

RASAL

LINGÜÍSTICA

2023: 99-120

Recibido: 07.06.2022 | Aceptado: 13.06.2023

DOI: <https://doi.org/10.56683/rs232091>

LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA ESCRITA DE HABLANTES DE HERENCIA Y ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: EXPLORANDO EL USO DE MARCADORES DISCURSIVOS

WRITTEN PRAGMATIC COMPETENCE OF HERITAGE SPEAKERS AND FOREIGN LANGUAGE LEARNERS OF SPANISH: EXPLORING THE USE OF DISCOURSE MARKERS

Emilia Alonso-Marks

Ohio University

<https://orcid.org/0000-0001-9284-0469>

Ariadna Sánchez-Hernández

Universidad Complutense de Madrid

<https://orcid.org/0000-0001-6231-4927>

RESUMEN

El presente estudio investiga el uso de marcadores discursivos (MD) por parte de estudiantes de herencia (EH) y de lengua extranjera (LE) de español en composiciones. Estudios previos señalan que el estudiantado EH difiere del LE en fluidez de pragmática oral por su mayor exposición a L2 fuera del aula (Alonso-Marks, 2016; Gatti y O'Neill, 2017). No obstante, al carecer de una práctica escrita frecuente, el grupo EH parece presentar una competencia escrita marcada por la fluidez oral con la que se comunica en L2 (Alonso-Marks, 2016). Para explorar este asunto, nos enfocamos en los MD por su contribución a la fluidez del discurso escrito (Martínez, 2004). Pese a su importancia en la adquisición de L2, pocos estudios han investigado cómo el colectivo EH usa los MD en composiciones.

En el estudio realizado participaron 14 estudiantes de EEUU, 7 EH y 7 LE, de nivel avanzado en composición en español. Los datos se extrajeron de 9 composiciones de cada participante. Los MD se codificaron en términos de frecuencia y se clasificaron en interpersonales, textuales y modales. Los resultados revelaron diferencias significativas en frecuencia de uso, en particular de los marcadores textuales. El estudiantado LE los usó con mayor frecuencia que el EH. Atribuimos la diferencia al papel de la instrucción escrita recibida.

PALABRAS CLAVE: marcadores discursivos; hablantes de herencia; estudiantes de lengua extranjera; español como segunda lengua; estrategias de escritura.

ABSTRACT

The present study investigates the use of discourse markers (DM) in compositions of heritage language learners (HLL) and foreign language learners (FLL) of Spanish. Previous studies state that HLL differ from FLL in fluency in oral pragmatics due to their greater exposure to the L2 outside the classroom (Alonso-Marks, 2016; Gatti & O'Neill, 2017). Nevertheless, HLL are not as exposed to compositional skills as FLL, resulting in a written competence marked by the oral fluency with which they communicate in the L2 (Alonso-Marks, 2016). To explore this further, this study focuses on DM, as they contribute to the fluency of written discourse (Martínez, 2004). There is little research about HLL's use of DM in compositions despite their importance in L2 acquisition.

14 US students of Spanish, 7 HLL and 7 FLL, enrolled in the same advanced composition course participated in the study. Data were pulled from 9 compositions submitted by each participant. DM were coded in terms of frequency and classified into interpersonal, textual, and modal categories. Results revealed significant differences in the frequency of DM usage between groups, and particularly in their use of textual DM. FLL used them more frequently than HLL. The difference is attributed to the role of the instruction received.

KEYWORDS: discourse markers; heritage language speakers; foreign language learners; Spanish as a second language; writing strategies.

1. Introducción

Las estrategias de escritura y la competencia pragmática han sido importantes focos de atención en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Investigar el modo en que el estudiantado aprende y emplea las lenguas extranjeras nos permite comprender mejor el procesamiento del lenguaje, en particular, el del lenguaje escrito. Aunque existen diferencias entre la modalidad oral y la escrita, estas no son categóricas ya que, en las primeras etapas, es posible hallar rasgos del lenguaje oral en el escrito. Por otra parte, las lenguas extranjeras pueden adquirirse de distintas maneras –por ejemplo, en el entorno escolar o de forma natural–, lo que también puede influir en el dominio de la composición.

Asimismo, es importante tener en cuenta el contexto de aprendizaje. El desarrollo lingüístico del colectivo de estudiantes de herencia (EH) difiere del de quienes aprenden lenguas extranjeras (LE), pues el aprendizaje de este último grupo suele llevarse a cabo únicamente en entornos educativos. La diferencia en las experiencias educativas que atraviesan EH y LE (aprendizaje en el hogar frente a aprendizaje en la escuela) parece corresponderse con diferencias en los patrones de uso de la lengua. De allí que la utilización de sintaxis simplificada y propias de la oralidad en la escritura parezca más esperable por parte del estudiantado EH (Gatti y O'Neill, 2017).

Para poner a prueba esta hipótesis, decidimos examinar el uso de los marcadores discursivos (MD) –cantidad y tipos– en las composiciones escritas de los dos colectivos de

estudiantes. Los MD se utilizan con diversos fines en el discurso (Nogueira da Silva, 2010). Como el estudiantado EH y el estudiantado LE adquieren su lengua dominante en diferentes contextos, su familiaridad con los diferentes tipos de MD podría mostrar en qué medida la oralidad se refleja en la escritura. Estudios como los de Fraser y Malamud-Makowski (1996), Flores-Ferrán (2014) y Hyland (2005) han explorado el uso de los MD en los enunciados hablados, pero, salvo notables excepciones como Martín-Laguna y Alcón-Soler (2019), no se han estudiado las estrategias de escritura ni cómo se reflejan las diferencias de aprendizaje de los colectivos EH y LE en los procesos de escritura. El presente trabajo pretende cubrir este vacío en la literatura, examinando las diferencias en el uso de los MD en la escritura por parte de las dos comunidades estudiantiles.

2. Antecedentes

2.1. Marcadores del discurso: Aspectos formales, semánticos y funcionales

La globalización ha producido que el desarrollo de la competencia pragmática sea cada vez más crítico. Hoy en día, los estudiantes de idiomas necesitan adquirir diferentes habilidades para poder comunicarse con éxito con hablantes de otras partes del mundo. Sin embargo, los estudios centrados en la adquisición de la competencia pragmática por parte de estudiantes de L2 se han enfocado tradicionalmente en las destrezas orales, relegando a un segundo plano a la competencia pragmática escrita (Faerch y Kasper, 1983; Koike y Pearson, 2021). Este es un aspecto importante a investigar en un momento en el que gran parte de nuestras interacciones comunicativas se realizan por escrito a través de internet y las redes sociales. Atendiendo a estas preocupaciones, el presente estudio explora un aspecto de la competencia pragmática escrita que es clave para asegurar la transmisión exitosa de mensajes escritos: los marcadores del discurso (MD) (Herráiz-Martínez y Sánchez-Hernández, 2019). Los MD se han definido como elementos lingüísticos breves que desempeñan funciones significativas en el discurso oral y escrito. Esta es la definición que presenta la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009), donde “marcador discursivo” y “conector discursivo” se emplean indistintamente. En este estudio suscribimos la definición que plantearon en su día teóricos como Blakemore (1989) o Fraser (1999) en cuanto al funcionamiento del principio de relevancia en los MD. Blakemore (1989) postula que los marcadores o conectores discursivos, dado que desatan inferencias convencionales, tienen un significado de procesamiento de los enunciados respecto del contexto en que se encuadran. De ahí que quien emite el enunciado dirija la atención de quien lo recibe a través de estos marcadores, al mismo tiempo que estos permiten al segundo deducir las intenciones del primero. Por eso, la coherencia y la cohesión son producto del principio de relevancia: en virtud de este principio, las referencias y suposiciones contextuales de enunciados previamente emitidos se conectan con los enunciados recién expuestos (Blakemore, 1989; Fraser, 1999). Además, coincidimos con Müller (2005) en que el uso de marcadores en el discurso forma parte del campo de la pragmática ya que “[...] contribuyen al significado pragmático de los enunciados y, por tanto, desempeñan un papel

importante en la competencia pragmática del hablante” (p. 1). En otras palabras, el uso de los MD contribuye a mantener la “fluidez pragmática” (House, 2009), es decir, la fluidez en las interacciones lingüísticas.

Los MD funcionan en el discurso como elementos de cohesión que enlazan los enunciados y llevan el procesamiento de la información y de las inferencias contextuales al interior del discurso, permitiendo que el lenguaje hablado y el escrito tengan conectividad –coherencia y unidad– (Li, 2010; Martín-Zorraquino y Portolés, 1999; Martínez, 2004). Tanto si se utilizan para introducir un nuevo tema, como para combinar dos segmentos léxicos o sintácticos, o para crear una conexión relacional entre quien habla o escribe y la audiencia, los MD son fundamentales para construir un discurso comprensible. Aunque carecen de un valor informativo sustancial, ejercen un papel vital para una comunicación fluida. En la escritura cumplen una función discursiva clave porque, aunque son elementos que no ejercen ni función sintáctica ni referencial en cuanto al resto de los componentes de los enunciados, sí actúan como herramienta de guía comunicativa para navegar los procesos de escritura y pensamiento (Castele y Collewaert, 2013; Fuentes, 1996; Trujillo-Sáez, 2003).

Las investigaciones realizadas en inglés y en español utilizan criterios funcionales y sintácticos en la categorización y el uso de los MD. En ambas lenguas, se los clasifica en dos grandes categorías funcionales: textual e interpersonal (Nogueira da Silva, 2010). Los marcadores del discurso textuales (MDT) más comunes en la escritura se caracterizan por su nivel de formalidad y rigor. Su principal objetivo es presentar información de manera organizada para transmitirla con éxito a quien la recibe (Ament *et al.*, 2018). Los marcadores del discurso interpersonales (MDI) se observan con mayor frecuencia en el habla, en contraposición a los textuales. Estos MD sirven para conectar con quien oye y comprometerlo (Ament *et al.*, 2018; Mur-Dueñas, 2011). Además, señalan un nivel de oralidad que a menudo se evidencia en el uso de conectores o palabras de relleno (Arias-Álvarez, 2018). Ambas categorías funcionales, textual e interpersonal, pueden desglosarse en subcategorías según su función conversacional. Es decir, pueden clasificarse en aditivos, contrastivos, temporales, condicionales, etc. (Arias-Álvarez, 2018; Li, 2010; Trujillo-Sáez, 2003). Ejemplos de marcadores textuales (MDT) del inglés son: *however, additionally, therefore*, etc. Ejemplos de marcadores interpersonales (MDI) incluyen: *so, and like, well, now*, etc. Constituyen MDT del español: “entonces”, “además”, “aunque”, etc. (Torres y Potowski, 2008) y son ejemplo de MDI de esta misma lengua: “pues”, “ahora”, “quizás”, etc. (Flores-Ferrán, 2014).

A medida que la discusión en torno a los MD se desarrolló, el consenso en cuanto a agrupar los MD, tanto en inglés como en español, en dos categorías principales, MDT y MDI, se dispuso, por lo que lingüistas y socio-lingüistas han propuesto la inclusión de una tercera categoría: la de los marcadores del discurso modales (MDM). Los MDM se utilizan para evaluar el discurso a través de opiniones, validaciones, evaluaciones, predicciones, etc. (Trujillo-Sáez, 2003). Las funciones ideales de los MDM proponen perspectiva, conciencia y un nivel de trasfondo interpersonal que informa a quien oye de meta-contextos o contextos no-hablados (Hyland, 2005). En algunos casos, estos marcadores pueden actuar como transiciones, sin introducir información nueva en el discurso (Carrió Pastor, 2016). Por ejemplo, quien habla puede introducir información y luego continuar con una opinión personal que sintetiza

la información presente utilizando “yo creo”. Los MDM pueden indicar diversos grados de compromiso de quien escribe respecto de la información que decide transmitir (Aull, 2019; Mur-Dueñas, 2011). Algunos ejemplos de MDM del inglés son: *I believe, evidently, surprisingly*, etc. “En mi opinión”, “desafortunadamente”, “básicamente”, etc. constituyen, en tanto, MDM del español. Por ejemplo, “Desafortunadamente, que caiga la bolsa de nuevo va a tener consecuencias nefastas.” Sin embargo, algunos autores consideran los marcadores modales como marcadores textuales (Trujillo-Sáez, 2003), mientras que otros estudiosos los incluyen dentro de los interpersonales (Ament *et al.*, 2018; Martín-Laguna y Alcón-Soler, 2019), argumentando que quien escribe los utiliza para mostrar su relación con el mensaje que transmite.

Debido a las diferencias sintácticas entre el inglés y el español, la ubicación de un MD cambia entre un idioma y otro. Aunque hay variabilidad, los MD en inglés aparecen predominantemente al inicio de la oración (Li, 2010; Trujillo-Sáez, 2003). La naturaleza cohesiva de los MD, junto con la estructura sintáctica de la mayoría de las oraciones prescriptivas en inglés, limita la posibilidad de que se produzcan entre oraciones o a continuación de una oración (aunque existen excepciones como los MDI utilizados para la validación y confirmación conectiva). Por ello, la enseñanza que se imparte en las aulas de inglés se centra en la ubicación de la oración inicial, especialmente en la escritura (Li, 2010). Por el contrario, los MD en español tienen mayor flexibilidad y pueden aparecer en varias ubicaciones dentro de una oración, y a veces imponen ciertos requerimientos sintácticos (Castele y Collewaert, 2013). Por ejemplo, “*Entonces*, para poder escribir un ensayo coherente, hay que saber usar conectores” sería la estructura preferida por el estudiantado LE por su entrenamiento en inglés, frente a “Para poder escribir un ensayo coherente, *entonces* hay que saber usar conectores” o “Para poder escribir un ensayo coherente, hay que saber usar conectores *entonces*”. Como los MD son recursos esenciales que guían el proceso comunicativo, su aprendizaje y práctica cumple una función importante en la adquisición de la competencia comunicativa.

El presente estudio adopta la clasificación tripartita de los MD (textuales, interpersonales y modales) y explora el uso de estos tres tipos en composiciones escritas. Más concretamente, comparamos su utilización por parte del estudiantado EH y el estudiantado LE de español.

2.2. Diferencias entre el estudiantado EH y el estudiantado LE en cuanto al aprendizaje lingüístico

El aprendizaje de las lenguas de herencia contrasta fuertemente con el de las lenguas extranjeras. Desde las oportunidades e impactos educativos hasta los procesos lingüísticos, las diferencias entre ambos grupos repercuten tanto en el lenguaje oral como en la composición escrita. A modo de aclaración, la comunidad de hablantes de herencia de español en los Estados Unidos aprende español, en mayor o menor grado, en el hogar, normalmente junto con el inglés, y no suele ser escolarizada en la lengua de herencia (Alonso-Marks, 2016; Gatti y O’Neill, 2017). Esto significa que la comunidad de estudiantes de herencia se involucra con el español normativo únicamente en sus últimos años de educación pública, aunque el número

de cursos de español ha aumentado en los últimos años, especialmente en las comunidades de Estados Unidos con mayores concentraciones de estudiantes latinos y latinas (Colombi y Roca, 2003). Dado que estas comunidades suelen tener un nivel socio-económico más bajo, la estratificación de clase y riqueza puede afectar en gran medida el estilo, la calidad y las expectativas del aula (Colombi y Roca, 2003). Estas diferencias con el estudiantado que aprende español como L2 pueden contribuir a la variación existente entre ambos grupos en cuanto a competencia lingüística, procesamiento del lenguaje y cognición. Uno de los aspectos más desafiantes que se ha señalado y que afecta al desarrollo del español como lengua de herencia es la escritura académica (Colombi y Roca, 2003, p. 9).

Quienes hablan español como lengua de herencia suelen ser conscientes de sus propias deficiencias en materia de lecto-escritura y aceptan los retos que tienen que afrontar para desarrollar su competencia pragmática escrita. En un estudio de 2011, Hedgcock y Lefkowitz solicitaron al estudiantado de herencia que nombrara cuál de sus habilidades de alfabetización era la más crítica, y la escritura o la capacidad de expresarse por escrito fue mencionada como la habilidad que más se requería perfeccionar y desarrollar. Estas investigaciones han despertado el interés de la comunidad científica por discernir la naturaleza de los problemas de alfabetización que el estudiantado de secundaria ha señalado en relación con la escritura. Algunas se han centrado en el papel del inglés como lengua dominante en el perfeccionamiento y desarrollo de las habilidades de escritura de la comunidad EH. Entre ellas, la realizada por Nichols y Colón (2000) analiza el desarrollo escrito de cincuenta estudiantes EH de la escuela secundaria desde el 9º al 12º grado. Los resultados reflejan el efecto positivo del inglés en la escritura en español, no solo en cuanto al contenido y la estructura de los trabajos escritos sino, sobre todo, en el desarrollo de la confianza y la consistencia de sus habilidades de escritura. Otra área de estudios se ha centrado en la comprensión del papel de los procesos cognitivos en el perfeccionamiento y desarrollo de la competencia pragmática escrita. En Schwartz (2003), tres participantes completan una tarea de escritura utilizando protocolos de pensamiento en voz alta. Los resultados revelan cómo la comunidad EH se apoya en el inglés, su lengua dominante, para las sesiones de pensamiento en voz alta mientras busca palabras en español.

Los resultados de estos estudios presentan un panorama complejo, ya que el estudiantado EH parece depender de sus habilidades de escritura en inglés, que son más fuertes, y de diferentes estrategias cognitivas para compensar sus habilidades de lectura y escritura en español. Históricamente, la bibliografía especializada ha mostrado la existencia de una serie de dificultades ortográficas y sintácticas cuando se estudia la escritura del estudiantado de herencia en español. Por ejemplo, la concordancia de género, las representaciones fonéticas y los enunciados y revisiones descriptivas aparecen comúnmente en la escritura y edición de la población EH (Montrul *et al.*, 2008; Potowski *et al.*, 2009; Elola, 2017). Sin embargo, dados los diferentes entornos en los que se adquiere la lengua, la oralidad y los comportamientos de revisión secundarios suelen contrastar mucho con los de otros grupos de aprendices de lenguas (Elola y Mikulski, 2016). La expresión de los protocolos de pensamiento en voz alta suele ser más frecuente en los estilos de escritura del colectivo EH. Esto se refleja en que sus escritos tienen alta fluidez y complejidad sintáctica (Elola, 2017; Sánchez Abchi y De Mier, 2018).

Podría decirse que las habilidades sintácticas de esta población y su capacidad para cambiar de código entre el español y el inglés contrastan con las deficiencias lingüísticas mencionadas. El estudiantado EH muestra leves niveles de interferencia del inglés en su conocimiento de la sintaxis española y, estadísticamente, supera en fluidez oral y comprensión al estudiantado LE (Sánchez Abchi y De Mier, 2018). Por otro lado, se debe tener en cuenta que el alumnado de herencia tiende a producir menos errores de escritura, aunque mayor cantidad de errores relacionados con el tiempo verbal y la elección de palabras que el alumnado LE (Ryan, 2018). Con todo, no se puede perder de vista el hecho de que la población LE, que aprende español en entornos académicos, suele obtener mejores resultados en tareas de conocimiento explícito, mientras que la población EH, que aprende español en el hogar, tiende a destacar en tareas de conocimiento implícito (Bowles, 2011; Montrul, 2010; Potowski, 2013). A menudo, el estudiantado LE posee un procesamiento cognitivo que fomenta una mayor duración, precisión, fluidez y autocorrección lingüísticas. Esta planificación y asignación de estrategias lo llevan a implementar un trabajo de composición de mayor calidad que el del estudiantado EH, altamente competente en español, e incluso que el de quienes hablan español como primera lengua (L1) (Mikulski y Elola, 2011; Elola y Mikulski, 2016). El estudiantado LE, por sus años de escolaridad en español (a nivel secundario y universitario), cuenta ya con amplia práctica de la destreza escrita y de la correcta aplicación de reglas ortográficas y gramaticales. Por eso, las composiciones del alumnado LE suelen mostrar menos errores de tiempo y de concordancia entre verbo y sustantivo y una organización sintáctica más canónica (Ryan, 2018).

Comparativamente, sin embargo, la comunidad EH y la comunidad LE tienden a tener más similitudes en competencia lingüística y cognición de lo que a menudo se observa a un nivel más interfocal (Lynch, 2008). Los resultados de los estudios que utilizan el modelo de complejidad, precisión y fluidez (CAF) y que comparan el rendimiento de escritura de estudiantes EH y estudiantes LE en entornos académicos, como Camus y Adrada (2015), sugieren que cuando el alumnado presenta un nivel avanzado de competencia en la lengua menos dominante, la población EH puede superar a la población LE. Dado que, hasta la fecha, la bibliografía parece no ser concluyente a la hora de documentar las capacidades de alfabetización de la comunidad EH y la comunidad LE, comprender las capacidades y necesidades de estas dos poblaciones requiere más investigación.

Teniendo esto en cuenta, formulamos las siguientes preguntas de investigación para guiar el presente estudio:

1. ¿Cómo utiliza el estudiantado LE de español los MD en sus textos escritos, en términos de frecuencia y tipo de MD?
2. ¿Cómo utiliza el estudiantado EH de español los MD en sus textos escritos, en términos de frecuencia y tipo de MD?
3. ¿En qué medida difieren el colectivo de estudiantes LE y el colectivo de estudiantes EH en el uso de MD en sus textos escritos?

3. Método

3.1. *Participantes e instrumentos*

Participaron de este estudio 14 estudiantes de nivel universitario de español como lengua extranjera (7 eran EH) de una universidad pública del Medio Oeste de Estados Unidos. Los dos grupos habían crecido en el Medio Oeste y sus edades oscilaban entre los 18 y los 23 años. Ambos habían realizado cursos de español durante 2 cursos académicos o una prueba de nivel que les permitía matricularse en un curso avanzado de composición y conversación de tercer año. El grupo LE se componía en su totalidad de estudiantes estadounidenses cuya primera lengua era el inglés. El estudiantado EH tenía orígenes diferentes: había quienes tenían ascendencia colombiana, dominicana, mexicana o puertorriqueña. Habían crecido hablando español en casa en grados diferentes, pero su español hablado no podía considerarse nativo, y ninguno de ellos había tenido una exposición formal a la lengua española hasta acudir a la escuela secundaria y la universidad.

A lo largo del semestre, los participantes produjeron un total de 9 composiciones; 7 de estas composiciones eran cartas argumentativas de 250 palabras en las que debían presentar un argumento que representara su punto de vista y defenderlo con evidencia, observaciones y ejemplos. Por ejemplo, después de leer sobre el tema de la inmigración desde la perspectiva de un periodista, se les pidió escribir una carta a esta persona, indicando si estaban o no de acuerdo con su perspectiva y por qué. Los participantes habían leído sobre estrategias para escribir composiciones argumentativas, pero no habían recibido ninguna formación explícita sobre el uso de MD. Las otras 2 composiciones eran textos de 500 palabras. Una de las consignas solicitaba escribir una propuesta al comité de organizaciones extracurriculares del campus sobre la creación de un club para promover la lengua española y la cultura latina, incluyendo el nombre del club y el motivo para crearlo. Se pidió al estudiantado que expusiera su punto de vista con claridad y lo defendiera. Además, la propuesta debía incluir un punto de vista diferente y los contraargumentos. Por ejemplo, si alguien se mostraba a favor de que se utilizara el término “hispanico” en el nombre del club, debía explicar por qué otras personas prefieren el término “latino” y por qué debería considerarse “hispanico” en su lugar. Las cartas y los textos cubrían temas del curso relacionados con problemáticas actuales, en particular aquellas que afectan a las comunidades latinas –sean o no hispanohablantes– en los Estados Unidos. Por ejemplo, la inmigración, la identidad cultural y lingüística, el bilingüismo y los programas de educación bilingüe, las leyes laborales, la adaptación frente a la aculturación, etc.

3.2. *Codificación de los datos*

Se imprimieron copias en papel de las 9 producciones presentadas por cada participante (N=14) y los MD se codificaron manualmente en tres categorías: MDI, MDT y MDM. La codificación fue revisada por las dos investigadoras principales, con una tasa de acuerdo del 92%, y las pocas discrepancias restantes fueron discutidas hasta llegar a un etiquetado que

convenció a ambas. Después, se elaboró un gráfico de Google Sheets, en el que se clasificaron los MD en categorías y funciones consignando el número de participante y de redacción en el que se utilizaron. Las categorías de MD resultantes se ilustran en el cuadro siguiente:

Categoría de MD	Funciones	Ejemplos	Ejemplos del corpus
MDI	estimular la interacción, señalar la recepción de información, alinearse con quien oye	pues, ahora, quizás	“Quizás no pueda ir a la universidad porque su familia no tiene bastante dinero para pagar.” FL 3 - Redacción 3
MDT	aditiva, contrastiva o que presenta información nueva	entonces, además, aunque	“Sin embargo, para uno poder trabajar en los Estados Unidos se necesita una licencia de conducir.” HL5 - Redacción 1
MDM	predictiva, transición sin información nueva, introducción de la opinión personal o de la emoción	en mi opinión, desafortunadamente, creo que	“Espero que pueda entender mis pensamientos.” FL5 - Redacción 2

Cuadro 1. Clasificación de MD

Tras codificar los MD, se calculó su frecuencia de uso relativa (es decir, el porcentaje de MD utilizados por participante en relación con el total de palabras escritas) y se categorizaron los MD empleados.. Para calcular los índices de frecuencia relativa, el número de MD utilizados en cada categoría por cada participante se dividió por el número total de palabras pronunciadas por el alumnado en una producción y se multiplicó por 100. A continuación, se realizaron análisis estadísticos en *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 26.0)* para abordar las tres preguntas de investigación del estudio. Tras analizar la normalidad de los datos, que no confirmaron una distribución normal (la asimetría y la curtosis no estaban entre -1 y 1 en todos los casos), se efectuó una serie de pruebas de Mann-Whitney para comprobar si existían diferencias significativas entre el grupo EH y el grupo LE en cuanto al uso de los MDI, MDT, MDM y MD totales.

4. Resultados

El número total de MD utilizados en las 9 composiciones del estudiantado participante ($n=14$) se recogen en el cuadro, así como el número total de MDI, MDT y MDM utilizados por los 7 estudiantes EH y los 7 estudiantes LE y el número total de marcadores de cada participante. En primer lugar, indicamos la frecuencia absoluta y, a continuación, entre paréntesis, la frecuencia relativa.

	Total palabras	MDI <i>f (f/N)</i>	MDT <i>f (f/N)</i>	MDM <i>f (f/N)</i>	Total MD <i>f (f/N)</i>
EH1	3.255	4 (0,12)	48 (1,47)	16 (0,49)	68 (2,09)
EH2	4.006	2 (0,05)	24 (0,60)	17 (0,42)	43 (1,07)
EH3	3.678	5 (0,14)	42 (1,14)	19 (0,52)	66 (1,79)
EH4	4.647	3 (0,06)	55 (1,18)	19 (0,41)	77 (1,66)
EH5	3.456	0	46 (1,33)	8 (0,23)	54 (1,56)
EH6	3.110	1 (0,32)	42 (13,50)	18 (5,79)	61 (19,61)
EH7	3.355	0	22 (0,66)	15 (0,45)	37 (1,10)
TOTAL EH	25.507	15 (0,06)	279 (1,09)	112 (0,44)	406 (1,59)
LE1	3.829	0	65 (1,70)	29 (0,76)	94 (2,45)
LE2	3.660	5 (1,37)	58 (15,85)	17 (4,64)	80 (21,86)
LE3	3.987	9 (0,23)	110 (2,76)	22 (0,55)	141 (3,54)
LE4	2.421	2 (0,08)	20 (0,83)	13 (0,54)	35 (1,45)
LE5	3.335	18 (0,54)	40 (1,20)	23 (0,69)	81 (2,43)
LE6	3.783	7 (0,19)	52 (1,37)	12 (0,32)	71 (1,88)
LE7	3.276	2 (0,06)	51 (1,56)	14 (0,43)	67 (2,05)
TOTAL LE	24.291	43 (0,18)	396 (1,63)	130 (0,54)	569 (2,34)

Cuadro 2. Frecuencia absoluta y relativa de MD usados por EH y LE

Como podemos ver en el Cuadro 2, los resultados parecen indicar que la población LE tiende a utilizar MD con más frecuencia ($f/N= 569 [2,34]$) en sus composiciones escritas que la población EH ($f/N= 406 [1,59]$). De hecho, los datos descriptivos indican esto en todas las categorías: MDI, MDT y MDM. El estudiantado EH utilizó un total de 406 MD (1,59% del total de palabras), de los cuales 15 eran MDI (0,06% del total de palabras), 279 eran MDT (1,09% del total de palabras) y 112 eran MDM (0,44% del total de palabras). El estudiantado LE utilizó un total de 569 MD (2,34% del total de palabras), de los cuales 43 eran MDI

(0,18% del total de palabras), 396 eran MDT (1,63% del total de palabras), y 130 eran MDM (0,54% del total de palabras). El promedio de MD totales utilizados por el grupo EH fue de 58. Para el grupo LE, el promedio equivalía a 81 aproximadamente.

Para explorar las diferencias entre los dos grupos de estudiantes en términos de MDI, MDT, MDM y uso general de los MD, realizamos una serie de pruebas de Mann-Whitney. Los análisis confirmaron que la diferencia entre el colectivo LE y el EH en el uso general de MD era estadísticamente significativa ($U = 8, p = 0,035$). Más concretamente, los dos grupos de estudiantes mostraron diferencias en el uso de MDT ($U = 9, p = 0,048$), mientras que se encontraron diferencias no significativas en el uso de MDI ($U = 11, p = 0,083$) o en el uso de MDM ($U = 15, p = 0,225$). No obstante, como podemos ver en el valor de significación de las pruebas de Mann-Whitney para los MDI ($p = 0,083$) y los MDM ($p = 0,225$), parece haber una tendencia a que la comunidad LE y la EH se diferencien entre sí en cuanto al uso de los MDI, mientras que las diferencias en cuanto al uso de los MDM no son significativas en absoluto. Estos resultados muestran que la competencia pragmática escrita del alumnado LE y el alumnado EH difiere significativamente en su uso de los MDT, y más concretamente en su uso de los marcadores para organizar el discurso.

Para profundizar en estos hallazgos cuantitativos, contabilizamos la frecuencia de uso de cada uno de los MD. Para ello, compilamos 6 listas de marcadores del discurso interpersonales, textuales y modales, 3 para EH (una para cada categoría de MD) y 3 para LE. Las figuras 1 y 2 presentan estos datos:

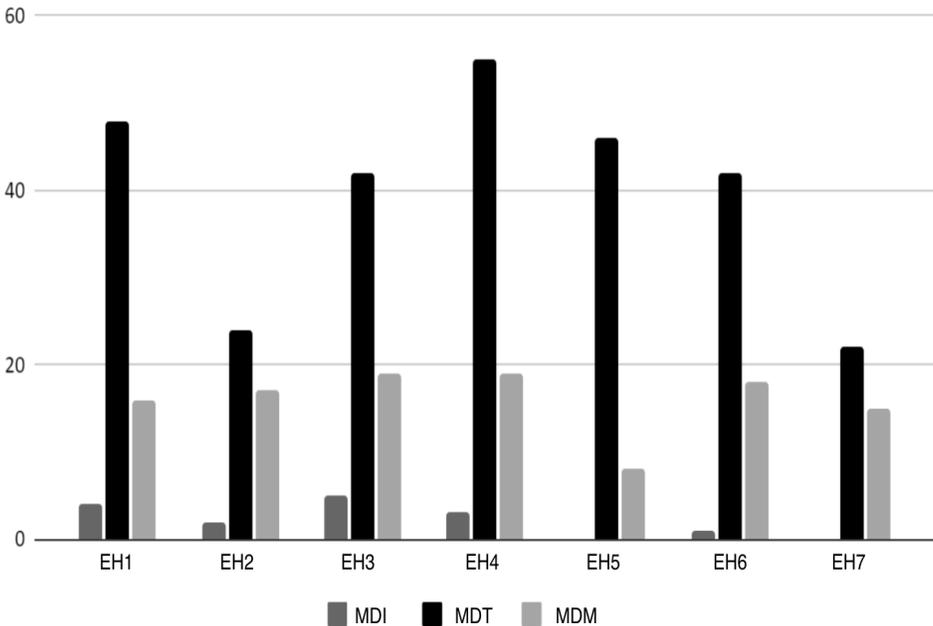


Figura 1. Número de MD usados por EH

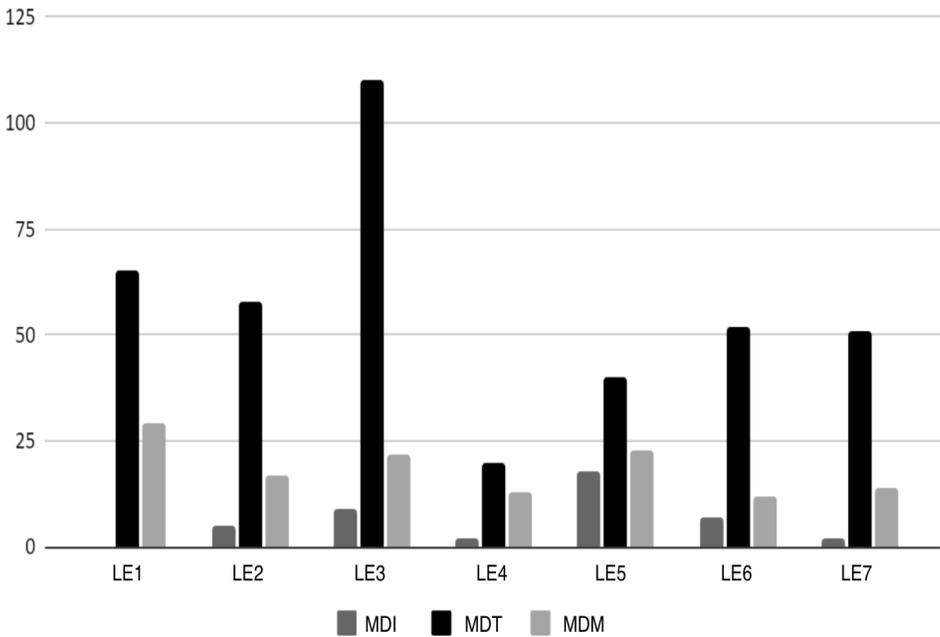


Figura 2. Número de MD usados por LE

Las figuras 1 y 2 muestran el número total de MD recogidos de cada participante de ambos grupos, lo que ilustra más a fondo los resultados presentados en el Cuadro 2. La figura 1 ilustra los resultados de cada participante del grupo EH, separados en función de su categoría, y la figura 2, los del grupo LE.

Como se muestra en la Figura 1, el colectivo EH utilizó mayoritariamente los MDT, seguidos de los MDM, y los MDI solo fueron usados por 5 de las 7 personas participantes. Nuestra hipótesis es que el hecho de que 2 personas del grupo EH no utilizaran MDI puede indicar un intento de proporcionar objetividad en el discurso. Esto se observa en el caso de EH5, que utilizó muchos MDT, menos MDM que los demás estudiantes de su grupo y ningún MDI.

En cuanto a la variación en el uso de MD por parte del grupo EH, la Figura 1 ilustra una interesante tendencia. Mientras que los usos de MDM parecen consistentes (con la excepción de EH5), el colectivo EH varía en su uso de MDT. El rango de uso de los MDT indica una distribución bimodal. Al cruzar los datos de la Figura 1 y el Cuadro 2, la distribución bimodal no parece verse afectada por una variación en el número total de palabras del estudiantado EH. Con la excepción de EH4, el grupo EH tuvo un recuento total de palabras consistente. Además el colectivo EH mostró una distribución bimodal en su uso de MDI, aunque con un rango de variación menor. Como ya se ha dicho, estas variaciones dentro de la distribución se tuvieron en cuenta en el análisis estadístico, al igual que el recuento total de palabras.

En la Figura 2, se puede observar una distribución de frecuencias similar: el grupo LE también utilizó mayoritariamente los MDT, seguidos de los MDM, mientras que los MDI solo fueron utilizados por 6 de las 7 personas participantes. Este hallazgo también puede indicar un deseo de expresar objetividad en las tareassolicitadas. Asimismo, podemos observar que la población LE utiliza menos variedad de MDT, pero más variedad de MDM y MDI que el grupo EH. Del grupo LE, LE3 utilizó significativamente más MDT que el resto del grupo LE. Aunque LE3 podría considerarse un valor atípico en este sentido, su uso de MDT no se desvió lo suficiente del conjunto total de participantes como para justificar su eliminación del análisis de datos. El uso de los MDI, tal y como se muestra en la Figura 2, parece seguir una distribución normal. Por el contrario, el uso de MDM contenía una gran variación, mostrada como una distribución multimodal. También hemos considerado en este caso estas variaciones dentro de la distribución para el análisis estadístico, así como el recuento total de palabras.

A continuación, exploramos los diferentes tipos de MD utilizados en cada una de las 3 categorías por parte del grupo EH. Las Figuras 3, 4 y 5 muestran el porcentaje de uso de los MD por categoría (MDT en la Figura 3, MDI en la Figura 4 y MDM en la Figura 5).

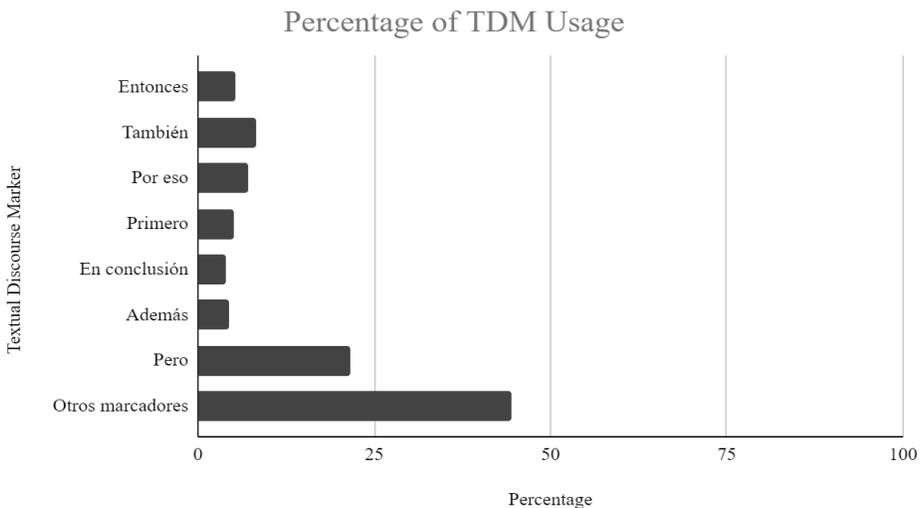


Figura 3. Porcentaje de MDT usados por EH

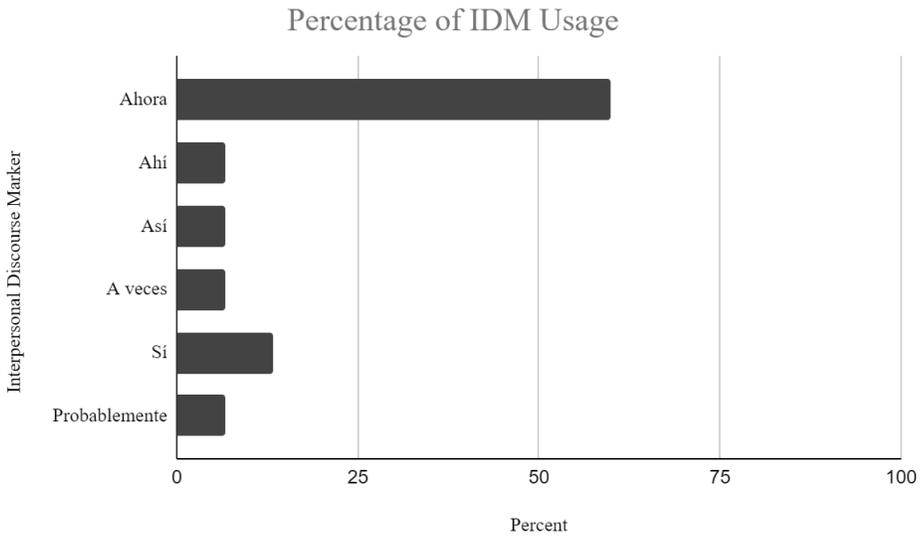


Figura 4. Porcentaje de MDI usados por EH

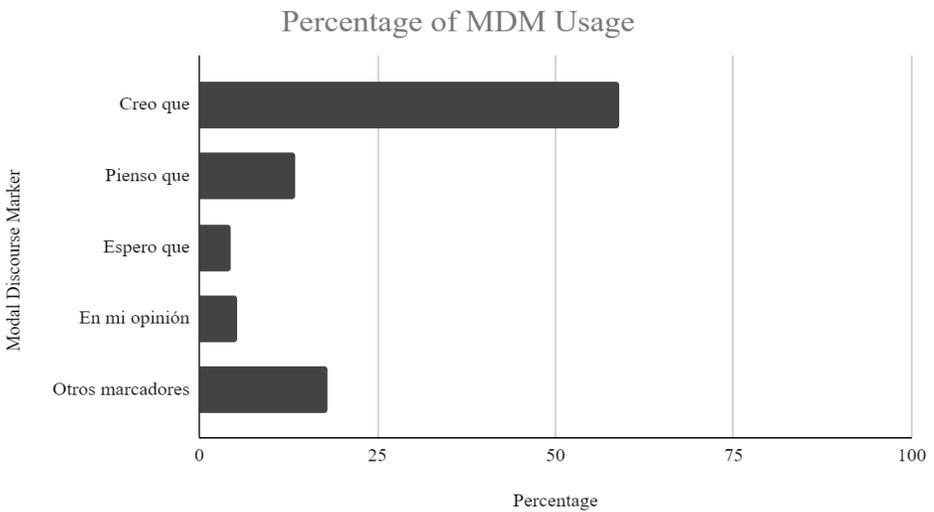


Figura 5. Porcentaje de MDM usados por EH

El grupo EH utilizó 57 MDT, 6 MDI y 24 MDM diferentes. Bajo la etiqueta de “Otros marcadores” se agruparon los MD que se produjeron menos del 2% de las veces. Esto vale para los MDT y los demás casos. En general, estos MD aparecieron 1 o 2 veces en todas las redacciones. Ejemplos de estos casos en la categoría de MDT son: “en vez de”, “para concluir”, “aunque”, etc.

“Pero” se destaca como el MDT más frecuente, utilizado el 21,5% de las veces. Para ilustrar el uso de este MDT, transcribimos un fragmento de la quinta redacción de EH1: “Como bilingüe, casi no uso Spanglish, pero tengo varios amigos que lo usan frecuentemente y a ellos les parece normal...”.

En el caso de los MDI, “Ahora” es estadísticamente el más utilizado, ocurriendo el 60% de las veces. En la tercera producción de EH encontramos un ejemplo de “ahora” utilizado como MD: “Ahora, puedo entender mejor los sacrificios realizados y los conflictos que soportaste”.

En relación con los MDM, la categoría “Otros marcadores”, que incluye “para mí”, “en mi caso” y “obviamente”, representa el 17,9% del uso de MDM totales. El MDM con mayor presencia estadística es “creo que”, que se produce el 58,9% de las veces. Un ejemplo de “creo que” como MDM se observa en una frase de la cuarta producción de EH4: “Creo que es discriminatorio que los otros estudiantes piensen que el niño no se merece la beca”.

En cuanto al grupo LE, las figuras 6, 7 y 8 representan los porcentajes de uso de los MD en cada categoría (MDT en la figura 6, MDI en la figura 7 y MDM en la figura 8).

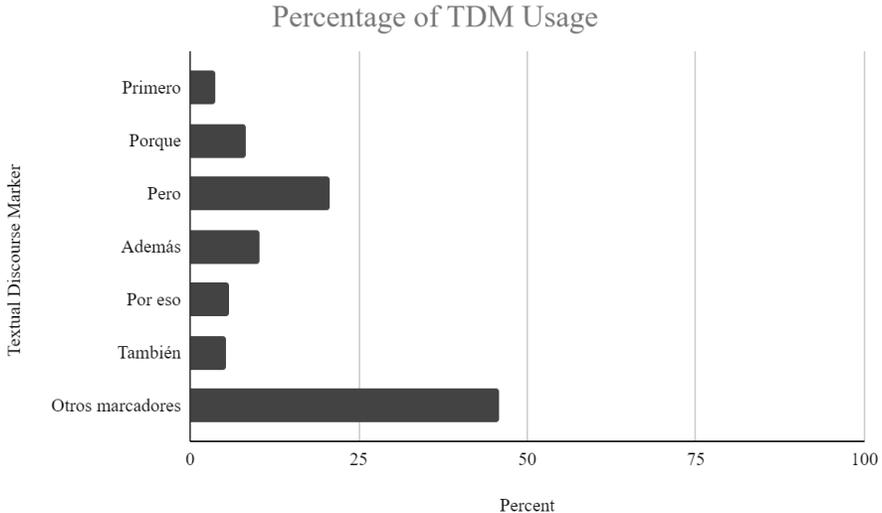


Figura 6. Porcentaje de MDT usados por LE

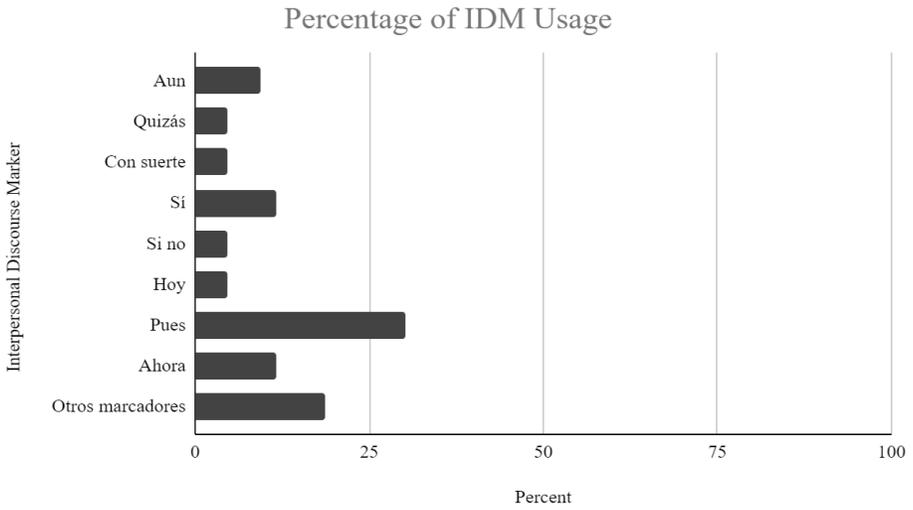


Figura 7. Porcentaje de MDI usados por LE

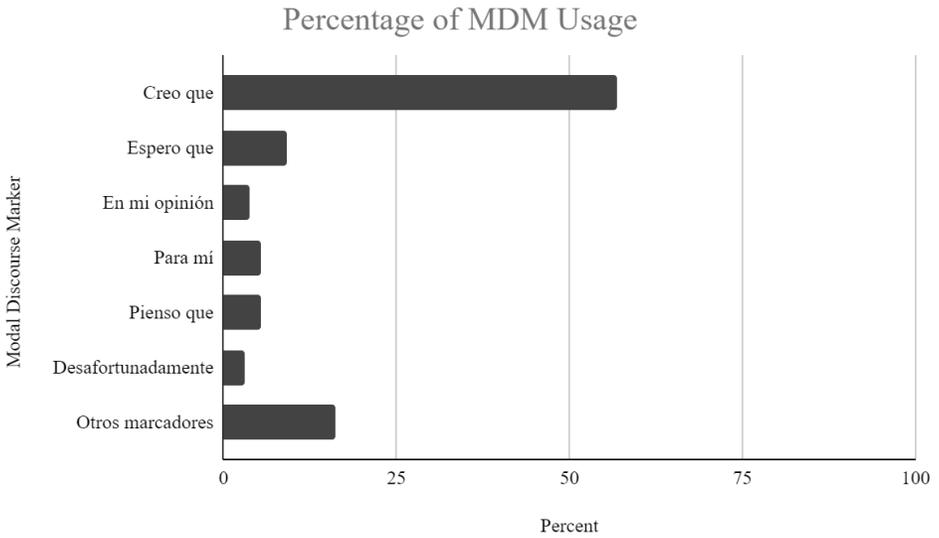


Figura 8. Porcentaje de MDM usados por LE

El grupo LE utiliza 60 MDT diferentes. Al igual que el grupo EH, el mayor porcentaje de marcadores se producen el 2% o menos de las veces, lo que se etiqueta como “Otros marcadores” e incluye “para concluir”, “sin embargo”, etc.. El segundo en frecuencia es “pero”, con un 20,7% del uso total de los MDT. En el cuarto escrito de LE2 aparece un ejemplo de “pero” utilizado a mitad de oración: “Yo estaba alegre de que nuestra administración quisiera representar a las minorías, pero ahora cuestiono mis pensamientos iniciales...”. En la discusión, este ejemplo en particular se analizará más a fondo, teniendo en cuenta los patrones que encontramos tanto en las producciones del grupo EH como en las del grupo LE.

En cuanto al uso de MDI, identificamos un total de 16 marcadores discursivos. A diferencia del grupo EH, “pues” es el principal MDI utilizado, representando el 30,2% de los marcadores utilizados (1). En su novena producción, LE5 utiliza “pues” con frecuencia, tal como se muestra en el siguiente ejemplo: “Pues, siempre estamos hablando inglés formal”. Entre los MDI que se producen en la categoría “Otros marcadores” se encuentran: “con suerte”, “con todo el debido respeto”, etc.

Finalmente, respecto de los MDM, de un total de 26 marcadores diferentes, “creo que” es el más frecuente, con un 56,9% de uso. En su séptima redacción, LE6 utiliza “creo que” de la siguiente manera: “Yo creo que estas revisiones mejorarán EEUU”. Algunos MDM incluidos en la categoría “Otros marcadores” son “para ser sincera”, “en mi mente”, etc.

En resumen, los resultados de este estudio revelan una diferencia significativa en el uso de MD en las composiciones escritas entre el grupo LE y el grupo EH. Más concretamente, se diferencian en el uso de los MDT, que les ayuda a organizar las ideas a lo largo de los textos. En cuanto a los MDI y MDM, aunque parece haber una tendencia del grupo LE a utilizarlos más, dicha diferencia no es estadísticamente significativa. En general, los MD más utilizados por ambos grupos coinciden en ser “pero” y “creo que”. El grupo EH favorece también el uso de “ahora” mientras que el grupo LE se decanta por “pues”.

5. Discusión

Al comparar la frecuencia de uso y los tipos de MD utilizados por los dos grupos de participantes, nuestro análisis ha revelado que el grupo LE de nuestra muestra utilizó los MD con más frecuencia en las composiciones escritas que el grupo EH. En cuanto a los tipos de marcadores, los dos grupos difieren significativamente en el uso de los MDT, siendo el grupo LE el que los utiliza con más frecuencia. Nuestra hipótesis es que el estudiantado LE posee un repertorio más amplio de herramientas para organizar el discurso y guiar a quien lee a través de sus textos en español debido a su acceso a la instrucción formal en la L2. El estudiantado EH, en cambio, depende más de las claves léxicas para dar coherencia y cohesión a sus textos, ya que tiende a aprender el español desde temprana edad en el hogar (Bowles, 2011). Además, en nuestro estudio, el grupo LE utilizó los MDI con más frecuencia y en mayor variedad que el grupo EH, en contraste con la hipótesis original. Esto podría indicar un mayor sentido de la oralidad en las composiciones LE. Al comparar el número de MDM, no es sorprendente encontrar que el grupo LE utilizó con más frecuencia este tipo de MD. Dado el mayor número de MD empleados, se podría pensar que estas cifras

reflejan una diferencia en el “entrenamiento”. En otras palabras, el estudiantado LE parece haber tenido más consistencia en la práctica de la escritura y oportunidades educativas con el español. Se entiende también que, con más oportunidades de aprendizaje y práctica, el alumnado adquiere más confianza para usar e incorporar los MD. Que el grupo EH no tenga las mismas oportunidades de práctica formal y constante, lo que parece evidente por los resultados de este estudio, puede afectar negativamente su nivel de confianza. Esto llevaría a este grupo a utilizar menos los MD. Pueden existir, asimismo, otros factores en juego (la falta de experiencia con la escritura en general, la falta de confianza al utilizar la L2 en entornos formales, etc.) que podrían contribuir a la diferencia estadística entre los dos grupos.

Al leer los ensayos individuales, se observó que el estudiantado LE seguía los motivos, estrategias y expectativas establecidas en las aulas de escritura en inglés. Algunas de las funciones principales de los MD en inglés son introducir un nuevo tema, unir varias oraciones y captar la atención del oyente o lector (Li, 2010; Trujillo-Sáez, 2003). Por ello, la enseñanza del inglés fomenta el uso de una gran variedad de MD en la escritura académica en posición inicial de la oración (Li, 2010). Aunque quienes participaron escribieron sus ensayos en español, la utilización de la sintaxis y el estilo del inglés constituyó un elemento común de los ensayos escritos por el grupo de 7 participantes LE, ya que ubicaron los MD en el enunciado siguiendo un patrón similar. Esto podría ser resultado de la transferencia de la L1. Mientras que en la lengua española los MD pueden ocupar distintas posiciones, en inglés se utilizan principalmente en la oración inicial de un enunciado. Esto fue consistente en las composiciones escritas del grupo de 7 participantes LE.

En un caso notable, LE2 ubicó el MD siguiendo el patrón más común en español. En el ejemplo ya mencionado, extraído de la cuarta redacción de este participante, se utilizó “pero” a mitad de la oración. Sin embargo, LE2 fue el único participante LE que utilizó la sintaxis y los estilos de escritura propios del español con respecto al uso de los MD.

En comparación, el grupo EH mostró una mayor influencia del español en su escritura, tanto en la sintaxis como en el estilo. Se constató en sus producciones un uso sistemático de MD en una variedad de ubicaciones sintácticas, no solo al principio de una oración, sino también en medio o al final. Se desconoce si estas elecciones estilísticas tienen relación con la oralidad, lo que requeriría de mayor estudio, o si son el resultado de una educación diferente, ya que el colectivo EH tiende a atravesar experiencias educativas diferentes de las del colectivo LE (Colombi y Roca, 2003; Soler y Cabo, 2018).

En lo que respecta a los MD utilizados, hay varios factores que podrían explicar los resultados. El género y los temas de las composiciones podrían haber influido en la producción de ciertos tipos de MD. Es decir, dado que a los dos grupos de participantes se les solicitó que escribieran de forma persuasiva e incluyeran opiniones personales de forma consistente en todas las composiciones, un mayor uso de MDM que denotan opinión o experiencia personal resulta esperable. Esto podría explicar por qué “creo que” fue el MDM más utilizado por ambos grupos, aunque también se requerirían estudios complementarios, centrados en el género, por ejemplo, para avalar esta hipótesis. Este tipo de investigaciones podría aportar más información sobre la flexibilidad lingüística y la capacidad de los usuarios de español como L2 para manipular adecuadamente los MD en del lenguaje escrito, especialmente en función del contexto, el género de las composiciones.

6. Implicaciones pedagógicas

Los resultados de este estudio apuntan a una serie de posibles implicaciones pedagógicas. Sabemos que las habilidades de escritura mejoran si se practica regularmente la escritura a través de una variedad de estilos, registros (más o menos formal, más o menos creativo, etc.) y géneros. Sin embargo, es especialmente fructífero el estilo argumentativo/persuasivo, ya que el desarrollo de sólidas habilidades argumentativas en la escritura resulta muy útil cuando se escriben cartas que requieren que expresemos nuestras propias opiniones con respecto a un tema concreto, avancemos un argumento, defendamos nuestro punto de vista y busquemos persuadir a los receptores. Este tipo de textos exige el empleo de conectores discursivos y la organización de la información siguiendo una estructura lógica. Según Zayas (2012, p. 72), la función de los géneros discursivos es importante desde dos dimensiones: “como producto de la actividad social y medio para interactuar en los diversos ámbitos sociales [...] y [...] como un enunciado con unas características [...] que reflejan el tipo de intercambio verbal [...] en una determinada situación discursiva”. Por lo tanto, proporcionar al alumnado las estrategias –la estructura a seguir– y los recursos –los conectores o MD a usar– que necesitan para escribir cartas argumentativas sólidas es una herramienta valiosa de comunicación. Por ejemplo, quienes están aprendiendo a escribir deben aprender lo que constituye una tesis sólida y qué lugares puede ocupar dentro de una composición. Por otro lado, estos deben ser capaces de fundamentar su opinión con hechos, observaciones y ejemplos. También convendría enseñarles a citar correctamente sus fuentes (y lo que constituye una fuente legítima). Por último, enseñarles a utilizar los MD, o conectores discursivos y palabras de transición, les permitirá adquirir una estrategia clave a la hora de organizar y refinar sus ideas y presentar argumentos claros y convincentes. Como vimos en la sección Discusión, el estudiantado que recibe instrucción específica tiene ventaja a la hora de expresarse y comunicarse eficazmente por escrito. No es extraño que el grupo LE supere al grupo EH en cuanto al mayor dominio y soltura a la hora de utilizar herramientas de organización textual como son los MD.

7. Conclusión

Como se observaron diferencias significativas con respecto a la frecuencia y la competencia de uso de MD, podemos afirmar que los dos grupos usaron distintas estrategias de escritura. Además de las diferencias lingüísticas, el grupo LE parece tener acceso a más herramientas y una mayor confianza en el uso de los MD, especialmente de los MDT. Ambos grupos siguieron los mismos patrones de preferencia en el uso de categorías de MD al seguir las instrucciones proporcionadas. Esto significa que tanto el colectivo EH como el colectivo LE entienden cómo incorporar las diferentes categorías de MD de forma adecuada en el contexto de composiciones argumentativas. Sería interesante confirmar la validez de esta afirmación para otros géneros discursivos escritos. La población EH y la población LE solo se diferenciaron en cuanto a la variación léxica de MD, lo que podría estar basado en la comodidad y familiaridad léxica individual, la educación formal, entre otros factores.

El estudio se centró justamente en estas elecciones léxicas, y abre la puerta a próximos estudios que profundicen sobre las posibles variaciones sintácticas que se observaron en el presente estudio. Ya sea que se basen en elecciones léxicas específicas de los MD, en elecciones sintácticas EH vs. LE con respecto a los MD, o en el impacto de las instrucciones de composición en las estrategias escritas, este estudio abre la puerta a futuras investigaciones. Replicarlo con un mayor número de participantes de ambos colectivos le proporcionaría a la investigación un mayor grado de fiabilidad y representatividad.

Notas

- ¹ Cabe destacar que la mayor cantidad de “pues” se produjo en los escritos de LE5. Por este motivo, los resultados podrían no funcionar como una representación exacta de la muestra.

Referencias

- Alonso-Marks, E. (2016). Hablantes de herencia. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 527-535). Routledge.
- Ament, J., Pérez-Vidal, C. y Barón Parés, J. (2018). The effects of English-medium instruction on the use of textual and interpersonal pragmatic markers. *Pragmatics*, 28(4), 517-545.
- Arias-Álvarez, A. (2018). So...you know...marcadores pragmáticos en las comunidades puertorriqueña y dominicana de Massachusetts. *Hispania*, 101(1), 69-88. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0085>
- Aull, L. (2019). Linguistics markers of stance and genre in upper-level student writing. *Written Communication*, 36(2), 267-295.
- Blakemore, D. (1989). *Discourse Markers*. Blackwell.
- Bowles, M. (2011). Measuring implicit and explicit linguistic knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 247-271.
- Camus, P. y Adrada-Rafael, S. (2015). Spanish heritage language learners vs. L2 learners: What CAF reveals about written proficiency. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2(2), 31-49. <https://doi.org/10.21283/2376905X.3.44>
- Carrió Pastor, M. L. (2016). A contrastive study of interactive metadiscourse in academic papers written in English and Spanish. En F. Alonso Almeida, L. Cruz García y V. González Ruiz (Eds.), *Corpus-based Studies on Language Varieties* (pp. 89-114). Peter Lang.
- Castele, A V. y Collewaert, K. (2013). The use of discourse markers in Spanish language learners' written compositions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95, 550-556. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.681>
- Colombi, M. C. (2015). Academic and cultural literacy for heritage speakers of Spanish: A case study of Latin@ students in California. *Linguistics and Education*, 32, 5-15.
- Colombi, M. C. y Roca, A. (2003). Insights from research and practice in Spanish as a heritage language. En A. Roca y C. Colombi (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States: Research and practice* (pp. 1-21). Georgetown University Press.

- Elola, I. (2017). Writing in Spanish as a second and heritage language: Past, present, and future. *Hispania*, 100(5), 119–124. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0029>
- Elola, I. y Mikulski, A. M. (2016). Similar and/or different writing processes?: A study of Spanish foreign language and heritage language learners. *Hispania*, 99(1), 87–102. <http://doi.org/10.1353/hpn.2016.0000>
- Faerch, C. y Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.
- Flores-Ferrán, N. (2014). So pues entonces: An examination of bilingual discourse markers in Spanish oral narratives of personal experience of New York City-born Puerto Ricans. *Sociolinguistic Studies*, 8(1), 57–83. <https://doi.org/10.1558/sols.v8i1.57>
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, 931–52.
- Fraser, B. y Malamud-Makowski, M. (1996). English and Spanish contrastive discourse markers. *Language Sciences*, 18, 863–81.
- Fuentes, C. (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Arco libros.
- Gatti, A. y O'Neill, T. (2017). Who are heritage writers? Language experiences and writing proficiency. *Foreign Language Annals*, 50(4), 734–753.
- Hedgcock, J. y Lefkowitz, N. (2011). Exploring the learning potential of writing development in heritage language education. En R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 209 – 233). John Benjamins.
- Herráiz-Martínez, A. y Sánchez-Hernández, A. (2018). Pragmatic markers produced by multilingual speakers: Evidence from a CLIL context. *English Language Teaching*, 12(2), 68–76. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n2p68>
- House, J. (2009). Subjectivity in English as lingua franca discourse: The case of *you know*. *Intercultural Pragmatics*, 6(2), 171–194.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Continuum International Publishing Group.
- Koike, D. y Pearson, L. (2021). La adquisición de la competencia pragmática en L2. En M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons y A. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 729–741). Akal.
- Krasina, E. A. y Jabballa M. M. (2018). Code-switching: State-of-the-art. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 9(2), 403–415. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2018-9-2-403-415>
- Li, F. E. N. G. (2010). Discourse markers in English writing. *Journal of International Social Research*, 3(11), 299–305.
- Lipski, J. M. (2014). Spanish-English code-switching among low-fluency bilinguals: Towards an expanded typology. *Sociolinguistic Studies*, 8(1), 23–55. <https://doi.org/10.1558/sols.v8i1.23>
- Lynch, A. (2008). The linguistic similarities of Spanish heritage and second language learners. *Foreign Language Annals*, 41(2), 252–381. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03292.x>
- Martín Zorraquino, M. A. y Portóles, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3 (pp. 4051–4214). Espasa-Calpe.
- Martínez, A. C. L. (2004). Discourse markers in the expository writing of Spanish university students. *IBÉRICA*, 8, 63–80.
- Martín-Laguna, S. y Alcón-Soler, E. (2019). Development of discourse-pragmatic markers in a multilingual classroom: A mixed method research approach. *System*, 75, 68–80. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.009>
- Mikulski, A. y Elola, I. (2011). Spanish heritage language learners' allocation of time to writing processes in English and Spanish. *Hispania*, 94(4), 715–733.

- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30(1), 3-23.
- Montrul, S., Foote, R. y Perpiñán, S. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning*, 58(3), 503-553.
- Müller, S. (2005). *Discourse markers in native and non-native English discourse*. John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/pbns.138>
- Mur-Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43, 3068-2079.
- Nichols, P. y Colón, M. (2000). Spanish literacy and the academic success of Latino high school students: Code switching as a classroom resource. *Foreign Language Annals*, 33(5), 498-511.
- Nogueira da Silva, A. M. (2010). La enseñanza de los marcadores discursivos en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos. *redELE*, 19. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2c417835-4fcb-43bc-a6a4-bd6690f8a8ce/2010-redele-19-04nogueira-pdf.pdf>
- Potowski, K. (2013). Heritage learners of Spanish. En K. L. Geeslin, (Ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition* (pp. 404-422). John Wiley y Sons.
- Potowski, K., Jegerski, J. y Morgan-Short, K. (2009). The effects of instruction on linguistic development in Spanish heritage language speakers. *Language Learning*, 59(3), 537-579.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*, I-III. Espasa.
- Ryan, J. M. (2018). Spanish composition errors from a combined classroom of heritage (L1) and Non-heritage (L2) learners: A comparative case study. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 439-452. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0903.01>
- SánchezAbchi, V. y De Mier, V. (2018). Syntactic complexity in narratives written by Spanish heritage speakers. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 14, 125-148. <http://hdl.handle.net/11336/42878>
- Schwartz, A. M. (2003). '¡No me suena!' Heritage Spanish speakers' writing strategies. En A. Roca y C. Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States: Research and practice* (pp. 235- 256). Georgetown University Press.
- Soler, I. G. y Cabo, D. P. Y. (2018). On focus and weight in Spanish as a heritage language. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 31(2), 437-466. <https://doi.org/10.1075/resla.16021.gom>
- Torres, L. y Potowski, K. (2008). A comparative study of bilingual discourse markers in Chicago Mexican, Puerto Rican, and MexiRican Spanish. *International Journal of Bilingualism*, 12(4), 263-279. <https://doi.org/10.1177/1367006908098571>
- Trujillo-Sáez, F. (2003). Culture in Writing: Discourse makers in English and Spanish student writing. *Tadea Seu Liber De Amicitia*, 345-364.
- Zayas, Felipe (2012): "Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.