Elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*. Arco/Libros.

Crystal, D., & Davy, D. (1975). *Advanced conversational English*. Longman.

Cuenca, M. J. (2003). Two ways to reformulate: A contrastive analysis of reformulation markers. *Journal of Pragmatics*, 35(7), 1069-1093.

Cuenca, M.-J., & Marín, M.-J. (2009). Co-occurrence of discourse markers in Catalan and Spanish oral narrative. *Journal of Pragmatics*, 41(5), 899-914.

---

Diezhandino, M. P. (1994). *El quehacer informativo: El «arte de escribir» un texto periodístico, algunas nociones válidas para periodistas*. Servicio Editorial, Universidad del País Vasco = Argitarapen Zerbitzua, Euskal Herriko Unibertsitatea.

Domínguez, M. N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Arco/Libros.

Domínguez, M. N. (2016). *Organizadores del discurso*. Arco/Libros.

Duque, E. (2013). Caracterización lingüística del tipo de texto: El discurso electoral como ejemplo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 55, 9-39.

Duque, E. (2014a). Organización de unidades en el desarrollo del discurso político. *Estudios de lingüística del español*, 35, 72-93.

Duque, E. (2014b): Signaling casual coherence relations. *Discourse Studies*, 16 (1), 25-46.

Duque, E. (2016). *Las relaciones de discurso*. Arco Libros.

Duque, E. (2021). Retos en la enseñanza de la coherencia y la cohesión en español L2. *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2*, 2, 165-176.

Eggington, W. G. (1987). Written academic discourse in Korean: Implications for effective communication. *Writing across languages: Analysis of L2 text*, 153-168.

Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. Continuum.

- 
- Ellis, R. (1989). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied linguistics*, 16(4), 409-441.
- Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy: An educational perspective. *Studies in Second language acquisition*, 19(1), 69-92.
- Ellis, R. (2015). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Enkvist, N. E. (1995). Discourse organization, crosscultural rhetoric and translation. Organization in discourse. Proceedings from the Turku Conference, Anglicana Turkuensia N°14. Turku: University of Turku, 41-58.
- Fernández, S. (1990). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Fernández, J., Tapia, A. G., & Lu, X. (2014). Oral proficiency and pragmatic marker use in L2 spoken Spanish: The case of pues and bueno. *Journal of pragmatics*, 74, 150-164.
- Fernández Polo, F. J. (1999). *Traducción y retórica contrastiva: A propósito de la traducción de textos de divulgación científica del inglés al español*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Flowerdew, J. R. (2012). *Discourse in English Language Education*. Taylor and Francis.
- Fraser, B. (1988). Types of English Discourse Markers. *Acta Linguistica Hungarica*, 38(1/4), 19-33.

---

Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics*, 14(3), 383-398.

Fraser, B. (1996). Pragmatic Markers. *Pragmatics*, 6(2), 167-190.

Fraser, B. (1998). Contrastive discourse markers in English. *Pragmatics and beyond new series*, 301-326.

Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31(7), 931-952.

Fuentes, C. (1987). *Enlaces extraoracionales*. Alfar.

Fuentes, C. (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionelas*. Arco/Libros.

Fuentes, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco/Libros.

Fuentes, C. (2023). Polifuncionalidad y discurso. En Pérez Álvarez, B. (Ed.), *Polifuncionalidad en Lingüística* (pp.179-220). Escuela Nacional de Estudios Superiores.

Fuller, J. M. (2003). Discourse marker use across speech contexts: A comparison of native and non-native speaker performance. *Multilingua*, 22, 185-208.

Fuller, J. M. (2003). The influence of speaker roles on discourse marker use. *Journal of Pragmatics*, 35(1), 23-45.

Fung, L., & Carter, R. (2007). Discourse Markers and Spoken English: Native and Learner Use in Pedagogic Settings. *Applied Linguistics*, 28(3), 410-439.

---

Gaëtanelle, G. (2008). Hesitation markers among EFL learners: Pragmatic deficiency or difference. *Pragmatics and corpus linguistics: A mutualistic entente*, 2, 119-149.

Garcés, G. M. (1996). La enumeración en el discurso oral. *Español actual: Revista de español vivo*, 66, 53-62.

Garcés, G. M. (1997). *Las formas verbales en español, valores y usos*. Verbum.

Garcés, G. M. (2000). La ordenación del discurso. En: José Jesús de Bustos Tovar (Coord.), *Lengua, discurso, textos: I simposio internacional de análisis del discurso* (pp. 551-564). Visor.

Garcés, G. M. (2008). *La organización del discurso: Marcadores de ordenación y de reformulación*. Iberoamericana.

García González, J. (2006). Una propuesta de tipología de errores. Adquisición y Enseñanza de Lenguas. En M. Amengual et al. (Coords.), *Contextos Plurilingües* (pp.87-94), Universitat de Les Illes Balears, Servei de Publicacions i Intercanvi Científic.

Garrido, J. (2007). Relaciones de discurso. *Pandora: revue d'études hispaniques*, 7, 305-332.

Garrido, J. (2017). Segmentación del discurso e interacción. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 71, 35-62.

Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de Sintaxis española*. Minerva.

Gilquin, G., & Granger, S. (2015). Learner language. En D. Biber y R. Reppen (Eds.), *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics* (pp. 418-436). Cambridge University Press.

---

Gilquin, G., & Paquot, M. (2008). Too chatty: Learner academic writing and register variation. *English Text Construction*, 1, 41-61.

Gomis, L. (2008). *Teoría de los géneros periodísticos*. UOC.

Graciela Vázquez. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa.

Granger, S. (1998). *Learner English on computer*. Longman.

Granger, S. (2002). Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching. *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, 1-257.

Granger, S. (2009): “The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation”, Aijmer, K. (ed.): *Corpora and Language Teaching* (pp.13-32). John Benjamins.

Granger, S. (2014). The computer learner corpus: A versatile new source of data for SLA research. En *Learner English on computer* (pp. 3-18). Routledge.

Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), 7-24.

Gries, S. T., & Stefanowitsch, A. (2004). Extending collocation analysis: A corpus-based perspective on alternations'. *International journal of corpus linguistics*, 9(1), 97-129.

Guijarro Fuentes, P., Aménos Pons, J., & Ahern, A. K. (2023). Acquisition of «estar» + adjective in L2 Spanish by L1 French and Portuguese speakers. *Spanish in Context*, 20(2), 282-312.

---

Gutiérrez, S. O. (2018). Sobre la sintaxis de enunciados en el período. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 75, 3-18.

Guo, X. (2006). *Verbs in the Written English of Chinese Learners: A Corpus-based Comparison between Non-native Speakers and Native Speakers*. Universidad de Birmingham.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2006). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Continuum.

Hansen, M.-B. M. (1998). *The function of discourse particles: A study with special reference to spoken standard French*. John Benjamins.

Hasselgård, H. & Johansson, S. (2011). "Learner corpora and contrastive interlanguage analysis". En F. Meunier, S. De Cock, G. Gilquin & M. Paquot (Eds.), *A Taste for Corpora. In Honour of Sylviane Granger* (pp.33-61). John Benjamins.

Heine, B., Claudi, U., & Hünnemeyer, F. (1991). *Grammaticalization: A conceptual framework*. University of Chicago Press.

Higueras, M. (2004). Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004, 480-490.

Higueras, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. ASELE.

---

Hinds, J. (1990). *Inductive, deductive, quasi-inductive: Expository writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai*. TESOL.

Holgado Lage, A. (2017). *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. Peter Lang.

Hopper, P. J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization*. Cambridge University Press.

Hyland, K. (2008). Genre and Academic Writing in the Disciplines. *Language Teaching*, 41, 543-562.

Hyland, K. (2018). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Bloomsbury Academic.

Huang, L. (2011). *Discourse markers in spoken English: A corpus study of native speakers and Chinese non-native speakers*. University of Birmingham.

Iglesias Moreno, E. (2001). Native speaker-non-native speaker interaction: The use of discourse makers. *ELIA*, 2, 129-142.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes. (2023). *Corpus de aprendices de español (CAES)*. Disponible en: <https://galvan.usc.es/caes/>.

Jiang, N. (2007). Selective Integration of Linguistic Knowledge in Adult Second Language Learning. *Language Learning*, 57(1), 1-33.

Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language learning*, 16(1-2), 1-20.

---

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Alemany Press.

Lahuerta, A. C. (2002). El uso de los marcadores del discurso por aprendices de español como lengua extranjera. *Aula abierta*, 153-162.

Larsen-Freeman, D. (1991). Second Language Acquisition Research: Staking out the Territory. *TESOL Quarterly*, 25(2), 315-351.

Larsen-Freeman, D. (1999). On the appropriateness of language teaching methods in language and development. En *Fourth International Conference on Language and Development, Hanoi*. (Vol. 3, p. 2010).

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos.

Lavid, J., Arús, J., & Zamorano-Mansilla, J. R. (2010). *Systemic functional grammar of Spanish: A contrastive study with English*. Continuum.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.

Liang, J. (2021). *Los numerales del español y su enseñanza a estudiantes chinos de ELE: Estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Lin, M. (2014). An interlanguage pragmatic study on Chinese EFL learners' refusal: Perception and performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(5), 642-653.

Linnarud, M. (1986). *Lexis in Composition: A Performance Analysis of Swedish Learners' Written English*. Gleerup/Liber.

Liu, L. (2018). *Colocaciones nominales en español y en chino: Estudio contrastivo*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

---

Liu, Y. (2020). *Estudio comparativo de algunas construcciones impersonales en español y chino*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid

Llamas, C. (2004). La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de “ELE”: Explotación de los textos periodísticos de opinión. *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 2003*, 694-707.

Llorente Arcocha, M. T. (1996). *Organizadores de la conversación: Operadores discursivos en español*. Universidad Pontificia de Salamanca.

López Serena, A., & Borreguero, M. (2010). Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. Lengua escrita. En: Loureda Llamas, Ó. y E. Acín Villa (coords.) *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Arco Libros, 415-496.

Loureda Lamas, Ó. (2010). Marcadores del discurso, pragmática experimental y traductología: Horizontes para una nueva línea de investigación (I). *Pragmalingüística*, 18, 74-107.

Loureda Lamas, Ó., & Acín Villa, E. (2010). Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso. En: Loureda Llamas, Ó. y E. Acín Villa (coords.) *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Arco Libros, 7-59.

Lozano, C. (2009). CEDEL 2: Corpus Escrito del Español L2. En: Bretones Callejas, Carmen M. et al. (Eds). *Applied Linguistics. Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente* (pp.197-212). Universidad de Almería.

---

Lüdeling, A. et al. (2005): Multilevel Error Anotation in Learner Corpora. *Proceedings of corpus linguistics, 1*, 14-24.

Mancera, A. (2009). Una aproximación al estudio de los procedimientos de intensificación presentes en el discurso periodístico. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos, 17*, 14.

Mariscal Altares, S., & Gallo Valdivieso, P. (2014). *Adquisición del lenguaje. Síntesis*.

Martí Sánchez, M. (2008). *Los marcadores en español L/E: Conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Arco Libros.

Martí Sánchez, M., & Fernández Gómiz, S. (2013). *Los marcadores discursivos: Para estudiantes y profesores: español como lengua extranjera*. Edinumen.

Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins.

Martin, J. R., Matthiessen, C. M. I. M., Painter, C., & Halliday, M. A. K. (1997). *Working with functional grammar*. Arnold.

Martín Zorraquino, M<sup>a</sup>. A. (1991). Elementos de cohesión en el habla de Zaragoza. *I curso de geografía lingüística de Aragón*, 253-286.

Martín Zorraquino, M<sup>a</sup>. A. (1994). “Bueno” como operador pragmático en español actual. *II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México: Salamanca 25-30 de noviembre de 1991*, 403-412.

Martín Zorraquino, M<sup>a</sup>. A. (2005). El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE. En M<sup>a</sup>. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las gramáticas y diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua:*

---

*deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp.53-67).  
Universidad de Sevilla.

Martín Zorraquino, M<sup>a</sup>.A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso en I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Espasa-Calpe.

Martínez Albertos, J. L. (1983). *Curso general de redacción periodística: Lenguaje, estilos y géneros periodísticos en prensa, radio, televisión y cine*. Paraninfo.

Martínez-Caro, E. (2014). El párrafo como unidad discursiva: Consideraciones de forma y contenido relativas a su demarcación y estructuración. *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 197-221.

Martínez Sánchez, R. (2011). *Conectores textuales argumentativos: Guía y actividades didácticas para su uso eficaz en ELE*. Octaedro.

Mendikoetxea, A. (2013): Corpus based research in second language Spanish. En K. L. Geeslin: *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 11-29). Wiley-Blackwell.

Montolío, E. (1992). Los conectores discursivos: Acerca de «al fin y al cabo». *Lenguajes naturales y lenguajes formales: actas del VIII congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales: (Girona, 21-25 de septiembre de 1992)*, 453-460.

Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita: contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Ariel.

Montolío, E. (2015). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.

---

Müller, S. (2005). *Discourse markers in native and non-native English discourse*. John Benjamins.

Nogueira da Silva, A. (2011). *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.

Ornat, L., & Gallo, P. (2004). Acquisition, Learning, or Development of Language? Skinner's "Verbal Behavior" Revisited. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(2), 161-170.

Orol González, A., & Alonso Ramos, M. (2013). A comparative study of collocations in a native corpus and a learner corpus of Spanish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 95, 563-570.

Östman, J. (1981). *«You Know»: A discourse-functional study*. John Benjamins Publishing Company.

Östman, J. (1995). Pragmatic particles twenty years after. En B. Warvik, et al., *Organization in discourse proceedings* (pp. 121-144). John Benjamins.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.

Parodi, G. (2015). Corpus de aprendices de español (CAES). *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 194-200.

Parrat, S., Paniagua, P., & Abejón, P. (2017). *Manual práctico de redacción periodística: Géneros informativos, interpretativos y de opinión*. Síntesis.

Parrat, S. F. (2008). *Géneros periodísticos en prensa*. Ediciones Ciespal.

---

Paulo Selvi, I. (2018). Los mecanismos de cohesión textual en algunos cuentos de Julio Cortázar para el aprendizaje de E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, 14, 229-240.

Pons, S. (1998). *Conexión y conectores: Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Universitat de València, Departamento de Filología Española.

Pons, S. (2014). *Discourse segmentation in romance languages*. John Benjamins Publishing Company.

Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba*, 141-170.

Portolés, J. (1994). Sobre los conectores discursivos con la palabra «contrario». *Lenguajes naturales y lenguajes formales: actas del X congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales*. 527-534.

Portolés, J. (1995a). Del discurso oral a la gramática: La sistematización de los marcadores discursivos. *El español coloquial: actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. 147-172.

Portolés, J. (1995b). Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos «pero, sin embargo y no obstante». *Boletín de la Real Academia Española*, 75(265), 231-270.

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Ariel.

Portolés, J. (1999). Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE. *Carabela*, 46, 63-74.

---

Qi, X., & Liu, L. (2007). Differences between reader/writer responsible languages reflected in EFL learners' writing. *Intercultural Communication Studies*, 16(3), 148-159.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Espasa Libros.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Espasa Libros.

Real Academia Española (2023). *El Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*. Disponible en: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>.

Regueiro, R. M. L. (2008). El español en la prensa: Aspectos morfosintácticos. En *La lengua española en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías*. Laberinto.

Renkema, J. (2009). The texture of discourse: Towards an outline of Connectivity Theory. *Revista signos*, 43(73), 357-364.

Reyna, S. (1991). *Géneros periodísticos I: Periodismo de opinión y discurso*. Trillas.

Rondal, J.-A. (2009). *La adquisición del lenguaje: Teoría y bases*. Ars Medica.

Rojo Sánchez, G. (2016). Citius, maius, melius: Del CREA al CORPES XXI. *Lingüística de corpus y lingüística histórica iberorrománica*, 197-212.

---

Sánchez Morillas, C., & Valero Fernández, P. (2022). El uso de las interjecciones propias e impropias por estudiantes de ELE: Frecuencias de uso y valores reflejados en el corpus CAES. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 137-145.

Sánchez Jiménez, D. (2020). Intercultural Rhetoric in the Written Academic Discourse: The Rhetorical Function of Citation in English and Spanish by College Students and Expert Writers. En *Corpus Analysis in Academic Genres: Academic Discourse and Learner Corpora* (pp. 219-236). Routledge.

Sánchez Rufat, A. (2015a). Análisis contrastivo de interlengua y corpus de aprendientes: Precisiones metodológicas. *Pragmalingüística*, 23, 191-210.

Sánchez Rufat, A. (2015b). *El verbo dar en el español escrito de aprendientes de L1 inglés: Estudio comparativo entre hablantes no nativos y hablantes nativos basado en corpus*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura.

Sanders, T. (1997). Semantic and pragmatic sources of coherence: On the categorization of coherence relations in context. *Discourse processes*, 24(1), 119-147.

Santiago Guervós, J. (2019). La conexión discursiva en español LE/L2: Problemas terminológicos, propuesta de catálogo y didáctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28, 1-25.

Santiago Guervós, J. (2020). El uso de los marcadores discursivos en español LE/L2: Estudio de un corpus de aprendices. *Archiletras científica: revista de investigación de lengua y letras*, 4, 83-100.

---

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.

Santos Ríos, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Luso-Española de Ediciones.

Schachter, J. (1974). An Error in Error Analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.

Schourup, L. (1985). *Common discourse particles in English conversation: like, well, y'know*. Garland.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.

Shen Y. (2007). An analysis of discourse markers used by non-native English learners: Its implication for teaching English as a foreign language. *異文化コミュニケーション研究*, 19, 51-83.

Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance communication and cognition*. Basil Blackwell.

Sperber, D., & Wilson, D. (1993). *Relevance: Communication and cognition*. Basil Blackwell.

Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell.

Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. The University of Chicago Press.

Stubbs, M. (1987). *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. Basil Blackwell.

---

Swain, M. (2008). Bilingual education for majority and minority language children. *Studia Linguistica*, 35(1-2), 15-32.

Taboada, M., & Habel, C. (2013). Rhetorical Relations in Multimodal Documents. *Discourse Studies*, 15(1), 65-89.

Thompson, G. (2014). *Introducing functional grammar*. Routledge.

Toth, P. D. (2000). The interaction of instruction and learner-internal factors in the acquisition of L2 morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(2), 169-208.

Toth, P. D., & Guijarro-Fuentes, P. (2013). The impact of instruction on second-language implicit knowledge: Evidence against encapsulation. *Applied Psycholinguistics*, 34(6), 1163-1193.

Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.

Van Dijk, T. A. (1985). *Handbook of discourse analysis. Discourse analysis in society*. Academic Press.

Van Dijk, T. A. (2010). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.

Vera Luján, A. (2012). El párrafo como unidad discursiva. *EULA*, 26, 343-358.

Vivaldi, G. (1998). *Géneros periodísticos*. Paraninfo.

Wang, J. (2002). *English for new scientists*. Harbin Institute of Technology Press.

Warner, R. (1985). *Discourse connectives in English*. Garland.

---

Webber, B., Prasad, R., Lee, A., & Joshi, A. (2019). The penn discourse treebank 3.0 annotation manual. *Philadelphia*, 35, 108.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Walter de Gruyter.

Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International.

Wilson, D., & Sperber, D. (2012). *Meaning and relevance*. Cambridge University Press.

Xi, X. (2023). *Investigación del fallo pragmático en la comunicación discursiva de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera* [Universidad Complutense de Madrid].

Yanes, R. M. (2004). *Géneros periodísticos y géneros anexos: Una propuesta metodológica para el estudio de los textos publicados en prensa*. Fragua.

Yang, Q. (2021, 25 de junio). *¿Adquieren los aprendices sinohablantes los marcadores de discurso en el nivel establecido por el PCIC?* [Congreso]. X Congreso Asiático de Hispanistas, Seoul, Corea del sur. <http://www.spanishkorea.org>

Zhang, M. (2000). Cohesive features in the expository writing of undergraduates in two Chinese universities. *RELC*, 31(1), 61-95.

Zhou Lian, X. (2015). *La pasiva en español y su enseñanza a estudiantes chinos: Análisis contrastivo, análisis de errores y propuestas didácticas* [Universidad Complutense de Madrid].

---