

REVISTA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A HABLANTES DE CHINO
針對中文使用者之西班牙語教學雜誌

**PINCELADAS
DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE
DE ELE
EN EL SURESTE ASIÁTICO**

**X Congreso Internacional
de Lenguas Europeas en el Sureste Asiático
Selección de artículos**

Editores:
Pablo Deza Blanco
José Miguel Blanco Pena

ISSN: 2076-5533



針對中文使用者之西班牙語教學雜誌
REVISTA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A SINOHABLANTES
针对中文使用者之西班牙语教学杂志

Suplementos SinoELE Número 20 | mayo 2020 | ISSN 2076-5533

EDITORES

Pablo Deza Blanco

José Miguel Blanco Pena

@ SinoELE 2020

www.sinoele.org

EDITORIAL ADDRESS

Tamkang University
Department of Spanish, FL302
No. 151, Yingzhuan Rd., Tamsui Dist., New Taipei City 25137
Taiwan

INTRODUCCIÓN

1. UN POCO DE HISTORIA

Los días 14 y 15 de noviembre de 2019 se celebró en la Universidad Nacional Taiwán, en Taipéi, el X Simposio Internacional de Lenguas Europeas en el Sureste Asiático, con una participación récord de 58 ponentes, procedentes tanto de universidades nacionales como extranjeras, que trataron cuestiones relacionadas con la didáctica, la literatura, la cultura y la traducción de Lenguas Europeas.

Dado que se aceptaron como lenguas comunicación el alemán, el francés, el español y el ruso, el simposio se estructuró en cuatro sesiones, una dedicada a cada una de las lenguas de comunicación. En el caso de español, fueron un total de 21 ponencias de muy alto nivel. En la revisión postsimposio, varios miembros del comité organizador, por lo que atañe a la publicación de las Actas, señalaron que era una pena limitarnos a publicar las ponencias, pues estas tienen una corta extensión (unas 10 páginas, incluyendo bibliografía) y se limitan, en consecuencia, a simplemente esbozar ideas, ofrecer resultados muy parciales de algunas investigaciones y/o señalar algunas conclusiones investigadoras. En definitiva, solo nos permiten ofrecer algunas pinceladas de lo que sería el cuadro final. Ante esta situación, dentro del comité nos planteamos la posibilidad de hablar con los ponentes de las comunicaciones más destacadas para tantearles sobre la posibilidad de escribir un artículo donde desarrollaran las ideas que apenas esbozaron en el Simposio y que aparecieran en una revista a modo de número monográfico. Afortunadamente, pocos declinaron nuestra oferta y es, gracias a ello, lector, que tienes a tu disposición este número que tienes en tus manos.

2. PINCELADAS DE LA ENSEÑANZA DE ELE, CULTURA Y LITERATURA EN EL SURESTE ASIÁTICO

Etimológicamente, el término *pincelada*, deriva de la palabra *pincel* y esta, del catalán *pinzell* (se pronuncia /pin'zeʎ/)¹ y, esta, a su vez, del latín. *pēnicillus* que es el diminutivo de *pēnis* (se pronuncia /'pe:nis/ y significa "cola"). Seguramente, resulta sorprendente que, siendo tanto español como catalán lenguas románicas, la palabra llegue al castellano del latín tras paso intermedio por el catalán. En este sentido, Covarrubias, en el siglo XVII, nos explica el proceso de formación:

PINCEL, la plumilla con que el pintor assienta las colores, del nombre Latino penniculus, diminutivo de pennis.is. la cola del animal de do tomó el nombre: porque los pinceles se hazen de los pelos extremos de las colillas de las hardas², fuinas³, y martas, y de otros animales. Los pinceles gruesos que llaman brochones por ser grosseros, y redondos se hazen de cerdas de javali

(Covarrubias 285)

Es decir, la creación del término pincel es fruto de una metonimia o, para ser más exactos, de una sinécdoque:

La sinécdoque, como la metonimia, es una figura semántica que consiste en la transferencia de significado de una palabra a otra [. . .] apoyándose en una relación de contigüidad. Pero que mientras en la metonimia la contigüidad es de tipo espacial, temporal o causal, en la sinécdoque la relación es de inclusión, es decir que uno de los miembros es de mayor o menor extensión (o forma parte del conjunto implícito) que presenta el otro.

(Marchese y Forradellas 383)

¹ Todas las transcripciones fonéticas siguen las convenciones del sistema de la Asociación Fonética Internacional (AFI).

² *Harda* o *arda*, pues ambos términos los recoge la RAE en su diccionario, significa *ardilla*, aunque se halla en desuso.

³ *Fuina*, término que recoge la RAE en su diccionario, es una variante dialectal aragonesa para denominar a la *guarduña*.

Es decir, la parte de un el pelo de la cola de ciertos animales, sirve para designar el todo –esto es, el conjunto formado por el haz de pelo, la virola y el mango-. Del mismo modo, este número pretende, cual sinéctoque, tratar la realidad de un amplísimo todo –la enseñanza de español como lengua extranjera, cultura y literatura en el Sureste asiático- mediante una pequeñísima parte, las aportaciones de estos 6 investigadores.

Por otro lado, La RAE en su Diccionario incluye dos acepciones⁴:

- 1) Trazo o golpe que el pintor da con el pincel.
- 2) Expresión compendiosa de una idea o de un rasgo muy característico.

Esta segunda acepción es, asimismo, el propósito que persiguen cada uno de los artículos incluidos en este número monográfico, a saber, compendiar un aspecto concreto de cada uno de sus campos de investigación.

En el primer artículo de este monográfico, escrito por las profesoras Hui-Chuan Lu y An Chung Cheng, presenta un estudio sobre la relación entre los movimientos oculares de estudiantes taiwaneses y la adquisición de las combinaciones *ser / estar + adjetivo*. Su trabajo es importante por dos motivos: por un lado, apenas existen -y el apenas es una cautela retórica- trabajos de estudios de movimiento ocular y los distintos procesos de adquisición en el ámbito hispánico y, por otro, por tratarse un estudio que se centra en el proceso -esto es, como se procesa un determinado aspecto por parte del estudiante- y no un producto -es decir, una investigación que parte de un resultado -por ejemplo, los errores en una composición- para intentar adivinar cuál ha sido el proceso-. Finalmente, y no por ello menos importante, gracias a los datos empíricos del experimento, las autoras ofrecen, al final de su trabajo, una serie de recomendaciones sobre cómo debe tratarse en el aula

⁴ Incluye, asimismo, la locución verbal *dar la última pincelada*, con su definición “Perfeccionar o concluir una obra, negocio o dependencia”.
(<https://dle.rae.es/pincelada>. Acceso 24 abr. 2020).

las explicaciones *ser + estar + adjetivo* en consonancia con la forma que tienen de procesar esta información nuestros estudiantes.

En el segundo artículo, redactado por la profesora María Claudia Macías Rodríguez, donde aborda, en la novela 2666 las relaciones entre topografía del relato novelesco, su intento de identificación en distintas localidades y ubicaciones mexicanas, así como su relación con la violencia. El estudio es importante por varios motivos. En primer lugar, porque desmonta una serie de lugares comunes de la crítica a la hora de hablar de la obra póstuma del escritor chileno: la identificación de los feminicidios sucedidos en Santa Teresa en el libro con los feminicidios de Ciudad Juárez (México). En cambio, la autora propone cuatro alternativas: existen tres poblaciones llamadas Santa Teresa en el estado de Sonora y una cuarta Santa Teresa se encuentra en la frontera de Nuevo México con San Jerónimo, cerca de Ciudad Juárez, en el estado de Chihuahua, aportando como prueba que valide su hipótesis, además de las coincidencias, el hecho que Bolaño conocía los mapas del *Atlas de Sonora* de Julio Montané. Por otro lado, en su análisis de la violencia, concluye, pese a la recurrencia de los asesinatos –tanto de mujeres como de hombre, aunque los de estos últimos han sido ignorados en los estudios críticos-, en realidad estamos ante un único acontecimiento, recogida en un único discurso con el propósito de que el lector puede comprenderlos como uno solo, ahistórico y sin límites geográficos.

En el tercer artículo, elaborado por la profesora Hsien-jen Chin, presenta un estudio longitudinal sobre el comportamiento de los cursos híbridos de ELE. Su trabajo es de suma importancia en los tiempos actuales, en los que se habla de las bondades y las ventajas del empleo de las nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas. Al tratarse los cursos híbridos de cursos de naturaleza semipresencial, se produce una alternancia entre la asistencia a clase y el trabajo individual y autónomo -aunque guiado- fuera del aula, en el que las nuevas tecnologías juegan un papel fundamental. El estudio muestra la evolución y las actitudes a lo largo de 2 años que realizaron el curso, y cuyos datos nos permiten inferir diferentes cuestiones en torno al grado de

autonía de aprendizaje de los estudiantes taiwaneses, aspectos motivaciones, la frecuencia de acceso a los materiales disponibles para su aprendizaje.. Inferencias, por otra parte, que también deberían tenerse en cuenta en la elaboración de syllabus y materiales para cursos presenciales.

En el artículo cuarto, escrito por la profesora Leticia Vicente Rasoamalala, trata en torno a la retroalimentación (*feedback*) del docente en el aula de ELE en Hong Kong. Su estudio es valiosísimo, por dos motivos: por una parte, el contexto el que se se lleva a cabo – Hong Kong-. Un repaso a la bibliografía sobre el tema nos permite constatar que, básicamente, la mayoría de estos estudios se han centrado en contextos occidentales, cuyo alumnado presenta unas idiosincrasia y valores que divergen en gran medida de los de nuestros estudiantes. Por otra parte, nos permite conocer, de primera mano, cómo percibe y valoran los distintos tipos de de retroalimentación (*feedback*) docente. Asimismo, las conclusiones de su estudio evidencian, de un lado, que existen ciertos tipos de retroalimentación que facilitan el percatamiento de la divergencias entre sus producciones y las de las lengua meta y, de otro lado, cuáles son sus preferencias ante los distintos tipos de retroalimentación (*feedback*) docente.

En el artículo quinto, escrito por la profesora Laura Vela Almendros, nos informa de una experiencia de clase. Tradicionalmente, en nuestra área geográfica, las distintas destrezas –expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión lectora- suele impartirse en asignaturas aisladas. La importancia de este trabajo estriba en presentar una propuesta donde se integran las cuatro destrezas y, al mismo tiempo, teniendo en cuentas tanto las habilidades específicas como las transversales, con el propósito de que, lo que los alumnos hayan aprendido en clase, pueda servirles, también, cuando se incorporen al mundo laboral. El planteamiento seguido, es el enfoque por tareas, esto es, “un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico concreto” (García, Prieto y Santos 94), cuyo objetivo es la realización de una tarea final, en este caso, dar un discurso a sus compañeros. Para ello, la autora desmenuza el

proceso de elaboración del discurso –así como su práctica final- en múltiples microtareas –como si se tratara de un algoritmo computacional-, en las que los estudiantes, además de comunicarse, van aprendiendo los pasos que deben seguir en la elaboración de un discurso –y en su posterior producción ante una audiencia-, mezclando, en este proceso, las cuatro destrezas. Pese a que la tarea final pudiera parecer muy específica, numerosas de las microactividades que plantea pueden, también aplicarse a otras tareas finales o, si se desea emplear un enfoque más tradicional, pueden incorporarse sin mayores dificultades.

Por último, en el último artículo, el profesor Pablo Deza Blanco hace una revisión informal de los materiales específicos para la enseñanza de partículas discursivas de ELE. El trabajo es de suma importancia, tanto para sinohablantes como para hablantes nativos de otras lenguas. En primer lugar, porque pese a que existen bastantes análisis sobre el papel y las explicaciones de las partículas discursivas (marcadores, operadores, conectores...) en los manuales de ELE, de hecho, no existe ningún trabajo que analice materiales diseñados específicamente para su explicación en el aula. En segundo lugar, al tratarse de una revisión “informal” en cada uno de los materiales analizados, se centra en un determinado paradigma –partículas discursivas aditivas, partículas aditivas contraargumentativas, consecutivos, causales, condicionales y temporales- señalando por qué son insuficientes las explicaciones, que debería añadirse para una perfecta comprensión, así como las diferencias entre las diversas unidades que conforman dicho paradigma (pues, en muchos casos, estos materiales tan solo se indica el valor básico de estas unidades, por lo que, puede inducir a los estudiantes que estamos ante meras variantes estilísticas). Finalmente, al subsanar estas lagunas explicativas de las partículas discursivas que los paradigmas analizados en cada uno de los materiales – explicaciones claras de empleo, distribución sintáctica y cuáles son las constricciones a las que está sometida esta distribución, otros posibles valores además de los básicos...- en un lenguaje común, puede ser de gran utilidad

en las explicaciones que pueden emplear los docentes en el aula, como una ayuda a los estudiantes para su correcto funcionamiento.

Para terminar, y a modo de despedida, quisiera dar las gracias a todas aquellas personas que han hecho, posible, lector, este número que está en tus manos. En primer lugar, al profesor José Miguel Blanco Pena, director de la revista SinoELE, por permitirnos presentar esta colección de artículos en un número monográfico dentro de su publicación. Por otro lado, también quisiera agradecer a aquellos evaluadores y/o revisores anónimos que han mejorado, con sus comentarios y correcciones el ya de por sí alto nivel de los trabajos recogidos en este volumen. ¡Muchas gracias a todos y como decía el maestro don Miguel de Unamuno, sigamos repensando los lugares comunes, para librarnos de su maleficio.

Pablo Deza Blanco, Taichung 18 de mayo de 2020.

REFERENCIAS

- Covarrubias Orozco, Sebastián de. *Tesoro de la lengua castellana, o española*. Madrid, Ed. Luis Sánchez, 1873. https://ia800504.us.archive.org/29/items/tesorodelalengua00covauoft/tesorodelalengua00covauoft_bw.pdf. Acceso 24 de abr. 2020.
- García, Marienna, Concha Prieto, y M^a Jesús Santos. "El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 24, pp. 71-78. Web. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941389.pdf>. Acceso 21 abr. 2020.
- RAE. *Diccionario de la lengua española*. 2019. <https://www.rae.es/>. Acceso 24 abr. 2020.
- Marchese, Angelo, y Joaquín Forradellas. *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona, Ariel, 2000. Impreso.

ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: EVIDENCIA PROCEDENTE DE CORPUS Y MOVIMIENTOS OCULARES

LU, Hui-Chuan | National Cheng Kung University (Taiwán)
CHENG, An Chung | University of Toledo (EE UU)

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 | Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2020 | Fecha de publicación: 22 de mayo de 2020

RESUMEN

El presente estudio se centra en analizar la relación entre los diferentes verbos copulativos en la estructura “SER o ESTAR + Adjetivo” y su procesamiento por parte de los estudiantes taiwaneses cuya lengua nativa es el chino mandarín, con el objetivo de ofrecer sugerencias para mejorar su proceso de adquisición en el aula de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Este trabajo se basa en un experimento realizado gracias a dos herramientas tecnológicas: i) un corpus digital (Corpus del Español) y ii) un sistema de seguimiento de ojos (el rastreador ocular de EyeLink II) para evaluar la relación entre la comprensión semántica de los diferentes verbos copulativos con los adjetivos y la el grado de atención prestado mediante los índices de los movimientos oculares (parámetros tales como la primera duración, la duración total, la cantidad de fijación etc.) detectados en la lectura, por parte de 35 estudiantes, de oraciones presentadas en la pantalla de una computadora. Con el rastreador ocular, podemos observar las distintas etapas en el procesamiento de la información del “input” en línea, las cuales no pueden obtenerse mediante el empleo de metodologías de investigación tradicionales. Esperamos que nuestros resultados permitan el diseño de materiales y metodologías didácticas más eficaces para la enseñanza del idioma español de este aspecto gramatical.

PALABRAS CLAVE: verbo copulativo, adjetivo, corpus, procesamiento, movimiento ocular, atención

ABSTRACT

The present study is focused on analyzing the relation between the information processing of the Spanish copular verb followed by adjective and the comprehension of Taiwanese learners whose mother tongue is Mandarin-Chinese, in order to better understand the cognitive process of acquisition through an eye movement experiment. The experiment is based on two technological tools, i) a digital corpus and ii) an eye tracking system to evaluate the association of semantic understanding between different copular verbs followed by adjectives, and observe the different stages in the processing of online input information. With our results, we hope to offer constructive pedagogical suggestions for the design of teaching material and methodology to achieve learning more effectively in the field of teaching Spanish as a foreign language.

KEYWORDS: copular verb, adjective, corpus, processing, eye movement, attention

BIODATA

Hui-Chuan Lu es una profesora de español en el Departamento de Lenguas Extranjeras de NCKU. An Chung Cheng es una profesora de español en el Departamento de Lenguas y Culturas Mundiales. Sus intereses de investigación incluyen la lingüística de corpus, la adquisición de terceras lenguas y la lingüística cognitiva.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la combinación *ser / estar + adjetivo* ha llamado mucho la atención en el aprendizaje de lenguas tanto en la materna como en la extranjera. Para profundizar en el presente estudio, tratamos de conjugar dos perspectivas lingüísticas -la lingüística de corpus y la lingüística cognitiva- con el objeto de investigar la relación existente entre el procesamiento de información de los verbos copulativos españoles seguidos por los adjetivos y su comprensión, por parte de aprendices taiwaneses cuya lengua materna es el chino-mandarín y, de este modo, entender mejor el procesamiento cognitivo seguido durante su adquisición y ofrecer sugerencias de cómo mejorar esta en el ámbito de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Para ellos, hemos realizado un estudio cuantitativo basado en un experimento con la ayuda de dos herramientas tecnológicas: un corpus digital y un rastreador ocular. Gracias a integración de estos dos instrumentos, esperamos obtener nuevos datos -computacionales y movimientos oculares- que faciliten el análisis lingüístico. El propósito final de esta investigación es arrojar luz a como son procesados, cognitivamente, la combinación *verbo copulativo + adjetivo* durante su adquisición por parte de estudiantes sinohablantes.

El presente trabajo se organiza de la siguiente manera: en la primera sección, repasaremos los estudios anteriores que se han llevado a cabo relacionados al tema; a continuación, en la segunda sección, presentaremos nuestras preguntas de investigación así como la metodología que emplearemos; posteriormente, en la tercera y cuarta secciones, se mostrarán, respectivamente, los resultados del estudio y nuestras propuestas pedagógicas y, finalmente, en el último apartado, expondremos las principales conclusiones a las que hemos llegado tras la realización de nuestra investigación.

1. ANTECEDENTES

En esta sección incluiremos, por un lado, aquellos estudios previos que se han centrado en el análisis de la combinación *verbo copulativo + adjetivo* a partir de su estudio en corpus y, por otro, aquellos estudios de procesamiento cognitivo basados en movimientos oculares.

1.1 Análisis lingüísticos a partir de corpus

La metodología basada en corpus facilita, a los investigadores -y de una forma objetiva-, tanto la formulación de generalizaciones como el descubrimiento de patrones en los usos lingüísticos de los hablantes gracias a los resultados ordenados y sistemáticamente clasificados que nos permiten obtener. En este sentido, diversos investigadores -Kennedy, Tognini-Bonelli, Aijmer y Altenberg; entre otros- han destacado el papel auxiliar del corpus en las investigaciones lingüísticas.

Con respecto a los corpus en lengua española, uno de los más conocidos es el "Corpus del Español"¹ -en adelante, CdE- cuya contribución al estudio de la lengua española es comparable a la de prestigiosos corpus en el ámbito anglosajón. La última versión, hasta el momento, se publicó en el año 2018, y contiene aproximadamente cinco mil millones de palabras compiladas de 21 países hispanicos. Es un corpus que se sigue modificando sin cesar desde su construcción. En comparación con su versión anterior -de 2001, en la que abarcaba 100 millones de palabras- esta nueva versión provee una mayor cantidad de datos para su consulta -actualmente 5.100 millones de palabras²-. Además, posee valiosísimas funciones que facilitan diversos tipos de consulta,

¹ Ha sido creado por Davies en el año 2002 y financiado por el "National Endowment for the Humanities" (2001-2002 y 2015-2017) de EEUU. Es accesible a través del siguiente enlace: <https://www.corpusdelespanol.org/>

² Sirva como referencia que el CORPES XXI de la Real Academia de la Lengua Española, corpus que abarca un período de tiempo similar, consta, en la actualidad, de tan solo 142 millones de formas.

que permiten la selección de datos apropiados para el estudio de colocaciones, partes de la oración, sinónimos, comparaciones, entre otros. Paralelamente, el equipo encargado en la gestión del corpus continúa renovando las funciones de consulta con el objeto de satisfacer las distintas necesidades en la extracción de datos de los investigadores y, al mismo tiempo, ahorrándoles tiempo y esfuerzo. Y lo más importante, la interfaz digital es relativamente más simple y fácil de utilizar. En definitiva, su uso nos proporciona datos claros y sencillos que nos permite desterrar consultas de otros corpus que emplean engorrosos códigos o complicadas combinaciones en el teclado para realizar las búsquedas y, de este modo, facilitar el desempeño de los investigadores

Por otra parte, merece la pena destacar su alto índice de precisión del corpus, pues sus datos se han revisado manual y detalladamente con el propósito de disminuir el porcentaje de errores causados por el procesamiento automático computacional. Esta característica es sumamente valiosa en el desarrollo de la construcción de un corpus.

Con respecto a las investigaciones lingüísticas partir de corpus, los dos rasgos que más se han estudiado son la frecuencia de aparición de un determinado elemento y estudios en torno a las distintas partes de la oración, debido a las facilidades funcionales las búsquedas de unidades léxicas en estos corpus (Leech, Rayson y Wilson; Brysbaert, et al.; entre otros).

Así, para el estudio de unidades léxicas y vocabulario, su frecuencia de aparición en un corpus nos proporciona, por un lado, información objetiva, representativa y significativa y, por otro, nos muestra su distribución, así como las tendencias de uso en una lengua dada.

De la misma manera, las anotaciones de las partes de la oración nos permiten clasificar, sistemáticamente, las características de las palabras tanto de sus rasgos morfológicos como sintácticos y semánticos. En este sentido, un gran avance es la función “entorno de la palabra clave” (“keyword in center” en inglés, KWIC), pues posibilita la observación y el análisis de un mismo elemento en diferentes contextos y, por consiguiente, permite llevar a cabo

agrupaciones lingüísticas en función de las concomitancias y divergencias existentes entre ellas. Gracias a esta función, Lu y Cheng estudian las tendencias de uso de la estructura *ser / estar + adjetivo*, así como clasificar los rasgos semánticos y las relaciones entre forma y sentido según la alta frecuencia de ocurrencia.

1.2 Estudios de procesamiento cognitivo: movimientos oculares

En los estudios de movimientos oculares y procesamiento de información, Tsai, Yen, y Wang indicaron que el rastreador ocular puede usarse para estudiar el procesamiento de la información durante el proceso de lectura mediante las observaciones de determinados movimientos oculares como la fijación y los movimiento sacádicos³. Entre los estudios relacionando la frecuencia de las palabras y el proceso de lectura, White (2008) apuntó que la frecuencia de la palabra afecta la duración y la ubicación de la fijación, mientras que Kliegl, Grabner, Rolfs, y Engbert demostraron que cuanto más alta es la frecuencia de la palabra, existe una mayor posibilidad a que sea ignorada. Es decir, sus estudios concluyeron que la frecuencia de palabras se asocia con la duración de la fijación (277).

Por otra parte, Joseph, Nation y Livsedge estudiaron la lectura de niños, y los resultados evidenciaron que los participantes se fijan significativamente más tiempo en aquellas palabras que presenta una frecuencia más baja (221).

³ A estos movimientos también se les denomina sácadas. Por ellos, entendemos aquellos movimientos rápidos y simultáneos que realizan ambos ojos cuando están observando hacia un punto en la misma dirección. El primero en percibir su existencia fue el oftalmólogo francés Louis Émil Javal en 1880, mientras estaba estudiando, de forma experimental, los movimientos oculares durante la lectura de un texto por parte de diversas personas. Esto permitió constatar que, cuando leemos, no se realiza un único movimiento, sino que es gracias a pequeñas fijaciones en diversos puntos lo que nos permite leer una frase.

En cuanto al diseño del experimento para los movimientos oculares, Inhoff y Rayner, por ejemplo, usaron oraciones emparejadas con una estructura SN⁴ (artículo + adjetivo + sustantivo) a modo de estímulo para su estudio. Por ello, usaron oraciones contrastivas que se diferenciaban por la alta y la baja frecuencia de la variable examinada como, por ejemplo: “The slow music/waltz captured her attention⁵” (432).

Por otro lado, el diseño de Joseph et al. se parece al modelo de Inhoff y Rayner (1986) en el que se contrastan palabras de alta y baja frecuencia en las oraciones paralelas. Por ejemplo: “Sarah liked the picture of the prince/daisy in the storybook⁶” (213).

Tomando estos previos estudios como referencia, en nuestro estudio tomaremos como referencia los diseños para el estudio de movimientos oculares durante el procesamiento de información por parte de aprendices taiwaneses, por un lado, y, por otro, completaremos estos datos mediante los resultados consultados en el CdE con el objeto de obtener unos resultados más sistemáticos.

2. METODOLOGÍA

Desde la perspectiva cognitiva, integrando los resultados consultados a partir de corpus, investigamos los movimientos oculares de los aprendices taiwaneses para entender mejor su modelo de procesamiento del caudal lingüístico o input con el objetivo final de enriquecer los resultados de los estudios relacionados con el área de la adquisición de lenguas extranjeras. De acuerdo con este propósito de investigación, planteamos la siguiente pregunta del estudio:

⁴ Sintagma nominal, en inglés *Noun Phase* (NP).

⁵ La traducción de este enunciado al español sería “la música tranquila / el vals llamó su atención”.

⁶ La traducción de este enunciado al español sería “a Sara le gustó el dibujo del príncipe / de la margarita en el libro de cuentos”.

¿Cuál es la relación existente entre la comprensión semántica y el modelo de procesamiento de información para los verbos copulativos y los adjetivos postverbiales?

Y, para responder esta pregunta, combinaremos, en nuestro experimento, los datos obtenidos de un corpus digital, en nuestro caso, el CdE- y el empleo de un rastreador ocular (*eye tracker system*).

2.1. Diseño de los estímulos a partir de corpus

En base a los resultados de los verbos copulativos y los adjetivos tras la consulta del corpus, se diseñaron unos estímulos –oraciones paralelas- que se emplearon en el experimento de movimientos oculares con el objeto de observar cómo se procesaban o, en otras palabras, utilizamos el CdE para consultar la frecuencia de palabras clave aparecidas en los estímulos y, de este modo, controlar las variables que podría afectarlos en su diseño.

Así, pues, tomamos dos adjetivos de alta frecuencia –“listo” y “feliz”- entre las diferentes categorías adjetivales, de acuerdo al estudio de Lu y Cheng. A continuación, consultamos el CdE para observar la frecuencia en que se producían la combinación de sendos adjetivos con los verbos copulativos *ser* y *estar*. Los resultados evidenciaron que:

- i) *Ser* (105.666.689) y *feliz* (522.564) aparecen con más frecuencia que *estar* (30.688.109) y *listo* (425.468).
- ii) Con respecto a su combinatoria, por un lado:
 - a) *Ser* + *adjetivo* (>40.000.000) aparece con mayor frecuencia que “*estar* + *adjetivo*” (7.675.285).
 - b) *Estar* + *listo* (200.532) aparece con mucha mayor frecuencia que *ser* + *listo* (1.434)
 - c) *Estar* + *feliz* (69.140) aparece con más frecuencia que *ser* + *feliz* (58.523)

A continuación, diseñamos 4 oraciones emparejadas y distribuidas en dos combinaciones estructurales, *ser* o *estar* + *adjetivo*, con una diferencia

principal como variable examinada en las oraciones paralelas. Estas 4 oraciones -como se señalan en (1)-(4)- estaban incluidas en un listado de 40 oraciones con el propósito de investigar otro tema de estudio, el pronombre clítico y las hemos aprovechado para la presente investigación.

- (1) El carro ya está listo y lo puedo ir a recoger más tarde.
- (2) Si mi hermano es listo, su carro definitivamente lo vende ahora mismo.
- (3) Cuando él está feliz, no lo esconde y canta en voz alta.
- (4) Su vida ya no es tan feliz como lo era antes. ¡Qué lástima!

2.2. Experimento

2.2.1. Planificación

En primer lugar, usamos el "Creador de experimentos" (*Experiment Builder*) para planear el flujo del experimento e importar el contenido de los estímulos. A continuación, en cada una de las cuatro fases separadas -Experimento (*experiment*), bloque (*block*), prueba (*trial*) y grabación (*recording*)- se colocan los diferentes componentes y se establecen las configuraciones relacionadas de acuerdo con los requisitos experimentales.

Participaron en el experimento un total de 35 estudiantes mayores de 20 años que han estudiado en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Cheng Kung durante un período de, al menos, 160 horas. Todos ellos firmaron una carta de consentimiento tanto para llevar a cabo la presente investigación académica como para autorizar futuros usos académicos de los datos que se recogieran en el transcurso del experimento.

El experimento tuvo lugar en el laboratorio del Centro de Investigación de la Mente e Imágenes de la Universidad Nacional Cheng Kung. El Sistema de Seguimiento de los Ojos -*EyeLink II*- es un rastreador ocular que se utiliza para calcular la asociación entre la comprensión semántica y la atención en las palabras clave, por medio de la detección de los movimientos oculares de los

participantes cuando leen las oraciones presentadas en la pantalla de una computadora. Además, la computadora del sujeto y la del operador se colocan en posición de L invertida. Como parte de la preparación, antes el experimento, los participantes pusieron su barbilla en el reposa-barbilla ayudados por una asistente para ajustar el nivel del instrumento. Después, los participantes tenían que hacer una calibración de nueve puntos antes de empezar el experimento formal. La pupila del ojo debía coincidir con una marca en el centro de la pantalla después de ajustar la posición y también debía ajustarse el foco de la lente fotográfica de alta velocidad. Para pasar la prueba, la forma de la calibración de los nueve puntos debía ser un cuadrilátero.

2.2.2. Flujo del experimento

Al principio aparecía un círculo hueco a la izquierda de la pantalla de la computadora de los participantes en la que estos debían mirar el punto. Cuando este desaparecía, aparecía una oración en español centrada en la pantalla. La duración de reproducción de cada oración era de 15 segundos. Los participantes podían presionar el botón izquierdo de la tecla numérica para ir a la siguiente parte. Una oración de comprensión en chino aparecía en la siguiente página. La duración de reproducción era de 10 segundos, tiempo en el cual los participantes tenían que usar las teclas del teclado numérico para elegir la respuesta más apropiada entre las opciones, de acuerdo con la oración leída en español.

2.2.3. Análisis de los resultados

Después del experimento, mediante el Visor de datos (*Data Viewer*), podíamos observar los movimientos oculares de los participantes con respecto a las unidades en el contenido de cada estímulo. Finalmente, utilizamos la función "Informe de área de interés" (*Interest Area Report*) del programa para descargar los datos de cada área de interés que necesitamos para facilitar los análisis posteriores. Los datos relevantes incluían: duración total de la fijación, porcentaje de duración de la fijación, duración de la

primera fijación, cantidad de fijaciones, si salta, si regresa y cantidad de regresión.

3. RESULTADOS

A continuación, se muestra los resultados del estudio tanto de los movimientos oculares y la comprensión, como de los rasgos lingüísticos incluyendo los verbos copulativos y los adjetivos de las oraciones examinadas, interpretando las relaciones estadísticas entre sus rasgos lingüísticos y sus índices oculares.

3.1. Regresión vs. Comprensión: *ser + feliz*

De acuerdo a los resultados del cuadrado de Chi (χ^2), sólo existe una relación que presenta un nivel de diferencia significativa -esto es, el valor de P es menor de 0,05)-, que es la relación entre si regresan a fijarse en el adjetivo “feliz” o no y la comprensión de la oración con la combinación de *ser + feliz*, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. – Comprensión vs regresión *ser + feliz*

Comprensión Regresión	Incorrecta	Correcta	Total
No	12 60% 80%	8 40% 40%	20
Sí	3 20% 20%	12 80% 60%	15
Total	15	20	35

χ^2 , P<0,05 (Fisher)

Como se puede apreciar en la Tabla 1, la mayor parte -60%- de los participantes, en el grupo que comprenden correctamente la oración que presenta la combinación *ser + feliz* sí, vuelven a fijarse en la posición del

adjetivo *feliz*; en cambio, la mayoría -80%- de los participantes que la no comprenden, no vuelven a fijarse en la posición del adjetivo. Es decir, la realización de la regresión al adjetivo es importante pues mejora la comprensión semántica de la estructura *ser + feliz*.

3.2. Cantidad de regresión vs. comprensión: *ser + feliz y estar + feliz*

Para mejorar nuestra comprensión sobre el procesamiento de la combinación verbos copulativos + adjetivos, tomamos en consideración otros índices relacionados con los movimientos oculares y cuyos resultados reproducimos en la Tabla 2.

Tabla 2. – Comprensión vs regresión *ser + feliz / estar + feliz*

Movimiento ocular	Combinación	Promedio ± Desviación estándar (comprensión)		Valor de P
		Correcta	Incorrecta	
Cantidad de regresión	Ser + feliz	20 1,0 ± 1,07606	15 0,2 ± 0,41404	0,005
	Estar + feliz	4 0,0 ± 0,0	24 0,4583 ± 0,83297	0,013

Prueba de t para muestras independientes

Como evidencian los resultados de la prueba t para muestras independientes, solo dos factores presentan niveles con diferencias significativa:

- i) Por lo que respecta a las relaciones entre la comprensión y la cantidad de regresión, para la combinación *ser + feliz* es de 0,005; en cambio, para *estar + feliz* es de 0,013.
- ii) Por lo que atañe a las relaciones entre la comprensión y las unidades a las que regresan, por un lado, aquellos aprendices -1,0±1,07- que comprende correctamente el enunciado con la combinación *ser + feliz*, vuelve a fijarse en la posición del adjetivo *feliz* un promedio de veces

mayor que aquellos que no la comprenden correctamente $-0,2\pm0,41$ -; por otro lado, aquellos que comprenden la frase que contiene *estar + feliz*, no vuelven a fijarse ni una sola $-0,0\pm0,0$ - en el verbo copulativo *estar*; en cambio, los que no la comprenden correctamente regresan al verbo copulativo un 0.45 veces como promedio ($0,45\pm0,83$). En definitiva, estos datos demuestran que un mismo adjetivo *-feliz-* se procesa, por parte de los aprendices, de formas diferentes en función de si se trata del verbo copulativo *ser* o *estar*.

3.3. Movimiento ocular vs. Comprensión: *ser / estar + listo*

Concerniente a la combinatoria de los verbos copulativos *ser* y *estar* con el otro adjetivo *-listo-* nos limitamos a indicar los datos de comprensión correcta centrándonos en el método estadístico de correlación de Pearson, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. – Movimiento ocular vs comprensión: Ser / Estar listo

Movimiento ocular	Combinación		Correlación de Pearson	Valor de P
Cantidad de regresión	SER + <u>listo</u>	ESTAR + <u>listo</u>	0,694	0,018
	<u>ESTAR</u> + listo	ESTAR + <u>listo</u>	0,666	0,000
Duración total de fijación	<u>ESTAR</u> + listo	ESTAR + <u>listo</u>	0,58	0,008

Correlación de Pearson

Los resultados del Tabla 3 evidencian que existen tres relaciones que llegan a un nivel de diferencia significativa (0,018, 0,000, y 0,008) y son correlaciones positivas (+0,69, +0,66 y +0,58). En primer lugar, por lo que respecta a la relación entre la comprensión correcta y el movimiento ocular, la cantidad de regresión a la posición del adjetivo *listo* de la oración que contiene la combinación *ser + listo* y la cantidad de regresión al adjetivo *listo* de la frase que comprende *estar + listo*, en ambos casos, presentan una correlación positiva lo que indica que los participantes tienen la misma tendencia de

regresar a la posición del adjetivo *listo* tanto si se combina con el verbo copulativo *ser* o *estar*. Parece, pues, que los diferentes verbos copulativos no juegan un papel importante distinguir el procesamiento de información con este adjetivo ni en la comunicación espontánea.

En segundo lugar, en lo relativo a la comprensión correcta y la cantidad de regresión a la posición del verbo copulativo *estar* en enunciados que contienen la combinación *estar + listo* y el mismo índice de movimiento ocular que en el adjetivo *listo* de la oración que contiene *estar + listo*, la correlación positiva indica que los participantes tienen la misma tendencia a regresar a la posición del verbo copulativo *estar* y al adjetivo *listo*; en cambio, esto no ocurre en el caso de la oración que contienen la combinación *ser + listo*.

Finalmente, existe una relación entre la duración total de fijación del verbo copulativo *estar* en la oración que comprenden la combinación *estar + listo* presentando la misma tendencia que se encuentra en el caso del adjetivo *listo* de la oración *estar + listo* o, en otras palabras, si los participantes comprenden la oración con la estructura del verbo copulativo más adjetivo correctamente, en total se fijarán más tiempo en el verbo *estar* e igual se fijarán más tiempo en el adjetivo *listo*.

Por otra parte, la segunda y la tercera relación significativas apuntadas señalan que los participantes que comprenden la oración correctamente, vuelven a fijarse tanto en el verbo copulativo como en el adjetivo, al mismo tiempo, la misma tendencia ocurre con la duración total por la que tardan en fijarse en el verbo copulativo *estar* y el adjetivo *listo* en la oración que contiene la combinación *estar + listo*.

4. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

La adquisición de ciertas formas lingüísticas se realiza mediante la aplicación de estrategias de procesamiento de la información o input. La instrucción gramatical sustentada en la investigación empírica propone sugerencias concretas en las que se induce al alumno a dirigir su atención hacia las formas

como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido. Se puede alterar, exteriormente, los procesos de atención internos con el fin de facilitar la adquisición. La instrucción basada en este tipo de procesamiento pretende atraer, orientar y fijar la atención del alumno hacia las formas del input que normalmente serían ignoradas durante la comunicación espontánea en tiempo real y que facilitan su comprensión.

De acuerdo con los principios del procesamiento del input, los alumnos procesan las palabras con contenido en el input antes que cualquier otro elemento. O dicho de otra manera, los alumnos prefieren procesar ítems léxicos (por ejemplo, adjetivos) a ítems gramaticales (por ejemplo, los verbos copulativos *ser* o *estar*) para extraer la misma información semántica en una secuencia dada. No obstante, si no prestamos atención a estos datos gramaticales, estos se nos escapan y, por lo tanto, lo que logremos extraer del input puede ser algo falso o impreciso, que nos lleve a conclusiones erróneas.

El propósito de la instrucción basada en el procesamiento del input es:

- (1) que los alumnos, por un lado, presten atención a ítems gramaticales y
- (2) que, por otro, sean capaces de procesarlos.

En las actividades de procesamiento del input, la atención de los alumnos se dirige hacia los mencionados ítems gramaticales para dotarlos de valor comunicativo. Así, pues, los alumnos tienen que atender a las marcas formales al mismo tiempo que procesan el significado, pero, teniendo en cuenta que los alumnos no tienen que producir las marcas formales en cuestión, sino que solo tienen que procesarlas, estableciendo la correspondencia adecuada entre forma y significado.

La secuenciación de este tipo de actividades sería el siguiente:

- (1) Se da a los alumnos información sobre la forma y se les explica la relación entre forma y significado.

(2) Se les informa sobre la estrategia que puede afectar negativamente a la detección de datos que hacen durante la comprensión del input.

(3) Se empuja a los alumnos a procesar la forma en cuestión durante las actividades de input estructurado, hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma para obtener significado.

Veamos un ejemplo para el español con la combinación *ser / estar + adjetivo*. Hay adjetivos que tienen un significado distinto cuando se combinan con el verbo "SER" o "ESTAR":

Usamos *ser* con adjetivos que se refieren a una cualidad inherente o a una característica más o menos permanente.

ser + rico = que tiene mucho dinero

Ejemplo: Este hombre es muy rico. Tiene yates y aviones.

Usamos *estar* con adjetivo que indican una cualidad adquirida, algo que es condicional para el oyente.

estar + rico = delicioso

Ejemplo: Este postre de chocolate está muy rico.

Tres actividades:

A. En la siguiente actividad, el único elemento responsable del cambio de significado es el verbo copulativo. Escoja la opción adecuada para formar una oración lógica y correcta.

1. Mi hermana es feliz ____.

- a. como mi padre
- b. en la fiesta esta noche

2. Mi hermana está introvertida ____.

- a. como mi padre

b. en la fiesta esta noche

3. Mi hermano está raro ____.

a. esta tarde

b. como sus amigos

4. La pizza es excelente ____.

a. esta noche

b. como la de la Pizza Hut

5. Estoy alegre ____.

a. como mis padres

b. porque sé que me amas ahora

B. Indique si los adjetivos en las oraciones a continuación se refieren a una personalidad / característica inherente o a una condición.

1. 林志玲 está feliz después de casarse.

a. personalidad

b. condición

2. El hombre en Bután es feliz.

a. personalidad

b. condición

3. El gato Garfield (加菲貓) está relajada.

a. personalidad

b. condición

4. La profesora Lu está paciente.

a. personalidad

b. condición

5. 蔡依林 es romántica.

a. personalidad

b. condición

C. Escoja la mejor interpretación a las siguientes oraciones en español.

1. Si está listo, señor García, puede salir ahora.

a. 如果 García 先生聰明的話，他現在就可以離開了。

b. 如果 García 先生準備好了，他現在就可以離開了。

2. Si usted ya hizo su reserva en el Din Tai Fung, ya está listo!

a. 如果您已經在鼎泰豐訂位，那您一切就緒了！

b. 如果您已經在鼎泰豐訂位，那您真聰明！

CONCLUSIÓN

Este trabajo ha tenido como fin investigar el procesamiento cognitivo en la interlengua de los aprendices taiwaneses que aprenden ELE. El estudio realizado se apoyando en dos herramientas. Por un lado, el criterio de distinguir las palabras según las frecuencias se basa en un corpus representativo posee una base más sistemática y científica, no sólo para facilitar el diseño de estímulos, sino también para proveer una lista jerárquica

de aprendizaje en diferentes etapas de desarrollo. Por otro lado, en contraposición con los métodos tradicionales tales como “pensar en voz alta (*Think Aloud*), el rastreador ocular permite observar, de una manera totalmente objetiva, el procesamiento de información en línea sin interrupciones.

El empleo de sendos instrumentos nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

- i) Los resultados de movimientos oculares indican que los dos verbos copulativos y su combinatoria con los adjetivos *listo* y *feliz* deben tratarse y enseñarse de manera diferente porque no se procesan de la misma manera, de acuerdo con los datos obtenidos en nuestro análisis semántico y su aparición de frecuencia.
- ii) Los datos evidencian que el aprendizaje del adjetivo *listo* es más léxico, mientras que la adquisición de *feliz* requiere un mayor esfuerzo.
- iii) Si comparamos ambos verbos copulativos y su combinación con el adjetivo *feliz*, la adquisición con *ser* aparece en una etapa más temprana mientras que su combinación con *estar* aparece en una etapa más tardía.
- iv) Los participantes que regresan y que tienden a fijarse más veces en el adjetivo *feliz*, comprenden la oración más correctamente que los que no vuelven. Ahora bien, los que comprenden más correctamente no regresan a fijarse en el verbo copulativo de *estar* en el caso de la combinación *estar feliz* ni una sola vez, porque ya se hayan en una etapa adquisitiva más avanzada.
- v) Por lo que atañe a *estar + listo*, la cantidad de regresión y la duración total de fijación del verbo copulativo *estar* y el adjetivo *listo* tienen la misma tendencia de atención en la comprensión correcta. Esto corresponde al estudio a partir del corpus en el que *estar + listo* es la combinación que aparece con mayor frecuencia en el input.

En base a estos resultados, hemos realizado algunas sugerencias pedagógicas para mejorar el resultado del aprendizaje de los estudiantes. Con esto, esperamos que nuestra investigación haya arrojado luz en los estudios de procesamiento cognitivo en torno a las estructuras *ser / estar + adjetivo* y su adquisición en el aula de ELE.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos el apoyo financiero del proyecto de investigación MOST106-2410-H-006-052-. Además, nos gustaría expresar nuestro sincero agradecimiento a todos los asistentes y participantes que colaboraron en el presente estudio.

REFERENCIAS

- Aijmer, Karin, y Bengt Altenberg. *English Corpus Linguistics*. New York: Routledge, 2014. Impreso.
- Brysbaert, Marc, Matthias Buchmeier, Markus Conrad, Arthur M. Jacobs, Jens Bölte, y Andrea Böhl. “The Word Frequency Effect: A Review of Recent Developments and Implications for the Choice of Frequency Estimates in German.” *Experimental Psychology* vol. 58, 2011, pp. 412-424. Impreso.
- Davies, Mark. *Corpus del Español: Genre/Historical*. U of Brigham Young, 2002, <https://www.corpusdelespanol.org/hist-gen/>. Acceso 31 ene. 2020.
- Inhoff, Albrecht Werner, y Keith Rayner. “Parafoveal Word Processing During Eye Fixations in Reading: Effects of Word Frequency.” *Perception & Psychophysics* vol. 40, no. 6, 1986, pp. 431-439. Impreso.
- Joseph, Holly SSL, Kate Nation, y Simon P. Livesedge. “Using Eye Movements to Investigate Word Frequency Effects in Children’s Sentence Reading.” *School Psychology Review* vol 42, no. 2, 2013, pp. 207-222. Impreso.

- Kennedy, Graeme. *An Introduction to Corpus Linguistics*. New York: Routledge, 1998. Impreso.
- Kliegl, Reinhold, Ellen Grabner, Martin Rolfs, y Ralf Engbert. "Length, Frequency, and Predictability Effects of Words on Eye Movements in Reading." *European Journal of Cognitive Psychology* vol. 16, no. 1-2, 2004, pp. 262-284. Impreso.
- Leech, Geoffrey, Paul Rayson, y Andrew Wilson. *Word Frequencies in Written and Spoken English: Based on The British National Corpus*. London: Longman. 2001. Impreso.
- Lu, Hui-Chuan, y An Chung Cheng. "Rasgos semánticos a partir de corpus y su aplicación en el aprendizaje de la estructura 'ser/estar+ adjetivo' en español." *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* vol. 68, 2016, pp. 117-137. Web. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/54524/49805>. Acceso 21 abr. 2020.
- Tognini-Bonelli, Elena. *Corpus linguistics at work*. Vol. 6. Philadelphia, Amsterdam: J. Benjamins, 2001. Impreso.
- Tsai, Jie-Li, Miao-Hsuan Yen, y Chin-An Wang. "Recording on Eye Movements and its Application on Chinese Reading." *Research in Applied Psychology* vol. 28, 2005, pp. 91-104. Impreso.
- White, Sarah J. "Eye Movement Control during Reading: Effects of Word Frequency and Orthographic Familiarity." *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* vol. 34, no. 1, 2008, pp. 205-223. Impreso.

VIOLENCIA Y DOLOR EN SANTA TERESA, DE 2666: ENTRE EL MITO Y LA HISTORIA

MACÍAS, María Claudia | Seoul National University (Corea del Sur)

Fecha de recepción: 20 de febrero de 2020 | Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2020 | Fecha de publicación: 22 de mayo de 2020

RESUMEN

Este artículo propone otra interpretación para la referencia geográfica de Santa Teresa, que la crítica ha coincidido en señalar que se trata de Ciudad Juárez (México). En este sentido, Santa Teresa bien podría corresponder a alguno de los tres poblados que llevan ese nombre y que se encuentran en Sonora, adonde se dirigen los detectives en el capítulo "Los desiertos de Sonora (1976)", lugar utópico y donde aparecerán, también, cadáveres. Igualmente, de los ciento veinte casos de mujeres que aparecen asesinadas en 2666, la mayoría se localiza en puntos geográficos de Sonora así como, también, los treinta casos de hombres asesinados en ese mismo capítulo que, a diferencia de los crímenes de mujeres, se narra con detalle la crueldad con que son ejecutados. Con el presente estudio se pretende cuestionar, en suma, los puntuales contextos históricos y geográficos que se han repetido en los estudios, considerando la propuesta teórica de Gilles Deleuze sobre el enclave de la conjunción mal y dolor que deja una herida que atraviesa la historia, pues ni el dolor ni la violencia podrían interpretarse tan concretamente en 2666, ya que tiene como *leitmotiv* la desarticulación de la imagen binaria que simplifica el bien y el mal.

PALABRAS CLAVE: crímenes, herida, violencia, Bolaño, Deleuze

ABSTRACT

This article proposes another interpretation for Santa Teresa's geographical reference in 2666, which critics have agreed in locating in Ciudad Juárez. Santa Teresa may well correspond to one of the three villages that share this name and are located in Sonora. In this respect, the majority of the 120 cases of women murdered in "The part of the crimes" are located in geographic points of Sonora as well as the 30 cases of men killed in the same chapter, whose execution is cruelly narrated. The ultimate aim is to question the specific historical and geographical contexts, considering Deleuze's proposal on the enclave of evil and pain conjunction, that leaves wounds across the history, because 2666 has as *leitmotiv* the disarticulation of the binary image of good and evil.

KEYWORDS: crimes, wound, violence, Bolaño, Deleuze

BIODATA

Doctora en Literatura Hispánica por El Colegio de México. Catedrática en Seoul National University. Entre sus publicaciones destacan: cinco textos de español para universitarios, un centenar de artículos en revistas académicas de Brasil, Corea, EE.UU., España y México; también es coautora de libros de crítica literaria. Asimismo es Ciudadana Honoraria de Seúl, 2008 y Premio Ohtli 2012, de la SRE (México).

INTRODUCCIÓN

Roberto Bolaño retoma de *Los detectives salvajes* y reconfigura la ciudad de Santa Teresa en la “Parte de los crímenes” en 2666, que la crítica ha coincidido en señalar, unánimemente, que se trata de una representación de los feminicidios ocurridos en la fronteriza Ciudad Juárez (México). En este artículo, proponemos otra interpretación para las referencias geográficas de Santa Teresa: podría referirse a uno de los poblados que llevan ese nombre y que se encuentran precisamente en Sonora, adonde se dirigen los detectives en el capítulo titulado “Los desiertos de Sonora (1976)”, desierto que se ha identificado como un lugar utópico y donde aparecerán, también, los cadáveres.

En estos sentidos, existen, tres poblaciones llamadas Santa Teresa en el estado de Sonora, en los municipios de Hermosillo, Bacanora y Bacán y, mientras que, una cuarta Santa Teresa se encuentra en la frontera de Nuevo México con San Jerónimo, cerca de Ciudad Juárez, en el estado de Chihuahua. Así, si prestamos atención a los ciento veinte casos de mujeres asesinadas, la mayoría se localizan en puntos geográficos de Sonora, mientras que, en otros, no se especifica el lugar donde se encontró el cadáver y, en ciertos casos, los restos se localizan en el basurero El Chile. Al respecto, conviene señalar que, consideraremos, también, los treinta casos de hombres asesinados en ese mismo capítulo que, a diferencia de los crímenes de mujeres, se narra con detalle la crueldad con la que son ejecutados algunos de ellos.

En este estudio, se pretende cuestionar las puntuales referencias históricas y geográficas que la crítica ha repetido, pues ni el dolor ni la violencia podrían interpretarse tan concretamente, en una novela que tiene como tema central la desarticulación de la imagen binaria que simplifica el bien y el mal como una lucha. Es por ello que seguiremos la propuesta teórica de Gilles Deleuze sobre el enclave de la conjunción mal y dolor, desarrollado, especialmente, en su obra *Lógica del sentido* (1969), que deriva en una reflexión sobre la moral

que ejerce su poder para manipular el sentido del dolor y de la violencia que dejan marcas y heridas en la historia y en el presente.

1. ESTUDIOS PRECEDENTES

La mayoría de la crítica ha revisado la obra de Bolaño a partir del impacto del horror que provoca la lectura de obras como *Estrella distante*, *Nocturno de Chile* o la “Parte de los crímenes” en 2666, en relación con contextos sociales y políticos que explican, en buena medida, la escritura de Bolaño sobre la violencia y el mal: las dictaduras –especialmente, el Chile desangrado, “la patria no iba bien” (Bolaño, *Nocturno de Chile* 95)-; la Segunda Guerra Mundial, los feminicidios en la fronteriza Ciudad Juárez de Chihuahua, etcétera. No obstante, estos estudios encuentran sus límites en la propia historia y, en ese sentido, parecieran haber agotado la obra de Bolaño.

En cuanto a la temática del mal, son también numerosos los estudios que se concentran en esta dirección, revisando símbolos que derivan en gran parte, y de nuevo, en los contextos sociohistóricos de los grandes males que ha sufrido la humanidad, de manera que las novelas de Bolaño “son más bien una amplia exploración de las múltiples facetas que adopta la maldad en la civilización occidental” (Candia Cáceres 46). En ese estudio, el crítico relaciona el mal con “la presencia de la globalización, de la postmodernidad y del silenciamiento de las utopías” (Candia Cáceres 46) agregando que, en 2666, “los asesinatos de mujeres en la ciudad de Santa Teresa, México, trasunto de Ciudad Juárez” (Candia Cáceres 51), le permiten explorar al autor el sadismo que conlleva el mal. Cristian Montes interpreta el mal en las obras de Bolaño como seducción representativa “de la dictadura militar chilena” (85); Daniuska González concluye sobre “la práctica histórica del mal” (“Roberto Bolaño: El resplandor de la sombra” 32), mientras que el estudio de Carlos Burgos sobre la violencia y el mal afirma: “Podría decirse que la mayor parte de las obras importantes de Bolaño transcurren entre finales de los sesenta y mediados de los setenta” (123).

Asimismo, todos los estudios coinciden en destacar que Ciudad Juárez es el referente geográfico de Santa Teresa, en la novela 2666: “obra póstuma y compleja, desbordada entre superficies que rastrean, por ejemplo, los crímenes de Ciudad Juárez, su abyección y su horror” (González, *Roberto Bolaño. Poéticas del mal*, 12); “los feminicidios de Santa Teresa/Ciudad Juárez” (Willem 82); “Bolaño da voz a las víctimas anónimas de la segunda guerra mundial y de los crímenes en Ciudad Juárez” (Willem 89); “Ubicada en la frontera entre México y Estados Unidos, Santa Teresa representa un trasunto de Ciudad Juárez” (Stainfeld 71); “The plots of the two novels revolve around the search for writers in the city of Santa Teresa, pseudonym of Ciudad Juárez, México” (Camps 105); “Santa Teresa, escenario a la vez que ciudad protagonista [...] cuya acción calcada de la actualidad criminal en Ciudad Juárez transcurre entre 1993 y 1997” (Olivier 32); “la articulación entre el genocidio de la Segunda Guerra Mundial y el feminicidio de Ciudad Juárez es fundamental dentro de la novela” (Torres Perdigón 85), este último artículo, cita a su vez dos más, el de Ángeles Donoso Macaya y el de Cathy Fourez, para respaldar su afirmación de la relación entre Santa Teresa y Ciudad Juárez (Torres Perdigón 85-86). Incluso hallamos estudios como el de Shaj Mathew que desde el título anuncian el referente unánime: “Ciudad Juárez in Roberto Bolaño’s 2666: Mexico’s Violent Cradle of Modernity” (402). Gabriela Muñiz, por su parte, afirma que Santa Teresa se encuentra comprendida en dicha ciudad fronteriza:

Santa Teresa es el nombre ficticio de una ciudad que se corresponde en gran medida a Ciudad Juárez. Santa Teresa es el nombre de un barrio en los suburbios de Ciudad Juárez donde la violencia y la impunidad no tienen límites, de ahí que el nombre sirva como una metonimia apropiada para referirse a Ciudad Juárez. (37-38)

La lista de los estudios que coinciden en la afirmación podría ser interminable. A este respecto, un argumento empleado en justificar esta identificación, es el apartortado por Alexis Candia Cáceres quien cita una respuesta de Bolaño en entrevista con Mónica Maristain, realizada en julio de 2003: “A fin de situar el

papel que juega Santa Teresa en la narrativa bolañiana es clave tener en cuenta que Bolaño considera a Ciudad Juárez como el infierno” (51). Ahora bien, debemos aclarar que la pregunta, por un lado, no se refería a Santa Teresa, he aquí la transcripción del fragmento:

- ¿Cómo es el paraíso?
- Como Venecia [...].
- ¿Y el infierno?
- Como Ciudad Juárez, que es nuestra maldición y nuestro espejo, el espejo desasosegado de nuestras frustraciones y de nuestra infame interpretación de la libertad y de nuestros deseos. (Maristain 69)

Y, por otro lado, en dicha entrevista nunca se menciona 2666 ni *Los detectives salvajes*, novela que ya se había publicado en esa fecha.

2. BOLAÑO CONTRA EL REALISMO SOCIAL

El *Manifiesto Infrarrealista* fechado en 1975 (solo publicado en inglés, en 1976) escrito por José Vicente Anaya, menciona al poeta Gérard de Nerval, “considerado como el ejemplo más puro del romanticismo en la literatura francesa, pero a la vez, está a la vanguardia de este movimiento al ser precursor del simbolismo y surrealismo” (Miranda y Bustamante 118), al cual incluyen dentro de su movimiento: “-Gerard de Nerval es infrarrealista caminando por las calles de París mientras jala con un cordón una langosta.” (Madariaga Caro 161). El llamado *Primer Manifiesto del Movimiento Infrarrealista* por haber sido el primero en publicarse en México luego de haberse presentado en 1976, lo redactó Roberto Bolaño y cita a Arthur Rimbaud como su numen: “Desplazamiento del acto de escribir por zonas nada propicias para el acto de escribir. ¡Rimbaud, vuelve a casa! Subvertir la realidad cotidiana de la poesía actual.” (Madariaga Caro 147), al punto que no pocos críticos han encontrado la semejanza con el nombre de su *alter ego*: “desde el principio de su proyecto de escritura eligió como *alter ego* del personaje principal, Arturo, a Arthur Rimbaud” (Bolognese 672).

Así pues, el infrarrealismo se encuentra en la línea del surrealismo y no del realismo social, con lo cual se distancia de todo referente geográfico e histórico. Como afirma el poeta mexicano Moreno Villarreal:

En la estela del surrealismo, los infras concurrían a la proclama de Breton de que la revolución necesitaba del motor liberador de la poesía. El horizonte de la literatura y el pensamiento surrealistas es ostensible en la concepción de aquel manifiesto infra, cuyo título-lemma remite desde luego a Arthur Rimbaud. (42)

Por otra parte, cabe recordar los consejos que Roberto Bolaño dictó a los 44 años de edad, los cuales se podrían interpretar como una poética para su narrativa. Entre ellos, destacan el cuarto y el quinto por recomendar enfáticamente: “4. [...] no leerá jamás a Cela ni a Umbral. Sí que leerá a Cortázar y a Bioy Casares, pero en modo alguno a Cela y a Umbral. 5. Lo repito una vez más por si no ha quedado claro: a Cela y a Umbral, ni en pintura” (Bolaño, “Consejos sobre el arte de escribir cuentos” 324). La razón del rechazo podría estar en el carácter costumbrista y realista de la obra de ambos españoles: Camilo José Cela es considerado uno de los padres del realismo social y, Francisco Umbral, su discípulo. No obstante, Bolaño parece no haber sido el único en rechazar al Nobel:

Camilo José Cela, quien siempre será recordado por su lengua viperina, es a su vez uno de los escritores que más denuestos concita. “Hace treinta años que no lo leo. Es un pelmazo. Y me tiene sin cuidado que le hayan dado el Nobel o no”, dijo Rafael Sánchez Ferlosio. Terenci Moix, por su parte, confesaba que a los catorce años profesaba admiración por Cela, sentimiento que se vio defraudado en la madurez. El acervo lingüístico indiscutible de Cela se convirtió en el único soporte de una “obra hueca, repetitiva e innecesaria, saldos de diccionarios y santoral”, en palabras de Moix. (Paniagua)

Asimismo, Antonio Paniagua destaca en ese mismo artículo la admiración de Umbral por Cela, que por ello bien pudo valerle el rechazo de escritores entre los que se encontraba Bolaño:

Francisco Umbral expresó su devoción hacia él con palabras inequívocas. “Una buena página de Cela vale por casi todo el exilio”, decía Umbral, quien

de este modo echaba por tierra la obra de los escritores que huyeron de las represalias del régimen de Franco. (Paniagua)

Finalmente, recordemos también que Archimboldi, en la novela 2666, afirma que la historia “es una puta sencilla, [...] es una proliferación de instantes, de brevedades que compiten entre sí en monstruosidad” (Bolaño, 2666 993). Y en su también póstuma obra, Amalfitano aprende la historia de Sonora mediante un narrador que habla sobre el efecto de la historia sobre la realidad: “figuras histéricas, diríase retorcidas por el aliento de la Historia” (Bolaño, *Los sinsabores del verdadero policía* 170). Cabría preguntarse, entonces, si la Historia, con mayúsculas, puede registrar lo monstruoso de la vida y el horror de la violencia. La respuesta sería negativa obligadamente, ya que la historia oficial registra la gloria de las naciones olvidando sus fracasos. La memoria de tales monstruosidades es una tarea que asume la literatura en escritores como Bolaño.

3. LA SANTA TERESA DE BOLAÑO

La Santa Teresa que aparece desde *Los detectives salvajes* se refiere al poblado que lleva precisamente ese nombre y que se encuentra en Sonora, adonde se dirigen los protagonistas en el último capítulo, “Los desiertos de Sonora (1976)”, en busca de Cesárea Tinajero: “Pasamos como fantasmas por Navojoa, Ciudad Obregón y Hermosillo. Estábamos en Sonora, aunque ya desde Sinaloa yo tenía la impresión de estar en Sonora” (Bolaño, *Los detectives salvajes* 566). El recorrido indicado corresponde con exactitud a la topografía de la costa del Pacífico mexicano de la ruta que lleva a la ciudad de Hermosillo, capital de Sonora. La carretera tiene la peculiaridad de tener a la derecha el desierto y a la izquierda el océano, como se cita en la novela. Algunos críticos han identificado dicho desierto como un lugar utópico, donde aparecerán también cadáveres (Zozaya Becerra 14). De otra parte, Santa Teresa será también el epicentro del capítulo “La parte de los crímenes”

de 2666, que la crítica ha repetido que se trata de una reconfiguración de Ciudad Juárez, Chihuahua, en la frontera norte de México.

Al respecto, el índice de poblaciones de Hispanoamérica en 1940 registra cuatro con el nombre de Santa Teresa en Sonora (estado que se cataloga con las siglas NH12), tres en español y una en inglés: “Sta. Teresa (*listed as Sta. Theresa*) (Sonora) NH12 29-109a, Sta. Teresa (Sonora) NH12 31-111a, Santa Teresa (Sonora) NH12 31-111d, Santa Teresa (Sonora) NH12 31-112d” (Parker Hanson 152). En el estado donde se ubica Ciudad Juárez, se menciona solo una: “Santa Teresa (Chihuahua) NH13 30-105d” (Parker Hanson 152), ubicada en la frontera de Nuevo México con San Jerónimo. De los casos de mujeres asesinadas, la mayoría de los sitios precisados se localizan en puntos geográficos de Sonora; en otros, en cambio, no se especifica el lugar donde se encontró el cadáver. De igual modo, las cuatro poblaciones llamadas Santa Teresa permanecen en la actualidad, siendo, algunas de ellas; muy antiguas; por ejemplo, Arthur Woodward registra una matanza el 2 de abril de 1695, “donde fue muerto el padre Francisco Saeta [...] por pimas de Tubutama, Oquitoa y Santa Teresa” (Gutiérrez 153).

De otra parte, las mujeres que aparecen asesinadas en “La parte de los crímenes” están relacionadas, con algunas excepciones, a la industria de la maquila:

En 1966, se formaliza el programa y se construye el primer parque industrial en Ciudad Juárez, Chihuahua, el cual atrajo una empresa maquiladora dedicada a la manufactura de televisores; en 1968 se funda el segundo parque en el municipio de Nogales, Sonora, con una empresa cuyo giro de actividad fue la manufactura de plásticos. Para 1973, surgieron más parques industriales a lo largo de la frontera norte de México [...]. En Sonora se instalaron 40 empresas. (Industria Maquiladora y Manufacturera de Exportación, INDEX)

En este sentido, conviene señalar que el estado de Chihuahua cuenta con dos Asociaciones INDEX, mientras que Sonora cuenta con cuatro, según se puede apreciar en el mapa de México de la página web de la Industria Maquiladora y

Manufacturera de Exportación (INDEX). Así, pues, el elemento de la presencia de industrias maquiladoras no es exclusivo de Chihuahua.

A favor de nuestra hipótesis de que la Santa Teresa de Bolaño es una población ficticia independiente de Ciudad Juárez, está la declaración del arqueólogo e historiador chileno Julio César Montané Martí (Valparaíso, 1927-Hermosillo, 2013), que se estableció desde 1973 en la capital del estado de Sonora, recomendado por Guillermo Bonfil como investigador en el Instituto Nacional de Antropología e Historia (Núñez 539). Entre sus numerosas obras realizadas sobre el estado que lo acogió destaca el *Atlas de Sonora*. Editado por el Instituto Sonorense de Cultura en 1993, el atlas reúne en más de cien páginas mapas del estado de Sonora desde la era precámbrica hasta 1992. Según Carrión “el atlas de Julio Montané (que Bolaño conoció a través de su hijo Bruno y utilizó como topografía mítica de su viaje imaginario)” (Carrión). En esta obra, destacan los mapas que incluyen la toponimia de Sonora (Montané 25) y las misiones jesuitas (Montané 75) que fundaron o renombraron poblaciones utilizando siempre nombres religiosos. Este atlas llegó a manos de Bolaño a través de Bruno Montané, hijo del arqueólogo y cofundador del Infrarrealismo::

Julio Montané Martí: Bueno, el atlas, como todos los libros que yo he escrito sobre Sonora, una docena de ellos, se los regalo a mis hijos. El (sic) Bruno tenía este Atlas en su casa, en Barcelona, y un día lo vio Bolaño y se lo pidió prestado. A partir de ahí examinó Sonora. Con la capacidad que tiene el escritor, con los pocos datos, pudo armar una imagen del norte de México. Él utilizó estos mapas que tienen esta particularidad: no son contemporáneos. Mezcló estos mapas de diferentes épocas y empleó unos mapas que describían al Sonora colonial, como éste de 1918 (apunta una de las páginas del enorme atlas). De ahí sacó Santa Teresa. (Ballesteros, “Memoria infra” 13)

Igualmente, Bruno Montané agrega que Bolaño pudo haber consultado también otros materiales para su magna novela: “El atlas [...] fue utilizado por Bolaño para escribir *Los detectives*. Para situar 2666 es muy probable que consiguiera otro mapa en otra parte” (Ballesteros, “Memoria infra” 14). Por su

parte, Julio Montané reconoció la maestría de Bolaño para inventar ese espacio imaginario:

Según el arqueólogo e historiador, don Julio Montané Martí, creador del Atlas utilizado por Bolaño para trazar la ruta que siguieron los personajes principales de *Los detectives salvajes* en “Los desiertos de Sonora (1976)”, el autor, a pesar de no haber pisado suelo sonorense, no sólo atina a describir el paisaje desértico de este territorio, sino que lo potencializa. (Ballesteros, “Roberto Bolaño, un reptil del desierto de Sonora” 16)

Por otro lado, si recordamos que Bolaño era un ávido lector, especialmente de poesía en los años setenta, año en que ubica el capítulo citado de *Los detectives salvajes*, pudo haber leído el poema titulado “Sonora” (1977), de Susan Fromberg Schaeffer, que habla de muertes y de voces en el desierto que nadie recuerda:

SONORA

This is where they take your nightmares from you. [...]
Their mouths full of blood, and tears of salt silence. [...]
Behind walls, from windows, shrill voices call,
Don't harm them, don't harm them.
They die at the sound of the cries. [...]
The heat lives, master of camouflage.
The gifted see its teeth sink into the sand.
There are voices in the dust devils
But no one remembers the words. [...]
The ones who are not shot go rabid,
Bite the newcomers, who die immediately.
There is a legend
This death is the best. (214-215)

No obstante, la precisión geográfica de Ciudad Juárez limitaría el imaginario de las propias novelas. El hecho de que coincidan las muertes de mujeres con las de la frontera de Chihuahua no es suficiente como para justificar tan unánimemente la referencia, además de que en el capítulo más estudiado de

2666 también ocurren muertes de hombres que no han merecido igual atención.

4. LAS MUERTES OLVIDADAS EN 2666

Para analizar la morfología y la simbólica de la violencia en relación con el dolor consideraremos la propuesta de *Lógica del sentido* (1969) de Gilles Deleuze, cuando habla de la herida que, según afirma paradójicamente, es más profunda cuando ocurre en una superficie que le permite “extenderse a lo largo de los cuerpos” (13), donde no importa el momento histórico ni el punto geográfico donde se ubique: “los acontecimientos conciernen tanto más a los cuerpos, los cortan y los maltratan, en la medida en que recorren su extensión sin profundidad” (13).

Podríamos decir, siguiendo a Deleuze, que la transmisión o la repetición de la herida ocurre, como en el caso de 2666, en las muertes que se suceden en “La parte de los crímenes”: “la herida, trazada en vivo como la cicatriz de todas las heridas” (Deleuze, *Lógica del sentido* 108), en un tiempo ahistórico y en un lugar que no se podría precisar geográficamente. En este sentido, Vicente Serrano comenta sobre la propuesta filosófica de Deleuze que “tanto o más aún que la de Foucault, es la explicitación de ese giro, de ese gesto, de esa ambigüedad ya insalvable con arreglo a la cual lo moderno reproduce su propia condición abismal” (Serrano 140). Esta tradición de la herida, del dolor sin fondo y sin límites que desarrolla Deleuze permite interpretar “La parte de los crímenes”, donde la aparición de las ciento veinte mujeres muertas mide el tiempo de los cinco años que se comprenden en ese cuarto capítulo de 2666: “En julio no hubo ninguna muerta. En agosto tampoco.” (470); “En el mismo mes de septiembre, dos semanas después del descubrimiento de la muerta del fraccionamiento Buenavista, apareció otro cadáver.” (488); “El veinte de diciembre se registró el último caso de muerte violenta con víctima femenina de aquel año de 1993.” (491); “El año de 1995 se inauguró con el hallazgo, el cinco de enero, de otra muerta.” (562), y así sucesivamente.

En una novela con un número por título no podría ser arbitrario el número de víctimas femeninas. Los estudios señalan siempre más de cien, pero ninguno ha coincidido con las ciento veinte que hemos registrado al clasificar cada una de las víctimas por su descripción y el lugar donde se encontró su cadáver (Macías 37-43). Dicha cifra bien podría aludir a *Las 120 jornadas de Sodoma* de Sade. Y la segunda parte del título, Sodoma, remitiría a las violaciones masculinas dentro de la cárcel de Santa Teresa y a los asesinatos de hombres que la crítica prácticamente ha ignorado. De las treinta muertes de hombres que se registran, cuatro se describen con lujo de crueldad. Se trata de tres miembros de la Banda Caciques y de Jesús Chimal, su líder, asesino de Linda Vázquez, que son ejecutados dentro de la cárcel cuando el padre de esa víctima de 16 años paga por ello:

De golpe, desaparecieron los carceleros. Cuatro reclusos controlaban la puerta. [...] Chimal y sus tres carnales estaban inmovilizados en el centro de la lavandería. A los cuatro los habían amordazado con esparadrapo. Dos de los Caciques ya estaban desnudos. Uno de ellos temblaba. Desde la quinta fila, apoyado en una columna, Haas observó los ojos de Chimal. [...] Los carceleros, notó Haas, se habían quitado las gorras. Uno de ellos llevaba una cámara fotográfica. Un tipo llamado Ayala se acercó a los Caciques desnudos y les realizó un corte en el escroto. Los que los mantenían inmovilizados se tensaron. Electricidad, pensó Haas, pura vida. Ayala pareció ordeñarlos hasta que los huevos cayeron envueltos en grasa, sangre y algo cristalino que no supo (ni le importaba saber) qué era. [...] Después Ayala y Farfán, cada uno con un palo de escoba de unos setenta centímetros de longitud, se dirigieron hacia Chimal y el otro Cacique. (Bolaño, 2666 652-653)

Páginas adelante, Haas repite el relato, igualmente con detalles, insistiendo en que “[s]acaban fotos. Nadie hizo nada. Los empalaron.” (Bolaño, 2666 655). El énfasis en la presencia de las cámaras y, en el caso de las mujeres, la descripción tipo forense de los cadáveres se asemeja a las fotografías de nota roja: “tres periódicos de la ciudad, publicaron fotos de la desconocida del cerro Estrella, pero nadie acudió a identificarla” (451). Charles Baudelaire publicó un ensayo sobre la fotografía, donde hablaba de esta invención de “la

fatuidad moderna”: “Si se permite que la fotografía supla al arte en algunas de sus funciones pronto, gracias a la alianza natural que encontrará en la necesidad de la multitud, lo habrá suplantado o totalmente corrompido” (Baudelaire, “Salón de 1859” 233). Y mencionar a Baudelaire obliga a recordar al epígrafe de 2666: “Un oasis de horror en medio de un desierto de aburrimiento” (9), un verso de “Le voyage” del poeta francés. También Baudelaire se refirió al “gran desierto humano” que debe atravesar el artista para “extraer lo eterno de lo transitorio”, en su texto “El pintor de la vida moderna” (553) incluido en el volumen homónimo.

En la estructura del cuarto capítulo de la novela de Bolaño, puede apreciarse cierta relación entre los crímenes de mujeres y de hombres, en términos de la violencia que se ejerce en los cuerpos (heridas) ya que la sola muerte no parece ser suficiente. La tortura de los cuatro presos de la Banda Caciques se encuentra en el centro de seis casos de mujeres que, según se registra con puntualidad en 2666, sufrieron igual mutilación: “Según el dictamen forense había sido violada y estrangulada. Uno de los pechos estaba casi completamente cercenado y en el otro faltaba el pezón, que había sido arrancado a mordidas.” (580); “Pero lo más significativo de todo era que, al igual que la joven Marisa Hernández Silva, uno de sus pechos había sufrido una amputación y el pezón del otro pecho había sido arrancado a mordidas.” (584); “el pecho derecho estaba cercenado y el pezón del pecho izquierdo había sido arrancado a mordidas.” (617). Viene luego la tortura y muerte de los hombres en la cárcel, como clímax de la violencia por el sadismo de las heridas infligidas, para cerrar con el hallazgo de otros cadáveres de mujeres igualmente mutiladas en las páginas siguientes.

Bolaño configura “La parte de los crímenes” como la herida que no cierra, la herida que se repetirá en un ciclo de violencia pues la herencia de la herida es posible porque no cicatriza: “la herida en tanto que verdad eterna” (Deleuze, *Lógica del sentido* 37). Asimismo, el teórico francés agrega citando al poeta Joe Bousquet, herido durante la Primera Guerra Mundial e inválido por esa causa: “En la medida en que los acontecimientos se efectúan en nosotros,

nos esperan y nos aspiran, nos hacen señas: 'Mi herida existía antes que yo; he nacido para encarnarla.' (Deleuze, *Lógica del sentido* 108).

En consecuencia, ante la pregunta, qué tipo de cuerpo encarna dicha herida, se podría responder que en la premisa deleuziana se define el concepto de cuerpo por las relaciones de fuerzas dominantes y dominadas, por "su capacidad de afectar y ser afectado" (Velazco 25). Así, en *El Anti Edipo* (1972), en su crítica al capitalismo, Deleuze habla de un cuerpo vacío que ha perdido su funcionalidad como organismo pero como única posibilidad de recuperar su espacio: "cuerpo sin órganos en el infinito de la descomposición del socius, y tal vez ésta es su propia manera de recobrar la tierra" (41). Por este motivo, esta paradoja y otras relacionadas con el mismo tema se han entendido como un elogio a la destrucción del cuerpo, pero en dicho proceso "no hay que entender una pulsión de muerte sino una suspensión de la conversión de una vida en la vida orgánica; mejor dicho, la suspensión de la conversión del cuerpo en organismo" (Flores Arancibia 3). En este sentido, nos sumamos a la interpretación de Hernández Guzmán, a propósito de la intención del narrador en ese capítulo:

Las mujeres en la novela se convierten en cuerpos, en un inventario de cuerpos muertos, cuyos orificios son conductos, cuerpos abyectos abandonados a su suerte en desiertos, basureros y basureros desiertos como El Chile, el mayor de pestos en la novela. Dado que son cuerpos, y nada más que eso, la mirada coleccionista, realizadora de inventarios, que tiene el narrador, lleva a cabo una casi segunda violación sobre el cuerpo, al detenerse y penetrar con la mirada, de nuevo, las partes del cuerpo que han sido violadas, maltratadas y mutiladas. (639)

Sin embargo, desde la premisa deleuziana, los crímenes de 2666 se sumarían, además, sin importar su género en un proyecto de recuperación de una historia sin territorios precisos que se ha visto siempre envuelta en la violencia, más allá de la lectura limitada a los feminicidios que ha propuesto la crítica. En su estudio sobre la poesía de Bolaño, Mirian Pino afirma:

El Norte de Bolaño es un espacio-tiempo alucinado, es un lugar-otro si nos ubicamos en la tradición y queremos observar cómo funciona el injerto... Texas no es Texas, el desierto no lo es, los poetas mendicantes tampoco porque se hacen a partir de la escritura mientras los recuerdan Belano y Santiago, Lima y Bolaño, Bolaño y Santiago. (105)

Así pues, Santa Teresa no es necesariamente Ciudad Juárez, sino el espacio-tiempo que Bolaño ha creado para representar el horror de la violencia de todos los tiempos y de todas las geografías.

CONCLUSIÓN

Juan Villoro recuerda que Roberto Bolaño "[c]ompartía con Nabokov la idea de la escritura como simulacro que acepta las condiciones de lo real sólo en la medida en que puede reinventarlas." (Villoro 10). Por su parte, el autor de 2666 sostenía una propuesta de escritura que rebasaba los límites del realismo social que criticaba con dureza. Ciertamente, se informó en detalle sobre las muertas de Ciudad Juárez y mantuvo correspondencia con el periodista Sergio González que indagaba sobre el caso, al punto de convertirlo en personaje de su novela. En este sentido, en *Huesos en el desierto* (2010), González incluye la lista que elaboró durante su investigación de las cerca de cuatrocientas mujeres asesinadas en Ciudad Juárez (González Rodríguez 257-273), obra sobre "una ola de crímenes brutales absolutamente real", según lo anuncia Anagrama en la contracubierta, mientras la novela de Bolaño tiene ciento veinte más treinta hombres y seis sin especificar su género. Pese a ello, la crítica se ha concentrado en las mujeres asesinadas, afirmando que se trata de las mismas de Ciudad Juárez e ignorando que la muerte de algunos hombres se describe con gran crueldad y en el presente de la narración.

En cuanto a temática, como señala Villoro, en el homenaje de 2017, de RTV española: "En la obra de Bolaño hay un encuentro crítico con el mal. No una celebración del malditismo, sino un encuentro crítico con el mal" (Blanco

Guzmán 26:09-17) y el propio Roberto Bolaño había afirmado en entrevista: “El mal es básicamente el egoísmo narrado en diferentes formas.” (Sanchís 81). En consecuencia, esta visión nos obliga a pensar desde otra perspectiva el concepto, más allá del simple binarismo como oposición al bien.

Asimismo, hemos demostrado que Santa Teresa aparece en el imaginario de Bolaño, muy probablemente, al conocer los mapas del *Atlas de Sonora* de Julio Montané. Este tipo de documentos, como indican los editores de dicho texto, suman la historia en imágenes abiertas a quien las contempla:

Los atlas por medio de los pliegues y los intersticios dan entrada a lo imaginario sobre la realidad que representan. Una geografía vinculada con la imaginación, los sueños, la historia y la mirada se conjuga para que el observador acceda a un territorio simbólico, aprehendido y rememorado, desde su imaginación. De ahí la importancia creadora de los atlas. (Aragón et al.)

En definitiva, nuestra propuesta cuestiona las puntuales referencias históricas y geográficas que la crítica ha repetido y afirmado sobre Santa Teresa, como trasunto de Ciudad Juárez por los feminicidios pues los temas del mal y de la violencia no pueden interpretarse tan puntual ni tan concretamente. Desde una perspectiva deleuziana, Bolaño ha sumado “todas las violencias y todas las opresiones en un solo acontecimiento que las denuncia a todas al denunciar una de ellas” (Deleuze, *Lógica del sentido* 111), en un único discurso con el propósito de que el lector pueda comprenderlas como una sola, ahistórica y sin límites geográficos. Merced a esta interpretación, es posible entender el porqué de la decisión del albacea de publicar las cinco partes como un todo y no en volúmenes separados, como pidió Bolaño al acercarse la hora de su muerte: “las cinco partes que integran 2666, aparte los muchos elementos que comparten (un tejido sutil de motivos recurrentes), participan inequívocamente de un designio común” (Echevarría 1122).

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la aportación económica del Ministerio de Educación de la República de Corea y al Fundación Nacional Investigadora de Corea ((NRF-2017S1A5A2A01026774).

This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2017S1A5A2A01026774).

REFERENCIAS

- Aragón, Milton, et al. “Introducción: Atlas simbólico.” *Atlas de Sonora de Julio Montané Martí*. Versión digitalizada. PACMYC, 2015, <https://vdocuments.mx/atlas-de-sonora.html>. Acceso 21 abr. 2020.
- Ballesteros, Iván. “Memoria infra: sobre el Bolaño que recuerda Felipe Müller. Entrevista con el escritor Bruno Montané.” *Pez Banana*, no. 6, 2013, pp. 13-4. Impreso.
- ---. “Roberto Bolaño, un reptil del desierto de Sonora.” *Pez Banana*, no. 13, 2014, pp. 15-7. Impreso.
- Baudelaire, Charles. *El pintor de la vida moderna y otros ensayos*. Editado y traducido por J. Mayne, Phaidon, 1964. Impreso.
- ---. “Salón de 1859.” *Salones y otros escritos sobre arte*. Traducido por Carmen Santos, Editado por Antonio Machado, 2017, pp. 231-3.
- Blanco Guzmán, Pablo, editor. “Roberto Bolaño: el último maldito.” TVE, Zebra Producciones, 9 Ene. 2017, <http://www.rtve.es/alacarta/videos/imprescindibles/imprescindibles-roberto-bolano-ultimo-maldito/3861185/>. Acceso 21 abr. 2020.
- Bolaño, Roberto. “Consejos sobre el arte de escribir cuentos.” *Entre paréntesis*, editado por Ignacio Echevarría, Anagrama, 2004, pp. 324-5.
- ---. *Los detectives salvajes*. Anagrama, 1998. Impreso.
- ---. *Los sinsabores del verdadero policía*. Anagrama, 2011. Impreso.

- ---. *Nocturno de Chile*. Anagrama, 2000. Impreso.
- ---. *2666*. Anagrama, 2004. Impreso.
- Bolognese, Chiara. "¿Fantasmas de escritores o escritores fantasmas? Parodia de la vanguardia y de la posvanguardia en algunas obras de Roberto Bolaño." *A través de la vanguardia hispanoamericana: orígenes, desarrollo, transformaciones*, editado por Manuel Fuentes y Paco Tovar, Publicacions URV, 2011, pp. 665-73. Impreso.
- Burgos, Carlos. "Roberto Bolaño, la violencia, el mal, la memoria." *Nuevo Texto Crítico*, vol. 22, no. 42-43, 2009, pp. 123-44. Impreso.
- Camps, Martín. "'Con la cabeza en el abismo': Roberto Bolaño's *The Savage Detectives* and *2666*, *Literary Guerrilla*, and the Maquiladora of Death." *Roberto Bolaño, a Less Distant Star. Literatures of the Americas*, editado por Ignacio López Calvo, Palgrave Macmillan, 2015, pp. 105-27. Impreso.
- Candia Cáceres, Alexis. "Todos los males el mal. La 'estética de la aniquilación' en la narrativa de Roberto Bolaño." *Revista Chilena de Literatura*, no. 76, 2010, pp. 43-70. Impreso.
- Carrión, Jorge. "La obra de Bolaño, una máquina de influencias." *The New York Times*, 8 Jul. 2018, <https://www.nytimes.com/es/2018/07/08/espanol/cultura/roberto-bolano-detectives-salvajes-influencia.html>. Acceso 21 abr. 2020.
- Deleuze, Gilles. *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Traducido por Francisco Monge, Paidós, 1985. Impreso.
- ---. *Lógica del sentido*. Traducido por Miguel Morey y Víctor Molina, Paidós, 2016. Impreso.
- Echevarría, Ignacio. "Nota a la primera edición." *2666*. Anagrama, 2004, pp. 1121-5. Impreso.
- Flores Arancibia, Iván. "Quitar(se) una(la) vida: sobre economía famélica." *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, no. 61, 2009, pp. 1-51. Impreso.
- Fromberg Schaeffer, Susan. "Sonora." *College English*, vol. 39, no. 2, 1977, pp. 214-5. Impreso.
- González, Daniuska. "Roberto Bolaño: El resplandor de la sombra. La escritura del mal y la historia." *Atenea*, no. 488, 2003, pp. 31-45. Impreso.
- ---. *Roberto Bolaño. Poéticas del mal*. Ed. Académica Española, 2011. Impreso.
- González Rodríguez, Sergio. *Huesos en el desierto*. Anagrama, 2010. Impreso.
- Gutiérrez, Édgar O. "El Apocalipsis de Pitiquito, una advocación de María para la evangelización de Sonora." *Manifestaciones religiosas en el mundo colonial americano*, editado por Clara García Ayuardo y Manuel Ramos Medina, INAH / Universidad Iberoamericana, 1993, pp. 151-64. Impreso.
- Hernández Guzmán, Daniel. "Más allá de los feminicidios: violencia y cuerpo femenino en 'La parte de los crímenes' de Roberto Bolaño." *Cuadernos de Literatura*, vol. 20, no. 40, 2016, pp. 633-47. Impreso.
- Industria Maquiladora y Manufacturera de Exportación (INDEX), "Un poco de historia." Consejo Nacional de la Industria Maquiladora y Manufacturera de Exportación, 2017, <http://www.index.org.mx/historia.html>. Acceso 21 abr. 2020.
- Macías, María Claudia. "La estructura composicional de la violencia en la narrativa de Roberto Bolaño: El caso de 'La parte de los crímenes'." *Revista Asiática de Estudios Iberoamericanos*, vol. 30, no. 2, 2019, pp. 1-44. Impreso.
- Madariaga Caro, Montserrat. *Bolaño Infra: 1975-1977. Los años que inspiraron Los detectives salvajes*. RIL editores, 2010. Impreso.
- Maristain, Mónica. "El mundo está vivo y nada vivo tiene remedio." *Bolaño por sí mismo. Entrevistas escogidas*, editado por Andrés Braithwaite, Universidad Diego Portales, 2006, pp. 62-72. Impreso.
- Mathew, Shaj. "Ciudad Juárez in Roberto Bolaño's *2666*: Mexico's Violent Cradle of Modernity." *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, vol. 57, no. 4, 2016, pp. 402-16. Impreso.
- Miranda, Marcelo, y Leonor Bustamante. "Los diagnósticos de Gerard de Nerval: La influencia de la locura en la genialidad literaria." *Revista Médica de Chile*, vol. 138, no. 1, 2010, pp. 117-23. Impreso.

- Montané Martí, Julio César. *Atlas de Sonora*. Instituto Sonorense de Cultura, 1993. Impreso.
- Montes, Cristian. "La seducción del mal en *Estrella distante* de Roberto Bolaño." *Mitologías Hoy: Revista de Pensamiento, Crítica y Estudios Literarios Latinoamericanos*, no. 7, 2013, pp. 85-99. Impreso.
- Moreno Villarreal, Jaime. "Del surrealismo al infrarrealismo, un atajo." *Letras Libres*, no. 174, 2013, pp. 40-3. Impreso.
- Muñiz, Gabriela. "El discurso de la crueldad: 2666 de Roberto Bolaño." *Revista Hispánica Moderna*, vol. 63, no. 1, 2010, pp. 35-49. Impreso.
- Núñez, Lautaro. "Homenaje póstumo a Julio Montané Martí." *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, vol. 46, no. 4, 2014, pp. 535-42. Impreso.
- Olivier, Florence. "Santa Teresa en 2666 de Roberto Bolaño." *Les Villes et la fin du XX e Siècle en Amérique Latine: Littératures, Cultures, Représentations*, editado por Teresa Orecchia Havas, Peter Lang, 2007, pp. 31-42. Impreso.
- Paniagua, Antonio. "Escritores contra escritores muestra las citas con que los hombres de letras se han difamado a lo largo de la historia." *El Diario Vasco*, 16 Dec. 2006, https://www.diariovasco.com/prensa/20061216/cultura/libro-recoge-insultos-cruzan_20061216.html. Acceso 21 abr. 2020.
- Parker Hanson, Earl, editor. *Index to Map of Hispanic America. II. Geographical Names in Mexico*. American Geographical Society, 1944. Impreso.
- Pino, Mirian. "Enigma de (Poe)sía: 'El burro' de Roberto Bolaño y 'Gas de los matrimonios' de Eduardo Espina." *Literatura y Lingüística*, no. 19, 2008, pp. 101-13. Impreso.
- Sanchís, Ima. "Si hubiera otra vida y fuera posible elegir, escogería ser mujer." *Bolaño por sí mismo. Entrevistas escogidas*, editado por Andrés Braithwaite, Universidad Diego Portales, 2006, pp. 79-81. Impreso.
- Serrano, Vicente. "El bucle del deseo o cómo desorientarse en el pensamiento." *Revista Austral de Ciencias Sociales*, no. 25, 2013, pp. 129-44. Impreso.
- Stainfeld, Sonia. "Cuatro imágenes del mal en 2666 de Roberto Bolaño." *Fuentes Humanísticas*, no. 44, 2012, pp. 69-82. Impreso.
- Torres Perdigón, Andrea. "2666 de Roberto Bolaño: una figura de escritor, una idea de literatura." *Les Ateliers du SAL*, no. 0, 2012, pp. 83-94. Impreso.
- Velazco, María Soledad. *Acontecimiento: una filosofía al servicio de la discapacidad*. Universidad de la República Uruguay, 2017. Impreso.
- Villoro, Juan. "La batalla futura." *Bolaño por sí mismo. Entrevistas escogidas*, editado por Andrés Braithwaite, Universidad Diego Portales, 2006, pp. 9-20. Impreso.
- Willem, Bieke. "Las palabras servían para ese fin: la literatura y el mal en 2666 de Roberto Bolaño." *Bulletin of Hispanic Studies*, vol. 1, no. 90, 2013, pp. 79-91. Impreso.
- Zozaya Becerra, Florencia G. "El desierto como utopía en *Los detectives salvajes* de Roberto Bolaño." *Casa del Tiempo*, no. 16, 2009, pp. 11-5. Impreso.

OBSERVACIÓN LONGITUDINAL DEL COMPORTAMIENTO DE LOS APRENDIENTES TAIWANESES EN UN CURSO HÍBRIDO DE ELE

CHIN, Diana Hsien-jen | Wenzao Ursuline University of Languages (Taiwán)

Fecha de recepción: 12 de febrero de 2020 | Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2020 | Fecha de publicación: 22 de mayo de 2020

RESUMEN

El presente estudio investiga el comportamiento de 18 estudiantes universitarios taiwaneses de ELE en un curso híbrido de español inicial durante cuatro semestres. La frecuencia de acceso, y la correlación entre las actividades online y las notas finales de los estudiantes fueron analizados al final de cada semestre. Además, los participantes completaron una encuesta al final del semestre sobre sus estrategias de aprendizaje y la experiencia del curso online.

Por otra parte, los resultados revelan que los estudiantes prefieren estudiar los materiales online los fines de semana. Asimismo, el tiempo que los estudiantes dedicaron a estudiar los materiales online y el número de páginas leídas presentan una correlación positiva en relación con sus notas finales. Aunque los participantes pertenezcan a la denominada generación digital, la mayoría es partidario de una enseñanza presencial. Entre las causas a esta aparente paradoja apuntamos, la falta de autonomía y la dependencia de los profesores. Finalmente, los aprendientes no encontraron dificultades tecnológicas en el transcurso del proceso de aprendizaje, lo que claramente evidencia que la tecnología ya no es un problema para el aprendizaje híbrido para la generación digital.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje híbrido, ELE, comportamiento, observación longitudinal

ABSTRACT

The present study observes the learning behavior of 18 Taiwanese Spanish learners in a four-semester hybrid basic Spanish course. In addition, the frequency of access, the correlation between their online activities and their final grades were analyzed. On the other hand, the results indicate that students prefer to study online materials on the weekends and their study time and the number of pages read have a positive correlation with their final grades. Finally the biggest obstacle in the learning process is learners' autonomy: even for digital natives, it seems that the presence of the instructor is a crucial factor in hybrid learning.

KEYWORDS: hybrid learning, acquisition of Spanish, learners' behavior, longitudinal observation

BIODATA

Diana Hsien-jen Chin es profesora asociada del Departamento de Español de la Universidad de Lenguas de Wenzao en Taiwán. Recibió su doctorado en la enseñanza de español como lengua extranjera en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, EE.UU. Está especializada en la enseñanza y la adquisición de ELE, multilingüismo y enseñanza híbrida de lenguas extranjeras.

INTRODUCCIÓN

A causa de los continuos avances tecnológicos, la tecnología se ha convertido en un elemento imprescindible en la didáctica actual. Para muestra, un botón: en los últimos años, dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, existe un auge en torno a los cursos pues la enseñanza online disminuye la distancia entre los aprendientes y la sociedad de la lengua meta. Ahora bien, su uso no está exento de problemas: en este sentido, dos de las mayores preocupaciones del aprendizaje online son, por un lado, la falta de interacción personal y, por otro, la carencia de autonomía en los aprendientes.

Ante esta problemática y con el propósito de facilitar la interacción personal en el aula de lenguas extranjeras y aliviar, en la medida de lo posible, los inconvenientes causados por la distancia y la diferencia horaria con los aprendientes, se han propuesto una solución “intermedia”: los cursos híbridos. Estos combinan sesiones presenciales con materiales online. Asimismo, se sustituye parte de las sesiones presenciales por clases online. Por este motivo, es necesario que los alumnos estudien los materiales en casa antes de venir a la clase, y emplean lo que han aprendido online durante las prácticas en las sesiones presenciales.

Ahora bien, conviene no confundir los cursos híbridos y las clases invertidas. En las segundas, todas las sesiones son presenciales. Los estudiantes estudian los materiales en casa, pero hacen los ejercicios y prácticas en clase. Además, los materiales implementados en las clases invertidas no son necesariamente digitales. En cambio, los cursos híbridos incluyen sesiones presenciales y online y los materiales de aprendizaje tienen que tener un formato digital. En definitiva, lo que distingue ambas propuestas son la naturaleza de las actividades didácticas.

Por otro lado, este auge de este tipo de cursos ha provocado que muchos académicos hayan investigado la efectividad de la enseñanza híbrida en la adquisición de lenguas extranjeras (Earnet-Youngs, 2001; Chenoweth y

Murday, 2003; Chenoweth et al., 2006; entre otros). No obstante, la literatura sobre el tema presenta una serie de problemas:

- i) La metodología empleada: debido a la diversidad de metodologías de análisis empleadas, por un lado, dificultan la comparación de los resultados entre investigaciones afines y, por otro lado, provoca que no se hayan obtenido resultados concluyentes.
- ii) Los aspectos objeto de estudio: la mayoría de estos estudios se centra en la efectividad pedagógica de la enseñanza híbrida, siendo escasos los que han investigado el comportamiento de los aprendientes durante el proceso del aprendizaje híbrido y los factores no-lingüísticos -actitud, motivación, estrategias de aprendizaje...-, los cuales posiblemente influyen en el aprendizaje híbrido de lenguas extranjeras. En este sentido, Bowyer y Chambers (2017: 19) sostienen que el resultado de aprendizaje -notas, participación y número de estudiantes que dejan la asignatura-, la satisfacción de los estudiantes sobre el curso y el comportamiento de los estudiantes -frecuencia de estudio de los materiales, contribución a los trabajos, preferencias de aprendizaje- son elementos fundamentales para evaluar un curso híbrido. En otras palabras, además de la competencia lingüística de los aprendientes, son los componentes no-lingüísticos los que nos proporcionan una percepción más profunda del aprendizaje híbrido de lenguas extranjeras.
- iii) El tiempo empleado en la observación: muchos estudios sobre el aprendizaje híbrido de lenguas extranjeras solo observan el proceso de adquisición de una franja temporal bastante breve -entre una semana y un semestre-. Ahora bien, parece evidente que para aprehender el cambio del comportamiento de los aprendientes en el proceso del aprendizaje híbrido, una observación longitudinal es lo más adecuado.

En consecuencia, el presente estudio intenta subsanar esas lagunas en la literatura, al investigar el comportamiento de los aprendientes de ELE a lo largo de cuatro semestres y comparar la evolución de los resultados de su aprendizaje. En las siguientes secciones, en primer lugar, voy a presentar los factores vinculados al comportamiento de los aprendientes y el resultado del aprendizaje en un curso híbrido; posteriormente, voy a presentar el presente estudio y sus resultados y, finalmente, voy a discutir la conexión entre los resultados del presente estudio y las investigaciones anteriores.

1. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL COMPORTAMIENTO DE LOS APRENDIENTES Y EN SUS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El factor principal que afecta el comportamiento y el resultado de aprendizaje es la autonomía (Snart 10). Por autonomía entendemos la habilidad de llevar a cabo las tareas puntualmente y estudiar con regularidad. En un curso híbrido, los aprendientes tienen que estudiar los materiales online en su tiempo libre. Eso les proporciona una mayor flexibilidad en la planificación de su horario para estudiar; sin embargo, la falta de autonomía provoca un aprendizaje menos estructurado y, en consecuencia, los aprendientes con bajos niveles de autonomía tienen mayores posibilidades de abandonar sus estudios.

Diversos estudios confirman esta hipótesis. Así Ueda calculó la frecuencia con la que estudiaban los materiales online 514 estudiantes de ELE en Japón. Al final de semestre, tan solo un 20% terminaron el curso (27). Y eso, pese a que, según Ueda, estos estudiantes tuvieron un menor número de exámenes y una cantidad inferior de deberes que los que realizaban en cursos tradicionales (28). Además, a pesar de que los que realizaban el curso online podían estudiar cuando quisieran, algunos no hicieron nada en las primeras semanas y tan solo cumplieron la mayoría de los requisitos durante las últimas semanas. Ueda justifica este comportamiento en una falta de presión exterior: exámenes, deberes, y la exigencia del profesor (28).

Por otra parte, Chin examinó la opinión de los estudiantes taiwaneses que aprendían español en un curso híbrido (115). Entre las respuestas de los estudiantes destaca que, en primer lugar, más del 50% de los participantes creen que aprender a través de un curso híbrido presenta un mayor grado de dificultad que un curso tradicional por culpa de su falta de disciplina. En segundo lugar, apuntan que es difícil mantener regularmente el hábito de estudiar los materiales online en casa, porque el profesor no está con ellos. Finalmente, sostienen que estudiar en casa les hace sentirse solos y la soledad les desanima a seguir con sus estudios. Por otra parte, Chin (116) informó que tanto la frecuencia de acceso a los materiales online como el tiempo dedicado a la lectura de los materiales disminuyeron tras el examen parcial. Con esto datos, concluye que tanto la falta de autonomía como de disciplina están relacionadas con la ausencia tanto del docente como de los compañeros, pues la presencia del profesor así como de controles y exámenes suponen una presión para que estudien y, por otra parte, la presencia de compañeros les hace sentirse arropados durante el proceso de aprendizaje. En definitiva, tanto el estudio de Ueda como el de Chin evidencian que la presencia del profesor y la obligación de asistir a clase les fuerzan a estudiar.

Por otro lado, los factores socio-culturales también están estrechamente relacionados con el comportamiento de los aprendientes. Así, en las sociedades asiáticas, los profesores son una de las figuras más respetadas. Por este motivo, los aprendientes asiáticos están acostumbrados a una enseñanza centrada en el profesor por lo que es el profesor el que decide qué y cómo aprenden. Para ellos, es más fácil escuchar y memorizar lo que dice el profesor que aportar su propias opiniones y aprender de acuerdo a su estilo de aprendizaje. En definitiva, los estudiantes asiáticos son aprendientes pasivos y más dependientes de los profesores que los estudiantes de otras culturas (Wang 75).

Igualmente, Hu, en un estudio examinando el estilo de aprendizaje de los aprendientes de ELE en Taiwán, señaló que los aprendientes que había escogido cursos híbridos preferían aprender mediante presentaciones

audiovisuales (5). La autora justifica dicha predilección en la influencia de didáctica tradicional: en una clase tradicional, el profesor habla y los estudiantes lee lo que escribe el profesor en la pizarra y escuchan al profesor (5). Están, pues, acostumbrados a jugar un papel pasivo en el proceso de aprendizaje. En cambio, un curso híbrido requiere que los estudiantes tomen un papel activo, la enseñanza está centrada en ellos y el papel del profesor se reduce a guiar y orientar a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, pero son ellos los que deciden qué, cómo, cuándo y dónde quieren aprender. Por consiguiente, los estudiantes tienen que reflexionar sobre y planificar sus actividades de aprendizaje activamente lo que conlleva que, para los alumnos, sea más exigente que el aprendizaje tradicional.

Ahora bien, además de los factores mencionados hasta el momento, otro factor que también influye en el comportamiento y el aprendizajes de los estudiantes es su competencia tecnológica. Al respecto, Lai and Kristonis apuntan que un deficiente dominio tecnológico es un obstáculo importante en el aprendizaje mediante cursos híbridos (3) y la literatura sobre el tema parece confirmar esta asunción: Chenoweth et al. señalan que, por un lado, los problemas técnicos a los que deben hacer frente los estudiantes tienen un efecto directo en sus ganas de estudiar los materiales online (130) y, por otro, la competencia tecnológica de los docentes también afectaba los resultados del aprendizaje, pues si los profesores pueden ayudar a los estudiantes cuando se hallan ante un problema tecnológico, se incentiva el aprendizaje.

En consecuencia y por lo expuesto antes, el profesor en un curso híbrido no es ya tan solo un orientador en la adquisición de conocimiento, sino también un soporte técnico para los estudiantes. Desgraciadamente, no todos profesores son especialistas en las nuevas tecnológicas y, de la misma forma que esta carencia de dominio tecnológico provoca frustración entre los estudiantes una disminución notable de sus ganas de estudiar, en los profesores provoca que se muestren reacios a impartir este tipo de cursos. Ante esta situación, Shue sugiere que tanto los estudiantes como los

profesores deben adquirir una serie de conocimientos y las capacidades tecnológicas básicas antes de realizar un curso híbrido (40).

Sin embargo, aunque los estudios presentados han explorado algunos de los factores que influyen el comportamiento de los aprendientes en cursos híbridos, ninguno explora la conexión entre el comportamiento y el resultado de aprendizaje. Además, la mayoría de estos estudios incluyen pocos participantes –normalmente, menos de 10- o solo observan a los aprendientes durante un breve franja temporal –oscilan entre un mes y un semestre-. En definitiva, con el objeto de profundizar nuestro conocimiento de la relación entre estos factores y el aprendizaje híbrido y con el propósito de explorar otros posibles factores que influyan esta forma de aprendizaje, es esencial un estudio basado en una observación longitudinal de los aprendientes realizando un curso híbrido.

2. EL PRESENTE ESTUDIO

Para explorar el comportamiento y el resultado de aprendizaje de los estudiantes de ELE en un curso híbrido, el presente estudio ha analizado a 18 estudiantes taiwaneses que cursaron uno de español de español durante cuatro semestres. En las siguientes secciones, voy a presentar el método seguido en el estudio.

2.1 Descripción del curso analizado

El curso de español básico es un curso que abarca cuatro semestres –es decir, dos años- destinado a los estudiantes del departamento de inglés. Los estudiantes escogen este curso para cumplir con uno de los requisitos de su departamento. Esta materia les proporciona cuatro créditos y consta de dos horas de sesiones presenciales a la semana y las otras dos restantes se sustituyen con sesiones asincrónicas. Adicionalmente, los estudiantes participan en dos sesiones sincrónicas al semestre –el cual consta de 18 semanas- y cada sesión dura una hora.

Dos profesoras de español diseñaron los materiales del curso, siendo, además, una de ellas la que imparte el curso. Cada semestre consta de seis lecciones y cada lección comprende las siguientes partes: un diálogo, un listado de vocabulario, la gramática relacionada con el diálogo de la unidad, estructuras sintácticas y una presentación cultural. En este sentido, conviene aclarar El diálogo sirve como punto de partida del contenido temático, y se diseña el resto de la unidad basándose en el diálogo.

Cada semana, los estudiantes tienen que leer los materiales online y cumplimentar un ejercicio de evaluación sobre lo que han leído antes de asistir a la sesión presencial. Además, los estudiantes tienen que participan en el foro de discusión una vez al mes. Los temas de discusión están relacionados con los contenidos de los diálogos -fiestas, comida, hacer la compra...-. Al final de cada lección, se incluye unos materiales suplementarios -páginas web sobre distintos aspectos culturales, ejercicios extras, videos o canciones-. Todos materiales se hallan en la plataforma de web 2.0 de la universidad. Al respecto, es importante señalar que tanto la plataforma como las explicaciones de los materiales están en chino, al ser la lengua nativa de los estudiantes.

A parte de estas sesiones asincrónicas, cada uno participa en una sesión sincrónica antes de los exámenes parcial y final. Estas duran una hora y, para ello, se divide a los estudiantes en dos grupos para que, de esta forma, tenga más oportunidades de interaccionar con el profesor y entre ellos. Por otro lado, las sesiones sincrónicas les permiten una interacción más íntima y, al realizarse antes de los exámenes, los estudiantes pueden preparar mejor la parte de su examen oral y recibir corrección inmediata por parte del profesor.

En cuanto a las sesiones presenciales, al comienzo de cada sesión, los estudiantes realizan una prueba y, posteriormente, participan en las actividades en grupo o en parejas para emplear en la práctica todo aquello que han aprendido online. Asimismo, si los estudiantes encuentran alguna dificultad o tienen dudas cuando estudian los materiales online, pueden solventarlas con el profesor durante las sesiones presenciales.

Respecto a la evaluación del resultado de su aprendizaje, esta se obtiene a partir de las notas de las pruebas semanales, las tareas, así como de los exámenes medio y final. Cada una de ellas, tiene una estructura y propósitos propios: así las pruebas semanales sirven para examinar la comprensión de los materiales; las tareas incluyen una grabación -para las que los estudiantes estudiantes tienen que leer la lista de vocabulario y el diálogo en cada lección- y una tarea de escritura - consisten en prácticas como rellenar el informe personal, escribir una postal, correo electrónico, describir a una persona famosa...- y los exámenes medio y final, constan de una parte escrita y otra oral -con dos sesiones, una individual (en la que cada uno lee cinco palabras de la lista de vocabulario y contesta a las preguntas que le hace el profesor) y otra en parejas (en la que cada pareja conversa sobre uno de los temas que han aprendido)-.

2.2 Los participantes

Los participantes del presente estudio son 18 estudiantes taiwaneses que realizaron el curso híbrido del español básico, aunque, al principio, participaron 40 estudiantes, pero, finalmente, descartamos a todos aquellos que no cumplieron todos los requisitos. Había seis hombres y doce mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 28 años. Eran estudiantes del primer año en el departamento de inglés en la división de la educación extendida cuando empezaron el curso. Su lengua nativa es el chino y habían aprendido inglés como lengua extranjera anteriormente y escogieron el curso de español para cumplir con uno de los requisitos de su departamento. Ninguno de ellos tenía conocimientos previos de lengua española.

2.3 Los instrumentos

Para observar el comportamiento y el resultado de aprendizaje de los participantes, los instrumentos empleados en el presente estudio consisten en los datos generados por la plataforma de aprendizaje, sus notas finales de

cada semestre y las encuestas distribuidas al final del segundo y el cuarto semestre y que contienen 15 preguntas que representan los siete aspectos de su experiencia en torno al aprendizaje híbrido:

- (1) el comportamiento y las estrategias de aprendizaje;
- (2) el contenido del curso;
- (3) los instrumentos de evaluación;
- (4) la interacción;
- (5) los obstáculos y logros;
- (6) la evaluación del curso y
- (7) actitud hacia el aprendizaje híbrido.

El cuestionario estaba elaborado en la lengua nativa de los participantes y su propósito es obtener información sobre los hábitos de aprendizaje de los participantes y sus opiniones acerca del aprendizaje híbrido. Como la encuesta forma parte de un proyecto mucho más amplio, y dadas las limitaciones de espacio, solo voy a presentar los resultados más relevantes para el presente estudio.

2.4 Metodología

Al principio del primer semestre, la profesora les explicó el propósito del estudio y los invitó a participar aunque tan solo una parte de los estudiantes, mostró su predisposición y firmaron el formulario de consentimiento. No obstante, tanto los que participaron como los que no, realizaron las mismas actividades durante el curso, salvo las encuestas de opinión y, obviamente, no se tuvieron en cuenta los datos de los que no quisieron participar.

Cada semestre, la plataforma, por un lado, les proporcionaba una serie de actividades que los estudiantes tenían que llevar a cabo y, por otro, recogía información sobre las páginas que leían y el tiempo que dedicaban en la

lectura de cada página. Asimismo, tanto la profesora como su ayudante recordaron el porcentaje en las notas finales de las pruebas, los exámenes y las tareas. Al final del segundo y del cuarto semestre, aquellos que habían firmado el formulario de consentimiento, cumplieron las encuestas, tarea que les llevó aproximadamente 20 minutos.

3. RESULTADOS

3.1 El comportamiento del aprendizaje

Para observar el comportamiento de su aprendizaje, se analizaron el número de páginas leídas, el tiempo que dedicaron en la lectura de estas páginas, la frecuencia de estudio empleado con estos materiales, y cuándo los estudiaban.

Las páginas leídas y la duración de estudio son datos generados por la propia plataforma online. Cuando los estudiantes están más de 30 minutos en la misma página sin iniciar ninguna actividad, se considera una actividad "dormida" y la plataforma no contabiliza esta duración y ni la página la computa como leída. Por otra parte, se realiza una prueba t emparejada con el objetivo de comparar el número de páginas leídas y el tiempo que dedicaban a estudiar los materiales cada año.

En la Figura 1 se presenta el número de páginas leídas en cada semestre. El promedio del número de páginas leídas es 386,56 en el primer semestre, y es 218,22 en el segundo semestre. El resultado de la prueba t emparejada indica que los participantes leían significativamente menos páginas en el segundo semestre ($t(1,17) = 9,28$, $p = ,0001$, $\alpha < ,05$). El promedio del tercer semestre es 235,89 y el del cuarto semestre es 178,78. Comparando los resultados de los últimos semestres, la prueba t emparejada indica que el número de páginas leídas disminuye significativamente en el cuarto semestre ($t(1,17) = 4,09$, $p = ,0007$, $\alpha < ,05$). Comparando el número de páginas leídas a lo largo de los dos años, el número de páginas leídas disminuye

significativamente en el semestre posterior a las vacaciones de invierno (es decir, el 2º y el 4º semestre). En general, los estudiantes cada vez leían menos páginas a medida que avanzaban los semestres.

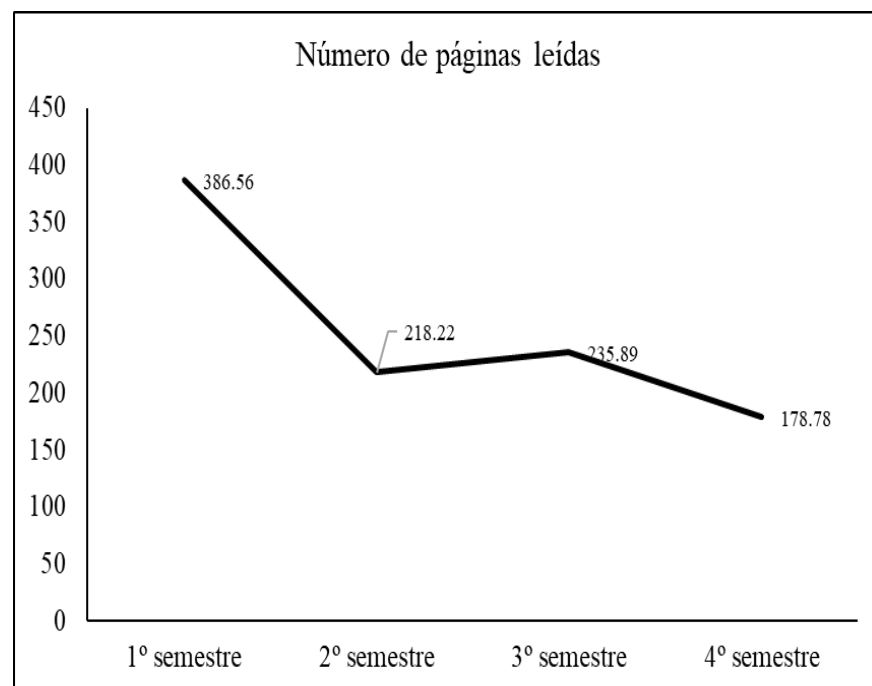


Fig. 1. – Número de páginas leídas

En la Figura 2 se muestra la duración del estudio de los materiales online. Los promedios del 1º y el 2º semestre son 1827,78 minutos y 2564,67 minutos, respectivamente. La prueba t emparejada indica que la diferencia entre los promedios no es significativa ($t(1, 17) = 2,03$, $p = ,06$, $\alpha < ,05$). En cuanto a los semestres del segundo año, cada participante pasó 1973,5 minutos estudiando los materiales en el 3º semestre y 2052,94 minutos, en el 4º semestre. La prueba t emparejada revela que no hay diferencias significativas entre los promedios del 3º y del 4º semestre ($t(1,17) = ,38$, $p = ,71$, $\alpha < ,05$). Las variaciones en el tiempo dedicado a estudiar los materiales revela que los

participantes pasaron más tiempo estudiando los materiales en el 2º y el 4º semestres. Asimismo, como mostramos en la Figura 1, los participantes leyeron menos páginas en estos semestres.

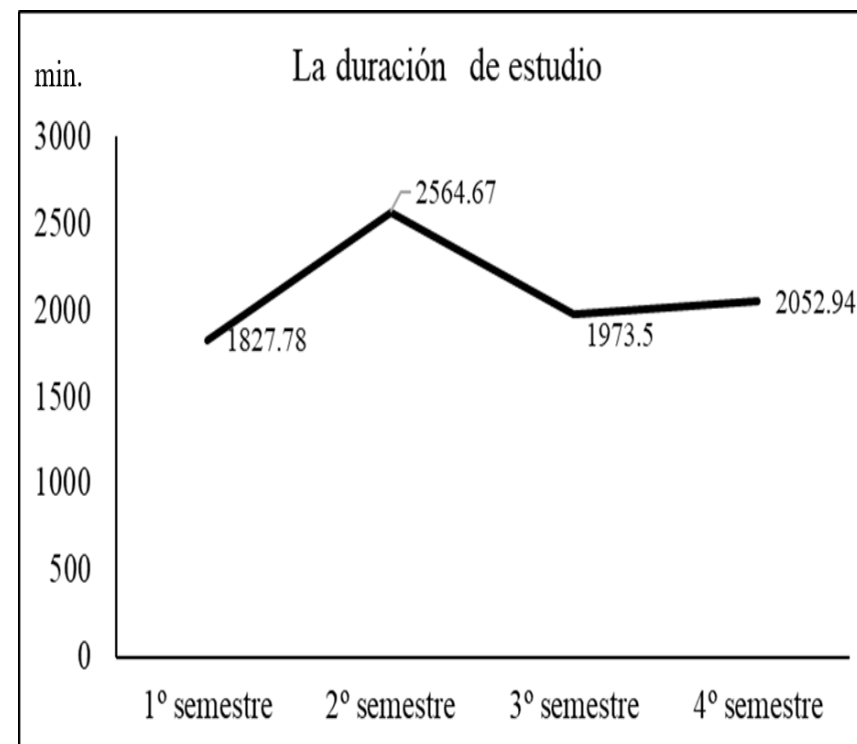


Fig. 2. – La duración de estudio

En cuanto a la frecuencia de estudio de los materiales, las respuestas de los participantes en la encuesta se presentan en las Figuras 3 y 4. En el primer año (ver Figura 3), la mayoría estudiaba los materiales una vez a la semana un 38,89%; un 27,78%, menos de una vez; un 22,22%, dos o tres veces a la semana y un 11,11%, más de cuatro veces cada semana.

No obstante, estos datos varían notablemente el segundo año (ver Figura 4). Así, un 82,35% de los participantes estudiaban dos o tres veces a la semana mientras que un 17,65%, una vez a la semana. Es decir, ninguno de los

participante estudió los materiales ni más de cuatro veces ni menos de una vez a la semana. Estos datos evidencian que, en líneas generales, la mayoría de los participantes estudiaban con una mayor frecuencia el segundo año.

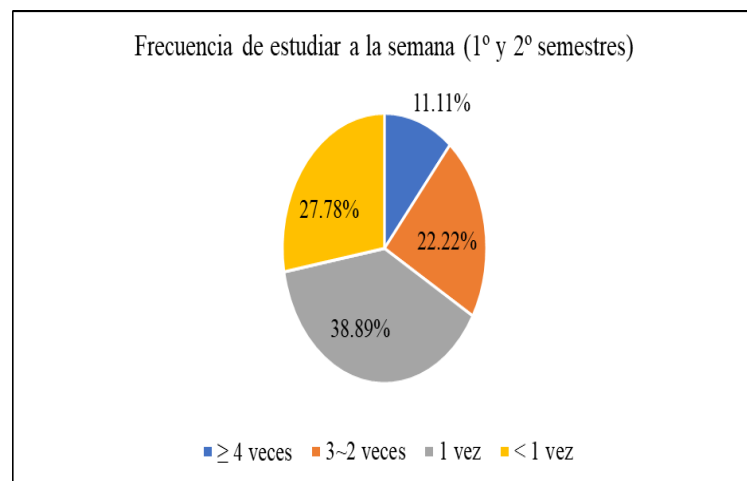


Fig. 3. – Frecuencias semanal de estudio (1º y 2º semestre)

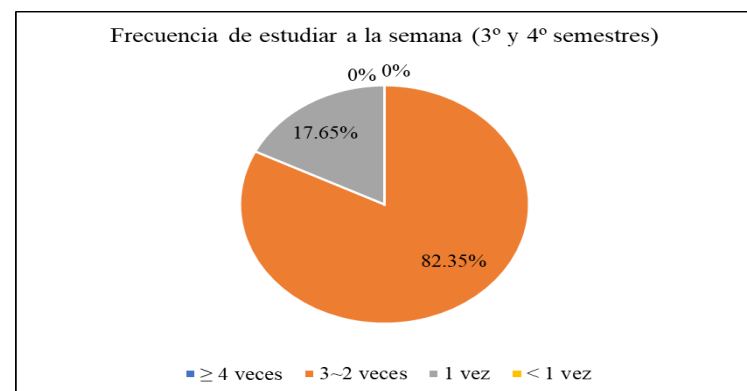


Fig. 4. – Frecuencia de estudiar a la semana (3º y 4º semestre)

La figura 5 muestra que, en el primer año, un 44,44% de los participantes aprovechaban los fines de semana para estudiar y un 38,89% estudiaban antes de venir a la universidad durante los días laborales. Como los

participantes eran estudiantes de la división nocturna, pocos estudiaban después de sus clases (únicamente un 16,67%). En el segundo año (ver Figura 6), se aprecia un incremento del número de alumnos que estudiaban los fines de semana (un 64,71%) mientras que disminuye tanto el porcentaje de los que estudian antes –un 23.53%- como el de los que hacían después –un 11.76%-.

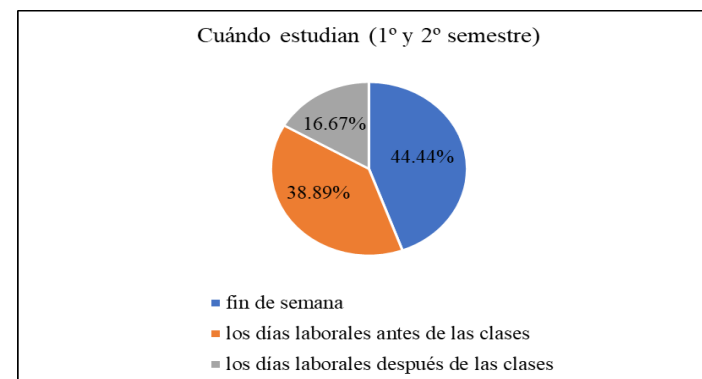


Fig. 5. – Cuándo estudian (1º y 2º semestre)

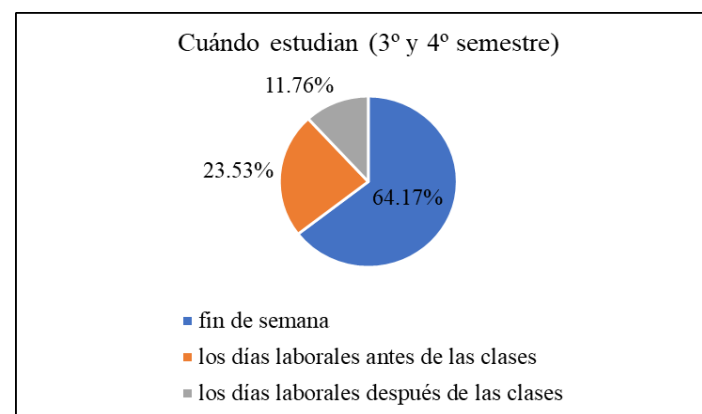


Fig. 6. – Cuándo estudian (3º y 4º semestre)

En general, se aprecia cómo el número de páginas leídas disminuye a partir del segundo semestre, pero el tiempo que dedican a su estudio aumenta en el

segundo y el cuarto semestre lo que sugiere que los estudiantes dedican más tiempo al estudio de cada página. Con respecto a la frecuencia de estudio, la mayoría estudiaban los materiales con mayor frecuencia el segundo año, preferentemente, los fines de semana.

3.2 La correlación entre las notas finales, las páginas leídas, y la duración de estudio

Para saber si el tiempo que los estudiantes dedican a estudiar los materiales contribuye a un mejor resultado en su aprendizaje, se examinó la correlación entre sus notas finales a lo largo de los cuatro semestres, las páginas leídas y la duración de estudio. En la Tabla 1 se presenta la correlación entre las notas finales y el número de páginas leídas en cada semestre. Estas dos variables llevan una correlación significativamente positiva en todos los semestres. Ahora bien, mientras que las notas finales de los participantes y el número de páginas leídas tienen una correlación moderada en el primer ($r(18) = 0,66, p = 0,0029$) y el cuarto semestre ($r(18) = 0,52, p = 0,027$), esta se fortalece en el segundo ($r(18) = 0,73, p = 0,00058$) y el tercer semestre ($r(18) = 0,75, p = 0,00034$).

Tabla 1. – La correlación entre las notas finales y el número de páginas leídas

SEMESTRE	r	p ($\alpha < ,05$)
1 ^{er} semestre	0,66	0,0029
2 ^o semestre	0,73	0,00058
3 ^{er} semestre	0,75	0,00034
4 ^o semestre	0,52	0,027

La correlación entre las notas finales y la duración de estudio semuestra en la Tabla 2. La correlación es significativamente positiva en todos los semestres. Sin embargo, está es más bien austera. En los primeros tres semestres, las notas finales y la duración de estudio llevan una correlación moderada –en el

1^{er} semestre: $r(18) = 0,59, p = 0,001$; en el 2^o semestre: $r(18) = 0,52, p = 0,027$ y en el 3^{er} semestre: $r(18) = 0,61, p = 0,0072$; en cambio, en el cuarto semestre, la correlación se ha debilitado ($r(18) = 0,47, p = 0,049$). El análisis de correlación nos permite constatar que el número de páginas leídas está fuertemente vinculada con las notas finales de los participantes, si bien la duración del estudio también es también un factor a tener en cuenta, aunque la correlación, en este último caso, no es tan fuerte.

Tabla 2. – La correlación entre las notas finales y la duración del estudio

SEMESTRE	r	p ($\alpha < ,05$)
1 ^{er} semestre	0,59	0,001
2 ^o semestre	0,52	0,027
3 ^{er} semestre	0,61	0,0072
4 ^o semestre	0,47	0,049

3.3 Preferencia de las actividades didácticas

En las encuestas de final de año, se pide que los participantes escriban aquellas actividades didácticas que son sus preferidas. Los resultados evidencian que las actividades orales que se realiza en las sesiones presenciales son sus preferidas -1^{er} año: $n = 13$ y 2^o año: $n = 15$ -; seguidas por realizar las lecciones y tareas online -1^{er} año: $n = 10$ y 2^o año: $n = 9$ - y participar en los foros de discusión -1^{er} año: $n = 5$ y 2^o año: $n = 4$ -. En cambio, participar en las sesiones sincrónicas es la actividad que les causaba mayor aversión pues solo un participante lo eligió.

Por otro lado, estos resultados reflejan que los participantes prefieren la interacción personal antes que participar en las sesiones online y, a pesar de también les gusta estudiar los materiales online solo, las sesiones interactivas son imprescindibles para ellos -las actividades orales, el foro de discusión...-. Asimismo, se inclina por interaccionar con sus compañeros cara a cara más que en la plataforma online.

3.4 Logros y obstáculos

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los participantes, por los que respecta a los logros:

- i) seis de ellos señalan que incrementar su vocabulario les produce satisfacción.;
- ii) Cuatro de ellos indican que poder realizar una conversación en español es su mayor logro en este curso;
- iii) Otros cuatro sostienen que su mayor éxito es entender mejor la gramática de español.
- iv) Además de los tres anteriores, el avance de su habilidad lingüística en general y sacar mejor notas también son factores que les proporcionan satisfacción a los participantes.

Con respecto a los obstáculos en el proceso de aprendizaje:

- i) Diez de ellos declaran que la falta de autonomía y disciplina es la mayor dificultad a la que se han enfrentado. En este sentido, un participante dice que siempre piensa que va a estudiar más mañana, pero nunca tiene tiempo el día siguiente mientras que otro sostiene que, si bien las pruebas de cada semana le hacen estudiar, cuando no tiene prueba o cuando no puede asistir a la clase presencial por su trabajo, no estudia nada.
- ii) Cinco creen que su mayor obstáculo es la gramática. Al respecto, dos de ellos comentan que la gramática de español es muy diferente de las de las lenguas que han aprendido y, por tanto, les resulta difícil construir un nuevo conocimiento lingüístico de nuevo y aparte, la conjugación verbal es muy complicada. Por otro lado, el resto de los participantes sostiene que otras formas lingüísticas como las estructuras sintácticas, la pronunciación y la acentuación les han causado grandes dificultades durante el proceso de aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

Los resultados del comportamiento de aprendizaje revelan que los estudiantes leían menos páginas a medida que avanzaban el semestre, pero, en cambio, la duración del tiempo empleado en su lectura aumentó progresivamente: del 1^{er} semestre al 2^o semestre, y del 3^{er} semestre y el 4^o semestre. Este hecho sugiere que los estudiantes emplearon más tiempo en leer cada página de los materiales.

Asimismo, la frecuencia de estudio de las lecciones aumentó el segundo año. Una posible explicación a estos resultados es que el contenido de las lecciones, con el paso del tiempo, incrementa el nivel de dificultad y, por este motivo, los estudiantes, por un lado, acceden a los materiales con una mayor frecuencia y, por otro lado, dedicaron más tiempo en leer cada página para poder comprenderlas mejor.

Estos resultados contrastan con las conclusiones de los estudios previamente mencionados. Así, tanto en los estudios de Chenoweth y Murday (302) como en el de Ueda (28), los estudiantes dedicaron menos tiempo en la lectura de las lecciones tras el examen parcial. Incluso, Ueda señala que más de la mitad de sus participantes dejaron el curso completamente después del examen parcial por la dificultad del contenido y la ausencia del profesor (28). Por otro lado, tanto Chenoweth y Murday como Ueda atribuyeron la disminución de las horas de estudio y la frecuencia de acceso a, por una parte, una falta de autonomía y, por otra, a una pérdida de interés.

Ahora bien, el factor en el que presenta mayores divergencias nuestro estudio respecto a los anteriores son las pruebas. Recordemos que los participantes en los estudios anteriores no hicieron pruebas semanales durante el semestre; en cambio, los alumnos de nuestro estudio realizaron una en la sesión presencial cada semana que, además, era obligatoria. El objetivo de estas pruebas semanales era, por un lado, forzar a los estudiantes a estudiar y, por otro, servirles como el guía en su estudio. Y, naturalmente, para preparar estas pruebas, tenían que leer los contenidos más difíciles

muchas veces y dedicar más tiempo a la lectura de cada página, lo que ha provocado el aumento de la frecuencia de acceso y la duración del tiempo de lectura en cada página.

Con respecto a la correlación entre las notas finales, la duración del estudio y el número de páginas leídas, los resultados revelan que el número de páginas leídas tiene una correlación más fuerte con las notas finales. Eso sugiere que los estudiantes que leían más páginas de los materiales online sacaron mejores notas finales. En otras palabras, el número de páginas que estudian y la frecuencia de acceso son las variables que afectan el resultado de su aprendizaje.

En cuanto a las actividades preferidas, aunque sean nativos digitales, los estudiantes prefieren aquellas actividades que proporcionan interacción personal en las sesiones presenciales. En este sentido, recordemos que Meskill y Anthony sostienen que un ambiente interactivo es crucial para el desarrollo de la capacidad comunicativa de los aprendientes de lenguas extranjeras (37) y, por lo tanto, indican que tanto las sesiones presenciales como las sincrónicas son los instrumentos más prometedores para el cultivo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en un curso híbrido.

Por lo que respecta a la carencia de una competencia tecnológica, muchos estudios anteriores indican que este factor es un serio obstáculo para el aprendizaje online o híbrido -Lai y Kristonis 5 ; Chenoweth et al. 140 ; Shue 40-. Sin embargo, ninguno de nuestros participantes lo ha mencionado lo que nos lleva a pensar que están familiarizados a las funciones de la plataforma online. Como los participantes del presente estudio son menores de 30 años, es posible que los "actuales" nativos digitales no consideren este tipo de problemas un obstáculo que impida su aprendizaje.

De igual modo, nuestros estudio concuerdan total o parcialmente con algunos de sus comentarios:

- i) Los estudiantes sí prefieren las sesiones presenciales, si bien, hay un participante prefiere las sesiones sincrónicas.

- ii) Además de las actividades presenciales, los estudiantes prefieren las actividades que tienen efecto sobre sus notas como, por ejemplo, los ejercicios y las tareas, lo que confirma una de las características típicas de los estudiantes asiáticos: las notas, lo primero; el aprendizaje, luego. En este sentido, Wang justifica este comportamiento diciendo que los estudiantes asiáticos son más conscientes de sus notas porque viven en una sociedad más competitiva (80) y, en consecuencia, se tornan pasivos, porque saben que si quieren sacar buenas notas, tienen que ser "buenos": escuchar a los profesores y ser obedientes. De ahí, también su preferencia de las actividades didácticas. En la misma línea, Hu añade prefieren aprender mediante medios audiovisuales más que participar activamente en su proceso de aprendizaje (5) y justifica esta predilección en el hecho de que están acostumbrados a sentarse en la clase, escuchar al profesor y leer lo que escribe el profesor en la pizarra. De esta manera el aprendizaje es menos exigente para ellos. En definitiva, tanto Wang como Hu explican diversas preferencias de los estudiantes asiáticos en una misma característica: su pasividad.

- iii) No obstante, esta pasividad, apuntada por Wang y Hu, nos permiten explicar otras preferencias de nuestro estudio:

- a) Les gustan las sesiones presenciales, pero no las sesiones sincrónicas.
- b) Muestran predilección por las interacciones cara a cara con sus compañeros o con el profesor y, aunque también pueden interactuar con el resto de la clase en las sesiones sincrónicas, estar en el mismo espacio con sus compañeros y el profesor les hace sentir más seguros.
- c) La dependencia en los profesores también se refleja en los obstáculos de aprendizaje. Según los participantes del presente estudio, la falta de autonomía es el mayor obstáculo en su proceso de aprendizaje. Estos resultados son congruentes con las

investigaciones anteriores: recordemos que Lai y Kristonis indicaron que el factor que tiene una mayor efecto es la falta de autonomía de los estudiantes, lo que les conduce a una fuerte dependencia del profesor (5) ya que la presencia del profesor fuerza a los estudiantes a estudiar. Este dato se infiere de los las respuestas de aquellos participantes que no terminaron el curso, pues declaran que dejaron el curso por la ausencia del profesor.

CONCLUSIÓN

La presencia del profesor es crucial para el aprendizaje híbrido. Por culpa de una percepción errónea del aprendizaje híbrido o online, muchos piensan que aprender online equivale a aprender sin profesor. No obstante, esto no es cierto, pues el profesor juega un papel imprescindible durante el proceso del aprendizaje en los cursos híbridos. Por este motivo, resulta fundamental explorar cómo se debe integrar la presencia del profesor en el engranaje del aprendizaje online. En este sentido, conviene recordar que pese a que los estudiantes realizan el aprendizaje en casa, notan la presencia del profesor en cualquier momento del aprendizaje, pero, al mismo tiempo, las pruebas son esenciales para mantener la autonomía y, además, también les ayudan a ordenar y estructurar su aprendizaje.

Parejamente, el aprendizaje híbrido de lenguas extranjeras todavía es un campo ha sido escasamente explorado. Por esta razón, entre los posibles temas en torno al aprendizaje híbrido con muy interesantes implicaciones y aplicaciones didácticas señalaríamos las estrategias didácticas empleadas y sus efectos en el aprendizaje o la visión tanto de los aprendientes como de los profesores hacia esta manera innovativa. En definitiva, los cursos híbridos nos proporcionan una manera alternativa de enseñar lenguas extranjeras a los aprendientes de la época digital.

AGRADECIMIENTOS

Por un lado, quería expresar mi más profundo agradecimiento a la Dr^a Huiyun Hu por su colaboración y apoyo en el desarrollo de los materiales empleados en este curso híbrido y, por otro, dar las gracias a todos los estudiantes con cuya participación ha sido posible la realización de esta investigación.

REFERENCIAS

- Bowyer, Jessica, y Lucy Chambers. "Evaluating blended learning: Bringing the elements together." *Research Matters*, vol. 23, 2017, pp. 17-26. Impreso.
- Chenoweth, N. Ann, y Kimmarae Murday. "Measuring student learning in an online French course." *CALICO*, vol. 20, no. 2, 2003, pp. 285-314. Impreso.
- Chenoweth, N. Ann, Eiko Ushida, y Kimmarae Murday. "Student learning in hybrid French and Spanish courses: an overview of language online." *CALICO*, vol. 24, no. 1, 2006, pp. 115-145. Impreso.
- Chin, Hsien-jen, Diana. *Un curso híbrido para los aprendientes taiwaneses de ELE: la efectividad y el empleo*. Editorial Académica Española, 2017. Impreso.
- Green, Anne, y Bonnie Earnest-Youngs. "Using the web in elementary French and German courses: quantitative and qualitative study results." *CALICO*, vol.19, no. 1, 2001, pp. 89-123. Impreso.
- Hu, Huiyun. "A study on influence of learning style on on-line learning frequency and learning achievement-examples of studying practical Spanish (I) course." *Paper presented at The 13th Cross Straits Conference on Foreign Language Teaching and Learning, Taiwan*, 17-18, Oct., 2016. Impreso.
- Lai, Cheng-Chieh, y William Allan Kristonis. "The advantages and disadvantages of computer technology in second language acquisition."

National Journal of Publishing and Mentoring Doctoral Student Research, vol. 3, no. 1, 2006, pp. 1-6. Impreso.

- Meskill, Carla, y Anthony Natasha. *Teaching languages online*. Channel View, 2015. Impreso.
- Shue, S.Y. "Challenges and opportunities of integrating digital learning approaches into German language teaching: the case of distance teaching." *Paper presented at The 13th Cross Straits Conference on Foreign Language Teaching and Learning, Taiwan*, 17-18, Oct., 2016. Impreso.
- Snart, Jason. *Hybrid learning: the perils and promise of blending online and face-to-face instruction in higher education*. Praeger, 2010. Impreso.
- Ueda, Hiroto. "ARIES, Archivo integral del español. Nuevas Propuestas para la enseñanza de español a través de internet." *Trabajo presentado en FIAPE. II Congreso Internacional: Una Lengua, Muchas Culturas, Granada*, 26-29, Sept., 2007. Impreso.
- Wang, Haidong. "Teaching Asian students online: what matters and why?" *PAACE Journal of Lifelong Learning*, vol. 15, 2006, pp. 69-84. Impreso.

LOS RETOS EN LA RETROALIMENTACIÓN DOCENTE EN EL AULA DE ELE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO HONGKONÉS

VICENTE-RASOAMALALA Leticia | The Chinese University of Hong Kong (Hong Kong SAR)

Fecha de recepción: 29 de febrero de 2020 | Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2020 | Fecha de publicación: 22 de mayo de 2020

RESUMEN

Una serie de estudios teóricos y prácticos que versan sobre aspectos educativos han postulado que el apoyo del profesor es necesario para que los estudiantes progresen en el aprendizaje. Desde hace unas décadas, la mayoría de estudios en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras han indagado sobre las tipologías de la retroalimentación o *feedback* docente ante el "output" de los aprendices. De forma distintiva, se han centrado en codificar el *feedback* implicando la "atención a la forma" (Doughty y Williams, 1998) durante las interacciones en el aula. Estos estudios postulan que ciertas formas de *feedback* docente potencialmente atraen la atención de los aprendices hacia estructuras formales de la lengua meta que están adquiriendo. No obstante, la mayoría de estudios en este campo no han explorado contextos educativos culturalmente diferenciados, concentrándose, en la mayoría de los casos, en contextos occidentales. Asimismo, no han considerado extensamente las percepciones y preferencias de los aprendices sobre el *feedback* oral docente ni implícito ni explícito. El presente trabajo es un intento de contribuir en el campo de la investigación sobre el *feedback* correctivo, siendo su objetivo general un estudio piloto donde se examina la retroalimentación oral docente y presentar los puntos de vista de los estudiantes universitarios hongkoneses en el aula de ELE.

PALABRAS CLAVE: feedback correctivo, reformulación, percepciones de los estudiantes, preferencias, factores culturales

ABSTRACT

Over the last decades, a series of SLA theoretical and practical studies have claimed that certain forms of teacher oral feedback potentially capture the attention of foreign language learners to certain formal structures of the target language they are acquiring. As a result, they may be beneficial for learning by attracting learner attention to the formal features of their inaccurate speech productions (Doughty & Williams, 1998). Nevertheless, most FLA studies have not explored culturally differentiated educational contexts, mostly dealing with Western environments. In addition, they have not extensively examined learners' perceptions and preferences regarding explicit and implicit forms of teacher oral feedback. The present pilot study aims at examining this oral feedback and presenting the views of Hong Kong University students in SFL class and attempting to improve the corrective feedback strategies suiting their specific needs and preferences.

KEY WORDS: corrective feedback, recast, student perceptions, student preferences, cultural factors

BIODATA

Leticia Vicente-Rasoamalala es Licenciada en Filología Inglesa y Francesa y doctorada en Lingüística Aplicada por la Universitat de Barcelona; Licenciada en Letras Modernas de la Universidad Paul Valéry-Montpellier III y Posgrado de Traducción de la Universidad de Bristol. Ha trabajado como profesora visitante de español en Aichi Prefectural University (Japón) y lectora ECID en la Universidad de Cheikh Anta Diop en Dakar (Senegal) y actualmente trabaja en el Departamento de Lingüística e Idiomas Modernos de la Universidad China de Hong Kong.

INTRODUCCIÓN

A grandes rasgos, la mayoría de los trabajos sobre adquisición de lenguas extranjeras ha equiparado las acciones vinculadas a las reacciones docentes ante el producto (*output*) de los aprendices con la noción del tratamiento de los errores o del feedback correctivo negativo. Fundamentalmente, diferentes disciplinas han examinado las reacciones docentes ante los errores cometidos por los aprendices empleando terminología diversa y enfoques metodológicos acorde con su campo/objeto de investigación.

En particular, los objetivos generales de este estudio piloto se centran en

- i) examinar la retroalimentación oral docente y
- ii) introducir los puntos de vista de los estudiantes universitarios hongkoneses en el aula de ELE. De esta manera, se pretende potencialmente mejorar las estrategias correctivas docentes ajustándose a las necesidades y preferencias de los aprendices.

1. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Un repaso a la literatura nos permite constatar que se han adoptado vocablos diferenciados para referirse a la retroalimentación docente de acuerdo con las preferencias individuales de los autores de estudios, entre las que destacan:

- a) El “tratamiento del error” para analistas del discurso en los inicios de esta disciplina aplicada en el entorno del aula.
- b) El “feedback correctivo” adoptado por profesionales del mundo de la educación y los lingüistas.
- c) La “evidencia negativa” (“*negative evidence*”) especialmente utilizado por psicólogos y lingüistas mentalistas estudiosos de la adquisición de la L1.
- d) El “feedback negativo” usado por algunos grupos de psicólogos y lingüistas que investigan la adquisición de la L1 y la L2

- e) La “reparación docente” (“*teacher repair*”) para los lingüistas que aplican las perspectivas del análisis del discurso y del análisis de la conversación.
- f) El “enfoque en la forma” (“*focus on form*”) empleado por un grupo de investigadores que indagan sobre la adquisición de segundas lenguas desde un punto de vista socio-interaccional

En líneas generales, los trabajos que postulan una provisión de feedback docente sugieren que el desarrollo de conocimientos gramaticales de una lengua extranjera se ejecuta mejor cuando el aprendiz se involucra en un episodio comunicativo relevante de manera bien receptiva o bien productiva.

En este sentido, un número de estudios reivindica que ciertas formas de retroalimentación oral docente captan, potencialmente mejor, la atención de los aprendices de lenguas extranjeras hacia ciertas estructuras formales de la lengua meta que están adquiriendo (Lyster y Saito, 2010; Kartchava, 2019; entre otros).

Por otra parte, se defiende que existen una serie de estrategias docentes beneficiosas para el aprendizaje pues:

- a) atraen de manera fortuita la atención de los aprendices hacia los elementos formales de una producción anómala en la lengua meta generada por ellos (Long y Robinson, 1998) y
- b) deben idealmente dirigir la atención de los estudiantes hacia la forma lingüística sin ayuda pedagógica explícita (Doughty y Williams, 1998).

Asimismo, se han considerado varios planteamientos metodológicos examinando las interacciones de los profesores y los aprendices en el contexto del aula de segundas lenguas. En concreto, se sugiere que las reacciones docentes podrían dar lugar al desarrollo de la interlengua en el caso de que se cumplan ciertas condiciones:

- a) Estas deberían ser percibidas de forma bastante nítida por parte de los aprendices.
- b) Sería conveniente ofrecer el tiempo y las oportunidades necesarios a fin de que los aprendices autorreparen sus producciones lingüísticas anómalas modificando sus productos (output).
- c) Los docentes tendrían que ajustar sus reacciones de retroalimentación teniendo en cuenta la naturaleza del error ocasionado de manera que los aprendices se percatasen de las deficiencias de sus producciones en la lengua extranjera.

De este modo, la retroalimentación oral docente en contextos interactivos podría facilitar el percibimiento (o “noticing”), la adquisición y la retención de formas de la L2. (Mackey y Philip, 1998; Oliver y Mackey, 2003; Lyster y Saito, 2010; Yang y Lyster, 2010; entre otros).

En la actualidad, las investigaciones que se desarrollan en el campo de la adquisición de segundas lenguas se centran, principalmente, en dos áreas de estudio:

- i) las descripciones de las interacciones conversacionales entre los docentes y los aprendices y
- ii) sus beneficios potenciales.

De manera distintiva, la tendencia más común en este campo de estudio ha sido la categorización de los episodios de retroalimentación docente como secuencias sistematizadas en modelos o taxonomías con el fin de codificar las estrategias correctivas de los docentes (Chaudron, 1988). Al respecto, se han clasificado, *grosso modo*, en dos categorías generales:

- i) la retroalimentación negativa explícita y
- ii) la retroalimentación negativa implícita.

La retroalimentación negativa explícita consiste en proporcionar las formas correctas a los aprendices cuando sus producciones se desvían de las normas de la lengua meta.

Ejemplo 1

Aprendiz: Aquello no mucho me gusta.

Profesor: **No no no** [Feedback negativo explícito]

Por otro lado, la retroalimentación negativa implícita se refiere a aquel tipo que anima a los estudiantes a que se auto corrijan.

Ejemplo 2

Aprendiz: Ha habidos muchísimo acontecimientos

Profesor: **Ha habi...** [Feedback negativo implícito]

El “feedback negativo explícito” (o corrección preponderante de errores) es el tipo de reacción pedagógica que ha prevalecido en las áreas de investigación de la enseñanza de idiomas. Esta tendencia emergió durante los años 70 en una época donde la “corrección extensiva de errores” fue considerada la clave del éxito en la adquisición de segundas lenguas. Así, un número de autores ha observado que la mayoría de los profesores de idiomas confían en exceso en la corrección de errores explícita como fuente principal de feedback (Chaudron, 1988; Aljaafreh y Lantolf, 1994; entre otros).

En consecuencia, en las últimas décadas, un volumen creciente de estudios ha preconizado las ventajas de la corrección explícita de errores durante la interacción en el aula (DeKeyser, 1993) y, entre las que se suele mencionar, es el hecho de que parecen captar mejor la atención de los aprendices hacia sus producciones deficientes en la lengua meta. No obstante, esta práctica docente ha sido censurada últimamente por ser la menos beneficiosa en la adquisición de idiomas pese a que no existan resultados empíricos concluyentes que avalen estas afirmaciones (Ammar y Spada, 2006).

Asimismo, las formas implícitas de retroalimentación negativa docente se están analizando por sus potenciales beneficios en el aprendizaje. En este

sentido, el “feedback negativo implícito” se ha definido como aquella estrategia que anima a que el estudiante se autocorrija. Es decir, el docente no proporciona la forma correcta inmediatamente tras una producción perfectible por parte del aprendiz. Este tipo de feedback ha llamado la atención de lingüistas provenientes del campo de la adquisición de segundas lenguas (Lyster y Ranta, 1997; Long, Inagaki y Ortega, 1998; Lyster, 1998; Mackey y Philp, 1998; Lyster y Saito, 2010; entre otros). En general, distinguen cinco tipos de feedback implícito negativo:

- i) La reformulación: Se proporciona la forma correcta en la lengua meta de una producción previa del aprendiz que diverge en la lengua extranjera.

Ejemplo 3

Aprendiz: Yo me gusta los chocolates.

Profesor: **A mí me gustan** los chocolates.

- ii) La petición de aclaración: el profesor pide más información al aprendiz para mostrarle que algo es incorrecto en su producción animándole a autocorregirse.

Ejemplo 4

Aprendiz: Habían muchos animales en el parque.

Profesor: **¿Es habían o había?**

- iii) La repetición: el profesor repite total o parcialmente la producción incorrecta del estudiante para resaltar el segmento discursivo erróneo.

Ejemplo 5

Aprendiz: Tengo ses primos y una prima.

Profesor: **Seis primos. Seis. Seis.**

- iv) El feedback metalingüístico: preguntas o comentarios referentes a una producción errónea sin proporcionarle la forma correcta.

Ejemplo 6

Aprendiz: Ellos se prefieren las películas de terror.

Profesor: **¿Por qué “se”? ¿Es un verbo reflexivo?**

- v) La elicitación: diferentes procedimientos en los que se pide que el estudiante produzca una forma correcta.

Ejemplo 7

Aprendiz: Es la casa tiene dos habitaciones, un salón y un baño.

Profesor: **¿Puedes repetir la frase?**

De igual manera, una minoría de estudios se han estudiado los tipos de feedback no verbal como:

- i) El asentamiento con la cabeza: el profesor hace un movimiento de cabeza inclinándola de abajo a arriba para mostrar que aprueba la realización lingüística del aprendiz.
- ii) La negación implícita no verbal: el docente mueve su cabeza o un dedo de un lado a otro para rechazar total o parcialmente la producción de un estudiante.
- iii) El “repite” implícito no verbal: el profesor pide de manera implícita -por medio de gestos- que el estudiante repita algo con la intención de que se autocorrija.

En la actualidad, varios enfoques de aprendizaje sugieren que la aportación de formas implícitas de feedback negativo (especialmente, las peticiones de clarificación y las reformulaciones) podrían estimular a que los aprendices detectasen en sus producciones, gracias a estas intervenciones docentes, las discrepancias entre su interlengua y la lengua meta. Ahora bien, los resultados de estos estudios no son, de momento, concluyentes.

Entre los defensores de esta línea de pensamiento, se señala que estas estrategias docentes podrían potencialmente facilitar el desarrollo cognoscitivo del aprendiz o, al menos, dirigir la atención del aprendiz hacia sus propios errores. Desgraciadamente, aún no han precisado cuál sería el entorno óptimo en el campo de adquisición de segundas lenguas. Por otra parte, esta área, por

el momento, no presenta una metodología clara y unificada, lo que dificulta la comparación de los resultados de investigaciones.

Por otro lado, existe un creciente número de estudios que intenta valorar las características observables en los episodios de retroalimentación docentes -incluyendo las respuestas de los docentes- en relación con el feedback docente negativo. Sin embargo, los resultados de estos estudios no son apodícticos. Por este motivo, pese a llevar investigándose durante más de dos décadas (Li y Vuono, 2019; Mackey, Oliver y Leeman, 2003; entre otros), señalan que sigue siendo todavía necesario estimar, por un lado, qué variables podrían afectar la cantidad y la naturaleza del feedback negativo verbal y no verbal y, por otro, las oportunidades que se pudieran proporcionar al aprendiz con miras a que autocorrija sus realizaciones lingüísticas en la lengua meta o elabore un *output* modificado. En suma, se trata de identificar los intercambios comunicativos docentes bajo la forma de feedback correctivo que podrían facilitar la adquisición a los aprendices de lenguas.

Adicionalmente, se está considerando la perspectiva sociocultural o neo-vygotskiana (Aljaafreh y Lantolf, 1994; Lantolf, 2006; entre otros) como una forma alternativa de aproximación psicológica concebida para describir y dar una explicación de las reacciones docentes ante el output de los aprendices. Así, por ejemplo, se han analizado, los casos de autorregulación por parte de los aprendices durante la retroalimentación correctiva de los docentes retroalimentación mediante la “Escala de Regulación” ideada por Aljaafreh y Lantolf (1994). Con ella se ha intentado medir los beneficios potenciales de ciertos tipos de intercambios docentes relacionados con la aportación de *feedback* y consta de una serie continua de 13 niveles que describen la relación entre el tipo de retroalimentación ofrecida por el docente y el nivel de la Zona de desarrollo próximo (ZDP) en la que se ubica. La escala va del punto 0, que marca el máximo grado de retroalimentación implícita, al punto 12, que indica el máximo grado de retroalimentación explícita.

Igualmente, estos autores han propuesto una versión más reducida en cinco niveles transitorios de regulación que pueden conllevar tres etapas

generales de desarrollo de aprendizaje que se ilustran a continuación (Tablas 1 y 2).

Como botón de muestra, tomemos el andamiaje de retroalimentación, cuando el docente inicia la negociación de la forma con andamiaje de nivel mínimo (Nivel 1). El docente experto tiende a utilizar preguntas tipo “¿Encuentras algo mal en tu frase?” en su feedback a los estudiantes. Progresivamente si el aprendiz no logra autocorregirse y no descubre por si solo la estructura correcta, el docente puede dar pistas del tipo “Hay un problema con el tiempo verbal” (Nivel 3).

Tabla 1. - Las tres etapas del desarrollo del aprendiz

ETAPAS	DESCRIPCIÓN
Niveles 1-3	<i>La regulación por los otros.</i> En estos niveles el principiante debe confiar de una cierta manera en otro individuo para desenvolverse en una actividad. Sin la ayuda de otra persona, el individuo no puede darse cuenta de sus errores.
Nivel 4	<i>La autorregulación.</i> A este nivel los aprendices son totalmente capaces de detectar y corregir sus propios errores sin el feedback del docente. Sin embargo, sus producciones no están totalmente automatizadas.
Nivel 5	<i>Totalmente autorregulado y automatizado.</i> Las causas de los errores son más despistes que producto de un aprendizaje incompleto.

Tabla 2. - Los cinco niveles transitorios de desarrollo en la ZDP de Aljaafreh y Lantolf (1994). (Adaptado del texto original)

NIVELES	DESCRIPCIÓN
Nivel 1	El aprendiz es incapaz de darse cuenta de un error y corregirlo, incluso con la ayuda del profesor. De este modo, el estudiante está completamente regulado por el docente. Asimismo, a veces, no puede interpretar las intervenciones del profesor dirigidas para ayudarlo o probablemente no tiene conciencia de que hay un problema en su producción. El profesor, por lo tanto, debe asumir la responsabilidad completa de corregir el error. El profesor en lugar de proveer ayuda

	correctiva enfoca la atención del estudiante hacia el objetivo deseable y, con este paso, el proceso de construcción conjunta en la ZDP.
Nivel 2	El aprendiz puede darse cuenta de que existe un error en su producción en la lengua meta. No obstante, aun no tiene la capacidad de corregirlo, incluso con la intervención del profesor. Esta situación sugiere un cierto grado de desarrollo por parte del aprendiz. Pese a que el estudiante debe encomendarse al soporte docente, en comparación con el nivel 1, da el primer paso para que el docente reaccione y ambos empiecen a negociar la aportación del feedback para adquirir la autorregulación. La ayuda requerida es explícita y, por lo tanto, se halla en un nivel bajo dentro de la escala reguladora.
Nivel 3	El estudiante es consciente de que existe un error y puede corregirlo únicamente a través de la regulación de terceros. Aun así, entiende la intervención del profesor y puede reaccionar ante el feedback ofrecido. Los niveles de la ayuda que se necesitan para corregir el error se decantan hacia una regulación implícita.
Nivel 4	El aprendiz se da cuenta y corrige su error con un feedback muy implícito o inexistente por parte del docente y comienza a asumir su responsabilidad completa en relación a la corrección del error. Sin embargo, no tiene la capacidad de autorregularse puesto que produce, a menudo, formas incorrectas y aún podría precisar del profesor para confirmar el grado de corrección de sus realizaciones lingüísticas. No obstante, cuando no lo solicita, podría rechazar, incluso, el feedback del docente.
Nivel 5	El aprendiz, de manera consistente, utiliza las formas en L2 correctamente en todos los contextos. A menudo, sus formas correctas se automatizan. En el caso de que se presenten errores no requiere la intervención del docente ya que está totalmente autorregulado.

2. EL ESTUDIO PILOTO

El presente estudio piloto se enmarca dentro del paradigma de la investigación-acción en el aula (Burns, 2010) y tiene por objeto examinar si los aprendices de ELE en una universidad hongkonesa:

- Reconocen los distintos tipos y funciones de la retroalimentación oral docente,
- Si presentan algún tipo de preferencia por alguno de estos tipos de feedback y
- Implementar más eficazmente ciertos tipos de feedback teniendo en cuenta las preferencias de los aprendices.

2.1 Preguntas de investigación

La exposición general de estos microobjetivos se desarrollará con la ayuda las siguientes preguntas de investigación exploratorias:

- ¿Saben distinguir, los aprendices, los distintos tipos y funciones de las estrategias docentes de retroalimentación?
- ¿Qué percepciones tienen en torno a la retroalimentación docentes y cuáles son sus preferencias?
- ¿Qué estrategias parecen involucrar más la autocorrección de los aprendices?

2.2 Metodología

Partiendo de los postulados teóricos actuales socio-interaccionistas que sugieren que las formas implícitas de retroalimentación o de feedback docente y las formas de input manipulado podrían mejorar la competencia oral de los aprendices de idiomas, examinamos estos aspectos de la retroalimentación con tres grupos de estudiantes universitarios hongkoneses de ELE de nivel inicial y uno, de nivel superior.

Teniendo en cuenta el cúmulo de investigaciones previas, el objetivo potencial es mejorar la provisión de la retroalimentación ajustada a las preferencias de los estudiantes y orientar a los estudiantes para que autocorrijan sus errores.

Durante las etapas iniciales del estudio, la docente investigadora introdujo a los estudiantes las funciones de las estrategias correctivas docentes y sus beneficios potenciales en la adquisición de lenguas.

2.3 Participantes y contexto

Los participantes en este estudio fueron aprendices (73 estudiantes en total) de primer curso (nivel A1.1) y sexto (nivel A2.2) de ELE matriculados en una universidad hongkonesa. De ellos, se extrajeron datos en torno a sus conocimientos, percepciones y preferencias suscitados por la retroalimentación docente.

2.4 Procedimiento

La presente investigación-acción constó de dos fases:

- 1) La primera se centró en presentar de manera explícita a los estudiantes las funciones de las estrategias docentes de retroalimentación y sus efectos potenciales en la adquisición de una lengua por medio de una presentación sencilla. En ella se incluyeron explicaciones tanto de hipótesis interaccionistas como socioculturales sobre la adquisición de lenguas extranjeras, así como presentar brevemente la importancia de los tipos de retroalimentación docente oral y escrita. Para ello se aprovecharon 20 minutos de una clase de técnicas de estudio. Asimismo se recalcó la importancia de participar en clase sin temor a cometer errores y los potenciales beneficios que obtendrían teniendo en cuenta la retroalimentación. De esta manera, los aprendices podrían ser más conscientes tanto de las intenciones didácticas docentes como

de las funciones de la retroalimentación y, al mismo tiempo saber cómo actuar frente a estas formas de feedback correctivo.

- 2) La segunda parte se centró en recoger los puntos de vista de los estudiantes en aulas de ELE de una universidad hongkonesa en relación a la retroalimentación oral docente a través de cuestionarios con preguntas de escala Likert, así como con preguntas abiertas durante la quinta semana del semestre.

2.5 Resultados y discusión

El análisis de los cuestionarios sugiere que los estudiantes parecen reconocer los distintos tipos de retroalimentación docente y ser conscientes de la utilidad de la retroalimentación y de la auto-corrección.

Asimismo, las respuestas revelan que un 85 % de los aprendices de nivel superior de ELE quieren recibir una mayor cantidad de feedback del que reciben en contraste con los aprendices de niveles inferiores que tan solo alcanza un 32%. Estos datos son consistentes con los resultados obtenidos por otras investigaciones (Lyster et al. 2013).

Por otra parte, un número significativo de estudiantes de nivel avanzado (89%) parecen valorar, en gran medida, las estrategias de retroalimentación más explícitas y directas. En cambio, los estudiantes de niveles iniciales (83%) prefieren las formas de retroalimentación más implícitas que parecen menos intimidatorias. Estos datos también son consistentes con los resultados obtenidos por otras investigaciones (Lyster et al., 2013; Yoshida, 2008).

Por otro lado, entre las aversiones, en los grupos de niveles más bajos: un 3% de los participantes pareció no valorar positivamente el feedback del profesor ante los compañeros en la clase y un 2,5% de los estudiantes del curso inicial detestaba que los corrigieran delante de todos sus compañeros, posiblemente para no dañar su imagen pública. En este sentido, cabe recordar que quedar en evidencia no es visto positivamente en algunas culturas asiáticas. Por esta razón, los docentes deberían explicar a sus estudiantes la utilidad del feedback negativo y adiestrarlos para que pierdan el miedo a que los corrijan.

Finalmente, entre sus preferencias, en general, parece que los estudiantes valoran más la retroalimentación de feedback metalingüístico (51%), seguidas de la petición de clarificación (27%), la explicación (11,5 %), la reformulación (5,25%), la repetición (3,5%) y obtención de información (*eliciting*) (1,75%). En suma, los aprendices participantes en el estudio no parecen tener en gran estima ni las reformulaciones ni la obtención de información (*eliciting*) (los tipos de retroalimentación más defendidos en los estudios de retroalimentación implícita) si bien no está claro si contestaron la encuesta teniendo claro o no estos conceptos ya que no se incluyeron ejemplos.

CONCLUSIÓN

Este estudio exploratorio concluye que ciertos tipos de retroalimentación docente pueden guiar a los estudiantes a percatarse mejor de las diferencias entre sus realizaciones lingüísticas y las de la lengua meta.

En general, los aprendices participantes en este estudio parecen ser conscientes de la utilidad de las formas de retroalimentación docente y de la autocorrección. Sin embargo, existen diferencias en las preferencias de los aprendices teniendo en cuenta los niveles de los cursos y sus concepciones culturales sobre la corrección de errores.

Por otro lado, los estudiantes participantes parecen tener diferentes preferencias en relación a los tipos y la cantidad de las intervenciones docentes. En particular, el feedback metalingüístico ha sido el más valorado por los estudiantes. No obstante, no se ha podido encontrar una clara correlación en este estudio del factor edad: a saber, si las edades de los estudiantes podrían influenciar en sus percepciones positivas o negativas sobre la retroalimentación docente.

Finalmente, se sugiere que los docentes, a modo experimental, expliquen en clase a los estudiantes los tipos y funciones de la retroalimentación como una estrategia que les ayude a mejorar su proceso de aprendizaje para que tomen conciencia de sus potenciales beneficios. De esta forma, los tipos de retroalimentación docente se deberían concebir como ventanas de

oportunidad que podrían dar lugar a interacciones significativas en la adquisición de idiomas. En este sentido, se pretende que los estudiantes ganen autonomía en su propio aprendizaje y reflexionen más en torno a la cooperación entre los interlocutores y en sus propios procesos de adquisición. En definitiva, los resultados del presente estudio resaltan la importancia del “aprendizaje cooperativo” y que los aprendices reflexionen mejor sobre sus propios procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alexis, Andre. *Fifteen Dogs: An Apologue*. Coach House Books, 2015. Impreso.
- Lutgens, Frederick K., y Edward J. Tarbuck. *The Atmosphere: An Introduction to Meteorology*. 13th ed., Pearson, 2016. Impreso.
- Bartol, Curt R. y, Anne M. Bartol, editors. *Current Perspectives in Forensic Psychology and Criminal Behavior*. 4th ed., Sage, 2016. Impreso.
- Brant, Beth. “Coyote Learns a New Trick.” *An Anthology of Canadian Native Literature in English*, editado por Daniel David Moses and Terry Goldie, Oxford UP, 1992, pp. 148-150. Impreso.
- Conatser, Phillip, y Martin Block. “Aquatic Instructors’ Beliefs Toward Inclusion.” *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 35, no. 2, 2001, pp. 170-184. Impreso.
- Aljaafreh, Ali, y James P. Lantolf. “Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development”. *The Modern Language Journal*, vol. 78, 1994, pp. 465-483. Impreso.
- Ammar, Ahlem, y Nina Spada. “One Size Fits All?: Recasts, Prompts, and L2 Learning”. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 28, 2006, pp. 543-574. Impreso.
- Burns, Anne. *Doing Action Research in English Language Teaching. A guide for Practitioners*. Routledge, 2010. Impreso.
- Chaudron, Craig. *Second Language Classrooms research on teaching and learning*. Cambridge University Press, 1988. Impreso.

- DeKeyser, Robert. "The effects of error correction on grammar knowledge and oral proficiency". *The Modern Language Journal*, vol. 77, 1993, pp. 501-514. Impreso.
- Kartchava, Eva. *Noticing Oral Corrective Feedback in the Second Language Classroom. Background and Evidence*. Lexington Books, 2019. Impreso.
- Kozulin, Alex. *Vygotsky's educational theory in context: Learning in doing*. Cambridge University Press, 2003. Impreso.
- Lantolf, James P. "Sociocultural theory and second language learning: State of the art." *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 28, 2006, pp. 67-109. Impreso.
- Lantolf, James P., y Gabriela Appel, editores. *Vygotskian approaches to second language research*. Ablex, 1994. Impreso.
- Leontiev, Aleksei, N. "The problem of activity in the history of Soviet Psychology". *Soviet Psychology*, vol.27, no. 1, 1989, pp. 22-39. Impreso.
- Li, Shaofeng, y Alyssa Vuono. "Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System". *System*, vol. 84, 2019, pp. 93-109. Impreso.
- Long, Michael Hugh. *Problems in SLA*. Lawrence Erlbaum Associates, 2007. Impreso.
- Long, Michael Hugh, Shunji Inagaki, y Lourdes Ortega. "The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish." *The Modern Language Journal*, vol. 82, no. 3, 1998, pp. 357-371. Impreso.
- Long, Michael Hugh, y Peter Robinson. "Focus on form: Theory, research and practice". *Focus on form in classroom second language acquisition*, editado por C. Doughty, y J. Williams, Cambridge University Press, 1998, pp. 15-41. Impreso.
- Lyster, Roy. "Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 20, 1998, pp. 51-81. Impreso.
- Lyster, Roy, y Leila Ranta. "Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms". *Studies in Second Language Acquisition* vol. 19, no. 1, 1997, pp. 37-66. Impreso.
- Lyster, Roy, y Kazuya Saito. "Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research". *Language, Interaction and Acquisition*, vol.1, 2010, pp. 276-297. Impreso.
- Lyster, Roy, Kazuya Saito, y Masatoshi Sato. "Oral corrective feedback in second language classrooms". *Language Teaching*, vol. 46, no. 1, 2013, pp.1-40, 2013. doi:10.1017/S0261444812000365. Impreso.
- Mackey, Allyson. "Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning". *Applied Linguistics*, vol.27, no. 3, 2006, pp. 405-430. Impreso.
- Mackey, Allyson, Rhonda Oliver, y Jennifer Leeman. "Interaction input and the incorporation of feedback: An exploration of NS-NNS and NNSNNS adult and child dyads". *Language Learning*, vol. 53, 2003, pp. 35-66. doi:10.1111/1467-9922.00210. Impreso.
- Mackey, Allyson, y Jenefer Philp. "Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings?" *The Modern Language Journal*, vol.82, 1998, pp. 338-356. Impreso.
- Oliver, Rhonda, y Allison Mackey. "Interactional context and feedback in child ESL classrooms". *Modern Language Journal*, vol.87, 2003, pp. 519-533. Impreso.
- Yang, Yingli, y Roy Lyster. "Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past-tense forms". *Studies in Second Language Acquisition*, vol.32, 2010, pp. 235-263. doi:10.1017/S0272263109990519. Impreso.
- Yoshida, Reiko. "Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types". *Language Awareness*, vol.17, no. 1, 2008, pp. 78-93. DOI: 10.2167/la429.0. Impreso.

CUATRO DESTREZAS EN UNA CLASE, PREPARACIÓN PARA EL MUNDO LABORAL

VELA ALMENDROS, Laura | Universidad de Lenguas Wenzao (Taiwán)

Fecha de recepción: 8 de febrero de 2020 | Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2020 | Fecha de publicación: 22 de mayo de 2020

RESUMEN

Actualmente, el mayor reto de las universidades es que sus licenciados encuentren trabajo al graduarse, dado que el mundo laboral cada vez es más competitivo. De ahí que marcar la diferencia sea fundamental. Según los resultados obtenidos por el doctor Riutort-Cánovas (2018): "la mejora de la empleabilidad del alumnado pasa por diseñar un currículo integrador que se ocupe tanto de las habilidades específicas, como de las habilidades transversales que le permitan prosperar de forma autónoma en un entorno cada vez más complejo". Por eso, el contenido de nuestras clases debe tener como referente el mundo laboral en el que se va a integrar nuestro alumnado. Ya hace años que se ha adaptado el método comunicativo, últimamente se tiene muy presente la interculturalidad y la enseñanza interdisciplinar, es decir, al igual que el mundo se ha globalizado, nuestras clases también tienen que hacerlo. De este modo, los alumnos en una misma clase debe practicar las cuatro destrezas y formarse para integrarse en el mundo laboral sin ningún tipo de dificultad.

Con este artículo deseo compartir el método con el que intento que mis alumnos logren este objetivo.

PALABRAS CLAVE: Cuatro destrezas, mundo laboral, innovación docente, globalización

RESUMEN

Currently, the biggest challenge for Universities is that their graduates find work. As a result, making a difference is essential. For this reason, the content of our classes should have as reference the working world where our students are going to take part. The communicative approach has been adopted long time ago, lately intercultural and cross-disciplinary teaching have been taking into account, that is, because the world has become globalized, in the same way, our classes also have to do it. In this way, students in the same class must practice all four skills and train so that they are able to integrate into the workplace without problems.

The aim of the present study is to share the method I use in order that my students achieve this goal.

KEY WORDS: Four skills, work world, teaching innovation, globalization

BIODATA

Doctora en Lingüística por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora asociada en el Departamento de Español de la Universidad de Lenguas Wenzao (Taiwán). Asistente de Asuntos Internacionales desde julio de 2011 hasta julio de 2014 y miembro del Comité del I y II Congreso Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CELEAP).

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el mayor reto de las universidades es que sus licenciados encuentren trabajo al graduarse, dado que el mundo laboral cada vez es más competitivo: el 100% de los jóvenes, hoy en día, cuenta con estudios universitarios y un amplio currículo. De ahí que marcar la diferencia sea fundamental. Además, asistimos a una brecha competencial entre lo que se enseña en el espacio universitario y lo que parece reclamar el mundo laboral; creándose un desfase entre los saberes que adquieren nuestros universitarios y los que se les requiere en este mundo competitivo, globalizado y cada vez, más fragmentado.

Según los resultados obtenidos por el doctor Riutort-Cánovas (2018) en su estudio titulado “Habilidades transversales y enseñanza del español / LE en contexto universitario. Análisis de necesidades desde la perspectiva de los contratantes y los trabajadores”: “la mejora de la empleabilidad del alumnado pasa por diseñar un currículo integrador que se ocupe tanto de las habilidades específicas, como de las habilidades transversales que le permitan prosperar de forma autónoma en un entorno cada vez más complejo”. Por eso, el contenido de nuestras clases debe tener como referente el mundo laboral donde se va a integrar nuestro alumnado. Ya hace años que se ha adaptado el método comunicativo, últimamente se tiene muy presente la interculturalidad y la enseñanza interdisciplinar, es decir, al igual que el mundo se ha globalizado, nuestras clases también tienen que hacerlo. De este modo el alumno en una misma clase debe practicar las cuatro destrezas y formarse para integrarse en el mundo laboral sin ningún tipo de dificultad.

Con este artículo deseo compartir el método con el que intento que mis alumnos practiquen las cuatro destrezas en cada clase, teniendo siempre presente tanto las habilidades específicas, como las transversales para que lo visto en la clase les sirva en su día a día en el mundo laboral.

1. REPLANTEARSE LA ENSEÑANZA EN EL AULA

Para poder diseñar un currículo integrador que se ocupe tanto de las habilidades específicas como de las habilidades transversales es necesario replantearse nuestra forma de enseñar en el aula y dado que el futuro de la educación lo escribimos los profesores en el momento de programar nuestro curso, cambiar y transformar la educación está en nuestras manos.

1.1 Nueva metodología para la clase de Discurso

A continuación, voy a compartir con ustedes mi metodología para la asignatura de *Discurso*¹.

Antes que nada, he de reconocer que no me gusta impartir clases de conversación por varios motivos:

- i) se convierten en clases magistrales o como yo las llamo: “clases de monólogos de la profesora”,
- ii) hay muchos alumnos en clase y no hay tiempo material para que puedan hablar todos,
- iii) intervienen siempre los mismos alumnos,
- iv) los alumnos no hablan, han memorizado su intervención y no son capaces de improvisar,
- v) mientras los compañeros están realizando su papel en un rol, el resto de la clase está pensando o haciendo sus cosas.

En consecuencia, cuando me tuve que hacer cargo de la clase de *Discurso*, tenía claro que quería evitar estos problemas, es decir, no quería ser la única que hablase, e iba a intentar, por todos los medios, que todos los alumnos

¹ En chino se llama: 西班牙語主題式演說訓練

interviniesen en clase y, sobre todo, que el resto de los alumnos estuviese pendiente de lo que decían sus compañeros.

Además, sin género de dudas, deseaba que esta asignatura les fuera útil en su futuro laboral y para ello era consciente que debía tener presente tanto las habilidades específicas como las habilidades transversales.

Pero, ¿cómo llevarlo a cabo?

Al principio, no sabía cómo hacerlo. Como ya he dicho, no me siento segura impartiendo este tipo de clases, sin embargo, me gustan las clases de Redacción. Así que pensé: como para dar un discurso, primero hay que escribirlo, entonces puedo enseñarles a escribir el discurso. Pero inmediatamente me asaltó una duda: si hago esto, los alumnos me van a decir que he convertido la asignatura de *Discurso* en una clase de *Redacción*. Y eso iba a traerme problemas. No obstante, ya no podía renunciar a la idea de que los alumnos debían aprender a redactar su discurso; es más, me di cuenta que, para preparar un discurso, no solo hace falta escribirlo, sino también tener una buena comprensión lectora –para recopilar la información–, así como una buena dicción. En otras palabras, me di cuenta que en esta nueva asignatura los alumnos iban a necesitar practicar las cuatro destrezas: leer, escribir, hablar y escuchar.

El reto estaba, pues, en cómo hacerlo y en cómo conseguir la participación de los alumnos.

Al buscar bibliografía para preparar la asignatura, hallé el libro de VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord.); C. Ballesteros ... [et al.] (2005): *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, que me ayudó a diseñar mi clase.

2. DISEÑO DE LA CLASE DE DISCURSO

2.1. Lectura en voz alta

Cuando conseguí tener las ideas claras, decidí empezar la casa por el tejado. Y aunque a priori pudiera parecer una idea descabellada, conociendo a los alumnos taiwaneses, sabía que era la única manera de que la clase funcionase. Para que un alumno taiwanés, se ponga delante de toda la clase, necesita estar muy seguro. Si les decía que solo tenían que leer en voz alta, estando en cuarto de carrera, no les iba a provocar mucho estrés.

Obviamente no iban a leer solo. Mi deseo era que al leer llevasen a cabo ciertos objetivos particulares:

- i) Ser conscientes de que se lee para unos receptores a los que hay que ayudar a entender lo que escuchan.
- ii) Saber analizar bien el texto para extraer las ideas principales y detectar las palabras clave.
- iii) Ser capaces de comunicar el contenido del texto y captar y mantener la atención de los destinatarios con un buen control de los elementos suprasegmentales y no verbales.

El objetivo final era realizar la lectura expresiva de un texto. Para ello les dejé claro que una lectura expresiva es una actividad que implica, en primer lugar, la total comprensión de la lectora que se va a hacer en público y en segundo lugar, dominar los elementos suprasegmentales y no verbales. Para estos últimos íbamos a realizar una serie de actividades:

Bloque 1: Marcar las palabras claves con la voz

El objetivo de esta actividad es que el alumno tome conciencia de la función de la entonación y del énfasis expresivo a la hora de jerarquizar la información del texto y, de este modo, ayudar al receptor a interpretarla.

Tras explicar la teoría y realizar yo una lectura expresiva. Los alumnos tenían que elegir un texto de unos dos párrafos (eran 40 alumnos en clase y deseaba que participase el mayor número de ellos en la clase), señalar las palabras claves y hacer una lectura expresiva.

Para que el resto de la clase estuviera pendiente de lo que leía el compañero y de cómo lo hacía, tenían que escribir en un papel las palabras que ellos creían que sus compañeros habían destacado, después de terminar la lectura. Yo recogía el papel que había leído el compañero y sacaba a la pizarra a otro compañero para que escribiese las palabras que, según él, había destacado su compañero. En este sentido, debo aclarar que recogí sus papeles, porque la primera vez comprobé que los compañeros se ayudaban entre ellos, ya que la persona que leía en voz alta obtenía mejor nota si las palabras que escribía su compañero en la pizarra eran las que él había destacado. Esto era una prueba infalible de que había hecho bien la actividad.

De este modo, conseguía que todos los alumnos estuvieran atentos en clase y que en la clase estuvieran practicando, de momento, tres de las destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión oral, pues estaban leyendo en voz alta.

Bloque 2: Las pausas

Se realizaron distintas actividades para que el alumno tomase conciencia de la importancia de la colocación de los signos de puntuación (no hay que olvidar que el objetivo final es que escriban su propio discurso) y de dónde debía hacer las pausas para hacer una lectura comunicativa, pues las pausas no solo influyen en el ritmo, sino también en la comprensión de lo que se quiere transmitir.

También enseñé a los alumnos a transcribir las pausas.

Como tarea final, entregué a los alumnos un texto. Un alumno leería el texto y los compañeros transcribirían las pausas que había hecho su compañero.

Al final, mostraba el texto con las pausas transcritas correctamente.

Bloque 3: Alternancia visual texto ↔ audiencia.

El objetivo es tomar conciencia de la función del dominio visual para leer sin perder el contacto con la audiencia.

Bloque 4: Añadir comentarios parentéticos

Los alumnos tenían que aprender a usar los comentarios parentéticos para incrementar su eficacia comunicativa y para saber autocorregirse con total naturalidad cuando cometían algún error.

2.2. Explicación de un tema académico

Para ello, partí de tres objetivos:

- i) Saber estructurar una explicación académica.
- ii) Utilizar organizadores discursivos.
- iii) Utilizar estrategias para hacerse entender y para despertar el interés en los destinatarios.

Con el fin de lograr el objetivo final, los alumnos fueron realizando los siguientes pasos:

Bloque 1: Esquema o mapa conceptual

Para aprender cómo hacer un mapa conceptual, primero, aprendieron a hacerlo partiendo de un texto corto y después ellos debían elaborar el mapa conceptual y a continuación, escribir su propio texto corto.

En ambos casos, un alumno salía a la pizarra; dibujaba su mapa conceptual y hacía una lectura expresiva del texto. El resto de sus compañeros tenía que rellenar el mapa conceptual en una hoja. Al final de la clase, debían entregar la hoja con los campos conceptuales de aquellos compañeros que habían salido a leer así como su mapa conceptual y texto.

Bloque 2: La disposición del discurso en tres partes

Como todo el mundo sabe, un discurso consta de tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. Al practicar los ejercicios sobre la realización del mapa conceptual, los alumnos aprendieron a escribir la parte del desarrollo; por eso, aquí quise centrarme en las otras dos partes a las que se suele dar menos importancia: La introducción y la conclusión.

En la introducción tenían que:

- i) Justificar el tema y delimitarlo.
- ii) Anticipar las partes principales de la exposición.
- iii) Suscitar el interés de los receptores.

Mientras que, en la conclusión habían de:

- i) Sintetizar las ideas más relevantes.
- ii) Ser coherentes en relación con el desarrollo del tema.
- iii) Utilizar una fórmula adecuada para cerrar la exposición.

El ejercicio final que tenían que hacer era escribir una introducción y una conclusión para el texto que habían escrito anteriormente.

Bloque 3: El empleo de marcadores

Los marcadores son los instrumentos que posee la lengua para indicar el tipo de relación que existe entre dos o más ideas. Por eso, el texto expositivo hace uso más que cualquier otro tipo de texto de los marcadores de discurso, que se convierten en guías o pistas indispensables para la interpretación del texto, y, por supuesto, para la elaboración de los textos de este tipo que queramos escribir.

Además, estas partículas que utiliza el discurso favorecen la coherencia no solo entre oraciones y párrafos, sino también dentro de la estructura del propio texto.

Enseñé los matices de los conectores más empleados y luego los alumnos debían usarlos en los textos que iban escribiendo.

Al hacer la lectura expresiva de los textos, los compañeros tenían que redactar una pequeña crítica donde exponían los puntos fuertes de su compañero y lo que debían mejorar (intenté que el lenguaje fuese positivo). Además, debían escribir los conectores que utilizaba y rellenar el mapa conceptual.

Bloque 4: La oralización de un escrito

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes aprendan a usar las estrategias que sirven para hacer comprender los contenidos y para suscitar el interés en los destinatarios.

Los recursos retóricos que sirven para facilitar la comprensión oral de un discurso son:

- i) Definiciones (hiperonimia, sinonimia, antonimia, etimología).
- ii) Ejemplos (narraciones, descripciones, metáforas, comparaciones, etcétera).
- iii) Paráfrasis y repeticiones.
- iv) Referencias a conocimientos compartidos.
- v) Anticipaciones y síntesis.

Bloque 5: La contextualización

El propósito de esta actividad es que el alumno aprenda a convencer a los destinatarios, es decir, a sus compañeros, a suscitar el interés de lo que está explicando y a lograr captar su atención. Para lo cual necesita:

- a) Implicar y hacer partícipe a los receptores en su discurso a través de:
 - Preguntas retóricas.
 - Alusión a conocimientos o experiencias compartidas, etcétera.
- b) Establecer complicidad con los receptores a través de:
 - Cambios de registro.
 - Humor.

- Valoración de los receptores.
- Concesión.

2.3. La discusión oral: argumentos y falacias

En este apartado nos centramos en el reconocimiento y el análisis de distintos tipos de argumentos y de los procedimientos de carácter falaz que aparecen en el ámbito académico, publicitario, familiar, etcétera y que recibimos cotidianamente.

Con él, se pretende que los alumnos reflexionen sobre la eficacia y la validez de los argumentos, así como de que sean capaces de detectar las ambigüedades, los falsos razonamientos, los engaños o los enunciados coercitivos que acompañan a menudo a las argumentaciones y que se utilizan con una intención persuasiva.

Por otra parte, esta reflexión constituye un paso previo y necesario para que los alumnos aprendan a servirse de estos mecanismos discursivos de una forma reflexiva y eficaz.

Los objetivos son:

- Saber reconocer y utilizar los argumentos de carácter contextual y saber detectar las falacias que se relacionan con ellos.
- Saber reconocer y utilizar los argumentos casi lógicos así como la función argumentativa de algunas figuras retóricas. Saber detectar las falacias relacionadas.
- Saber integrar estas estrategias en la producción de un discurso argumentativo. Saber valorar la validez y la variedad de los argumentos de otros discursos para contraargumentar.

Bloque 1: Análisis y reflexión

Se proyectó en la clase el discurso de Bruto y de Marco Antonio. Para que los alumnos pudieran entender lo que oían, se les facilitó una fotocopia con el discurso en español y su traducción al chino. Después de analizar los discursos

entre todos; se les facilitó un análisis más exhaustivo que se centró en los siguientes puntos:

- Resumen.
- Ventajas/inconvenientes del orador.
- Argumentos principales
- Argumentos secundarios
- Elementos no argumentativos
- Voz, gestos, movimientos

Bloque 2: Simulación de un caso

El caso consistía en que Eric, un alumno de último año, había suspendido solo una asignatura y no podía graduarse; por consiguiente, iba a hablar con el profesor o profesora de esa asignatura.

Así que un estudiante tenía que hacer el rol de Eric y argumentar a favor de ser aprobado ante otro alumno que haría el rol del profesor y argumentaría los motivos por los que no podía cambiar su nota.

El resto de compañeros tenía que valorar la actuación de estos compañeros rellenando un cuadro que les había proporcionado.

He de reconocer que este ejercicio fue un verdadero fracaso. Sobre todo, por parte del alumno que tenía el rol de profesor. Así que decidí cambiar la actividad. Llevé a la clase unos papeles que ponían:

- A favor de la existencia de las sirenas.
- En contra de la existencia de las sirenas,
- A favor de la existencia de los extraterrestres.
- En contra de la existencia de los extraterrestres,
- A favor de la existencia de los dragones blancos,
- En contra de la existencia de los dragones blancos,
- Etc.

Los alumnos elegían un papel al azar y en la siguiente clase debían defender la postura que les hubiese tocado. La verdad es que el resultado me sorprendió gratamente, prepararon un PPT y argumentaron bastante bien. Además, después de defender su postura el resto de la clase, como los temas se repetían, tenían que “defender” o “contraargumentar” lo que había dicho su compañero. Fue la vez que hubo una mayor participación en la clase y se podría decir que el debate fue bastante intenso y productivo.

También aproveché para explicarles y hacer ejercicios con los conectores argumentativos.

2.4. La defensa de un punto de vista

Para defender un punto de vista es preciso planificar de forma muy cuidadosa los argumentos que se van a utilizar para defender una tesis, porque, por una parte, hay que realizar una previsión de cómo será la argumentación del interlocutor y, por otra, hay que ser consciente del tipo de objeciones que se pueden poner tras escuchar la defensa. Se trata, por tanto, de realizar una reflexión compleja sobre el destinatario, para justificar del modo más adecuado cada uno de los argumentos que se emplea, de incluir las posibles objeciones en el propio discurso para rebatirlas, y de prever distintos itinerarios para responder a los argumentos que aduce el interlocutor al que nos enfrentamos. Por consiguiente, es imprescindible alcanzar los siguientes objetivos:

- i) Saber analizar el contexto en el que se produce la argumentación y saber seleccionar los argumentos más adecuados a la situación y a la intervención comunicativa.
- ii) Saber estructurar el discurso de manera clara y ordenada y saber prever las objeciones del destinatario.
- iii) Saber justificar los argumentos y saber incluir la contraargumentación en el propio discurso.

Bloque 1: Análisis de la situación comunicativa

Partiendo de una situación dada, los alumnos deben responder a las siguientes preguntas:

- i) ¿Cuál es el grado de controversia de la situación: bajo o alto?
- ii) La controversia, ¿es explícita o potencial?
- iii) ¿En qué ámbito social se produce el discurso: más o menos formal, etcétera?
- iv) ¿A quién quiero convencer: a mi interlocutor, al público que está escuchando mi intervención...?
- v) ¿Cuál es la intención comunicativa: crear opinión, modificar una opinión, argumentar la adhesión, conmover, hacer actuar a un destinatario individual o a uno colectivo?
- vi) ¿Cuál es mi grado de conocimiento y de implicación respecto al tema de discusión?
- vii) ¿Qué relación existe entre el destinatario y yo: más o menos próxima en cuanto a status, conocimientos, edad, sistemas de valores compartidos?
- viii) ¿Cuál es la tesis contraria?
- ix) ¿Cuáles son los conocimientos, los valores, las creencias -compartidas y no compartidas conmigo- del destinatario?
- x) ¿Los destinatarios tienen una posición homogénea?
- xi) ¿Qué objeciones puede poner el destinatario a mi opinión?

Bloque 2: El traspaso de argumentos

Las actividades de este apartado están pensadas para ayudar a los alumnos a seleccionar los argumentos que servirán para defender su punto de vista pues suelen tener dificultades:

- i) Para seleccionar argumentos que, por lo general, suelen ser o muy generales o muy concretos.
- ii) Para no repetir los mismos razonamientos.
- iii) Para saber seleccionar argumentos que justifiquen cada uno de los argumentos que utilizan o que rebatan las objeciones.
- iv) Para ordenar sus argumentos de la forma más eficaz.

Bloque 3: Elaboración del guion de la argumentación

Para estructurar el discurso de forma coherente y eficaz, el alumno debe evaluar su discurso siguiendo unas pautas de valoración, es decir, debe plantearse las siguientes preguntas:

- i) ¿Puedo sintetizar el tema que es objeto de discusión y puedo definir con claridad cuál es mi posición?
- ii) ¿Cuáles son las palabras clave que definen la argumentación que utilizaré?
- iii) ¿Los argumentos son adecuados a mi tesis?
- iv) ¿Los justifico de forma completa y coherente en relación a mi posición argumentativa?
- v) ¿He previsto en qué orden voy a exponer mis argumentos (en función de su calidad, de la adecuación, de la situación, etcétera)?
- vi) ¿He previsto las objeciones de los interlocutores a mis argumentos?
- vii) ¿Puedo refutarlas?
- viii) ¿Me interesa incluirlas en el discurso?
- ix) ¿He previsto los argumentos de los demás?
- x) ¿He pensado que objeciones les voy a poner?
- xi) ¿Tengo clara la conclusión a la que quiero llegar?
- xii) ¿Refuerza mi tesis principal?

Por otra parte, se les da a los alumnos un ejemplo para que tengan un modelo y sepan cómo han de hacerlo.

2.5. La modalización

Diseñé actividades con la intención de que los alumnos reflexionasen para hallar la forma de presentarse en distintos tipos de discursos, la distancia adecuada con la que se puede tratar un tema según los parámetros de la situación comunicativa y el grado de implicación. Para ello deben saber:

- i) Utilizar procedimientos de personalización y de despersonalización,
- ii) Hacer uso de recursos que permitan inscribir otras voces en el propio discurso,
- iii) Reconocer y utilizar los recursos lingüísticos que permitan matizar el alcance y la fuerza de las afirmaciones.

Bloque 1: La inscripción del emisor

Preparé un cuadro para que el estudiante pudiese ver las formas de presencia del emisor en el discurso.

Después del análisis realizado en clase sobre un discurso, los alumnos pudieron comprobar que la densidad de elementos de despersonalización corresponde a los fragmentos de carácter más informativo y con pretensiones de objetividad. Pero, a la vez, pudieron darse cuenta de que en muchas ocasiones las impresiones subjetivas se pueden formular en tercera persona y no por ello pasan a ser datos "objetivos".

Bloque 2: La polifonía enunciativa y los juicios de certeza

El objetivo final de las actividades pensadas para esta sección es que a los estudiantes les quede clara la importancia que tiene la citación de las fuentes y que su aparición o no, dependen del tipo del discurso. Así, se puede hacer una referencia indeterminada o muy general, en un discurso divulgativo, pero

debe hacerse mucho más concreta y bien documentada en un discurso académico de un nivel superior.

Asimismo, les enseñé cuales son los conectores más usados a la hora de citar.

Bloque 3: Los recursos axiológicos

Los recursos axiológicos son los distintos procedimientos de los que dispone la lengua para expresar juicios de valor. Primero, como siempre se les proporciona los conocimientos teóricos, para, posteriormente, localizarlos en un texto y, finalmente, emplearlos en un discurso que deben preparar.

2.6. La tarea final

Dar un discurso escrito por ellos donde usando todo lo que han aprendido durante esta asignatura.

CONCLUSIÓN

No cabe duda de que una correcta expresión oral y escrita, unida al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el entorno laboral pueden influir positivamente en la trayectoria profesional de los estudiantes.

Según Alfredo Rodríguez, profesor titular de Psicología en la Universidad Complutense de Madrid:

Una buena habilidad comunicativa es fundamental en el ámbito laboral, y ello ha sido ampliamente estudiado en líderes y mandos intermedios, donde se ha observado que aquellos que tienen mejor oratoria son más capaces de conectar emocionalmente con las personas.

Además, la habilidad oratoria a menudo se ve como una medida indirecta de sus habilidades más amplias y, por lo tanto, es poco probable que alguien pueda alcanzar o mantener una posición superior sin ser un orador técnicamente competente (vid. Meneses)

En cuanto a la buena escritura, Covadonga González-Pola, profesora del curso de redacción para negocios en Udemy, escribe:

es muy importante organizar la información agrupando los temas comunes. Dentro de cada párrafo es importante que haya una estructura, y que la información relevante esté al principio para que el lector siga enganchado a la lectura y avance con facilidad, labor en la que el uso de marcadores textuales como “por ejemplo”, “en conclusión”, “a manera de introducción” o “por el contrario” pueden resultar muy útiles. Del mismo modo, es conveniente evitar el uso de estructuras muy elaboradas: la sencillez es lo mejor para facilitar la comprensión. (vid. Meneses)

Ya mencionamos en la introducción que las habilidades transversales son las que el mundo empresarial demanda cada vez con más fuerza. Entre ellas, la asertividad y la gestión de conflictos son imprescindibles. Ya que, a la hora de proponer las propuestas, hay que tratar de mantenerse en un punto intermedio, es decir, evitar ser excesivamente sumiso o demasiado agresivo. Por otra parte, la elevada competitividad hace que, además, se generen numerosos conflictos, por lo que ser capaz de gestionarlos adecuadamente es una capacidad enormemente valorada.

Por consiguiente, teniendo lo anteriormente dicho presente, en las actividades realizadas a lo largo del curso, he intentado que los alumnos fueran mejorando su expresión e interacción orales, su expresión e interacción escritas, además de mejorar su comprensión de lectura y su comprensión auditiva. Cada pequeña actividad se iba convirtiendo en la pieza de un rompecabezas que, al final, daría lugar a un discurso completo. Los alumnos iban aprendiendo poco a poco y sin darse cuenta, al mismo tiempo que iban practicando las 4 destrezas, resultando un entrenamiento bastante completo, el cual, como me reconocieron, no solo les sirvió para la clase de discurso, sino que lo que iban aprendiendo lo podían usar en otras asignaturas y yo espero que lo estén usando ahora en sus trabajos.

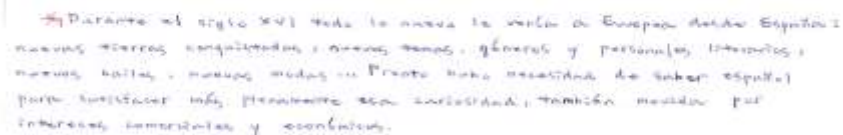
AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer a 吳雨軒 que me dejase algunos de sus deberes para poder adjuntarlos en el Apéndice y mostrarlos el día de la ponencia.

REFERENCIAS

- Meneses, Nacho: "Cómo aprender a hablar en público y otras habilidades para conseguir el trabajo de tu vida" *El País*, Economía, Formación, 31 oct. 2019, https://elpais.com/economia/2019/10/30/actualidad/1572444807_591501.html. Acceso 21 abr. 2020.
- Riutort Cánovas, Antonio: "Habilidades transversales y enseñanza del español / LE en contexto universitario. Análisis de necesidades desde la perspectiva de los contratantes y los trabajadores" *Fu Jen Studies*, vol. 51, 2018, pp. 123-149. Impreso.
- Vilà i Santasusana, M. (coord.); C. Ballesteros ... [et al.]: *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona. Graó, 2005. Impreso.

Algunos de los deberes facilitados por 吳雨軒:



→ En esta época ^{por la que en} hubo ^{hubo} un desarrollo burgués.
En esta época las ciudades europeas por el desarrollo del comercio y las actividades industriales crecieron en poco tiempo. Esto provocó la aparición ^{de las burguesías} de las burguesías.



REVISIÓN INFORMAL DE MATERIALES ESPECÍFICOS PARA LA ENSEÑANZA DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS EN ELE

DEZA BLANCO, Pablo | Universidad Nacional de Taiwán (Taiwán)

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2020 | Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2020 | Fecha de publicación: 22 de mayo de 2020

RESUMEN

Desde la aparición, en el ámbito hispánico, de los estudios pioneros de las partículas discursivas (PD) (Fuentes Rodríguez "Enlaces"; Mederos Martín) existe una auténtica inflación bibliográfica tanto de trabajos centrados en un grupo específico (Garcés Gómez, "Procedimientos", *Organización del discurso*; Loureda Lamas; entre otros) como análisis específicos de una o varias PD (Portolés Lázaro; Acín Villa; Cuartero Sánchez; entre otros). No obstante, apenas se ha prestado atención a estas unidades en los estudios de Lingüística Aplicada, especialmente en el área de enseñanza-aprendizaje de ELE, aunque diversos estudios han demostrado que su enseñanza explícita mejora la competencia discursiva tanto oral (Akande; Caselles i Albanell; entre otros) como escrita de los estudiantes (Hernández, "Oral proficiency", "Discourse markers"; De la Fuente; entre otros), así como su comprensión auditiva (Jung; Flowered y Miller; entre otros) y lectora (Chaudron y Richards; Degand y Sanders; entre otros). Asimismo, diversos investigadores (Albelda Marco; Santiago Guervós; Deza Blanco "Causales", "Aditivos", entre otros) han analizado las PD en los manuales de ELE concluyendo que las explicaciones son superficiales, caóticas e insuficientes. No obstante, existen en el mercado materiales específicos para su enseñanza. El propósito de este trabajo es examinar algunos de estos materiales.

PALABRAS CLAVE: partícula discursiva, composición, lectura, aula de ELE

ABSTRACT

Since the appearance of the discourse particle seminal works (Fuentes Rodríguez "Enlaces"; Mederos Martín) there is a huge bibliography on studies on both a specific discourse particle paradigm ((Garcés Gómez, "Procedimientos", *Organización del discurso*; Loureda Lamas; among others) and specific element among a certain paradigm (Portolés Lázaro; Acín Villa; Cuartero Sánchez; among others). Unfortunately few attention has been given to these elements in Applied linguistics, especially on SFL field, despite several studies has proved their explicit teaching improve students' both oral and written discursive competence, as well as their reading and listening comprehension. Unfortunately, some studies has focused on the material explanations. The aim of this work is analyzed their explanation in some materials used in Taiwan classroom.

KEYWORDS: discourse particle, composition, reading, SFL classroom

BIODATA

Es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona, con especialización en Didáctica de la Enseñanza de Lenguas y Literaturas. Toda su experiencia docente se concentra en el sureste asiático impartiendo tanto cursos generales de lengua como de posgrado: University of Hong Kong, Baptist University of Hong Kong, Providence University (Taiwán) y, en la actualidad en la National Taiwan University. Sus líneas de investigación se centran en la Retórica Contrastiva, el Análisis del Discurso y las partículas discursivas (marcadores discursivos, conectores, operadores...). Ha publicado varios artículos en prestigiosas revistas académicas.

INTRODUCCIÓN

Desde la aparición de los trabajos pioneros, en el ámbito hispánico, de los estudios pioneros de las **partículas discursivas**¹ (PD (Fuentes Rodríguez,

¹ Hemos optado por la elección del término *partículas discursivas* como hiperónimo que engloba a:

- **Marcadores del discurso:** “Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función lingüística en el marco de la predicción oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un contenido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se analizan en la comunicación (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 4057). Existen test para determinar si una unidad es un marcador del discurso o no, como, por ejemplo, rasgos prosódicos (entre pausas, posesión de curva entonativa propia...); morfosintácticos (son invariables: no pueden recibir especificadores ni adyacentes complementarios); sintácticos (son elementos sintácticos externos a la oración, pues no desempeñan funciones dentro de esta); entre otros. Muchas de las características que permiten distinguir entre marcadores y otras unidades provienen del test de Greenbaum (1970) para distinguir entre **adjuntos** (*adjuncts*), **conectores** (*conjuncts*) y **disjuntos** (*disjuncts*).
- **Operadores:** “Son unidades que se sitúan dentro del enunciado, aunque no tienen ninguna función sintáctica con respecto al verbo de la oración. Afectan a un segmento de la misma, pero con una función que no apunta al término referencial ni introducen a un actante de la acción verbal” (Fuentes Rodríguez, *Diccionario* 13). Por ejemplo: *más bien* (operador enunciativo), *por lo menos* (operador argumentativo), *a lo mejor* (operador modal), *básicamente* (operador informativo); entre otros.
- **Otros elementos con función conectiva:** Dentro de este grupo, estarían las *conjunciones interordinadas*, que incluyen las adversativas y las tradicionalmente denominadas “adverbiales no circunstanciales” (casuales, consecutivas, concesivas, condicionales, finales y comparativas), así como “elements lingüístics i no lingüístics que podrien ser substituïbles per connectors parentètics o conjuncions, tot i que no es comporten sintàcticament com els uns o les altres” (Cuenca Ordinyana, “Connectors textuais” 3186). La autora pone, como ejemplo unidades

“Enlaces”; Mederos Martín), existe una auténtica inflación bibliográfica tanto de trabajos centrados en un paradigma específico --*ordenadores* (Garcés Gómez, “Procedimientos”, *Organización del discurso*; Loureda Lamas; entre otros); *reformuladores* (Casado Velarde; Camacho Adarve; Cuenca Ordinyana, “Reformulate”; Garcés Gómez, *Organización del discurso*; entre otros); *contraargumentativos* (Martín Zorraquino; Garrido Rodríguez; entre otros)... como análisis específicos de uno o varios marcadores dentro de un mismo paradigma –*al fin y al cabo* (Montolío Durán, “Conectores discursivos”); *en cambio/por el contrario/en cualquier caso/en todo caso* (Portolés Lázaro); *es más/más aún/ máxime* (Acín Villa); *incluso/también/además* (Cuartero Sánchez); entre otros...-.

No obstante, apenas –y el apenas es una cautela retórica– se ha prestado atención a estas unidades en los estudios de Lingüística Aplica, especialmente en el área de enseñanza-aprendizaje de ELE, aunque diversos estudios –la mayoría, en el ámbito anglosajón– han demostrado que su enseñanza explícita mejora la competencia discursiva tanto oral (Akande; Caselles i Albanell; entre otros) como escrita (Hernández, “Oral proficiency”, “Discourse markers”; Fuente; Hernández y Rodríguez González; entre otros) de los estudiantes, así como su comprensión auditiva (Jung; Flowered y Miller; Zhang; entre otros) y lectora (Chaudron y Richards; Allison y Tauroza; Flowerdew y Tauroza; Degand y Sanders; entre otros). Asimismo, dentro del ámbito hispánico, diversos investigadores (Albelda Marco; Nogueira da Silva; La Rocca; Santiago Guervós; Deza Blanco, “Causales”, “Aditivos”, entre otros) han analizado las explicaciones de las **PD** -marcadores del discurso, operadores discursivos, conectores...- en los manuales de ELE disponibles en el mercado y, en líneas generales, todos estos investigadores concluyen que las explicaciones son superficiales, caóticas, insuficientes y francamente mejorables en lo que respecta a las **PD**.

Por otro lado, existen en el mercado de una serie de materiales específicos para la enseñanza de ELE que podrían ayudar tanto al docente en la tarea de explicar su funcionamiento como al estudiante en la labor de

tipo *per donar un sol exemple* (por dar un solo/único ejemplo), denominando a este tipo de unidades *conectores léxicos* (Cuenca Ordinyana, *Connexió* 85).

entender su funcionamiento. El propósito de este trabajo es examinar estos materiales.

1. MATERIALES ESPECÍFICOS PARA LA ENSEÑANZA DE MARCADORES DEL DISCURSO COMO ELE

En este apartado hemos incluido tanto aquellos materiales que se centran, exclusivamente, en la enseñanza de las PD en el ámbito de ELE como aquellos que se centran en aspectos problemáticos de la enseñanza de ELE, entre los que se incluyen, con mayor o menor extensión, las PD².

1.1 Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L

En este trabajo encontramos las páginas siguientes en las que se tratan las PD:

- Conjunciones coordinantes y subordinantes (154-156)
- Nexos temporales (255-262)
- Nexos locativos (262-264)
- Nexos modales (264-267)
- Nexos condicionales (270-275)
- Nexos causales (275-280)
- Nexos consecutivos (280-283)
- Nexos finales (283-284)
- Nexos concesivos (285-287)
- Nexos comparativos (287-290)

² Se podría reprochar que, en algunas obras que revisaremos, no son trabajos donde hablan únicamente de PD, sino que incluyen otros aspectos gramaticales. No obstante, el propósito de este artículo es analizar lo poco que dispone el docente de segundas lenguas o lenguas extranjeras en el mercado para tratar estas unidades en el aula.

Analicemos, como botón de muestra, las explicaciones de las PD finales. Básicamente, se limita a proporcionar un mero listado de marcadores de finalidad, dando la impresión de que estamos ante meras variantes estilísticas, y señalando, como única diferencia, y en algunos casos, su grado de formalidad junto a su combinatoria infinitivo o subjuntivo.

Estas subordinadas pueden llevar como núcleo del predicado:
A) **un verbo en forma personal y en ese caso tienen como nexos las siguientes conjunciones o locuciones conjuntivas:**

PARA QUE
A FIN DE QUE
A QUE
QUE
CON EL FIN DE QUE
CON OBJETO DE QUE
CON VISTAS A QUE
DE CARA A QUE
EN ORDEN A QUE
NO SEA QUE
NO VAYA A SER QUE

Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L (283)

En lengua escrita son frecuentes **a fin de que, en orden a que, de cara a que, con objeto de que:**

Te explicaré estos temas *a fin de que* puedas aplicarlos al estudio.
Tendrán que aportar documentación *en orden a que* se demuestre lo denunciado.

B) **un verbo en forma no personal (en infinitivo)** precedido de los nexos prepositivos **para, a** y las mismas locuciones antes presentadas: **a fin de, en orden a, de cara a, con objeto de,** etc.:

Llegó pronto *para poder ver* su programa favorito.
Vamos al centro de salud, *con objeto de ver* al médico.
Iremos a su despacho *con vistas a plantearle* ese problema.

Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L (284)

No obstante, al sustituir **para** o **para que** por algunos de los marcadores mencionados, por un lado, se añade alguno de los posibles matices de la

finalidad: motivación, deseo, voluntad, objetivo, inclinación o tendencia y, por otro, aportan un mayor grado de seguridad en el cumplimiento de la acción. En otras palabras, que la sustitución de para / para que no produce unidades idénticas. Prueba de ello es que, a veces, el matiz que introduce algunos de los marcadores hace que sea imposible su sustitución y, por tanto, no son totalmente intercambiables, que es la idea que parece desprenderse de las explicaciones que proporciona la autora. Así, por ejemplo:

[1] Tras escucharlo, fue a casa de Pablo ☒ **con el propósito de** / ☐ **con la sana intención de** / ☐ **con vistas a** matarlo.

[2] Tras escucharlo, fue a casa de Pablo ☒ **con el propósito de** / ☒ **con la sana intención de** / ☐ **con vistas a** liberar a su novia.

[3] Tras pensarlo mucho, sacó dinero en el banco, compró una pistola y fue a casa de Pablo ☒ **con el propósito de** / ☒ **con vistas a** matarlo.

La imposibilidad del empleo de **con la sana intención de** en el ejemplo (1) estriba en que el adjetivo *sano* requiere una finalidad vista como positiva, pero matar a alguien no lo es³. En cambio, es perfectamente posible en el ejemplo (2) ya que liberar a su novia es una finalidad que es vista como positiva. Por otro lado, **con vistas a** transmite la idea de que para llevar a cabo esta intención requiere un proceso previo, por eso resulta extraño en los ejemplos (1) y (2), pues parece que tanto la finalidad de matar a Pablo como la de liberar a su novia, es bastante impulsiva. En cambio, en el ejemplo (3), se da un proceso previo (pensarlo mucho, sacar dinero del banco, comprar una pistola) para llevar a cabo el propósito y, por tanto, es posible el empleo de **con vistas a**.

³ Nótese que, en el ejemplo 1, sería posible emplear *con la sana intención de* si se trata de un uso irónico.

Asimismo, a veces, la sustitución es posible, pero no se obtiene exactamente el mismo significado en los enunciados resultantes:

[4] Fue a casa de Pablo ☒ **con la idea de** / ☒ **con el firme propósito de** matarlo.

Pese a que, en ambos casos, la intención es matar a Pablo, parece que, en el segundo caso, es mayor el grado de seguridad.

Por otra parte, nada se dice de su colocación dentro del enunciado. Dado que en todos los ejemplos su posición es pospuesta, los estudiantes podían deducir que no es posible la anteposición. Sin embargo, esta es posible cuando el emisor quiere dar énfasis o relevancia al propósito:

[5] Fue a la autoescuela ☒ **con el propósito** de aprobar el examen teórico.

[6] ☒ **Con el propósito de** aprobar el examen teórico, fue a la autoescuela.

En definitiva, las explicaciones sobre estas PD son vagas e inexactas. Asimismo, al indicar solo el valor básico de estas PD (en este caso, finalidad), y no las diferencias entre las distintas unidades que conforman este paradigma, podrían llevar a concluir a nuestros estudiantes que estamos ante variantes estilísticas. No obstante, como hemos mostrado más arriba, esta conclusión es totalmente errónea.

1.2 Aspectos de sintaxis del español

En esta obra encontramos tratadas las PD en las siguientes páginas:

- Conjunciones y nexos temporales (115-123)
- Conjunciones y nexos finales, causales y consecutivos (125-135)
- Condiciones con *si* (137-144)
- Otros nexos condicionales (145-162)
- Concesivas con *aunque* (163-176)
- Otros nexos concesivos (177-186)

Analicemos, como botón de muestra, las explicaciones de las PD condicionales. Por lo que respecta a las condicionales con *si*, pese a que es cierto que se aportan explicaciones de uso, en líneas generales, estas resultan tan vagas que proporcionan poca ayuda a estudiantes extranjeros:

¿Qué forma de subjuntivo debe sustituir al infinitivo que va tras *si* en la siguiente estructura?

Si yo (estar) con Alfonso, todo (ser) diferente

Depende de la referencia temporal que elijamos. Obsérvese:

SI { AYER yo **hubiera estado** con Alfonso...
AHORA yo **estuviera** con Alfonso...
MAÑANA yo **estuviera** con Alfonso...

Y algo parecido sucede en la otra parte de la oración, aunque ahora con el condicional y no con el subjuntivo:

... AYER todo **habría sido** diferente.
... AHORA todo **sería** diferente.
... MAÑANA todo **sería** diferente.

Aspectos de sintaxis del español (139)

No obstante, también son posibles estas otras combinaciones temporales (que hemos marcado en negrita) y que, sin embargo, no son posibles de acuerdo a la explicación gramatical proporcionada:

[7] Si AYER **estuviera** con Alfonso, AYER todo habría sido diferente.

[8] Si AYER hubiera estado con Alfonso, AYER todo **hubiera sido** diferente.

[9] Si AHORA **yo hubiera estado** con Alfonso, AHORA todo **habría sido** diferente.

Desgraciadamente, como la explicación proporcionada se centra en la combinatoria verbal, y no en el uso, los estudiantes se limitarán a repetir los patrones estudiados, desconociendo los matices que incluyen el uso de uno u otro tiempo verbal.

Asimismo, no todas las condicionales permiten el empleo del subjuntivo. Entre ellas estarían el grupo de las denominadas *condicionales de la enunciación*⁴ -ejemplo (10)- o las *condicionales metalingüísticas*⁵ -ejemplo (11)-:

[10] Si se ☒ **puede** / ☒ **podiera** / ☒ **hubiera podido** saber, ¿cuánto te costó el billete de avión?

[11] El abuelo chochea, si se me ☒ **permite** / ☒ **permitiera** / ☒ **hubiera permitido** este término.

Por lo que se refiere a los otros nexos condicionales, nos ofrece un listado de formas y, a continuación, explica el uso de estos otros nexos a partir de una transformación de las condicionales con *si* que van en subjuntivo:

Como se vio en la unidad anterior, las oraciones condicionales con *si* son las más típicas y las más frecuentes, pero no las únicas. Pueden construirse también con nexos como: **siempre que**, **como**, **siempre y cuando**, **(en el) caso de que**, **en el supuesto de que**, **supuesto que**, **en la suposición de que**, **dado (caso) que**, **a condición de que**, **con la condición de que**, **con tal (de) que**, **con que**, **mientras**, **a poco que**.

Cuando la condición va introducida por un nexo distinto de *si*, su verbo **va siempre en subjuntivo**. El verbo del condicionado adopta la misma forma que en las construcciones con *si*.

Aspectos de sintaxis del español (148)

En otras palabras, nos presenta una explicación más deficitaria que la anterior, si cabe: primero, porque da la impresión de que las PD presentadas son meras variantes estilísticas de *si*, lo cual es incorrecto, como se puede comprobar

⁴ "En este caso, la prótasis es una condición suficiente para llevar a cabo el acto de habla que aparece en la apódosis" (Rodríguez Rosique 90).

⁵ "Se trata de construcciones condicionales en las que la prótasis se refiere a algún aspecto formal de la apódosis. Generalmente constituyen comentarios sobre la forma lingüística de la apódosis" (Rodríguez Rosique 91).

fácilmente tomando los ejemplos que nos proporcionan los propios autores con *si* e intentando sustituirlas por las unidades que mencionan:

[12] ☒ **Si** / ☒ **como** / ☒ **a poco que** AYER hubiera estado con Alfonso, AYER todo habría sido diferente.

[13] ☒ **Si** / ☒ **supuesto que** / ☒ **a condición de que** / ☒ **con la condición de que** / ☒ **a poco que** AHORA estuviera con Alfonso, AHORA todo sería diferente.

Asimismo, *si* tampoco es intercambiable por ninguno de estos nexos cuando son *condicionales de la enunciación* o *condicionales metalingüísticas*, pues como vimos, no permiten la combinación con subjuntivo -ver ejemplos (10) y (11)-; ni tampoco en las *condicionales epistémicas*⁶, que podríamos parafrasear, como bien señala Montolío Durán ("Construcciones condicionales" 3674) como *Si yo sé (prótasis), eso me permite concluir (apódosis)*:

[14] A: La luz está apagada.

B: ☒ **Si** la luz está apagada, está durmiendo.

B: ☒ **Siempre que** / ☒ **como** / ☒ **siempre y cuando** / ☒ **en el caso de que** / ☒ **en el supuesto de que**... esté apagada, está durmiendo.

Esta imposibilidad viene marcada, en las locuciones prepositivas formadas con los sustantivos "caso", "supuesto", "suposición", "condición" no pueden combinarse con eventos que el hablante sabe que son ciertos, como mostramos en el ejemplo (14)⁷, pues estos sustantivos remiten a un sentido de *mundo posible*. Por otra parte, este grupo tampoco presenta un

⁶ "La prótasis actúa como una premisa para alcanzar la conclusión que aparece en la apódosis, de forma que reflejan un proceso de razonamiento" (Rodríguez Rosique 144).

⁷ Montolío Durán denomina a este grupo de nexos conectores *condicionales complejos con sustantivos creadores de mundo* ("Construcciones condicionales" 3709).

comportamiento homogéneo. Así, en las *condicionales epistémicas*, si el hablante desconoce si el evento en la apódosis es cierto, permite la sustitución de *si* por *en caso de que*, pero no así con el resto de las unidades de este grupo:

[15] Contexto: Caminando hacia la casa de Juan

A: ¿Llamamos a Juan?

B: Pues, no sé. ☒ **Si** la luz está apagada, está durmiendo.

B: Pues, no sé. ☒ **En caso de que** la luz esté apagada, está durmiendo.

B: Pues, no sé. ☒ **En el supuesto de que** / ☒ **en la suposición de que** / ☒ **a condición de que** la luz esté apagada, está durmiendo.

Por otro lado, llama la atención que entre el listado que se nos ofrece, encontremos la presencia de condicionales complejos afirmativos⁸ -*a condición de que, con tal de que, siempre que*...- y; en cambio, una total ausencia de condicionales complejos negativos⁹: *a no ser que, a menos que, salvo que, excepto que*...

Finalmente, explicar los usos de estos nexos, como una mera sustitución de los valores de *si* en subjuntivo, no permite saber a los estudiantes el conjunto de instrucciones que ejecuta cada una de estas unidades y que son las que permiten diferenciarse entre sí:

- *Como*: "plantean como inesperado el cumplimiento de los acontecimientos presentados en la apódosis" (Montolío Durán, "Construcciones condicionales" 3700) y en la comunicación, es

⁸ "Coinciden en presentar la condición favorable para que se cumpla q, el consecuente" (Montolío Durán, "Construcciones condicionales" 3701).

⁹ "Plantean la situación desfavorable en la que q no se cumplirá" (Montolío Durán, "Construcciones condicionales" 3701).

frecuente su uso como promesa -ejemplo (15)- y, especialmente, como amenaza -ejemplo (16)-:

[15] **Como** consiga el trabajo, os invitaré a una cena a todos [promesa]

[16] **Como** vuelvas a insultarme, no volveré a hablar contigo en la vida [amenaza]

De la misma manera, ese valor de no expectación que, necesariamente se dirige hacia el futuro, impide su combinación con pretérito pluscuamperfecto, contrariamente a lo que afirman los autores del libro:

[17] ☒ **Si** hubiera conseguido el trabajo, os habría invitado a una cena a todos.

[18] ☒ **Como** hubiera conseguido el trabajo, os habría invitado a una cena a todos.

Por otra parte, la combinación de *como* + *imperfecto de subjuntivo*, no implica, como en caso de *si*, un menor grado de probabilidad en la prótasis, sino habitualidad en el pasado. No obstante, esta combinación tiene un uso arcaizante:

[19] **Como** mi padrastro llegara borracho, nos daba unas palizas de muerte¹⁰. [= Si mi padre llegaba borracho, nos daba unas palizas de muerte]

- *A condición de que*: Presenta un valor restrictivo, semejante a *solo si*:

¹⁰ Ejemplo tomado de Montolío (*Construcciones condicionales* 3701).

[20] Pablo saldrá con nosotros, **si** antes lo recogemos en su casa.

[21] Pablo saldrá con nosotros **a condición de que** lo recojamos en casa.

En el ejemplo (20), el cumplimiento de la prótasis -recoger a Pablo en su casa-, garantiza el cumplimiento de la apódosis -Pablo saldrá con nosotros-; ahora bien, esta estructura no descarta que existan otras posibilidades para el cumplimiento de la apódosis: si le invitamos a cenar; si le llevamos a una discoteca...; en cambio, en el ejemplo (21), el cumplimiento de la apódosis únicamente es posible si se cumple la prótasis introducida por *a condición de que*.

- *Con tal (de) que*: "Presenta una condición mínima" (Montolío Durán, "Construcciones condicionales" 3706), aunque si encabeza el enunciado esta condición mínima es vista de manera positiva y suficiente para la realización de la apódosis -ejemplo (22) -; en cambio, en posición medial implica una restricción mínima y necesaria -ejemplo (23) -:

[22] ☒ **Con tal de que** me entreguéis todos los deberes, aprobaréis [= Es suficiente que entreguéis todos los deberes para que aprobéis]

[23] ☒ **Con tal de que** matéis al profesor, la policía os arrestará [= ¿Es suficiente matar al profesor para que la policía los arreste? No parece que matar a alguien sea una condición mínima para que la policía te arreste]

[24] Aprobaréis, ☒ **con tal de que** me entreguéis los deberes [lo mínimo y suficiente para aprobar es "entregar los deberes"]

- *En el caso de que, en la suposición de que, en el supuesto de que, en la*

hipótesis de que...: Montolío Durán ("Construcciones condicionales" 3709) denomina a este grupo *conectores condicionales complejos con sustantivos creadores de mundos*. Este grupo se caracteriza por tratarse de locuciones conjuntivas que presenta como núcleo "un sustantivo claramente relacionado con el significado de 'condición'". Asimismo, "se puede aportar una gradación en el significado aportado por el sustantivo [. . .] en relación a una escala de certeza epistémica" ("Construcciones condicionales" 3709), que reproducimos en el cuadro y los siguientes ejemplos -ejemplos (25) y (26) tomados de esta autora:

En el caso de que	+
En la suposición de que	↓
En el supuesto de que	
En la hipótesis de que	
En la eventualidad de que	-

[25] ☒ **En el caso de que** vengan a visitarnos Jorge y Olga, *lo cual parece bastante probable*, tendremos que pedirle un colchón a tu hermano.

[26] ☐ **En la hipótesis / en la eventualidad de que** vengan a visitarnos Jorge y Olga, *lo cual parece bastante probable*, tendremos que pedirle un colchón.

En definitiva, las explicaciones sobre estas PD son vagas e inexactas. Asimismo, al indicar solo la combinatoria temporal mediante esquemas (que, además, son parciales pues no reproducen toda la casuística) y no las diferencias entre las distintas unidades que conforman este paradigma, podrían llevar a concluir a nuestros estudiantes que estamos ante variantes estilísticas. No obstante, como hemos mostrado más arriba, esta conclusión es totalmente errónea.

1.3 *Sintaxis del español: Nivel de perfeccionamiento*

En este trabajo encontramos, las páginas siguientes en que se tratan las PD:

- Temporales (87-98)
- Finales (99-106)
- Causales (107-116)
- Condicionales (117-152)
- Consecutivas (153-168)
- Concesivas (201-213)

Analicemos, como botón de muestra, las explicaciones de las PD temporales. Pese a que nos ofrece explicaciones adecuadas para el perfecto uso de algunos marcadores, en otros, o bien estas son insuficientes o bien brillan por su ausencia, limitándose a proporcionar tan solo un ejemplo: por ejemplo, señala, correctamente que *en cuanto, tan pronto, nada más, apenas, así que* y *no bien* introducen una acción inmediatamente posterior; sin embargo, desgraciadamente, no nos señala su combinatoria verbal (en contextos futuros no se combina con futuro, sino con subjuntivo). Asimismo, no todos permiten las mismas combinatorias temporales¹¹:

[27] ☒ **En cuanto** / ☒ **tan pronto** / ☐ **nada más** / ☒ **apenas** / ☒ **así que** / ☒ **no bien** terminó, salió de casa [pretérito indefinido].

[28] ☒ **En cuanto** / ☒ **tan pronto** / ☐ **nada más** / ☒ **apenas** / ☒ **así que** / ☒ **no bien** termine, saldré de casa [presente de subjuntivo].

¹¹ Marcamos con el símbolo ☒ delante del marcador, que este uso es correcto; con el símbolo ☐ que es incorrecto y con el símbolo #, que es dudoso.

[29] Debería entregar los formularios ☒ **en cuanto** / ☒ **tan pronto** / ☒ **nada más** / ☒ **apenas** / # **así que** / ☒ **no bien** fuera posible.[pretérito imperfecto de subjuntivo]

[30] ☒ **En cuanto** / ☒ **tan pronto** / ☒ **nada más** / ☒ **apenas** / ☒ **así que** / ☒ **no bien** saber la noticia, salió de casa. [infinitivo]

Otro ejemplo lo tenemos con la estructura *al* + *infinitivo*, de la que nos dice que introduce simultaneidad. El problema, nuevamente, es que no se explican las constricciones de esta estructura. En este sentido debería haber explicado que, no es posible el valor de simultaneidad con todos los infinitivos. Así, en esta estructura, con los verbos tipo *estado*, no es posible el valor de simultaneidad, sino el causal:

[31] **Al comprar** el libro, vio a su profesor (= **Cuando** compró el libro, vio a su profesor. Es una realización¹²)

[32] **Al ser guapa**, le ponían buenas notas (= **Como** era guapa, le ponían buenas notas. Es un estado)

Asimismo, si el infinitivo es negado, el significado no es temporal, sino, nuevamente, causal:

[33] **Al no leer** el libro, no lo subrayó (= **Como** no leyó el libro, no lo subrayó).

¹² Vendler dividió en 4 grupos el modo de la acción de los verbos: **estados** (*states*), eventualidades no dinámicas y por tanto no es posible el imperativo ni la *perífrasis estar* + *gerundio* (144); **actividades** (*activities*), eventos dinámicos sin punto final inherente (149), **realizaciones** (*accomplishments*), eventos dinámicos con un punto limitativo (146) y **logros** (*achievements*), eventos instantáneos que denotan un punto culminante (146).

[34] **Al leer** el libro, lo subrayó (= **Cuando** leyó el libro, lo subrayó).

Igualmente, si el infinitivo es compuesto, no tiene un significado de simultaneidad, sino, de nuevo, causal:

[35] **Al haber leído** el libro, lo subrayó (= **Como** había leído el libro, lo subrayó)

[36] **Al leer** el libro, lo subrayó las palabras que no entendía (= **Cuando** leyó el libro, lo subrayó)

Y junto a estas explicaciones insuficientes, también encontramos explicaciones erróneas como, por ejemplo:

cuando es la de uso más frecuente, pero también la más neutra: indica cualquier tipo de simultaneidad:

- **Cuando** estudio me gusta escuchar música.
- **Cuando** yo haga este gesto con la mano, sales.
- **Cuando** lleguen, que se vayan sentando.
- **Cuando** salía me crucé con ella.

Por ello, si necesitamos precisar, recurriremos a:

mientras, para destacar la duración:

- **Mientras** estudio me gusta escuchar música.

Sintaxis del español: Nivel de perfeccionamiento (89)

Aunque es cierto que *cuando* introduce cualquier tipo de simultaneidad, también puede introducir sucesión. De hecho, el tercer ejemplo con *cuando* que nos ofrece no indica simultaneidad sino sucesión: primero llegarán, y después se irán sentando, no harán las dos cosas simultáneamente. La sucesión también se da cuando se combina dos pretéritos indefinidos con un mismo sujeto:

[36] **Cuando** llegó Juan a casa, se sentó en el sofá. [Primero Juan llega a casa, luego se sienta en el sofá]

Por otro lado, el estudiante, tras leer esta explicación, podría deducir que, cuando queramos destacar la duración, podemos sustituir tranquilamente *mientras* por *cuando*. No obstante, el uso de *mientras* presenta una serie de restricciones:

- a) Solo es posible si **cuando** indica simultaneidad:

[37] [Valor de simultaneidad] ☒ **Cuando** / ☒ **mientras** Juan estudia, le gusta escuchar música

[38] [Valor de sucesión] ☒ **Cuando** / ☒ **mientras** llegó Juan a casa, se sentó en el sofá

- b) Si usamos dos verbos en pretérito indefinido, los verbos tienen que ser durativos; si no, no es posible usar **mientras**:

[39] ☒ **Cuando** / ☒ **Mientras** Juan leyó el libro, yo hice los deberes [Correcto, las dos acciones son durativas]

[40] ☒ **Cuando** / ☒ **mientras** Juan llegó, abrió la puerta [no es posible, porque no son acciones durativas]

- c) No es posible usar **mientras** con verbos tipo estado, excepto si tiene un significado condicional; pero, con **cuando**, siempre es posible:

[41] El teléfono sonó ☒ **cuando** / ☒ **mientras** me dolía la cabeza ["doler la cabeza" es un verbo tipo estado y no es posible "Si me dolía la cabeza, sonó el teléfono"]

[42] No hubo problemas ☒ **cuando** / ☒ **mientras** Juan estuvo contento ["estar contento" es un verbo tipo estado, pero es posible "si Juan estuvo contento, no hubo problemas"]

- d) Es posible usar **mientras** con verbos tipo estado si el sujeto puede controlar la acción del verbo; pero, con **cuando**, siempre es posible:

[43] Juan escapó de casa ☒ **cuando** / ☒ **mientras** era pequeño [incorrecto: "ser pequeño" es un verbo tipo estado y no podemos controlar ser pequeños o no ser pequeños]

[44] Juan se fue ☒ **cuando** / ☒ **mientras** estábamos en el bar [correcto: "estar en el bar" es un verbo tipo estado, pero podemos controlar estar o no estar en el bar]

En definitiva, las explicaciones sobre estas PD son vagas e inexactas, y no proporcionan las constricciones a qué están sometidas estas unidades que, en muchos casos, son las que permiten diferenciar entre unidades del mismo paradigma. Y, al carecer los estudiantes de estas informaciones, les resulta difícil emplear correctamente estas unidades.

1.4 Construcción e interpretación de discursos y enunciados: Los marcadores

El material está dedicado, en exclusiva, a las PD. Como botón de muestra, ofrecemos las explicaciones que nos da, al hablar de los marcadores aditivos, de **además** y **encima**:

ADEMÁS, ENCIMA

Además suma una información a otra de la misma naturaleza, aparecida antes. Esto permite extraer claramente una conclusión:

Juan se encargó de las clases. **Además**, debía corregir los trabajos.

La conclusión sería aquí: Juan estaba agobiado

Encima sirve para esta misma función, pero añade que el elemento que introduce tiene una mayor fuerza y ésta es de carácter negativo:

Vinieron sus tíos, lo llamaron cuatro veces en una hora. **Encima**, se presentó de repente un amigo pesadísimo a charlar.

Construcción e interpretación de discursos y enunciados Los marcadores (29)

No obstante, esta explicación es vaga e inexacta y no permite, además, distinguir estas unidades de otras que conforman el mismo paradigma, como también, asimismo... lo que puede conducir a los estudiantes a concluir que estamos ante simples variantes estilísticas. En este sentido, se les debería de aclarar que, en primer lugar, **además** puede unir información de una misma serie o de series diferentes al igual que **también**; en cambio, **asimismo** solo puede unir elementos de la misma serie:

[45] Mi novio es una maravilla: es guapo, me regala flores y, ☒ **también** / ☒ **además** / ☒ **asimismo**, tiene coche [elementos de series diferentes]

[46] Los estudiantes protestaron porque el examen era muy difícil. ☒ **También** / ☒ **además** / ☒ **asimismo**, algunos intentaron matar al profesor [Elementos de una misma serie]

Por otra parte, la diferencia entre **también** y **además** estriba en la importancia informativa de los elementos que une: con **también** "ser guapo", "regalar flores" y "tener un coche" tienen la misma importancia; en cambio, si usamos **además**, el elemento que introduce es el más importante.

En segundo lugar, aunque **encima** normalmente introduce un elemento que es visto como negativo, también puede introducir elementos positivos:

[47] Mi novio es genial: me hace los deberes, solo sale conmigo cuando lo llamo por teléfono y ☒ **encima**, siempre paga cuando comemos juntos.

Posteriormente, unas líneas más abajo, añade:

Los ejemplos pasados nos muestran el alto clima emotivo que implica **encima**. Esto lo hace desaconsejable en los momentos en que uno debe mostrar mayor frialdad. **Encima** puede sustituirse por **para colmo** y otras expresiones (**lo que nos faltaba, lo que faltaba para el duro, para más inri...**) precedidas de **y**:

Perdí los billetes del avión **y, para más inri**, me había dejado las tarjetas en casa.

Construcción e interpretación de discursos y enunciados Los marcadores (29)

Nuevamente, esta explicación es incorrecta. Es cierto que **encima** muestra un alto grado de emotividad y que en ciertos contextos es preferible sustituirlo por otras unidades. No obstante, muchas de las fórmulas que nos ofrece, también presentan un alto grado de emotividad (**lo que faltaba para el duro, para más inri...**) y, además, se hallan en franco retroceso en el español actual¹³.

¹³ En este sentido, si consultamos propuestas por el autor como alternativas a **encima** en el corpus *Corpes XXI*, de la RAE, formado actualmente por 286 millones de palabras de textos orales y escritos a partir del año 2000, encontramos las siguientes ocurrencias para los marcadores mencionados: *para colmo* (1761 casos); *para más inri* (76 casos); *lo que no faltaba* (66 casos); *lo que nos faltaba para el duro* (ningún caso). Curiosamente, la alternativa, por si fuera poco, que no menciona, presenta 1021 casos. Asimismo, si consultamos el Corpus del Español: NOW (2012-2019), elaborado por Mark Davies, con 5100 millones de palabras, encontramos: *para colmo* (174841 casos); *para más inri* (2281 casos); *lo que nos faltaba* (553 casos); *lo que le faltaba para el duro* (2) y *por si fuera poco* (24981). Es decir, por un lado, propone como sustitutos de **encima**, por su alto grado de emotividad, formas, por lo general, poco usadas (salvo *para colmo*) y, por otro, otras de las unidades dentro del paradigma con mayor frecuencia –*por si fuera poco*– no la menciona.

Por otro lado, no explica las constricciones de uso de estas unidades para hacer posible estas sustituciones. Así, por ejemplo, *para colmo*, *para más inri*, *lo que faltaba para el duro*, *lo que nos faltaba* no pueden sustituir a *encima*, cuando introduce elementos positivos, mientras que *por si fuera poco*, sí:

[48] Mi novio es genial: me hace los deberes, solo sale conmigo cuando lo llamo y ☒ **encima** / ☒ **por si fuera poco** / ☒ **para colmo** / ☒ **para más inri** / ☒ **lo que faltaba para el duro** / ☒ **lo que me faltaba**, siempre paga cuando comemos juntos.

Asimismo, *encima*, *para colmo*... así como las otras formas que menciona, remiten a una escala, y su posición en la escala no es la misma: en este sentido *para colmo* indica el punto máximo de la escala, *encima* un punto elevado en la escala, pero no el máximo como *por si fuera poco*:

[49] Ayer se estropeó su ordenador. ☒ **Encima** rompió con su novia y ☒ **para colmo**, murió su padre.

En la frase (49) podemos añadir más elementos negativos porque *encima* no introduce el punto máximo de la escala, sino uno elevado. Si cambiamos el orden, esta no es posible –como podemos constatar en la frase (50)–, porque después de *para colmo*, no es posible añadir nuevos elementos negativos, ya que *para colmo* indica el punto máximo de la escala.

[50] Ayer se estropeó su ordenador. Y ☒ **para colmo**, murió su padre y ☒ **encima** rompió con su novia.

Asimismo, estas escalas son subjetivas, dependen de punto de vista de la persona que habla, por eso si sustituimos *para colmo* por *por si fuera poco*, la inversión del orden sería posible –como podemos ver en la frase (51)–:

[51] Ayer se estropeó su ordenador. ☒ **Encima** / ☒ **por si fuera poco**, murió su padre y ☒ **por si fuera poco** / ☒ **encima** rompió con su novia.

En definitiva, las explicaciones sobre estas PD son vagas e inexactas, y no proporcionan las constricciones a qué están sometidas estas unidades que, en muchos casos, son las que permiten diferenciar entre ellas. Al carecer los estudiantes de estas informaciones, les resulta difícil emplear correctamente estas unidades.

1.5 *Practica tu español. Marcadores del discurso* de Pilar Marchante Chueca

Es un libro sobre marcadores discursivos destinados a estudiantes de ELE nivel C1. Como botón de muestra, ofrecemos las explicaciones que nos da de los marcadores consecutivos.

POR CONSIGUIENTE / POR (LO) TANTO / POR ENDE / DE AHÍ / DE AHÍ QUE

Después de un razonamiento introducen una causa-consecuencia que presentan como una conclusión fuerte, necesaria u obligatoria que cierra el tema o el discurso.

- **Por consiguiente:** aparece combinado a veces: **Y + por consiguiente, Ni + por consiguiente**. Equivale a *consiguientemente*, *consecuentemente*.
- **Por (lo) tanto:** equivale a *por lo que antes se ha dicho*, *por el motivo que acaba de hablarse*. Aparece combinado a veces: **Y / Ni + por (lo) tanto**.
- **Por ende:** equivale a *por tanto*.
- **De ahí:** equivale a *de esto se deduce que*.

Practica tu español. Marcadores del discurso (35)

Decir que *por consiguiente*, aunque es cierto, equivale a *consiguientemente* y *consecuentemente*, no es de gran ayuda a estudiantes de ELE si antes no se les ha explicado cuáles son las constricciones de uso de estos tres MD y sus divergencias respecto al resto, pues da a entender que son elementos intercambiables, cuando no lo son, como podemos ver en los ejemplos (52), (53) y (54):

[52] Nació en el 2000, ☒ **por consiguiente** / ☒ **consiguientemente** / ☒ **consecuentemente** / ☒ **por (lo) tanto** / ☒ **en consecuencia**, tiene 20 años.

[53] Es feo, ☒ **por (lo) tanto** / ☒ **por consiguiente**, no tiene novia.

[54] Se ha ido la luz y, ☒ **en consecuencia** / ☒ **por consiguiente**, no funciona la televisión¹⁴.

En este caso, la autora debería haber explicado que *por consiguiente* introduce conclusiones necesarias a un razonamiento: si nació en el año 2000, necesariamente tiene 20 años; *por (lo) tanto* puede introducir tanto conclusiones necesarias como conclusiones no necesarias: se puede ser feo y tener novia y se puede no tener novia por otras causas y *en consecuencia* introduce conclusiones necesarias a un razonamiento pero al que no podemos invertir su orden: si se va la luz, necesariamente no funciona la televisión, pero si no funciona la televisión, no necesariamente se ha ido la luz; en cambio, con *por consiguiente* sí es posible la inversión: nació en el 2000, tiene necesariamente 20 años / tiene 20 años, nació necesariamente en el 2000.

Asimismo, decir que *por (lo) tanto* equivale a *por lo que se ha dicho antes*, no les ayuda a entender a los estudiantes por qué no es correcto un enunciado como¹⁵ (55) donde es posible *por lo que he dicho antes* y no, *por (lo) tanto*:

[55] Sale el sol; ☒ **por (lo) tanto** / ☒ **y por lo que he dicho antes** canta el gallo

¹⁴ Ejemplo tomado de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (4105).

¹⁵ El ejemplo "Sale el sol, *por lo tanto* canta el gallo" está tomado de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (4101). Nosotros, lo hemos modificado para comprobar que, pese a ser posible *por lo que he dicho antes*, mostrar que no es posible *por (lo) tanto*.

En este caso, la autora debería haber explicado que, *por (lo) tanto* encabeza un enunciado que es la consecuencia que se obtiene de un razonamiento a partir del enunciado de la otra frase. Y si no existe este razonamiento, se dificulta su aparición, como, por ejemplo, cuando un evento conduce a otro; en estos casos no es posible *por (lo) tanto*, pero sí, *por eso*:

[56] Sale el sol; ☒ **por (lo) tanto** / ☒ **por eso**, canta el gallo [la salida del sol conduce al canto del gallo]

Además, decir que *por ende* equivale a *por (lo) tanto*, solo es cierto en parte pues, *por ende*, se limita a comentar el mismo tópico -ejemplo (57)- y *por (lo) tanto*, puede comentar el mismo tópico -ejemplo (56)- o tópicos diferentes -ejemplos (58) y (59)-:

[57] Es guapo y, ☒ **por ende** / ☒ **por tanto**, popular.

[58] El libro está en inglés y, ☒ **por ende** / ☒ **por tanto**, necesitarás un diccionario para leerlo.

[59] Hace frío y, ☒ **por ende** / ☒ **por tanto**, iremos al parque.

En definitiva, estas explicaciones son insuficientes o superficiales y no permiten a los estudiantes usar, correctamente, estas PD.

1.6 Los marcadores discursivos de Manuel Martí Sánchez

El material está dedicado, en exclusiva, a los marcadores discursivos. Como botón de muestra, ofrecemos las explicaciones que nos da, al hablar de los marcadores contraargumentativos:

Totales

Al contrario, contrariamente, por contra, por el contrario; antes al contrario, antes bien; en cambio

Los conectores contraargumentativos totales* oponen los dos miembros que relacionan.

En el PCIC aparecen AL CONTRARIO, CONTRARIAMENTE y POR EL CONTRARIO en el nivel de referencia C1. *Al contrario* se emplea a menudo para refutar un determinado argumento:

52. ► Esa ciudad es muy peligrosa.
► Al contrario, es muy tranquila.

Por el contrario también puede emplearse para esta función refutadora (53), pero a menudo lo que comunica es un contraste (54). Como *Contrariamente*:

53. No creas que quería marcharse. Por el contrario, deseaba quedarse.
54. Nosotros defendíamos que etcétera era una palabra, por el contrario/contrariamente, Luis sostenía que era una locución.

Esta razón explica que no sean siempre intercambiables *Al contrario* y *Por el contrario*. En las refutaciones, cuando es más evidente el rechazo de un argumento ante el interlocutor, se selecciona el primero; mientras que *Por el contrario* es mejor cuando se trata de marcar como información un contraste entre dos hechos, sin que haya una intención de rechazar un determinado argumento:

55. No es un buen automóvil. Al contrario, ha sufrido muchas averías.
56. Temía volar en avión. Por el contrario, le encantaba viajar en tren.

En estos casos, *Por el contrario* funciona como sinónimo de *En cambio*, lo que puede ocurrir con *Al contrario*.

Los marcadores discursivos (39)

Nuevamente, estas líneas nos ofrecen explicaciones superficiales, inexactas o directamente erróneas y sin las constricciones de uso. En primer lugar, señala *al contrario* se emplea a menudo para refutar un determinado argumento, curiosamente no precisa que normalmente el elemento previo debe aparecer negado, como se aprecia en los ejemplos 60-64-:

[60] **No** se trata de desperdiciar la vida **ni** pelear con el cuerpo. **Al contrario**: necesitamos muchas fuerzas y mucha voluntad para adquirir la libertad de acoger la muerte con toda la naturalidad (Mario Monforte Toledano (2001). *Los adoradores de la muerte*, CORPES XXI).

[61] Y aunque ese comentario le dio renombre a lo largo de los siglos, yo **nunca** le profesé rencor por haberme robado la idea. **Al contrario**,

siempre sentí franca alegría por haber contribuido a su fama... [Guillermo Schlesinger (2001). *Yo nunca me olvidaré de ti*. CORPES XXI]

[62] Lo chistoso era que pronunciaba ciertas palabras del inglés con acento alemán, o creyera que usaba una palabra en inglés cuando era del alemán. Pero **nada** de esto impedía la continuidad del diálogo, de la comunicación. **Al contrario**, este fenómeno era emocionante [Humberto Guzmán (2001). *Los extraños*. CORPES XXI]

[63] El Dr. Francia **nunca** pudo usufructuar la libre navegación de los ríos internacionales... **ni tampoco** practicó la fuga de capitales; **al contrario**, estaba terminantemente prohibido sacar oro y plata del Paraguay [Luis María Ferrer Agüero (2001). *El emperador chino de occidente (El Dr. F): guión cinematográfico*. CORPES XXI]

[64] **Jamás** tuvo el propósito de ofender a la Divinidad, porque **al contrario** buscó en el matrimonio la tranquilidad de su espíritu y la paz del hogar, pidiendo las bendiciones de los sacerdotes católicos [Antonio Benítez Rojo (2001). *Mujer en traje de batalla*. CORPES XXI].

Por eso, aunque queramos refutar algo, no es posible usar **al contrario**, si el elemento previo no es negado -ejemplo (65)-, a no ser que se introduzca mediante estilo indirecto, dando a entender que esa es una creencia generalizada -ejemplo (66) o a una persona concreta -ejemplo (67)-¹⁶; o que sea una respuesta a una intervención previa -ejemplo (68)-:

[65] Esa ciudad es muy peligrosa ☒ **al contrario**, es muy tranquila.

[66] **La gente piensa/cree/dice... que es una ciudad muy peligrosa**; ☑ **al contrario**, es muy tranquila.

¹⁶ En estos casos, *al contrario* debería aparecer marcada por una pausa un poco larga.

[67] **Juan piensa/cree/dice... que es una ciudad muy peligrosa; *al contrario***, es muy tranquila.

[68] A: Es una ciudad muy peligrosa.
B: ***Al contrario***, es muy tranquila.

Por otra parte, si es difícil ver los elementos refutados y la refutación como contrarios, tampoco es posible usar *al contrario*, como se puede apreciar en los ejemplos (69) y (70):

[69] Ana no ha comprado una camisa roja; ☒ ***al contrario***, ha comprado una falda amarilla [aunque es una refutación, no es posible usar *al contrario* porque “comprar una camisa roja” y “compra una falda amarilla” no es posible verlas como acciones contrarias].

[70] Juan no tiene dos hermanas; ☒ ***al contrario***, tiene una [aunque es una refutación, no es posible usar *al contrario* porque “tener dos hermanas” y “tener una hermana” no es posible verlas como acciones contrarias]

En estos casos, habría que usar *no... sino* o *no...sino que*, que permiten refutaciones de elementos contrarios -ejemplo (70) y de elementos no contrarios -ejemplos (72) y (73)-:

[71] Yo **nunca** le profesé rencor por haberme robado la idea. ☒ ***Al contrario*** / ☒ ***sino que***, siempre sentí franca alegría por haber contribuido a su fama.

[72] Ana **no** ha comprado una camisa roja; ☒ ***al contrario*** / ☒ ***sino que***, ha comprado una falda amarilla

[73] Juan **no** tiene dos hermanas; ☒ ***al contrario*** / ☒ ***sino*** (tiene) una.

Asimismo, no dice nada de su posibilidad combinatoria: *al contrario de* + SN -ejemplo (74)-, *al contrario que* -ejemplo (75) incluso de que sea posible colocarlo al final del enunciado -ejemplo (76), aunque este último uso no sea el habitual:

[74] En primer lugar, y ***al contrario del pensamiento de la Corte***, nosotros reiteramos la razonabilidad de la reforma introducida, pues nos parece prudente, justo y de sentido común establecer que a los 75 años un juez deba necesitar otro acuerdo para continuar cinco años más en el cargo y así sucesivamente [Antonio María Hernández (2001). *El caso “Fayt” y sus implicancias constitucionales*. CORPES XXI]

[75] ***Al contrario que*** OnePlus y OPPO, Vivo no tendrá un móvil 5G hasta el año 2020 [Laura Sacristán (2018), en <https://www.xatakamovil.com/otras/al-contrario-que-oneplus-oppo-vivo-no-tendra-movil-5g-ano-2020>]

[76] (...) disimulando, como si algún testigo invisible pudiera calibrar a través de mis gestos mecánicos una capacidad, que no tengo, de enfrentarme al peligro, como aquella vez que me monté en un helicóptero, pero no porque me gustara, o sea, nada de eso, ***al contrario***. [Ana Criado (2001). “Minimal”. *El ruido de las miradas*. CORPES XXI]

Por otra parte, en caso de mencionar *al contrario de* y *al contrario que*, debería de indicar que no necesitan ser precedidos de negación y pueden ir en posición inicial (lo más habitual) -ejemplos (74) y (75) y en posición media -ejemplos (72) y (73)-, frente a ***al contrario***, que siempre va en posición media -ejemplos (77) y (78)- salvo que inicie una réplica a un enunciado previo de otro interlocutor -ejemplo (68)-:

[77] Los de Can Compte eran unos vecinos de la misma calle, que tenían un gran parque con dos espectaculares chalés en el interior. Las criadas y

niñeras iban siempre perfectamente uniformadas, dándose unos aires de soberbia propios de la casa donde servían. Mis relaciones con ellas eran fatales, **al contrario de** otras criadas de casa más modestas del barrio, que me miraban a menudo con ojos maternos [Albert Boadella (2001). *Memoria de un bufón*. CORPES XXI]

[78] Extiende el poeta su mano a la MUSA, detenida en su descenso. Empieza a incorporarse lentamente. Le alarga la MUSA su mano y gira lentamente hasta quedar en posición normal, los pies en el suelo, **al contrario que** en el descenso [Francisco Torres Monreal (2001). "Baudelaire maldito". *Baudelaire maldito y desayuno. Guernica y después*. CORPES XXI]

Por otro lado, señala que *por el contrario* también puede indicar refutación como *al contrario* pero también, a menudo, indica contraste. No obstante, esto no es cierto. Tanto *por el contrario* como *al contrario* introducen contrariedad, pero la diferencia está en que con *al contrario*, precisa de negación previa -salvo en los contextos mencionados más arriba- y que tanto el enunciado encabeza como el previo tengan el mismo sujeto gramatical; en cambio, *por el contrario*, puede ser precedido de negación o no, pero tienen que ser dos sujetos gramaticales diferentes, como se puede observar tomado los mismos ejemplos que nos proporciona el autor (al que añadimos algunos del corpus CORPE XXI):

[79] No es un buen automóvil. ☒ **Al contrario** / ☒ **por el contrario**, ha sufrido muchas averías (Se puede sobreentender que el sujeto de no es un buen automóvil y ha sufrido muchas averías es "este" o "este coche", hay una negación previa).

[80] Temía volar en avión. ☒ **Por el contrario** / ☒ **al contrario**, le encantaba viajar en tren [Sujeto gramatical de temía "él/ella", sujeto gramatical de encantar, "viajar en avión", no hay negación previa]

Así, si alteramos estos enunciados previos incluyendo dos sujetos y negamos la frase que no encabeza el marcador, le precedemos, podemos observar que lo que antes era válido, ya no lo es, y lo que no era válido ante, pasa a serlo:

[81] **SEAT** no es un buen automóvil. ☒ **Al contrario** / ☒ **por el contrario**, **AUDI** ha sufrido muchas averías. [negación previa pero dos sujetos gramaticales diferentes]

[82] Ana **no** temía volar en avión. Y ☒ **Por el contrario** / ☒ **al contrario**, amaba viajar en tren [negación previa mismo sujeto gramática "ANA"].

Asimismo, el ejemplo 54 que proporciona el autor para *por el contrario* es erróneo, pues debería utilizarse *al contrario*, en vez de *por el contrario*:

[83] No creas que quería marcharse. ☒ **Por el contrario** / ☒ **al contrario**, deseaba quedarse [el sujeto gramatical de quería y deseaba es el mismo y va precedido el marcador de negación]

Finalmente, cuando señala que *por el contrario* es sinónimo de *en cambio* cuando hay contraste -uso del que, por cierto, no proporciona ningún ejemplo-, no es exacto, porque el "contraste" de *por el contrario*, es de contrarios y el de *en cambio*, puede ser entre contrarios o no:

[83] Juan tiene dos hermanas y, ☒ **en cambio** / ☒ **por el contrario**, Alicia, un hermano [No es posible **por el contrario**: "tener dos hermanas" y "tener un hermano" no es posible verlas como acciones contrarias].

[84] Temía volar en avión. ☒ **Por el contrario** / ☒ **en cambio**, le encantaba viajar en tren [Es posible *por el contrario*, pues "temer volar" y, en consecuencia, "odiar viajar en avión" y "encantar viajar en tren" se pueden ver como contrarios]

En definitiva, estas explicaciones son insuficientes o superficiales y no permiten a los estudiantes usar, correctamente, estas PD.

1.7 **Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera de Anaís Holgado Lage**

El material es confuso desde el título pues, pese a titularse Diccionario de marcadores discursivos... incluye muchísimos términos que, pese a las disquisiciones actuales sobre sus límites y su taxonomía de términos afines (marcadores del discurso, operadores, estructuras parentéticas, cercas (*hedges*)...-lo cierto es que incluye formas como ¡adiós! (16), algo (22), ¡que aproveche! (233)... Tampoco ayuda a clarificar mucho el tema lo que la autora entiende por marcador del discurso: "En este diccionario se entiende que un marcador discursivo es aquella expresión, bien compuesta de una sola palabra o bien de una locución, que tiene un valor en el discurso cuando se escribe o se pronuncia" (*Diccionario* xi). Pero, ¿qué se entiende por valor?

Y ejemplifica del siguiente modo: "Así, la palabra *mesa* no es un marcador discursivo, pero la palabra *pues* sí lo es, ya que solamente al decirla se da cierta información, a veces muy relevante y a veces no relevante, sobre las intenciones del hablante" (*Diccionario* xi). Es decir, estas unidades aportan un tipo de información sobre la intención del hablante. Hay que ir a la tesis doctoral de una autora, para comprender plenamente su definición:

Esta definición [la que se incluye en el Plan Curricular del Instituto Cervantes], como todas las vistas hasta ahora, también nos parece insuficiente debido a la complejidad del mundo de las partículas: en ocasiones, sirven para llevar a cabo funciones sociales, como SALUDAR o DESPEDIRSE, tal es el caso de *hasta luego* o *por favor*; otras veces, se encargan de organizar y cohesionar el discurso, como *por consiguiente* o *además*; en algunos casos, solo expresan una idea que subyace, una ironía o un reproche, apenas perceptibles si no se conoce bien la lengua que se está utilizando (*Pragmática Lingüística* 17).

En otras palabras, la autora incluye una serie de unidades que la gran mayoría de investigadores y la tradición más reciente no incluiría bajo el marbete de marcadores del discurso.

Más adelante, en la sección "¿De qué se compone cada entrada?", lo resume así:

La definición explica en pocas palabras cuál es el significado del marcador. No aparecen detalles de utilización en este apartado ya que aparecerán más adelante. La definición antecede a los ejemplos, que ilustran el uso del marcador en contexto. Los ejemplos aparecen en letra cursiva, con el marcador en negrita y se separan por medio del símbolo "•". Normalmente hay entre uno y tres ejemplos. Cuando se está ejemplificando una variante más larga o una combinación habitual, la negrita se alarga también para mostrar este uso.

A continuación, aparece uno de los apartados más importantes de cada entrada, el llamado uso y cultura. Aquí se explican las características más relevantes de cada marcador. Algunas de las que se mencionan son, por ejemplo, si rige indicativo o subjuntivo, si aparece al inicio o al final de la frase, si se puede combinar con otros marcadores, si presenta alguna restricción de uso, si tiene una pronunciación específica, señalada entre barras //, y también algunos apuntes culturales: en qué contextos se considera apropiado utilizar este marcador, si se usa con mucha frecuencia o no, etcétera. Es conveniente leer con mucha atención este apartado antes de utilizar un marcador por primera vez.

Después, bajo el epígrafe de otros marcadores similares aparece una lista de marcadores, a veces más larga y a veces más corta, que es posible utilizar en contextos similares al que se define. Es muy recomendable buscar esos marcadores en el diccionario antes de utilizarlos, ya que la gran mayoría de ellos cuentan con su propia entrada donde se explica su uso concreto (*Diccionario* xv).

El problema es que este esquema, si nos centramos en aquellas que la mayoría de investigadores consideraría un marcador discursivo o afines -conector, operador, partícula discursiva...-, en bastantes ocasiones, no se cumplen en su totalidad. Tomemos como ejemplo las causales, si vamos a la entrada de *a causa de*, la primera unidad causal con la que nos topamos en el Diccionario, nos encontramos con:

A causa de: Locución prepositiva

Formal

Expresa la razón o la causa de algo.

- *A causa de las altas temperaturas, no pudimos empezar hasta las ocho de la tarde.*

Cuando aparece con oración completa, suele estar en subjuntivo:

- *A causa de que no se lo habían dado a tiempo, perdió el tren.*

En estas ocasiones puede desaparecer el *de* y dejarse la oración, pero no es lo más recomendable. También puede usarse con *eso* cuando los interlocutores ya conocen la causa:

- – *¿Influyó mucho lo que te hizo?*

– *Pues sí, a causa de eso no pude salir en tres días.*

No se usa mucho, prefiriéndose otros nexos de causa como *porque*.

Otros marcadores similares: *A consecuencia de*, *dado que*, *debido a*, *en el sentido de*, *en virtud de*, *es que*, *porque*, *pues*, *ya que*

Nivel: AVANZADO. Función: CAUSA

Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera (2)

En primer lugar, decir que *a causa de* “expresa la razón o la causa de algo” es una definición que no solo es aplicable a *causa de*, sino a todas las unidades del paradigma causal. En consecuencia, con solo esa información, el estudiante no sabe cuáles son las diferencias que existen entre las distintas unidades que conforman el paradigma causal y, por tanto, puede llegar a la conclusión de que son intercambiables.

A continuación, se nos proporcionan unos ejemplos y, si intentamos alternarlos con la lista que nos proporciona al final de “otros marcadores similares” o bien no es posible en todos los casos o bien si es posible, existen matices entre ellos:

[85] ☒ **A causa de** / ☒ **a consecuencia de** / ☒ **dadas** / ☒ **debido a** / ☒ **en el sentido de** / ☒ **en virtud de** las altas temperaturas, no pudimos empezar hasta la ocho de la tarde.

[86] ☒ **A causa de que** / ☒ **a consecuencia de que** / ☒ **dado que** / ☒ **debido a que** / ☒ **en el sentido de que** / ☒ **en virtud de que** / ☒ **es que** / ☒ **porque** / ☒ **pues** / ☒ **ya que** no se lo habían dado a tiempo, perdió el tren.

Por otra parte, indica que, cuando aparece *a causa de que* en oración completa, suele estar en subjuntivo. Pero, aunque puede ir en subjuntivo, normalmente aparece combinada con indicativo: en el corpus CORPES XXI se han contabilizado 89 casos con *a causa de que*, de los cuales solo dos casos se combinaban con subjuntivo:

[87] Entonces, tras el agrio debate **a causa de que** cinco niños **fuera**n infectados con VIH y **muriera**n en la Maternidad de Lima, se hizo poco o nada para afrontar el problema. [«Control de los bancos de sangre». *El Comercio.com.pe*. Lima: elcomercio.com.pe, 2007-09-14. CORPES XXI]

[88] Los malentendidos pueden ocurrir **a causa de que**: a- un conductor **ignore** alguna de las reglas; b- un error al hacer la señal; c- no interpretamos una señal del mismo modo. [Poloni Gruler, Ileana: *La aventura de conducir: una investigación sobre el Tránsito en Uruguay*. Montevideo: Azul Marino, 2005. CORPES XXI]

Y lo más sorprendente es que el ejemplo nos proporciona, no encontramos por ningún lado el subjuntivo, sino indicativo (**A causa de que** no se lo habían dado a tiempo, perdió el tren).

Asimismo, pese anunciarnos en la introducción que se explicarán las características más relevantes de cada marcador, entre otras, “si rige indicativo o subjuntivo, si aparece al inicio o al final de la frase” (*Diccionario* xiv), lo cierto

es no explica ni cuándo hay que usar indicativo ni cuando subjuntivo (y mucho menos, qué diferencias existen entre sendos usos) ni tampoco nos dice nada de la posición: de hecho, en todos los ejemplos que incluye, aparece en posición inicial, lo que podría conducir a los estudiantes a la conclusión errónea de que es un marcador que siempre ocupa la posición inicial.

A continuación, afirma que no se usa mucho, prefiriéndose otros nexos como *porque*, lo cual es cierto, como se puede comprobar si echamos un vistazo en el corpus CORPES XXI, evidentemente el nexo causal más usado es *porque*, con 381.493 ocurrencias, seguido de *ya que*, con 82.606; *debido a*, 37.254; *puesto que* (que ni menciona) 13.046; *dado que*, 9.263 y *a causa de*, 6.281.

Sin embargo, sorprendentemente, la autora menciona como marcadores similares, algunos cuya presencia sí que es marginal (al menos, en comparación con *a causa de*): *en el sentido de*, 3.744 ocurrencias; *en virtud de*, 2.393 o *a consecuencia de*, 1.368. En definitiva, es evidente que la autora se basa en criterios impresionísticos para realizar este tipo de afirmaciones y no en datos empíricos.

Finalmente, nos ofrece un listado de marcadores similares, con lo cual, el lector puede tener la impresión de que estamos ante variantes estilísticas, cuando no es cierto –ejemplos (85) y (86)–. En este sentido si miramos las entradas de *dado que*, *debido a* y *ya que* (para no alargar mucho esta sección, podemos constatar que tampoco nos ofrece explicaciones que permitan al estudiante y / o al lector distinguir entre estas unidades:

Dado que: Locución conjuntiva

Formal

Presenta una situación que se convierte en la causa de lo que se va a decir después.

Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera (63)

- **Dado que** hemos venido más de los que pensábamos, vamos a pedir algunas sillas a los vecinos.

- **Dado que** no tienen medio de transporte, no pueden haber llegado todavía. Funciona como *ya que*, pero es mucho más formal. Suele ir en posición inicial, antes también de la consecuencia.

Otros marcadores similares: *A causa de*, *debido a*, *en el sentido de*, *en virtud de*, *es que*, *porque*, *pues*, *ya que*

Nivel: AVANZADO. Función: CAUSA

Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera (64)

Debido a: Locución prepositiva

Formal

Expresa la razón o la causa de algo.

- **Debido a** la ausencia de Sonia, no pudimos hacer la presentación completa.
- **Debido a** las heridas que le hizo el tigre cuando fue a alimentarlo.

Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera (75)

Puede aparecer también con una oración con *que* seguida de indicativo, pero se utiliza mucho con sustantivos.

Otros marcadores similares: *A causa de*, *dado que*, *en el sentido de*, *en virtud de*, *es que*, *porque*, *pues*, *ya que*

Nivel: AVANZADO. Función: CAUSA

Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera (76)

En definitiva, si el diccionario está dirigido a estudiantes de ELE, debería haber incluido las siguientes explicaciones para distinguir las distintas unidades del paradigma causal entre sí, y debería haber incluido explicaciones del tipo:

i) Cuando encabezan un enunciado:

- **Dado que y debido a que** pueden introducir una información que es una causa no-intencionada, pero **ya que**, no:

[89] ☒ **Dado que** / ☒ **debido a que** / ☒ **ya que** mi novia es muy peluda, mis amigos piensan que es un gorila [no es intencionado “ser peluda”].

- **Dado que y debido a que** pueden introducir una causa intencionada de una acción de una persona que provoca una decisión, pero **ya que**, no:

[90] ☒ **Dado que** / ☒ **debido a que** / ☒ **ya que** Ana canta muy mal, su novio la abandonó. [“cantar muy mal” es la acción de una persona y provoca la decisión de que “su novio la abandone”]

- **Ya que y debido a que** no pueden introducir causas que sean conjeturas explicativas basadas en indicios y **dado que**, sí:

[91] ☒ **Dado que** / ☒ **debido a que** / ☒ **ya que** ha estado tan simpático, seguro que nos va a pedir algo [“Estar simpático” es una conjetura basada en indicios: lo que conozco de esa persona...]

- **Ya que, y debido a que** no pueden introducir una causa que justifique una hipótesis, pero **dado que**, sí:

[92] ☒ **Dado que** / ☒ **debido a que** / ☒ **ya que** el profesor no está en clase, estará enfermo [incorrecto: “estar enfermo” es una hipótesis]

ii) Sin, embargo, cuando ocupan una posición medial, **dado que, debido a que y ya que** pueden:

- Pueden introducir una información que es una causa no-intencionada:

[93] Mis amigos piensan que mi novia es un gorila ☒ **dado que** / ☒ **debido a que** / ☒ **ya que** es muy peluda

- Pueden introducir una causa intencionada de una acción de una persona que provoca una decisión:

[94] El novio de Ana la abandonó, ☒ **dado que** / ☒ **debido a que** / ☒ **ya que** Ana canta muy mal

- Pueden introducir causas que sean conjeturas explicativas basadas en indicios:

[95] Seguro que nos va a pedir algo, ☒ **dado que** / ☒ **debido a que** / ☒ **ya que** ha estado tan simpático.

- Pueden introducir una causa que justifique una hipótesis

[96] El profesor no está en clase, estará enfermo, ☒ **dado que** / ☒ **debido a que** / ☒ **ya que** no está en clase.

En resumidas cuentas, debería explicar que la posición del conector causal afecta al tipo de información que puede introducir, pues, de otra forma, el

alumno podría llegar a la conclusión de que puede presentar el mismo tipo de información encabezando el enunciado o en posición medial¹⁷.

CONCLUSIÓN

Tras este breve e informal repaso de los materiales disponibles en el mercado para la enseñanza-aprendizaje de PD en ELE, hemos podido constatar:

- i) En líneas generales se indican los valores básicos de las unidades que conforman dicho paradigma, lo que puede conducir al estudiante, en muchos casos, a pensar que estamos ante variantes estilísticas.
- ii) Se aprecian lagunas en relación a las características sintácticas, semánticas y pragmáticas en las descripciones que se nos ofrecen de estos elementos. Así, por ejemplo, no se indica cuál es la posición que ocupan dentro del enunciado, si existen diferencias al colocarse en determinadas posiciones... Todas estas lagunas lo único que hacen es homogeneizar a las unidades dentro de un mismo paradigma y que, el estudiante considere que sea posible su sustitución en todos los contextos sin mayores problemas.
- iii) En líneas generales, existe una simplificación excesiva de las explicaciones. Es cierto que no podemos emplear el metalenguaje que se encuentran en estudios especializados, pues es un lenguaje que desconocen nuestros estudiantes. Ahora bien, parece que, ante la imposibilidad de usar este lenguaje, en vez de intentar trasladarlo a una lengua de uso común, se ha optado por simplificar. En definitiva, abogamos porque se haga ese trasvase a una lengua de uso común. Como hemos mostrado en nuestras explicaciones, esto es posible, aunque eso no significa que sea fácil.

¹⁷ Además, habría que añadir que, si encabeza la causa el enunciado, esta se presenta como causa conocida.

En definitiva, estos materiales, por lo que respecta al uso y explicaciones de los MD, son bastante mejorables.

AGRADECIMIENTOS

Una versión más sencilla de este artículo fue presentada en el LIV Conferencia Internacional AEPE celebrada en San Sebastián del 22 al 26 de julio de 2019 y para la cual recibimos una ayuda económica de viaje (MOST 108-2914-I-002 - 050 -A1) por la que quisiéramos dar nuestras más sinceras gracias al ministerio. Posteriormente, una versión ampliada de esta ponencia presentada en AEPE, en el que se reformulaban ciertos aspectos a raíz de los comentarios y preguntas de los asistentes en esta conferencia, se presentó en el X Simposio Internacional de Lenguas Europeas del Sudeste Asiático, celebrada en La Universidad Nacional Taiwán en Taipéi celebrada los días 15 y 16 de noviembre de 2019. El presente artículo recoge esta versión ampliada presentada en el Simposio de Taipéi, pero mejorada, pues ha desarrollado ideas que en la exposición de la ponencia aparecían simplemente esbozadas, y al mismo tiempo, se intenta dar respuesta algunos interrogantes que no quedaban totalmente contestados en la ponencia. Quisiera pues, dar también las gracias a todas aquellas personas que con sus comentarios, preguntas y sugerencias (en San Sebastián y en Taipéi) me han ayudado a mejorar mis exposiciones anteriores y me han permitido presentar este artículo. A todos ellos, muchísimas gracias pues, como dice el refranero, es de bien nacidos ser agradecidos.

MATERIALES ANALIZADOS

- Gutiérrez Araus, M^a Luz. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid, Arco/Libros, 2007. Impreso.

- Holgado Lage, Anaís. *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. Nueva York, Peter Lang Incorporated, International Academic Publishers, 2016. Impreso.
- Marchante Chueca, Pilar. *Practica tu español. Marcadores del discurso*. Madrid, SGEL, 2008. Impreso.
- Martín Sánchez, Manuel. *Construcción e interpretación de discursos y enunciados: los marcadores*. Madrid, Editorial Edinumen, 2003. Impreso.
- ---. *Los marcadores discursivos*. Madrid, Editorial Edinumen, 2013. Impreso.
- Nieto, Julio Borrego, José J. Gómez Asencio, y Emilio Prieto de los Mozos. *Aspectos de sintaxis del español*. Madrid, Grupo Santillana de Ediciones, 2001. Impreso.
- Martín Sánchez, Manuel. *Construcción e interpretación de discursos y enunciados: los marcadores*. Vol. 11. Madrid, Editorial Edinumen, 2003. Impreso.
- Santos, Juan Felipe García. *Sintaxis del español: nivel de perfeccionamiento*. Madrid, Santillana, 1993. Impreso.

REFERENCIAS

- Acín Villa, Esperanza. "Los marcadores de función textual 'intensificación' es más, más aún y máxime". *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Coordinado por M^a Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío Durán, Madrid: Arco Libros, 1988, pp. 163-176. Impreso.
- Akande, Akinmade Timothy. "Discourse markers in the spontaneous speech of Nigerian university graduates". *Lagos Papers in English Studies*, vol. 4, 2009, pp. 28-37. Impreso.
- Albelda Marco, Marta. "El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros". *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, editado por M^a Auxiliadora Castillo Carballo, Sevilla, 2004, Sevilla:

Universidad de Sevilla, 2004, pp. 111-119, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0109.pdf. Acceso 20 abr. 2020.

- Allison, Desmond, y Steve Tauroza. "The effect of discourse organisation on lecture comprehension." *English for Specific Purposes*, vol. 14, no. 2, 1995, pp.157-173. Impreso.
- Camacho Adarve, M^a Matilde. "Reflexiones sobre la repetición en el discurso oral". *Tonos digital*, vol. 2, 2001, pp.1-31, <https://www.um.es/tonosdigital/znum2/pdfs/pdfCamachoAdarve.PDF>. Acceso 21 abr. 2020.
- Casado Velarde, Manuel. "Los operadores discursivos *es decir*, *esto es*, *o sea* y *a saber* en español actual, valores de lengua y funciones textuales". *Lingüística Española Actual*, vol. 13, 1991, pp. 87-116, <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/16983/1/Casado%2019910001.pdf>. Acceso 20 abr. 2020.
- Caselles i Albanell, Vincent. *Teaching discourse markers to EFL primary education students*. 2014. Universitat Jaume I, Tesis doctoral. Web. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/110540/TFM_2014_%20CasellesAlbanellIV.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acceso 21 abr. 2020.
- Chaudron, Craig y Jack C. Richards. "The effect of discourse markers on the comprehension of lectures". *Applied Linguistics*, vol. 7, 1986, pp. 113-127. Impreso.
- Cuartero Sánchez, Juan Manuel. *Conectores y conexión aditiva. Los signos incluso, también y además en el español actual*. Madrid, Gredos, 2002. Impreso.
- Cuenca Ordinyana, M^a Josep. "Els connectors textuais i les interjeccions". *Gramàtica del català contemporani*. Volumen 3, coordinado por Joan Solà Cortassa, Marina Rosa Lloret Romañach, Joan Mascaró Altimiras y Manuel Pérez Saldanyana, Barcelona: Editorial Empúries, 2002, pp. 3173-3273. Impreso.
- ---. "Two ways to reformulate, a contrastive analysis of reformulation markers". *Journal of Pragmatics*, vol. 35, 2003, pp. 1069-1093,

<http://people.bu.edu/bfraser/Reformulation%20Marker%20Papers/Cue%20-%20Two%20Ways%20to%20Reformulate.pdf>. Acceso 20 abr. 2020.

- ---. *La connexió i els connectors*. Vic, Eumo editorial, 2006. Impreso.
- Davies, Mark. *Corpus del Español: NOW (2002-2019)*, 2019. <https://www.corpusdelespanol.org/now/>. Acceso 21 abr. 2020.
- Degand, Liesbeth, y Ted Sanders. "The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2". *Reading and Writing*, vol. 15, no. 7-8, 2002, pp. 739-757, https://www.researchgate.net/publication/226164985_The_impact_of_relational_markers_on_expository_text_comprehension_in_L1_and_L2_Reading_and_Writing_An_Interdisciplinary_Journal_15_739-757. Acceso 20 abr. 2020.
- Deza Blanco, Pablo (2018): "Los marcadores discursivos en la clase de ELE: algunos marcadores problemáticos para los estudiantes taiwaneses". *Actas del XIV Simposio sobre Didáctica, Cultura y Traducción del español*, 18 de mayo de 2018, Taipéi, Universidad de Tamkang. Editado por el Departamento de Español, Universidad de Tamkang, 2018, pp. 199-138, https://www.researchgate.net/publication/332820932_Los_marcadores_discursivos_en_la_clase_de_ELE_algunos_marcadores_problematicos_para_los_estudiantes_taiwaneses. Acceso 20 abr. 2020.
- ---. "Problemas de la enseñanza de los marcadores discursivos en ELE. Una pequeña cala con los marcadores y operadores aditivos en los materiales de nivel B1 usados en Taiwán". *Estudios de didáctica del español en Taiwán*, editado por José Miguel Blanco Pena y Fernando Darío González Grueso, Taichung: Ediciones Catay, 2019, pp. 229-315. Impreso.
- Flowerdew, John, y Steve Tauroza. "The effect of discourse markers on second language lecture comprehension." *Studies in second language acquisition*, vol.17, no. 4, 1995, pp. 435-458, https://www.academia.edu/3655130/The_Effect_of_Discourse_Markers_on_Second_Language_Lecture_Comprehension. Acceso 20 abr. 2020.

- ---, y Lindsay Miller. *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 2012. Impreso.
- Fuente, M^a José de la. "The role of pedagogical tasks and focus on form in acquisition of discourse markers by advanced learners". *Little words: Their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics, and acquisition*, editado por Ronald Philip Leow, Héctor Campos y Donna Lardiere, Washington, DC: Georgetown University Press, 2009, pp. 211-221. Impreso.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. *Enlaces extraoracionales*. Sevilla, Alfar, 1987.
- ---. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid, Arco-Libros, 2009. Impreso.
- Garcés Gómez, M^a Pilar. "Procedimientos de ordenación en los textos escritos". *Romanistisches Jahrbuch*, vol. 48, 1997, pp. 12-31. Impreso.
- ---. *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Franckfurt, Iberoamericana/Vervuert, 2008. Impreso.
- Garrido Rodríguez, M^a del Camino. *Los conectores contraargumentativos en la conversación coloquial*. León, Servicio de Publicaciones, 2004.
- Greenbaum, Sidney. *Studies in English Adverbial Usage*. London, Longman, 1970. Impreso.
- Hernández, Todd A. "The effect of explicit instruction and input flood on students' use of Spanish discourse markers on a simulated oral proficiency interview". *Hispania*, vol. 91, no. 3, 2008, pp. 665-675. Impreso.
- ---. "Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers". *Language Teaching Research*, vol. 15, no. 2, 2011, pp. 159-182. Impreso.
- ---, y Eva Rodríguez González. "Impact of instruction on the use of L2 discourse markers". *Journal of Second Language Teaching and Research*, vol. 2, no. 1, 2012, pp. 3-31, <http://pops.uclan.ac.uk/index.php/jsltr/article/view/508/189>. Acceso 20 abr. 2020.
- Holgado Lage, Anais. *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: El diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como*

lengua extranjera. 2014. Universidad de Salamanca. Web. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132282/DLE_HolgadoLaige%20repositorio-indice.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso 21 abr. 2020.

- Jung, Euen Hyuk. "The role of discourse signaling cues in second language listening comprehension". *The Modern Language Journal*, vol. 87, 2003, pp. 562-576. Impreso.
- La Rocca, Marcela. "Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010)". *RedELE*, vol. 21, 2011, pp. 25-62. Web. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16793. Acceso 21 abr. 2020.
- Loureda Lamas, Óscar. "Polifonía y enumeración en el español coloquial". *Oralia*, vol. 5, 2002, pp. 133-151. Impreso.
- Martín Zorraquino, M^a Antonia. "Elementos de cohesión en el habla de Zaragoza". *I Curso de geografía lingüística de Aragón*, editado por Tomás Buesa Oliver y Jose M^a Enguita Utrilla, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1991, pp. 253-286. Impreso.
- ---, y José Portolés Lázaro. "Los marcadores del discurso". *Gramática descriptiva del español*, vol. 3, dirigido por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, Madrid: Espasa-Calpe, 1999, pp. 4051-4213. Impreso.
- Mederos Martín, Humberto. *Procedimiento de cohesión en el español actual*. 1988. Universidad de La Laguna, Tesis doctoral.
- Montolío Durán, Estrella. "Los conectores discursivos: acerca de *al fin y al cabo*". *Lenguajes naturales y lenguajes formales*, editado por Carlos Martín Vide, Barcelona: PPU, vol. VIII, 1992, pp. 453-460. Impreso.
- ---. "Las construcciones condicionales". *Gramática descriptiva del español*, vol. 3, dirigido por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, Madrid: Espasa-Calpe, 1999, pp. 3643-3788. Impreso.
- Nogueira da Silva, Antonio Messias. *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: Análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices*. 2011. Universidad de Salamanca, Tesis doctoral. Web.

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/110547/DLE_Nogueira_daSilva_Messias_A_Ense%c3%b1anzaDeLosMarcadores.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso 21 abr. de 2020.

- Portolés Lázaro, José. "Dos pares de marcadores discursivos, en cambio y por el contrario, en cualquier caso y en todo caso". *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, coordinado por M^a Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío Durán, Madrid: Arco Libros, 1998, pp. 243-264. Impreso.
- Rodríguez Rosique, Susana. *Pragmática y gramática. Condicionales concesivos en español*. Frankfurt, Peter Lang, 2008. Impreso.
- RAE. *Corpes XXI*. Madrid, 2018. <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view;jsessionid=9664D2733B04471F6588DE54C67CCED0> Acceso 20 abr. 2020.
- Santiago Guervós, Javier. "Reflexiones teóricas sobre la didáctica de la conexión discursiva". *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje*, editado por José M. Bustos Gisbert y José J. Gómez Asencio, Bern: Peter Lang, 2014, pp. 127-142. Impreso.
- Vendler, Zeno. "Verbs and times." *The philosophical review* vol. 66, 1957, pp. 143-160. Web. <http://semantics.uchicago.edu/scalarchange/vendler57.pdf>. Acceso 20 abr. 2020.
- Zhang, Jianfeng. "Discourse Markers in College English Listening Instruction: An Empirical Study of Chinese Learners". *English Language Teaching*, vol. 5, no. 3, 2012, pp. 46-61, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079008.pdf>. Acceso 20 abr. 2020.