

## **RASAL**

LINGÜÍSTICA

2022: 07-28

Recibido: 01.05.2021 | Aceptado: 11.08.2021

ARK: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s26183455/2uej3yvvk>

# **DIFICULTADES DE LOS APRENDICES LUSOHABLANTES EN EL APRENDIZAJE DE LOS MARCADORES DE DISCURSO EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA**

## **SOME AREAS OF DIFFICULTY FOR PORTUGUESE SPEAKERS IN THE LEARNING OF SPEECH MARKERS IN SPANISH LANGUAGE**

*María del Carmen Fondo*

*Universidad de Lisboa*

<https://orcid.org/0000-0002-8631-0602>

*Juan C. Gago Prado*

*IESO Val de Xálima. Extremadura*

<https://orcid.org/0000-0002-7265-6637>

### **RESUMEN**

El trabajo con lenguas afines supone ventajas e inconvenientes. Las primeras están relacionadas, sobre todo, con las destrezas receptivas, especialmente en los niveles iniciales. Los segundos se ponen de manifiesto en las destrezas productivas. Entre ellos cabe mencionar los fenómenos de transferencia y de interferencia (Martín Peris, 2008). De hecho, cuando en los niveles intermedios los estudiantes empiezan a tener conciencia de las diferencias, se produce un estancamiento en el aprendizaje que, siguiendo a Baerlocher Rocha y Lucha Cuadros (2014), está causado generalmente por las interferencias que obstaculizan que la interlengua del aprendiz avance hacia la lengua extranjera.

En esta investigación, a partir de un corpus de producciones escritas de aprendices de español como lengua extranjera (ELE) con lengua materna portuguesa, se hace un rastreo de algunas piezas conectivas, conectores discursivos principalmente, para observar qué marcadores presentan mayor dificultad y cómo interfiere la lengua materna en la selección de los mismos. Se parte de un análisis contrastivo con el fin de proceder a la explicación de las ocurrencias. A continuación, se ofrecerán ideas e implicaciones didácticas concretas para la mejora de la enseñanza / aprendizaje (E/A) de estos elementos del discurso en ELE. Entre ellas, llamamos la atención para la necesidad de elaborar nuevos documentos orientadores para la E/A de estas piezas desde la perspectiva de las lenguas afines, además de proponer la unidad textual como foco o trabajar con corpus en el aula para activar la conciencia lingüística.

**PALABRAS CLAVE:** ELE; marcadores discursivos; corpus, análisis contrastivo.

## ABSTRACT

Working with related languages has advantages and disadvantages. The first ones are related, especially, to receptive skills in initial levels. The latter appear in productive skills, being worth mentioning phenomena such as transfer and interference (Martín Peris, 2008). In fact, when students in intermediate levels begin to be aware of the differences, a stagnation in learning takes place that, following Baerlocher Rocha and Lucha Cuadros (2014), is generally caused by the interferences that prevent the interlanguage of the learner from advancing towards SL.

From a corpus of written texts by Lusophone learners of Spanish as a foreign language (ELE), we make a research of some connective language pieces, mainly discursive connectors, to observe which markers present the greatest difficulty and how their mother tongue interferes in the selection. The research starts with a contrastive analysis to proceed to the explanation of the occurrences. To conclude, ideas and specific didactic implications will be offered aiming the improvement of the learning and teaching of this discourse elements in ELE. Among them, we draw attention to the need of developing new approaches to this field from the perspective of related languages, as well as focusing on the text as a unit or working with corpora in classroom to activate linguistic awareness.

KEYWORDS: ELE; discourse markers; corpus; contrastive analysis.

## 1. Consideraciones previas

En este artículo presentamos los resultados obtenidos en una investigación sobre el uso de marcadores del discurso por parte de aprendices lusohablantes de español como lengua extranjera (ELE) a partir del análisis de la producción escrita. Está encuadrado dentro la Lingüística Aplicada y más concretamente están implicadas disciplinas como la Lingüística de corpus, el Análisis del Discurso y la enseñanza/aprendizaje (E/A) del ELE. Dado que los aprendices tienen el portugués como lengua materna, es necesario convocar otras áreas como el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores. De ahí que, los fenómenos de transferencia, interferencia, interlengua y fosilización sean de utilidad para el estudio.

Trabajamos con lenguas afines y nos preguntamos qué marcadores presentan mayor dificultad y hasta qué punto la lengua materna interfiere en la selección los mismos. Dada la escasez de este tipo de investigaciones en el ámbito del aprendizaje de ELE por parte de alumnos lusohablantes, queremos que este trabajo sirva de reflexión para la mejora de la E/A de este aspecto concreto.

## 2. La enseñanza/aprendizaje de lenguas afines

Evidentemente, trabajar con lenguas afines supone ventajas, sobre todo, en las destrezas receptivas. Entre los fenómenos derivados de la proximidad, cabe mencionar la transferencia que, como señala Odlin (1989, p. 27), “is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously acquired”, y la interferencia. En el *Diccionario de términos clave de ELE*, encontramos la siguiente aclaración:

cuando lo que el aprendiente transfiere de su L1 a la lengua extranjera (LE) es igual o, al menos, suficientemente parecido en ambas lenguas, el resultado del proceso de transferencia es exitoso y en tal caso se habla de transferencia positiva. Por el contrario, si lo que el aprendiente transfiere a la LE no coincide y ocasiona un error, entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia (Martín Peris, 2008, p. 579).

Es decir, cuando una estructura de la lengua materna (LM) sentida como semejante en la LE no es tal, surgen los errores. De hecho, cuando en los niveles intermedios los estudiantes empiezan a tener conciencia de las diferencias, se produce un estancamiento en el aprendizaje que, siguiendo a Baerlocher Rocha y Lucha Cuadros (2014, p. 101), está causado generalmente “por las interferencias que impiden que la interlengua del estudiante se aproxime a la LE, lo que hace que la evolución sea muy lenta”.

Partimos del concepto de *competencia comunicativa* (CC) aplicado por Canale (1983) a la E/A de lenguas extranjeras. En un primer momento, esta englobaba las competencias estratégica, discursiva, sociolingüística y lingüística. Hoy en día, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) organiza la CC en tres grandes subcompetencias, la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. El término fue utilizado inicialmente por Hymes (1972) en su obra *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. En ella creó el modelo SPEAKING que, como su nombre indica, tiene en cuenta no solo la lengua, sino los diversos aspectos contextuales. Por consiguiente, todo texto se entiende como un hecho comunicativo y la unidad de análisis es precisamente el texto.

Por su parte, Corder (1967), en *The significance of learner's errors*, hizo un estudio sistemático de las producciones reales de los aprendices de LE, lo que dio un impulso a los métodos de análisis, puesto que consideró el error desde una perspectiva positiva, como un signo de la construcción del programa interno del aprendiz, es decir, su competencia transitoria o interlengua. La *interlengua* (Selinker, 1972) hará referencia al sistema lingüístico que el aprendiz va creando en su proceso de adquisición de la LE, el cual contiene características propias que difieren tanto de la LM como de la lengua meta. Se trata de un proceso de aprendizaje fruto de suposiciones o hipótesis que hace el aprendiz sobre la LE. Recogemos algunas de las características que, al respecto, propone Santos Gargallo (2004): es un sistema lingüístico propio de cada aprendiz, a camino entre el sistema de la LM del alumno y la LE, observable en la actuación lingüística, permeable y capaz de sufrir sucesivas reestructuraciones y, por último, variable y en constante evolución con sus consecuentes retrocesos o alejamientos.

### 3. Análisis del discurso (AD)

Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (1999, p. 18), “hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez instrumento que crea la vida social”. Como práctica social, el discurso es complejo

y heterogéneo: el emisor no solo ha de escoger entre las diversas opciones lingüísticas, sino que también ha de tener en cuenta al destinatario de su discurso y realizarlo de acuerdo con unos parámetros contextuales como son la situación y la intención que persigue. El AD tratará de establecer si esas actuaciones o producciones de discurso son coherentes y guardan cohesión según el tipo de texto de que se trata y el contexto que lo rodea. Más concretamente, llamaremos la atención aquí sobre una de las piezas clave de la lingüística textual, como son los marcadores discursivos.

### 3.1. *El discurso escrito*

De acuerdo con Almeida Filho (2001), dentro de la familia de lenguas neolatinas, el español y el portugués son las que presentan mayor proximidad genética y tipológica. Esta cercanía se puede observar, por ejemplo, en el orden canónico de las oraciones, en el léxico y en las bases culturales compartidas. El autor resalta que en el plano de la lengua escrita esas similitudes se hacen aún más visibles, teniendo en cuenta el carácter conservador de las dos lenguas. Relacionado con la producción escrita, los marcadores del discurso cumplen un cometido importante en la organización textual, estableciendo relaciones semánticas entre los enunciados y/o partes del discurso. Son estas piezas las que nos interesan para nuestro análisis.

### 3.2. *Los marcadores del discurso*

Admitamos que la definición de marcadores del discurso no es consensual. Schiffrin (2001) los define como elementos secuencialmente dependientes que unen unidades de texto. Añade, además, que pueden operar en diferentes niveles del discurso, uniendo secuencias adyacentes o relacionando planos más amplios del discurso. Los marcadores tienen un significado nuclear o básico que se mantiene cuando son usados en una conversación directa o literal, pero admiten asimismo muchas interpretaciones debido al contexto del discurso, considerando así el plano pragmático del análisis. Esta autora llega a la conclusión de que,

tell us not only about the linguistic properties of a set of frequently used expressions, and the organization of social interactions and situations in which they are used, but also about the cognitive, expressive, social, and textual competence of those who used them (Schiffrin, 2001, p. 67).

En la *Gramática descriptiva del español*, Martín Zorraquino y Portolés (1999) exponen las siguientes características formales: normalmente los marcadores del discurso son tónicos y a veces tienen forma compleja, aparecen entre pausas, pueden cambiar su posición dentro de la oración, no son autónomos, no desempeñan función sintáctica y, además, son ambiguos, ya que diferentes tipos de palabra pueden aparecer como conectores.

En cuanto a la función, “su presencia enlaza un segmento textual previo con el siguiente” y “su finalidad discursiva se centra fundamentalmente en proporcionar cohesión y estructura, y en servir de guía o instrucción para la interpretación del sentido” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 245). O, en palabras de Martín Zorraquino y Portolés (1999, p. 4057) “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”. Aunque optamos por el término marcador del discurso, hemos de dejar constancia de la existencia de otros términos en la literatura sobre el tema, como es el caso de marcador pragmático u operador. Cabe mencionar la distinción que Fuentes Rodríguez (2003) hace entre operador y conector. La autora da cuenta de la dificultad de definición y nomenclatura de estas piezas debido a los límites no siempre precisos del mundo de la conexión discursiva al amalgamarse cuestiones de índole sintáctica, semántica o pragmática. En su descripción, Fuentes Rodríguez define los operadores como “elementos cuya función discursiva no sale de los límites de su propio enunciado, y afecta a distintas macroestructuras” (2003, p. 83). El operador tendría su ámbito por tanto en el mismo enunciado, mientras que el conector relaciona dos segmentos. La misma autora, posteriormente (2010, p. 600), reconoce que la etiqueta “marcador del discurso” puede resultar demasiado extensa al abarcar muchos elementos e incluso podría llevar a confusión. Denomina *conectores* al tipo de marcadores del discurso que establecen una conexión entre dos miembros del mismo tipo y ofrece otras tres categorías de marcadores (*ibid.*, p. 621) que llama “operadores” (de modalidad o enunciación, informativos y argumentativos). Desde una perspectiva cognitivo-pragmática, autores como Portolés (1998) (citado en Cueva, 2008, p. 88) optan por el término *marcador* y lo adscriben más al discurso y la comunicación como ámbitos de actuación. Así, Portolés

prefiere el término marcador por considerarlo un término neutro e hiperónimo; desaprueba el empleo del término conector, porque afirma que los conectores son sólo un subgrupo de los marcadores ya que los marcadores conectan unas oraciones con otras o establecen relaciones con el miembro anterior (*ibid.*).

En palabras de Schiffrin,

Discourse markers are words or phrases that meta-lingually flag how discourse relates to other discourse, as a continuation, elaboration, digression, transition, qualification, quotation or other. That is, they can be seen as a kind of ‘processing instruction’ and greatly contribute to discourse coherence (Schiffrin, 1987, citada en Ruhlemann, 2010, p. 295).

### 3.3. *El caso de los conectores*

Vemos, por tanto, que la clasificación de los marcadores del discurso ha constituido un territorio movedizo. Consideramos que la propuesta de Calsamiglia y Tusón (1999, pp. 246-250) representa una perspectiva amplia y clara. En su trabajo abordan, en primer lugar los marcadores que contribuyen a la organización global del texto, esto es, se centran en la ordenación del discurso y se subdividen en *iniciadores*, *distribuidores*, *ordenadores*, *de transición*, *continuativos*, *aditivos*, *digresivos*, *espacio/temporales*, *conclusivos* y *finalizadores*. En segundo lugar, se ocupan de los marcadores que introducen operaciones discursivas particulares, entre las que encontramos las de expresión de punto de vista, de

manifestación de certeza, de confirmación, de tematización, de reformulación o explicación y de ejemplificación. El tercer grupo lo constituyen aquellos marcadores más propios del discurso espontáneo y la conversación, o sea, los *interactivos* y los *estructuradores del discurso oral*. Y, por último, los que nos interesan para el presente análisis, los marcadores que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, esto es, los conectores, que subdividen en *aditivos* o *sumativos*, *contrastivos* o *contraargumentativos*, *de base causal*, *temporales* y *espaciales*.

#### 4. El presente trabajo. Los objetivos del análisis

Conscientes de las dificultades que algunos marcadores discursivos presentan en el proceso de E/A de los aprendices lusohablantes, queremos centrarnos en aquellos cuya inestabilidad es constante para profundizar y tratar de explicar qué ocurre en el uso que hacen de ellos nuestros alumnos, con el propósito de brindar algunas soluciones. Los agrupamos en los siguientes tipos:

- a. Aditivos o sumativos: con ellos el texto avanza en una misma línea y el locutor manifiesta una misma orientación en la información, añadiendo más elementos, tanto si la línea avanza en sentido afirmativo como negativo.

El conector aditivo más problemático para el aprendiz lusohablante es *incluso*, por no tener un correlato evidente (morfológica y funcionalmente) en el sistema de la lengua portuguesa. Observamos el uso frecuente del adverbio o modificador *mesmo*, que tampoco tendría un correlato claro en lengua española, con función de conector aditivo.

- b. Contrastivos o contraargumentativos: con estos conectores el texto cambia de orientación en sentido contrario al segmento inmediatamente anterior, si bien de forma total o parcial. La línea argumentativa sufre un quiebre que indica que se abandona la primera orientación para tomar otra.

Los conectores contraargumentativos que resultan más difíciles para el aprendiz lusohablante de ELE pueden ser los casos de *sino*, por no existir equivalente total en lengua portuguesa o *todavía*, por tener significado y función diferentes en cada lengua.

#### 5. Metodología empleada

Elaboramos un corpus de textos recogidos por los docentes/investigadores a lo largo de dos cursos académicos consecutivos. Está constituido por producciones textuales no mediadas o condicionadas ni por la existencia de este estudio, ni por formar parte de elementos de evaluación académica. No se trata de un análisis longitudinal, se han recogido muestras de estudiantes desde el A1 al C1 (niveles correspondientes al MCER), y de modalidades de enseñanza variadas (secundaria/universitaria, español general/fines específicos).

Para corroborar los resultados obtenidos en nuestro corpus, vamos a contrastarlos con otros corpus existentes, tanto de nativos como de aprendices de ELE, prestando mayor atención al ámbito lusohablante.

Tras la identificación y descripción de los errores encontrados, nos proponemos explicarlos y evaluar su impacto en el contexto en que aparecen. La descripción supone adscribir los errores a categorías siguiendo criterios gramaticales (fonológicos, ortográficos, pragmáticos, etc.) y descriptivos (por omisión, adición, etc.). Por su parte, la explicación supone adoptar criterios pedagógicos (errores transitorios, fosilizables, inducidos por la metodología, etc.). A continuación, se procederá al análisis de los resultados para, finalmente, proponer algunas ideas para la prevención y reparación de estos errores.

## 6. Corpus lingüístico: disponibilidad y creación

Una de las características que comparten los estudios discursivos es que toman como objeto de análisis datos empíricos, ya que se parte del principio de que el uso lingüístico se da en un contexto determinado, es parte del contexto y crea contexto. Por ello es fundamental obtener los datos que se van a analizar en su entorno natural de aparición.

Sinclair (2005), un precursor en el campo de los estudios de corpus, define el concepto de *corpus lingüístico* como “a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research”.

A su vez, Vaughan (2010) establece los cuatro criterios que, a lo largo del tiempo, han sido aceptados por diferentes estudiosos, como son el hecho de ser una recopilación de textos, la idea de que estos sean representativos, que hayan aparecido en contextos auténticos o naturales y que hayan sido recopilados con algún propósito de análisis lingüístico. La utilidad de estos corpus en el ámbito de la Lingüística Aplicada es indudable, pues aporta los datos objetivos necesarios para validar o no las hipótesis que se puedan tener *a priori*.

### 6.1. *Corpus existentes*

Los datos obtenidos en este análisis serán contrastados con las ocurrencias en corpus ya existentes. Por un lado, trabajaremos con el Corpus de aprendices de español (CAES) (Rojo y Palacios, 2014) que incorpora textos escritos por alumnos de ELE de diferentes nacionalidades. Al estar etiquetados estos textos, podemos discriminar aquellos que parten de alumnos con portugués como LM, aunque es de advertir que la mayoría procede de Brasil. Por otro, los compararemos con el Corpus de referencia del español actual (CREA) (RAE). Se trata del mayor corpus existente de uso del español actual, que incorpora textos de diferentes medios de comunicación y de los diversos países con el español como lengua oficial.

Las herramientas utilizadas para la creación de este corpus fueron las que el investigador Laurence Anthony de la Universidad de Waseda pone a disposición como aplicación de libre acceso en su página web: *AntConc*. Se optó por esta herramienta al tratarse de una plataforma de uso intuitivo y permitir el establecimiento de un corpus, contando con las herramientas necesarias para este tipo de estudios (ocurrencias, listas de palabras, concordancias etc.). Para obtener datos lo suficientemente heterogéneos que permitiesen un análisis lo más representativo posible hemos optado por la variedad tanto en cuanto a tipología textual y nivel como a fuente.

Hemos elaborado un corpus con un total de 55.345 palabras registradas, de las cuales casi la mitad pertenecen a textos de alumnos con nivel B1 de competencia. Hemos recogido durante dos años las producciones escritas de alumnos portugueses a los que impartimos clase, desde el nivel A1 al nivel C1.

Se ha discutido mucho sobre la legitimidad del uso de corpus pequeños; Vaughan y Clancy (2013) consideran que estos son suficientemente representativos y equilibrados cuando se trata de recopilaciones especializadas definidas por categorías o situaciones. McCarthy y O’Keeffe (2010), por su parte, llaman la atención sobre la pertinencia del uso de estos corpus más pequeños en investigaciones de usos especiales de la lengua en las que se deben hacer observaciones más detalladas de los fenómenos analizados, que solo son posibles a partir de corpus cuidadosamente elaborados y etiquetados. Por otro lado, Thornbury (2010) sugiere que, si el análisis del discurso tiene que relacionar lengua y contexto, el uso de un corpus pequeño y homogéneo es ventajoso, pues permite precisamente rescatar fácilmente la información contextual de los datos analizados.

Así, como se puede apreciar en el cuadro que se recoge abajo, se referencian en la segunda columna el número de palabras registradas por alumnos de empresas (E), cuyo perfil sería el de un profesional del mundo de los negocios. A continuación, aparece el número procedente de alumnos del Instituto Cervantes (IC), tratándose en este caso de alumnos de diferentes edades y motivaciones para aprender la lengua. La siguiente columna incluye las muestras de lengua de alumnos de estudios superiores (U). Por último, se contabilizan los textos escritos por alumnos adolescentes del tercer ciclo de formación básica y secundaria (S).

	E	IC	U	S	TOTAL (por nivel)	TOTAL
A1	693	1040	2515		4248	55345
A2	5184	3630	2922	1533	13269	
B1	1792	4843	942	18379	25956	
B2	3528	860			4388	
C1	906	6578			7484	
Total (por grupos)	12103	16951	6379	19912		

Cuadro 1. Descripción del corpus creado para este estudio

Entendemos que se trata de un corpus con un alcance limitado pero suficiente para extraer algunas conclusiones. No se ha procedido a un etiquetado pormenorizado de los errores identificados, pues se trata en este caso de un estudio concreto sobre algunas piezas como son los conectores.



## 7. Tratamiento y análisis de datos

Se procederá tanto a un análisis cuantitativo que permita el análisis empírico de los datos obtenidos a partir de los textos estudiados como a un análisis cualitativo para entender la complejidad los fenómenos analizados. En todo caso, ambos se complementan.

En el análisis cuantitativo pretendemos verificar la frecuencia de uso de los marcadores discursivos en los diferentes corpus analizados. Interesará analizar qué marcadores aparecen. Así, al comparar el propio corpus con corpus de nativos, se podrán extraer conclusiones comparativas y saber hasta qué punto es significativa la (no) aparición o frecuencia de determinados marcadores. Además, queremos contrastar los resultados con las recomendaciones del PCIC (2006).

En el análisis cualitativo procedemos a analizar si los conectores son correctos tanto desde el punto de vista formal o morfológico como desde el punto de vista de su adecuación al discurso y se ofrece una explicación de los fenómenos. Para ello, nos vamos a servir de las *WordList* para saber con qué frecuencia aparecen determinados marcadores y de las *Concordance* para ver las ocurrencias de los marcadores analizados en sus contextos de uso, o sea, en los fragmentos de los textos en que aparecen.

Se trata, en suma, de identificar y analizar los errores encontrados e indagar en los procesos que han facilitado su aparición, dando especial relevancia a los fenómenos de transferencia e interferencia y a los mecanismos psicolingüísticos en forma de estrategias de aprendizaje que parecen estar detrás de ellos.

## 8. Análisis de los datos

### 8.1. Análisis global de los resultados

Para facilitar el contraste de los diferentes parámetros de análisis se opta por presentar dos subapartados que contemplen tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo de los dos grupos de conectores.

A continuación, presentamos la lista de frecuencia global de nuestro corpus para observar en qué orden de frecuencia ocurren en las producciones de los alumnos. Dejamos en el listado las tres primeras palabras, aunque no sean conectores, y, a continuación, listamos, junto al número de orden en que aparecen en la lista global, solo los conectores. En la primera columna aparece el número de orden del listado global, en la segunda aparece el número total de ocurrencias de cada conector.

KEYWORDS-FREQUENCY LIST		
a. General		
b. Conectores		
#Word Types: 8195		
#Word Tokens: 54863		
1	2731	<i>de</i>
2	1824	<i>y</i>
4	1761	<i>que</i>
25	299	<i>pero</i>
72	80	<i>hasta</i>
73	79	<i>bien</i>
106	53	<i>además</i>
119	48	<i>mismo</i>
137	44	<i>aunque</i>
202	31	<i>mas</i>
234	27	<i>sin embargo</i>
292	21	<i>todavía</i>
354	18	<i>sino</i>
424	14	<i>aún</i>
585	10	<i>incluso</i>
881	7	<i>no obstante</i>

Cuadro 2. Lista de frecuencia del corpus analizado

## 8.2. El caso del conector aditivo *incluso* y del adverbio portugués *mesmo*

### 8.2.1. Análisis cuantitativo

Observamos reticencias por parte del aprendiz lusohablante a la hora de usar un conector aditivo tan frecuente como es el caso de *incluso*<sup>1</sup>; veíamos en la lista de frecuencia anterior la preferencia por otros como *además* (puesto número 106, con un total de 53 ocurrencias) y *hasta* (puesto 72, con 80 ocurrencias, aunque habría que ver cuántas de estas ocurrencias son de uso con valor preposicional). Otros conectores frecuentes en el español general como *asimismo*, *encima* o *aparte*, contemplados en el PCIC como objeto de aprendizaje en el nivel B2, no aparecen en los textos que forman nuestro corpus.

Por otro lado, en determinados contextos en los que se cruzan los valores aditivo y contraargumentativo de *incluso*, el aprendiz lusohablante opta por usar la pieza *mesmo*, traduciéndola al español como *mismo*. Conscientes de los diferentes valores del *mesmo* portugués, hemos discriminado aquellas ocurrencias de nuestro corpus que incluyen ese valor cercano a *incluso*.

En el siguiente cuadro, contrastamos el número de ocurrencias en diferentes corpus:

Conector	Número de ocurrencias en los diferentes corpus.		
	Nuestro corpus	CAES	CREA
incluso	9	70 todos los informantes 45 informantes lusohablantes	40819
mismo (con valor aditivo)	8	36 (uso de <i>mismo</i> como conector aditivo)	
además	53	426 todos los informantes 120 informantes lusohablantes	57282

Cuadro 3. Ocurrencias de algunos conectores aditivos en diferentes corpus

Nótese que *además* es ampliamente utilizado tanto por nuestros alumnos (53 ocurrencias) como por aprendices de ELE con lengua materna portuguesa (120 ocurrencias en el CAES). En el CREA, las ocurrencias de este conector están relativamente cercanas a las del conector *incluso*. Esa distancia es significativa cuando la contrastamos con los dos corpus de aprendices: de 53 ocurrencias de *además* en nuestro corpus pasamos a apenas 9 ocurrencias de *incluso* y lo mismo ocurre en el CAES (426/70). En suma, se verifica una baja frecuencia de uso de *incluso* por parte de aprendices de ELE frente al uso de los nativos.

En el caso de *mismo* erróneo como conector aditivo, el uso en nuestro corpus va a la par del conector *incluso* (8 ocurrencias frente a 9), hecho que corroboramos en el CAES, que incluye un total de 36 ocurrencias en este caso frente a 45.

### 8.2.2. Análisis cualitativo

Ofrecemos a continuación las concordancias encontradas para el conector *incluso* en nuestro corpus:

1) El rey accede a esta petición, e <i>incluso</i> le perdona y levanta el castigo que pesaba	A2-S
2) suele duplicar, triplicar o <i>incluso</i> cuadruplicar su población de	A2-U

3) creo que somos amables, <i>incluso</i> cuando los turistas son groseros.	B1-S
4) presumidos, intransigentes y <i>incluso</i> frívolos y revoltados. Se distancian de la	B1-U
5) puede parecer una exageración. <i>Incluso</i> , algunos creen que es un fraude y que	B2-E
6) sobre culinaria o sobre el Zorro, <i>incluso</i> escribió un libro de crimen,	B2-IC

Cuadro 4. Muestras de uso del conector *incluso*

En lo que se refiere a la corrección formal y de uso, hemos de comentar que apenas en la ocurrencia listada con el número 5 aparece al comienzo de la frase, lo que no es habitual en español, aunque sí sería la posición adecuada para conectores afines como *además* o *igualmente*.

En cuanto al uso de ese conector por niveles de competencia, no nos ha de llamar la atención el hecho de ser mayoritariamente el nivel B1, pues es el nivel del que hemos analizado más textos y es el nivel a partir del que se presta más atención a estas partículas. El PCIC recomienda la introducción de conectores similares en el nivel B1 (*además, sobre todo*) y B2 (*no solo... sino, asimismo*), aunque no incluye en sus listados *incluso*, en ninguno de los niveles.

En el caso de *mismo*, recordamos que partíamos de la hipótesis de trabajo de que en portugués se usa *mesmo* como:

a. Partícula comparativa de igualdad, coincidiendo con el español *mismo*. También en locuciones del tipo *ahora mismo*.

b. Adverbio con función enfatizadora, que equivaldría en español a *realmente*, como podemos observar en este ejemplo: “Isso é mesmo interessante!”, que sería en español “¡Eso es realmente interesante!”.

c. Conector con valor aditivo y, en algunos casos, contraargumentativo. En el ejemplo “Tenho de trabalhar mesmo nas férias”, la traducción al español requiere de conectores aditivos como los siguientes: “Tengo que trabajar *incluso* en las vacaciones”, o contraargumentativos: “Tengo que trabajar aun en vacaciones”.

Es el uso de *mismo* como conector el que vamos a analizar, por ser recurrente y erróneo. Se trata de un caso evidente de interferencia de la LM del aprendiz, pues este asume que, existiendo la misma pieza en ambas lenguas, debe ser intercambiable en sus diferentes valores, si bien esta correspondencia solo se da en el primer caso (como partícula comparativa). Veamos las ocurrencias encontradas en nuestro corpus:

7) optó por construir barrios de tugurios <i>mismo</i> en el centro de la ciudad.	A2-E
8) una garaje, una buhardilla y un balcón <i>mismo</i> que pequeño.	A2-E
9) nos ha tirado el sueño. Después, <i>mismo</i> con los testes, yo he tenido también muchos ...	B1-E

10) ‘globalrichlist.com’ muéstranos qué <i>mismo</i> un trabajador con un salario de siete mil...	B1-E
11) lo compraban. En suma, <i>mismo</i> que las consecuencias de este fenómeno...	B2-E
12) o haciendo promociones, o hasta <i>mismo</i> bajando sus costos.	B2-E
13) más hombres y mujeres teniendo <i>mismo</i> la más grande porcentaje de mujeres de entre	C1-IC

Cuadro 5. Muestras de uso de la partícula *mesmo*

Efectivamente, en casi todos los casos, ese *mismo* de las muestras analizadas equivaldría al *incluso* español, tanto en su vertiente de conector aditivo como de conector contraargumentativo. El hecho de que encontremos casos erróneos desde el nivel inicial hasta el nivel C1 indica que se trata de un error persistente.

### 8.3. El caso de los conectores contraargumentativos, la conjunción *sino* y la partícula portuguesa todavía

#### 8.3.1. Análisis cuantitativo

En el caso de los conectores contraargumentativos, hemos optado por analizar dos piezas que, por distinta razón, los aprendices lusohablantes están usando en el contexto equivocado. Es el caso de la conjunción *sino* frente al *pero*, que los alumnos sobregeneralizan, haciendo una correspondencia con el *mas* portugués tanto en contextos afirmativos como negativos, y el caso de *todavía*, que, por interferencia del portugués, es usado como conector con valor contraargumentativo, a pesar de no tener este valor en lengua española.

Hemos encontrado la conjunción *sino* en algunos listados de conectores y recordamos que muchos de los llamados *marcadores discursivos* pertenecen a la clase de palabras de las conjunciones. Fuentes Rodríguez (2013, p. 23) defiende que “hay dos paradigmas de unidades que se dedican a la conexión, pero que tienen características distribucionales diferentes”. Así, la conjunción une dos segmentos, oraciones, sintagmas o palabras, no tiene movilidad y se coloca entre los dos segmentos que relaciona, mientras que el conector une enunciados o párrafos y tiene movilidad. La autora añade que “son dos categorías funcionales distintas, una del plano de la microestructura, otra de la macroestructura o macrosintaxis” (*ibid.*).

Antes de avanzar, recordemos el listado de frecuencia general de palabras de nuestro corpus (Cuadro 2) para observar que el primero que aparece es *pero*, con un total de 299 ocurrencias en el puesto 25 del listado general, mientras que *sino* solo ocurre en 18 ocasiones y está muy por detrás en la lista. En el caso de *todavía*, se advierte que de momento en esta lista no están discriminados los usos correctos en español (valor temporal) o incorrectos (contraargumentativo). Por su parte, llama la atención el uso discreto de *no obstante* y de *sin embargo*.

En el siguiente cuadro, contrastamos el número de ocurrencias en diferentes corpus:

Partícula	Número de ocurrencias en los diferentes <i>corpus</i>		
	Nuestro corpus	CAES	CREA
pero	299 (12 en lugar de <i>sino</i> )	2650 cómputo global 812 informantes lusohablantes	330817
sino	18	64 cómputo global 10 informantes lusohablantes	104497
todavía	21 (7 con valor contraargumentativo)	212 cómputo global 70 informantes lusohablantes (13 con valor contraargumentativo)	40972
sin embargo	25	102 cómputo global 33 informantes lusohablantes	28128
no obstante	7	12 cómputo global 2 informantes lusohablantes	132061

Cuadro 6. Ocurrencias de algunos conectores contraargumentativos en los corpus analizados

Partiendo de las ocurrencias encontradas en el corpus nativo (CREA), se puede observar que *pero* triplica a *sino* en frecuencia de aparición. Se corrobora que la primera es mucho más utilizada, pues no tiene las restricciones de la segunda, que solo aparece en construcciones negativas. En ese sentido, tanto nuestro corpus como el de aprendices de español muestra también un mayor uso de *pero*, si bien llama la atención que solo encontremos 10 ocurrencias de *sino* en el CAES y 18 en nuestro corpus, a los que habría que sumar los 12 usos de *pero* que deberían haber optado por *sino*.

En el caso de los otros conectores contraargumentativos estudiados, percibimos que hay una preferencia en el corpus nativo por el conector *no obstante* frente a *sin embargo*. Esto se explica por tratarse el primero de un conector formal y propio de la lengua escrita, y el CREA es precisamente un corpus de textos periodísticos. De cualquier forma, la pieza que nos interesa analizar en este apartado es *todavía*, pues nuestros estudiantes la están usando con valor contraargumentativo, que es su valor en portugués. De un total de 21 ocurrencias en nuestro corpus, un tercio (7) se corresponden con lo anterior, algo que verificamos de igual forma en el CAES, donde hay 70 muestras de *todavía* por parte de alumnos lusohablantes y 13 estarían erradas.

### 8.3.2. Análisis cualitativo

Por un lado, verificamos que los aprendices lusohablantes emplean con frecuencia la conjunción *pero*. Por otro lado, la lengua portuguesa no tiene equivalente en estructuras negativas para *sino*. A continuación, podemos constatar en las muestras obtenidas de nuestro

corpus que efectivamente se infrautiliza el *sino*. Destacamos aquí algunos usos de *pero* erróneos:

no necesito de una casa muy grande, <i>pero</i> sí de tamaño mediano.	A2-U
el trabajo no es solo de una persona, <i>pero</i> de una turma entera.	B1-S
mí crecimiento no solo como alumna, <i>pero</i> también como persona	B1-S
no pueda comprar, reservar, regalar, <i>pero</i> también reclamar.	B2-E
no tuve nada que ver con su (...) <i>pero</i> antes con políticas internas de Recursos Humanos	C1-IC
no se están decidiendo por el dinero <i>pero</i> por su vocación,	C1-IC

Cuadro 7. Muestras de uso erróneo de *pero*

Es necesario comentar que hay un total de 11 ocurrencias de *pero* equivocadas porque los estudiantes sí parecen conocer y aplicar la forma *sino*, como se observa en las muestras siguientes. En el análisis por niveles, vemos que hay mayor frecuencia de error en alumnos de nivel B1, pero persiste en el nivel C1. Por otro lado, en las siguientes muestras, nos percatamos de que hay más alumnos de nivel C1 usando *sino* de manera correcta:

menos que la entrada para ver el ángel, <i>sino</i> que permitían hacerle todas las preguntas.	B1-IC
acuerdo con usted, sin embargo (o, <i>sino</i> como tú) son portugueses.	B1-S
van a dejar sus coches en casa, <i>sino</i> para que todos puedan tener una vida social	C1-IC
no por su forma de vestir o hablar, <i>sino</i> por su aspecto físico, pues era francamente a	C1-IC
conocimientos y desarrollo de aptitudes, <i>sino</i> también nos dota de cultura. Esta idea es	C1-IC

Cuadro 8. Muestras de uso correcto de la partícula “sino”

En el caso de *todavía*, el otro conector contraargumentativo objeto de este estudio, advertimos que no tiene ese valor en español, pero aparece en las muestras por la existencia de la misma pieza en portugués, con el valor equivalente a las piezas *sin embargo* o *no obstante* en español. De hecho, 7 de las 21 apariciones de *todavía* en los textos serían sustituibles por alguno de estos conectores contraargumentativos que sí tiene la lengua española. Veamos algunos ejemplos:

(1) A2-IC: Trabajo en un sitio que me gusta mucho. *Todavía* no me gusta mucho la tranquilidad.

En español debería ser “trabajo en un sitio que me gusta mucho... Sin embargo, no me gusta la tranquilidad”.

El mismo procedimiento de sustitución de *todavía* por *sin embargo* funciona en el siguiente ejemplo:

- (2) A2-IC: Este tema es tanto o más importante se existen donaciones de los países ayudantes...  
*Todavía* uno puede argumentar que cada desastre...

En la ocurrencia número (3), llama la atención que el informante conoce la forma *sin embargo*, que coloca al principio de su oración. Probablemente para no repetir la misma forma, y por desconocimiento de otras con el mismo valor, opta por contraargumentar por segunda vez con el *todavía* errado por interferencia de la forma portuguesa.

- (3) B1-IC: Sin embargo llamaron una vecina muy creyente en cosas espirituales que les dice tratarse de un ángel que vino para salvar el niño, *todavía* os aconsejó a matarlo a palos porque podría...

Por lo que respecta a las indicaciones del PCIC, en niveles iniciales solo se prevé la introducción de *pero*. Es a partir de niveles intermedios cuando recomienda introducir otros conectores contraargumentativos como *sin embargo*, *a pesar de*, *no obstante*, *por el contrario* o *antes bien*, por lo que respecta a la conjunción *sino* ni siquiera aparece en la lista. Cabe señalar que los aprendices lusohablantes pueden adquirir más piezas desde niveles iniciales, un ejemplo puede ser completar el uso de *pero* con la pieza *sino* en los casos en los que el alumnado quiera contraargumentar.

## 9. Resultados y discusión

Para facilitar el cotejo de los resultados obtenidos, optaremos por resumir las conclusiones a las que se ha ido llegando tanto en el análisis cuantitativo como en el análisis cualitativo de cada conector. Posteriormente, se recuperan estos resultados para observarlos desde el prisma de la tipología de error encontrada y los fenómenos más destacados.

### 9.1. Resultados generales

En primer lugar, el caso de los conectores aditivos, constatamos que no hay correspondencia entre la variedad y frecuencia de uso que despliega un nativo y un no nativo. Así, vemos que los textos de los alumnos de ELE analizados no incorporan conectores como *asimismo*, *aparte* o *encima*. Se usa generosamente *además* y, en menor medida, *incluso*, conector que los alumnos comienzan a introducir a partir del nivel B1. El uso generalizado de la pieza *mismo*, incorrecta en español como conector, puede indicar el desconocimiento de otros conectores de este tipo que se indicaban antes.



Por otro lado, analizamos las partículas contraargumentativas *sino* y *todavía*, esta última de uso incorrecto en español. Nos encontramos con la alta frecuencia de uso de *pero*, que los estudiantes sobregeneralizan en detrimento de otras conjunciones, incluso en los casos en los que tendrían que activar obligatoriamente la conjunción *sino* por tratarse de estructuras negativas. En el caso de conectores contraargumentativos complejos, observamos que aparecen con poca frecuencia *sin embargo* y, sobre todo, *no obstante*, a pesar del uso frecuente en lengua escrita por parte de nativos del español.

## 9.2. Tipos de errores encontrados y fenómenos destacados de la investigación

Hemos agrupado los errores encontrados en la siguiente tipología:

- a. Uso incorrecto, como es el caso de *mismo*, partícula que los alumnos lusohablantes usan con valor de conector aditivo y/o contraargumentativo. Como ocurre con *todavía*, cuyo valor contraargumentativo no es correcto en español.
- b. Sobregeneralización, como es el caso de la conjunción adversativa *pero*, que no puede aparecer en estructuras negativas, para las cuales el español dispone de *sino*.

En cuanto a la explicación de esos errores, encontramos lo siguiente:

- a. Puede deberse a la interferencia de la LM, como es el uso de *mismo* como conector aditivo como prevé la pieza *mesmo* en lengua portuguesa. Lo mismo ocurre con la pieza *todavía*. En ambos casos, la transferencia de LM a LE resulta en error al tratarse de piezas con significante similar pero con significados o funciones diferentes.
- b. Puede deberse a desconocimiento de la variedad de la LE. También se puede explicar el uso incorrecto de *mismo* por desconocimiento de otros conectores aditivos, como de hecho se ha comprobado en el análisis cuantitativo, que no ofrece muestras en nuestro corpus que no fuesen *incluso* o *además*.
- c. En cuanto al escaso uso de *sino* frente al uso generalizado de *pero* encontramos una estrategia de neutralización de oposiciones. Se elimina la oposición afirmativo/negativo bien por desconocimiento de la misma o bien por simplificación del paradigma.

Por último, recuperamos aquellos fenómenos que nos ayudan a entender mejor lo que ocurre desde el punto de vista del Análisis de Errores:

- a. La fosilización de algunos de estos errores es evidente, el caso del uso erróneo de *mismo* persiste desde el nivel A1 hasta el nivel C1 según las muestras analizadas. No ocurre así en los casos de mantenimiento y uso de la oposición *pero/sino* como conjunciones adversativas, pues observamos que, si bien los textos analizados de nivel A1 apenas contienen ocurrencias de *sino*, aparecen de manera usual y correcta a partir del nivel C1.
- b. La creencia en una gran correspondencia en términos morfológicos, sintácticos y semánticos entre la LM y la LE. El aprendiz lusohablante percibe que existe la misma pieza en portugués y en español en el caso de *mismo* y *todavía* pero desconoce que tiene diferentes valores. En el caso del contraargumentativo *pero* nuestros estudiantes intuyen de manera equivocada que la partícula portuguesa *mas* equivale a la española *pero*.

Por lo tanto, coincidimos con Baerlocher Rocha y Lucha Cuadros (2014, p. 106), en que “los errores formales prevalecen sobre los semánticos y mixtos, pero disminuyen a lo largo del periodo de formación”, si bien algunos de ellos persisten en niveles altos de competencia. De los cuatro factores que estas autoras aducen para explicarlos, hemos encontrado casos por desconocimiento de la variedad, por transferencia de la LM y por sobregeneralización.

## 10. Consideraciones finales

Los resultados obtenidos arrojan luz sobre la necesidad de prestar mayor atención a la construcción del discurso en el proceso de E/A del español como lengua extranjera. Si tomamos como eje del proceso la competencia comunicativa de los alumnos, es ineludible prestar atención a las piezas sin las cuales el discurso perdería cohesión. En la investigación que hemos llevado advertimos que la percepción superficial de facilidad y la creencia en una gran correspondencia hacen que el aprendiz lusohablante haga una transferencia generalizada de la LM a la LE.

Durante la investigación hemos seguido el PCIC como orientación curricular para contrastar el conocimiento y destreza en el uso de conectores de nuestros estudiantes con las recomendaciones que allí se hacen. Los marcadores del discurso aparecen en el apartado *Construcción e interpretación del discurso* en listados que incluyen tanto conjunciones como marcadores. Además de ofrecer el repertorio por niveles, justifica su inclusión en el currículo en el apartado *Tácticas y estrategias pragmáticas*. Llama la atención la ausencia de *sino* como conector contraargumentativo. En el caso de lenguas afines, entendemos que será de utilidad elaborar un documento orientador a partir del PCIC y del *Referencial Camões para Português Língua Estrangeira* (2017), redefiniendo la introducción de algunos conectores atendiendo a la variedad y a la complejidad de uso.

Por lo que respecta a la creación de material didáctico, y siguiendo en la línea de lo anterior, el aprendiz debe ser expuesto a modelos textuales variados que favorezcan el tratamiento centrado en cuestiones como la coherencia y cohesión del discurso. Sugerimos, además, el uso de corpus como herramienta de reflexión sobre estructuras lingüísticas, en especial corpus de hablantes nativos. A la hora de exponer a un aprendiz al uso de un determinado marcador discursivo, puede resultar muy útil usar corpus como el CREA o CORPES XXI para obtener ejemplos de uso. Observando esas piezas incorporadas en frases y muestras auténticas de lengua, podrá comprender mejor su significado y uso en contexto. En palabras de McEnery (2016), el uso de un corpus lingüístico “allows students to test linguistic hypotheses against bodies of naturally occurring language data” [Comentario en la página web *Corpus Linguistics*]. Y Vaughan (2010) añade que pueden servir tanto para deducir cuándo y cómo se usan determinados conectores y los contextos en los que aparecen como, de una forma más activa, para completar líneas de concordancias en las que los conectores han sido eliminados. A su vez, Albelda Marco (2010, p. 83) propone el uso de corpus que permitan el acceso al texto o discurso completo para poder así reconocer elementos contextuales como la temática. Esta autora les reconoce varios beneficios relacionados con la didáctica “como material didáctico, los corpus actúan como elemento descriptivo e ilustrativo (...) y ofrecen una gran

variedad lingüística (...) más allá de la del profesor”, “muestran las distintas combinaciones contextuales sintácticas, incitan a que el estudiante descubra patrones léxico-gramaticales gracias a la repetición en los usos” y, en el nivel léxico, “permiten identificar los valores de los términos polisémicos, ayudan a comprender las diversas combinaciones, más o menos fijas, de la lengua y, en general, facilitan la inferencia de los significados a partir del contexto” (*ibid.* p. 85). Otra herramienta complementaria para el trabajo en el aula es el *Diccionario de partículas discursivas de español* (Briz *et al.*, 2008), que puede ofrecer definiciones y ejemplos detallados de cada marcador.

Otro punto importante es la toma de conciencia de los docentes del interés de realizar la práctica desde una perspectiva contrastiva teniendo como eje estas cuestiones. Como indica Fuentes Rodríguez (2010, p. 641), “la enseñanza debe ser pasiva y activa: reconocimiento, interpretación y producción propia, tanto de textos escritos como hablados y adecuados a las diferentes situaciones comunicativas”. Así, propone una dinámica de análisis, producción y posterior reflexión sobre posibles errores. Un tipo de ejercicio que plantea tiene que ver con la conmutación: “la sustitución en el contexto para ver los posibles cambios significativos, enseñar la distribución de cada uno, viendo qué otras modificaciones generan en el discurso”. Entendemos que el trabajo desde una perspectiva contrastiva enriquece el proceso de E/A de lenguas afines. De entre las propuestas de actividades concretas destacamos las que tienen que ver con la inclusión de la traducción y del trabajo con corpus lingüísticos como herramientas de aprendizaje.

En este sentido, la traducción puede ser útil ya que necesariamente prevé el contraste entre las dos lenguas. Como asegura Calvi, la traducción como instrumento didáctico, también llamada traducción pedagógica, se puede utilizar

para favorecer el análisis contrastivo entre la L1 y la L2. (...) Reflexión contrastiva explícita como presentación simultánea de estructuras, realización de tareas que comporten procedimientos comparativos espontáneos y la intervención del profesor en la corrección de errores y solución de dudas (Calvi, en La Rocca, 2005, pp. 240-242).

Por último, coincidimos con Baerlocher Rocha y Lucha Cuadros cuando afirman que la enseñanza de ELE en un contexto de lenguas próximas requiere de metodología y didáctica propias centradas en la atención a la forma que ayude a elevar la conciencia de los alumnos, ayudándoles no solo a reconocer, sino también a producir determinadas formas correctamente (Baerlocher Rocha y Lucha Cuadros, 2014).

## Abreviaturas

E/A Enseñanza/aprendizaje; CAES Corpus de aprendices de español; CORPES XXI Corpus del Español del Siglo XXI; CREA Corpus de Referencia del Español Actual; ELE Español lengua extranjera; LE Lengua extranjera; LM Lengua materna; PCIC Plan curricular del Instituto Cervantes.

## Notas

- <sup>1</sup> En el *Diccionario de partículas discursivas del español* (www.dpde.es, última consulta: 21/05/2021) encontramos la siguiente definición: “destaca un elemento del discurso como menos esperable que otro (expreso o, lo que es más frecuente, sobreentendido) y, en consecuencia, crea una escala en la que ese elemento destacado se comprende como más informativo”. Incluye como partículas similares “hasta” y, en ciertos contextos, “aun”. Se sugiere la traducción al portugués (de Brasil) como “inclusive”.

## Corpus

- Anthony, L. (20 de diciembre de 2021). *Laurence Anthony's Website*. Recuperado el 20/12/2021 de <https://www.laurenceanthony.net/software.html>.
- Rojo, G. y Palacios I. (Dirs.) (21 mayo de 2021). *Corpus de aprendices de español*. Recuperado el 21/05/2021 de <http://galvan.usc.es/caes/datos>.
- Real Academia Española (diciembre de 2021). *Corpus de Referencia del Español Actual*. Recuperado el 20/12/2021 de <http://corpus.rae.es/creanet.html>.

## Referencias

- Albelda Marco, M. (2010). Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Eds.), *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xxi.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm)
- Almeida Filho, J.C.P. (Ed.). (2001). *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Pontes.
- Baerlocher Rocha, C. y Lucha Cuadros R. M. (2014). Aportaciones metodológicas y didácticas derivadas de un análisis de errores en un contexto de lenguas próximas. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza de español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 107-118) ASELE. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/24/24\\_099.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_099.pdf).
- Briz, A., Pons, S. y Portolés, J. (Coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea, www.dpde.es (Última consulta: 21/05/2021).
- Calsamiglia, H. y Tusón., A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Ariel.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera et al. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.
- Calvi, M.V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE, Revista Electrónica de didáctica del español lengua extranjera, vol.1* [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d)

- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Cueva Lobelle, A. (2008). Estado de la cuestión sobre los marcadores del discurso en español. *Forma y Función*, Vol. 20, 87-106.
- Fuentes Rodríguez, C. (2003). Operador/Conector, un criterio para la sintaxis discursiva. *RILCE: Revista de filología hispánica*. Vol. 19, 1.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada. En O. Loureda Lamas y E. Acín-Villa (Coord.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 689-735). Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. En *Nuevas tendencias en la lingüística del discurso*. Cuadernos AISPI 2, 15-36.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride y J. Homes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Penguin.
- Instituto Camões. (2017). *Referencial Camões para PLE*. Camões, Instituto de Cooperação e da Língua, I.P.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- La Rocca, M. (2005). Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines. En *XXIII Congreso Aispi: Lingüística contrastiva tra italiano e lingue iberiche*, volume II.
- Martín Peris, E. (Coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL/ Instituto Cervantes.
- Martín Zorraquino, M.A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores discursivos. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva del español* (pp. 4051- 4213). Espasa, vol. 3.
- McCarthy, M. y O'Keeffe, A. (2010). What are corpora and how have they evolved? En A. O'Keeffe y M. McCarthy, *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 3-13). Routledge.
- McEnery, T. (2016). *Corpus Linguistics*. Centre for Languages, Linguistics y Area Studies: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/632> (Última consulta: 21/05/2021).
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Ariel.
- Ruhlemann, C. (2010). What can a corpus tell us about pragmatics? En A. O'Keeffe y M. McCarthy, *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 288-301). Routledge.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 391-410). SGEL.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers* (nº5). Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2001). Discourse Markers: Language, Meaning and Context. En D. Schiffrin, D. Tannen y H.E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 189-221). Blackwell.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X (2), 209-231.

- Sinclair, J. (2005). Corpus and Text - Basic Principles. En M.Wynne (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*. Oxbow Books: 1-16. Disponible en-línea: <https://users.ox.ac.uk/~martinw/dlc/chapter1.htm>. (Última consulta: 21/05/2021).
- Thornbury, S. (2010). What can a corpus tell about discourse? En A. O'Keeff y M. McCarthy, *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 270-287). Routledge.
- Vaughan, E. (2010). How can teachers use a corpus for their own research? En A. O'Keeffe y M. McCarthy, *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 471-484). Routledge.
- Vaughan, E. y Clancy, B. (2013). Small Corpora and Pragmatics. *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics*, 1, 53-73.