



Est.1994

JCL

Journal of the College of Languages
Open Free Access, Peer Reviewed Research Journal
<http://jcolang.uobaghdad.edu.iq>

P-ISSN: 2074-9279
E-ISSN: 2520-3517
2023, No.(48)
Pg.128-149

Variation in the use of discursive markers in students' Writing: an applied study on Iraqi students of Spanish

Assist. Prof. Enas Sadiq Hamudi

Email: enassadiq78@colang.uobaghdad.edu.iq

University of Baghdad, Collage of Languages, Department of Spanish
Language, Baghdad, Iraq

(Received on 8/5/2022 - Accepted on 20/3/2023 - Published on 1/6/2023)

DOI: <https://doi.org/10.36586/jcl.2.2023.0.48.0128>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

This paper deals with the use of additive discursive markers by Arab students who learn Spanish as a foreign language through brief written compositions that they carry out within the framework of the subjects taught at the University of Baghdad. The objective is to know if these Arab students, who have a B1 level of Spanish, use these linguistic elements and the problems they may face to express the cohesion of the discourse. For this study, a learning corpus of more than 3,200 words of the texts written by the students has been compiled to carry out an analysis of their use. By studying the results, we want to shed light on whether or not students use discourse markers, and what difficulties can be found both in learning and in teaching.

Keywords: Discourse markers, Problems and difficulties, Spanish as a foreign language, Texts, Linguistics.

Variación del uso de los marcadores discursivos en la redacción de los alumnos: estudio aplicado a los estudiantes iraquíes de español

Enas Sadiq Hamudi

enassadiq78@colang.uobaghdad.edu.iq

Universidad de Bagdad, Facultad de Lenguas, Departamento de español

Resumen

El presente trabajo aborda el uso de los marcadores discursivos aditivos de los estudiantes iraquíes que aprenden español como lengua extranjera, a través de breves composiciones escritas que realizan en el marco de las asignaturas impartidas en la Universidad de Bagdad. El objetivo es conocer si estos alumnos iraquíes, que cuentan con el nivel B1 de español, utilizan estos elementos lingüísticos y los problemas a los que se pueden afrontar para expresar la cohesión del discurso. Para este estudio se ha recopilado un corpus de aprendizaje más de 3.200 palabras de los textos realizados por los estudiantes para realizar un análisis de su uso. Al estudiar los resultados, queremos arrojar luz sobre si los alumnos utilizan o no marcadores discursivos, y qué dificultades se pueden encontrar tanto en el aprendizaje como en la docencia.

Palabras Clave: Marcadores del discurso, Problemas y dificultades, Español como lengua extranjera, Textos, Lingüística.

I. Introducción

Nuestro trabajo sobre los marcadores discursivos en español como lengua extranjera parte de la premisa de que, de acuerdo a algunos autores como Martí Sánchez (2008), los estudiantes de “español como lengua extranjera”, de ahora en adelante E/LE, de nivel intermedio parecen utilizar los marcadores discursivos con menos frecuencia y de una manera menos segura que los hablantes nativos.

Además, destacaremos cómo los profesores de español, centrados en este trabajo en la Universidad de Bagdad, deben conocer las estructuras sintácticas, pragmáticas, discursivas de estos elementos lingüísticos con base en manuales de nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las

lenguas (MCER), en los que sus unidades didácticas no se adaptan del todo a las necesidades de los alumnos iraquíes cuya lengua materna es el árabe. Cabe destacar la complejidad de la explicación por parte del personal docente, así como los problemas existentes en la traducción, lo cual es una tarea bastante difícil dado que no existen dos marcadores idénticos en dos idiomas. El estudio de los marcadores discursivos es de sumo interés tanto para los profesores como para los estudiantes de E/LE (Pihler, Schyvens, Rodríguez, Castele, 2002: P. 144).

De hecho, los pocos estudios existentes sobre la relación entre los marcadores discursivos en español y en árabe dificulta que haya unidades adaptadas a su aprendizaje. En calidad de docentes de la Universidad de Bagdad, hemos detectado estos problemas, causados principalmente por el casi inexistente contacto que tienen con el idioma español en Irak debido al contexto de aislamiento de este último de las últimas décadas.

Con nuestro análisis, basado en un corpus de más de 3.200 palabras, intentaremos verificar la hipótesis de que los alumnos de español como lengua extranjera no usan apenas estos elementos lingüísticos, centrándonos en los marcadores discursivos aditivos o de adición, que procederemos a explicar posteriormente. Para ello se realizará un análisis empírico a partir de textos narrativos breves escritos por estudiantes de la asignatura de *Composición*, que se imparte en el tercer curso del Grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Bagdad. Dicho análisis arrojará el resultado de cuántas veces los estudiantes usan este tipo de marcadores discursivos, que son considerados recursos cruciales para la competencia escrita y para el aprendizaje del español.

II. Los marcadores discursivos en español y su dificultad para la enseñanza

Los marcadores discursivos pertenecen a una categoría de elementos lingüísticos que tienen un papel muy importante en la interpretación de textos y también en la actuación oral en todos los idiomas. Sin embargo, para algunos autores, los marcadores discursivos son unidades pobremente descritas en las gramáticas y los diccionarios del español (Portolés Lázaro, 2001: P. 13) y añaden que aquellos que se dedican a la enseñanza del español como primera lengua o como lengua extranjera, corrigen los errores del alumno sin otro apoyo que su intuición lingüística.

Según Briz, para desarrollar las competencias discursiva y pragmática personales es muy importante y esencial dominar y manejar de forma profesional los marcadores discursivos, lo que conduce a un discurso bien elaborado y organizado. Y es que un marcador constituye un elemento de las técnicas discursivas interaccionales con las que se instruyen sobre la argumentación y la transmisión de los enunciados, además de ayudar a la formulación y la reformulación de los enunciados. (Briz et al., 2008: P. 218).

Pero antes de sumergirnos en ese tema, trataremos de explicar lo que son los marcadores discursivos, aunque no hay una posición unánime para su definición. Pero según Nehme y Ameen, *Es importante que profundice en estas unidades que conectan el habla, dirigen el procesamiento de datos y la inferencia en relación con el contexto del discurso, y le dan sentido*, (Nehme y Ameen, 2023: P. 187). Por lo general, se puede decir que los marcadores discursivos son signos lingüísticos invariables, bien porque son adverbios de categoría diversa, interjecciones o conjunciones, bien porque expresan la deducción de un asunto de gramaticalización, como las locuciones verbales o conjuntivas, entre otras, o bien porque figuran un modelo categorial indeterminado, como, por ejemplo, entre el adverbio y la conjunción. (Martín Zorraquino, 2004: P. 54). Se pueden decir que los marcadores discursivos no tienen, por tanto, un contenido informativo, pero contribuyen a él estableciendo vínculos entre los elementos informativos.

Asimismo, de acuerdo con Briz et al. (2008: P. 217), se atribuyen a los marcadores discursivos cuatro funciones básicas: el de nexos, de la modalización, de la focalización y, por último, de control de contacto. Por tanto, la conexión puede realizarse de tres maneras: una conexión argumentativa, una reformuladora o una estructuradora.

A la hora de la enseñanza y aprendizaje de los marcadores discursivos en español a los estudiantes cuya lengua materna es el árabe, cabe subrayar algunas dificultades que vienen de la propia traducción de los marcadores del discurso, así como posteriormente por las explicaciones del profesor, dado que en la enseñanza de lenguas extranjeras las posibilidades de que el alumno se confunda no se limitan a la dificultad de la materia; en muchos casos, son las explicaciones del profesor el motivo de las equivocaciones, según afirman algunos autores, como Portolés.

No obstante, al respecto a los marcadores discursivos escrito, se debe demostrar que, en la pedagogía del español como idioma extranjero, y, en concreto, en los métodos del español como segunda lengua, con pocas excepciones, no se dio mucha atención a la distinción entre estos y los marcadores del discurso oral (La Rocca, 2011: P. 4). Esto claramente dificulta la enseñanza y el aprendizaje de estas partículas a los alumnos que buscan familiarizarse con el idioma.

De hecho, en su estudio en el que analiza manuales de español en un periodo comprendido entre 1999 y 2010, La Rocca afirma que el tratamiento de los marcadores no siempre se lleva a cabo de manera coherente y clara. De hecho, varios métodos favorecen realizar una presentación latente, sin aportarlos con una terminología concreta. En ciertos casos se muestra una distinción clara entre los marcadores del discurso escrito y los del oral. Y el uso de los marcadores del discurso se realiza, tanto, saltando por alto de los respectivos entornos de uso, sin tener en cuenta las tipologías textuales y géneros discursivos. (La Rocca, 2011: P. 9)

Pero lo que se debe tener en cuenta al enseñar estos marcadores discursivos en español a estudiantes árabes son las pocas referencias en la literatura revisada, salvo unos pocos estudios, que existen a la hora de traducir estas partículas del árabe al español. Al no haber dos marcadores discursivos idénticos a la hora de traducir, se plantea la dificultad de los marcadores del discurso cuando se trata de comprender un texto en un idioma extranjero, y los problemas involucrados en su traducción. Además, hay que reconocer que los diccionarios y los manuales no siempre brindan a los estudiantes la ayuda que requieren porque ellos, en ocasión, carecen de explicaciones pragmáticas y textuales. (Calvi y Mapelli, 2004: P.1).

III. Diseño del corpus del estudio

El estudio contrastivo que sigue se realiza con base en los textos escritos por los alumnos y enlista todos los marcadores aditivos usados en estos escritos realizados por personas que no tienen el español como lengua nativa. Juntando los resultados obtenidos por los estudiantes, se ha podido compilar una base de datos de más de 3.200 palabras que nos ofrece un total de 16 textos enviados para la asignatura de *Composición* que versan sobre diferentes

temáticas: desde la educación virtual hasta el país en el que les gustaría vivir y su estilo al vestir.

Esta base con la que vamos a trabajar incorpora los marcadores discursivos aditivos empleados en los textos en español con el objetivo de ver si los utilizan o no, y en el caso de que los usen, en cuántas ocasiones son escritos en proporción con la longitud del texto.

IV. Los marcadores discursivos de adición

Antes de proceder a la parte práctica, nos gustaría destacar la importancia de estos marcadores discursivos de adición que vamos a analizar en los textos de los alumnos y el por qué hemos escogido estos en lugar de otros más analizados en otros estudios, como “pues” y bueno”.

Casado Velarde (2000: P. 32) realiza una clasificación de los marcadores discursivos y los define como “piezas lingüísticas” que tienen un alcance transoracional o textual y que desempeñan una función textual. Entre la clasificación que realiza se encuentran los conectores de adición y son los siguientes: *además, asimismo, más aún, todavía más, incluso, aparte, encima, después, de igual forma, también; y con un valor adverbial serían por otra parte y por otro lado.*

La función de estos conectores o marcadores aditivos consiste en poner en relación dos porciones informativas que contienen la misma orientación discursiva y que están coorientadas, es decir, cuando la segunda constituye una conclusión esperada de la primera (Sánchez, C, 1999: P.175). Para Montolío (2001: P. 143), existen dos tipos de conectores aditivos. Por un lado, los que indican solo un tipo de suma; y, por otro lado, los que además de cumplir esta función, también tienen una fuerza argumentativa y que tienen un impacto en la conclusión.

Según la clasificación de Montolío, los conectores que introducen un nuevo aspecto, sin valorarlo desde el punto de vista argumentativo, son: *asimismo, igualmente, de igual/de mismo modo/de manera/de forma.* Mientras que, en la segunda parte y en referencia a los que tienen fuerza desde el punto de vista argumentativo son: *además, encima, es más, por añadidura, incluso, inclusive.*

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999:248) sitúan los aditivos o sumativos entre los conectores que relacionan lógicamente y semánticamente los

segmentos textuales, es decir, que la función de estas partículas es meramente textual. Básicamente, lo que vienen a decir es que el locutor es quien manifiesta una idea en el texto y luego, con esos conectores, va añadiendo más elementos que pueden ser tanto positivos como negativos. Los conectores aditivos son: *y, además, incluso, después, encima, asimismo, igualmente, también, tal como, del mismo modo y ni tampoco.*

En esta clasificación aparece el conector “y” como aditivo, aunque esto ha sido objeto de debate entre los lingüistas. Van Dijk lo considera un marcador “neutro”, mientras Schiffrin (1987: 150) argumenta que sí tiene un papel cohesivo y estructural porque vincula dos o más unidades sintácticas, tales como cláusulas, frases o verbos. Asimismo, puede preceder a unidades de apoyo del habla (explicación, evidencia y aclaración a unidades anteriores) con un carácter pragmático.

En la parte práctica de este trabajo consideraremos la clasificación de Calsamiglia y Tusón y también añadiremos “y” como conector aditivo por la razón de que supone un uso más fácil para los estudiantes del español como idioma extranjero que no cuentan con un nivel avanzado.

V. Análisis de las breves producciones escritas

En los 16 textos que conforman el corpus del estudio, se evidencian claramente cuáles son las preferencias entre los conectores aditivos usados por los estudiantes iraquíes de E/LE con nivel B1. De acuerdo con el análisis de estas composiciones breves, el más utilizado en el conjunto de los marcadores de discurso de adición es, sin duda, “y”, apareciendo en cada uno de los textos escritos.

Al analizar cada uno de los textos, que apenas superan las 200 palabras como media, hay una clara tendencia al uso de “y” para añadir información a las composiciones, además de ser uno de los elementos más fáciles de usar para los alumnos que están aprendiendo el idioma.

En las composiciones, cuyos párrafos serán citados aquí en su versión original (para que no haya ningún tipo de confusión a la hora del análisis respecto al nivel de los alumnos) se han podido observar dos formas de “y”. En primer lugar, la que une dos oraciones sin ningún signo de puntuación:

“El país en el que quiero vivir es Francia, porque está lejos de las guerras y tiene una de las zonas turísticas más importantes”.

Y, en segundo lugar, la “y” que inicia una nueva oración y que está precedida de un punto pero que aún relaciona su oración con el discurso anterior:

“Y cuando me gradué de la universidad, tengo que servir a mi país para ser un país próspero entre las naciones”.

Estas dos diferentes formas de “y”, y otras que pueden ser usadas y que no aparecen en las composiciones, no influyen en su función principal de servir a la relación aditiva entre oraciones o los párrafos. Por ejemplo, habitualmente el uso de “y” al principio de un párrafo no es necesario para introducirlo porque se entiende implícitamente la continuidad del texto y su uso al principio de un párrafo no es obligatorio. Sin embargo, se puede decir que este uso de “y” al principio de un párrafo se emplea pragmáticamente para marcar, explícitamente en lugar de implícitamente, la relación aditiva y enfatizar y reforzar la continuidad de las ideas en el texto, al mismo tiempo que mantiene al lector atento al tema en cuestión (Al-Khawaldeh, A., 2020, P: 7).

Como hemos podido comprobar, el uso de “y” como conector aditivo está extendido entre los estudiantes, que se apoyan en esta partícula para seguir añadiendo fácilmente información a sus composiciones. No obstante, respecto al resto de marcadores del discurso de adición, su utilización se acerca más a una excepción entre los estudiantes iraquíes de español.

De las listas de conectores aditivos mencionadas anteriormente, el marcador “además” es el segundo más utilizado en los textos, apareciendo en seis de las dieciséis composiciones analizadas. Y también lo hace de dos formas como en el caso de “y”. En primer lugar, para enlazar oraciones como, por ejemplo en:

“La tolerancia es uno de los nobles valores morales defendidos por la religión islámica, y es un pilar importante para generar confianza entre los individuos en las sociedades, además de ser un factor importante para fortalecer la intimidad”.

Por otro lado, el marcador “además” aparece en otros dos textos como introductorio a un párrafo:

“Además, es algo lo aprendíamos desde pequeños a través de las acciones de nuestros padres, enseñándonos los textos del Corán-Al Kareem”.

Como se comprueba en los ejemplos anteriores, el uso del conector aditivo “además” cumple su función correctamente al añadir información. Por

lo tanto, se puede concluir que el “además” interoracional, precedido por una coma, es el más usado entre los alumnos iraquíes. Se usa principalmente para transmitir un significado adicional, por lo tanto, su función básica es aditiva, al igual que la función de “y”, lo cual refuerza así el argumento de que “y” sí puede funcionar como conector aditivo, en contra de lo que algunos lingüistas pueden negar como se ha mencionado anteriormente.

Continuando con nuestro análisis, destacamos otros dos conectores aditivos que aparecen en los textos: “también” e “incluso”.

El tercer marcador aditivo más frecuente es “también”, que aparece en tres de los dieciséis textos analizados. Hay que destacar que, aunque el significado semántico aditivo inherentemente a los conectores reclama una coherencia con el discurso anterior en virtud del tema común tratado, a veces la partícula “también” no resulta ser sustancialmente relevante para lo dicho anteriormente por hablante o el escribiente. (Z. Wharing, Hansun, 2003: P.417). El caso contrario, es decir, con pleno significado aditivo lo muestra el siguiente ejemplo entresacado del corpus de texto estudiado:

“Creo que la educación virtual en Irak no está perfecta, por la falta de la tecnología y los programas de comunicaciones como video conferencia y otros, también los alumnos hasta ahora no tienen conciencia de ser puntuales y teman de hacer exámenes a través del internet”.

Este texto representa una de las pocas ocasiones en las que se usa la partícula “también” para añadir información, aunque su uso, en este caso, no está justificado o no está bien presentado en la composición.

Para finalizar el análisis cualitativo, se puede afirmar que el uso de “incluso” como conector aditivo tan solo aparece en un texto y en una única ocasión en las redacciones recopiladas:

“Las ventajas de la educación electrónica, superar a las limitaciones del tiempo y lugar en el proceso de la educación. y facilitar acceso al profesor incluso fuera de las horas de trabajo oficial”.

Según lo observado, el uso de *incluso* señala *miratividad*, una categoría gramatical establecida en lingüística que, según DeLancey (1997: P. 33), marca la nueva información inesperada y sorprendente para el hablante o una realización diferida de los hechos. Asimismo, otros estudiosos consideran que la *miratividad* no es una propiedad del futuro, sino que se manifiesta cuando se cumplen una serie de condiciones gramaticales, entre ellas las sintácticas y las

prosódicas. (Martínez-Atienza de Dios, M; Zamorano Aguilar, Alfonso, 2020: P. 197).

Sin embargo, como se ha podido observar en los diferentes textos analizados en el corpus recopilado (y que posteriormente se explicará en las conclusiones) su uso no está extendido entre los alumnos de E/LE, quienes prescinden de este elemento, que es sustituido, en este caso, por otras partículas más fáciles como “y”.

VI. Enseñanza con manuales de nivel B1: dificultades para los docentes y estudiantes árabes

Una vez expuesto el poco uso de los marcadores discursivos aditivos por parte de los estudiantes árabes de español como idioma extranjero con nivel B1, se expondrá la otra parte de la hipótesis planteada en referencia a las dificultades de la enseñanza por parte de los docentes de Grado de Estudios Hispánicos en la Universidad de Bagdad, entre los que no hay ningún nativo.

Entre los manuales de español que los profesores tienen en su haber para la enseñanza se encuentran “Competencia Gramatical en Uso B1”, de Alfredo González Hermoso y Carlos Romero Dueñas (2008) y “Aula Curso de Español”, de Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano (2011). En ninguno de los dos aparecen los marcadores discursivos como unidad didáctica. Lo que más se asemeja a estos elementos aparece en el tema 22 del primer manual mencionado, donde se explican las conjunciones, cuyo uso es “para relacionar elementos u oraciones” (tal y como se indica en el índice del libro), y en donde aparece “y”.

Otro problema que se ha detectado en los estudiantes iraquíes de español es el uso excesivo de algunos de los conectores discursivos para cubrir su falta de vocabulario (Alahmed, S (2021): P.379). La razón de ello es que los estudiantes iraquíes de B1 tienen un vocabulario o una gramática pobres porque no usan el idioma fuera del aula. Por uso excesivo nos referimos al uso frecuente de la partícula “y” en lugar de utilizar otros conectores o directamente sustituirlos por signos de puntuación, que harían la misma función.

En referencia a la docencia, hay ciertos retos que aparecen a la hora de la enseñanza en un cuerpo académico en el que ninguno es nativo, además de otros factores sociolingüísticos. El hecho de que apenas existan estudios

lingüísticos comparativos entre el español y el árabe es uno de ellos. Otro reto es que tampoco existe una adaptación de manuales de enseñanza del español para estudiantes árabes, pese a que la población de estos países tenga cada vez más interés por el idioma de Cervantes. Esta falta de manuales de español dirigidos a estudiantes árabes se ha convertido en un gran inconveniente en su aprendizaje como segundo idioma.

Karen E. Johnson expuso este tipo de retos a los que se enfrentan los docentes con su artículo “The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education” (2006) con relación a la enseñanza del inglés como segundo idioma, algo que es perfectamente aplicable al español

Según Johnson, aunque el objetivo principal de la formación de profesores de un segundo idioma se ha mantenido relativamente constante, es decir, preparar a los profesores de, en este caso, E/LE, para enseñar su materia de estudio, la comprensión de la naturaleza de ese trabajo ha cambiado drásticamente en las últimas décadas. De ahí que Johnson distinga aquí cuatro retos: teoría/práctica versus praxis, el conocimiento de los docentes, rediseñar los límites del desarrollo profesional y la formación “localizada” del docente de E/LE.

Uno de los aspectos que Johnson aborda y que más interesa para este artículo es la formación “localizada” del profesorado; ya que el desarrollo profesional de los profesores de E/LE tiene lugar en contextos sociopolíticos y socioeconómicos en constante cambio en todo el mundo. Esta realidad pone en tela de juicio la suposición de que puede o debe haber uniformidad en lo que los profesores de E/LE deben saber y ser capaces de hacer. Tanto el contenido como las actividades de la formación de docentes deben tener en cuenta las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que se ubican en los contextos donde los docentes aprenden y enseñan. El contexto no se limita necesariamente a límites geopolíticos específicos, sino que pueden ser contextos sociopolíticos, sociohistóricos y socioeconómicos que moldean y son moldeados por eventos locales y globales.

Al respecto, Najla Ibrahim Ramadan, en su artículo “Problems in Using English Written Discourse Markers by Libyan EFL Undergraduate Students” (2018), recoge la posición de los profesores no nativos frente a estudiantes árabes, en este caso libios, destacando que dos de los cinco encuestados explicaron que enseñar los marcadores discursivos en términos de su función

depende del nivel de dominio del idioma enseñado de los estudiantes en general.

Uno de ellos, como se explica en el artículo, asevera que “no es posible enseñar a los estudiantes la función de los marcadores discursivos a la hora de establecer relaciones entre las ideas del texto particularmente en esta etapa”, dado que piensa que los alumnos no están “listos para comprender tal propiedad pragmática en la redacción de composiciones”; por lo que presenta a los alumnos estos marcadores “como elementos gramaticales o conjunciones que relacionan la estructura superficial del texto”.

Esta afirmación se relaciona directamente con los manuales de enseñanza de español y cómo éstos presentan los marcadores discursivos dentro del campo de las conjunciones, como el caso de “y”.

Otro de los participantes en el estudio de Ramadan indica que prefiere enseñar los “marcadores primarios” en lugar de los polisilábicos dado que pueden ser “todo un reto” para los estudiantes. Esto quiere decir que el docente que se muestra más a favor de enseñar los marcadores discursivos en el estudio lo hace solo con unos pocos, lo que significa que se descuida la enseñanza de los otros tipos de conectores.

Ese enfoque de la enseñanza en las diferentes etapas debe tener en consideración, y en todo momento, el nivel de español de los aprendices, de modo que se pueda lograr mejores resultados, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Esta consideración del nivel adquirido en la capacidad de aprendizaje sugiere que la enseñanza debe estar bien organizada y procesada de acuerdo con las necesidades de los alumnos. La enseñanza de la lectura y la escritura debe centrarse más en el aprendizaje de la organización del discurso para prevenir la fosilización del uso de los marcadores discursivos (Sun, W, 2013. P: 2136).

Por último, nos gustaría destacar el estudio de Shehdeh Fareh, Najib Jarad y Sane Yagi en el que hacen un análisis, en su artículo titulado “How Well Can Arab EFL Learners Adequately Use Discourse Markers?” (2020), de cómo los estudiantes árabes pueden aprender los marcadores discursivos en inglés y de cuáles son los problemas a los que se enfrentan durante el aprendizaje de estos elementos en el estudio de un segundo idioma, lo cual se puede aplicar nuevamente al aprendizaje del español.

Los problemas a los que se enfrentan los estudiantes árabes al usar los marcadores discursivos en escritos académicos pueden venir de problemas en la organización de materiales y recursos didácticos, así como del tiempo destinado a la enseñanza semanal, de las actitudes de los estudiantes y de las diferencias en su nivel de comprensión. Por otra parte, Ezza (2010: P.33) analizó cómo el efecto de las políticas educativas es el responsable de los malos resultados del aprendizaje, en general, y en la demostración de las habilidades de escritura, en particular; si bien rara vez se han abordado factores como la proporción maestro/alumno, el número de estudiantes en el aula, el número de cursos de escritura, los materiales del curso, la metodología de enseñanza como posibles causas de los problemas de escritura de los estudiantes que estudian una lengua extranjera.

Todo ello prueba que las limitaciones de los estudiantes iraquíes de español como lengua extranjera no son debidos únicamente a un nivel deficiente de los estudiantes, sino que también son debidos, en parte, a políticas educativas relacionadas con el número de estudiantes en cada clase y el uso de métodos de enseñanza obsoletos.

VII. Conclusiones

El presente trabajo ha buscado investigar una parte esencial de la lingüística y del aprendizaje del español como segundo idioma, como es el uso de los marcadores discursivos aditivos, entre los estudiantes iraquíes de español con nivel B1 según el marco de referencia europeo. Asimismo, ha abordado los problemas a los que éstos se enfrentan y los retos que deben afrontar los profesores de la Universidad de Bagdad ante una docencia que no está suficientemente adaptada a las necesidades del proceso de aprendizaje y que, en algunas ocasiones, es, simplemente, obsoleta.

Somos conscientes del marco limitado de nuestro estudio dado que la investigación se ha restringido a unos pocos estudiantes cuyo nivel es el B1. Igualmente, respecto a los textos analizados, no todos tienen la misma cantidad de palabras debido a las diferencias individuales entre los estudiantes participantes en el estudio.

Durante la investigación, se ha hecho evidente que los estudiantes iraquíes de español usaron muy pocos marcadores de discurso en su escritura y que el más usado lo ha sido de manera excesiva para cubrir la poca calidad de

la escritura en las composiciones, además de no usarlas, en muchas ocasiones, de manera correcta. Los alumnos iraquíes tuvieron dificultades a la hora de usar marcadores más complejos y optaron por los más básicos y limitados, sin saber ni siquiera que estaban usando estos conectores aditivos. Además, hay que destacar que los estudiantes han omitido los marcadores discursivos aditivos en las redacciones cuando eran necesarios en determinados contextos. Como resultado, la calidad de escritura de los estudiantes se vio afectada negativamente por dichos problemas.

A la hora de analizar los manuales de español utilizados por los docentes del grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Bagdad, se ha visto cómo sus contenidos y la forma de presentarlos pueda ser una de las razones de los problemas a los que se enfrentan los estudiantes iraquíes de español como lengua extranjera a la hora de usar los conectores discursivos aditivos.

Recomendaciones

Partiendo de lo expuesto en el apartado anterior, se puede concluir que la enseñanza de los marcadores del discurso y de cómo funcionan en los textos deben tenerse en cuenta en los programas de enseñanza. Por ende, los docentes en Irak deben prestar la debida atención al desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes. Por ello se formulan a continuación una serie de sugerencias para la elaboración de futuras unidades didácticas a cargo de quienes diseñan los planes de estudios y también para los docentes.

Por un lado, los docentes deben insistir en la importancia de los marcadores del discurso y tratar de usarlos en su contexto correcto en lugar de alentar a los estudiantes a memorizarlos. Además, los diferentes tipos de textos, como los argumentativos, descriptivos y comparativos, deben enseñarse con sus respectivos conectores para que así los estudiantes puedan relacionar las ideas del texto de manera lógica y adecuada.

Por otra parte, son los docentes quienes deben corregir los textos, como los analizados en este artículo, enfocándose en los marcadores discursivos y haciendo hincapié en que los estudiantes revisen y rehagan ellos mismos las composiciones después de los comentarios hechos al respecto.

En otro plano, recomendados a los expertos que diseñan los planes de estudios del español como idioma extranjero, el incorporar los conectores

discursivos en una unidad didáctica propia dedicada a la escritura. Es un tema complejo, pero se puede alternar con temas sencillos y familiares, según el nivel del estudiante para que éste pueda comprender más rápidamente cuál es la función de estos elementos lingüísticos y su suma importancia en el aprendizaje de un idioma.

Por último, se recomienda abrir una línea de investigación en la que se aborde la calidad de escritura de los estudiantes árabes durante el aprendizaje de español para identificar los errores cometidos y se puedan solucionar adaptando la unidad didáctica a la población cuyo idioma nativo es el árabe.

VIII. Bibliografía

Alahmed, Sarmad & Kirmizi, Özkan. (2021): The use of discourse makers in second language writing of Iraqi undergraduate students. *Eurasian Journal of English Language and Literature*, 3(2). 357-385.

Alkhawaldeh, Asim. (2020): Corpus-Description of additive discourse majors in English opinion articles. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, Page 197-207.

Alonso-Valenzuela, Elena. (2019): *Análisis del léxico español del manual Aula Internacional 3*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Granada.

Briz, A. y Grupo Val.es.co (2008): *Diccionario de Partículas Discursivas del Español (DPDE)*. Servei de Publicacions de la Universitat de València. [En línea] www.dpde.es

Calvi, M. Vittoria; Mapelli, Giovanna (2004): Los marcadores bueno, pues, en fin, en los diccionarios de español e italiano, *Artifara, revista de lenguas y literaturas ibéricas y latinoamericanas*, sin paginar, ISSN en línea 1594-378X.

Casado Velarde, M., y R. González Ruiz (eds.) (2000): *Gramática del texto y Lingüística del texto*, RILCE, Pamplona, universidad de Navarra.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*, Ariel lingüística, Barcelona.

- González Hermoso, A. Romero Dueñas, C. (2008): *Competencia Gramatical en uso b1: Ejercicios de Gramática (Spanish Edition)*. Published by Didier, Paris. ISBN 9788477115014.
- Cuba Raime, C. A. Torres Orihuela, H. O. G. Gómez Rodríguez, K. S. Guillen Palle, K. A. & Llerena Castillo, G. L. (2022): Análisis de marcadores y conectores en tesis de Ciencias de la Educación. *Apuntes Universitarios*, 12(3), 94–116. <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1105>.
- DeLancey, Scott. (1997): Mirativity: The grammatical marking of unexpected information. *Linguistic Typology* 1. 33-52.
- Ezza, El-Sadig. (2010): ‘Arab EFL Learners’ Writing Dilemma at Tertiary Level’. *English Language Teaching*, 3 (4), 33-39.
- Fareh, S., Jarad, N., & Yagi, S. (2020): How Well Can Arab EFL Learners Adequately Use Discourse Markers? *International Journal of Arabic-English Studies*, 20 (2), 85-98.
- Johnson, K. E. (2006) L: The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 235–257. <https://doi.org/10.2307/40264518>
- La Rocca, Marcella. (2011): Los marcadores del discurso en los manuales de Español/ lengua extranjera (1999-2010). *RedELE: Revista electrónica de didáctica/Español Lengua Extranjera*, 21, sin paginar.
- Lopez Villegas, Cristian. (2019): *Discourse Markers and Pragmatic Markers in Spoken and Written Everyday Life*. Interdisciplinary Lens into Human Language, Identity, Conversation, Interaction, Discourse, Social Construction, Institutions, Society, Ontology, 1–46. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33992.57602>
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua (1ªed.)*, Ciudad de Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A. Argentina.

-
- Martí Sánchez, Manuel (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Martín Zorraquino & Portolés, J. (1999): Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (Coords.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp.4051-4203). Madrid: Espasa- Calpe.
- Martín Zorraquino, María Antonia (2004): El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE, en M. A. Castillo Carballo et al. (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, (Sevilla, Universidad de Sevilla, 53-67) [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele
- Martínez-Atienza de Dios, María; Zamorano Aguilar, Alfonso. (2020): Teoría lingüística y enseñanza-aprendizaje de ELE: análisis metodológico, terminológico y conceptual del futuro simple de indicativo, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 81: 181-208, <https://dx.doi.org/10.5207/clac.67938>.
- Nehme, M. S., & Mohammed, A. T. (2023). El análisis pragmático de los marcadores discursivos (Los textos argumentativos del periódico ABC como modelo). *Journal of the College of Languages (JCL)*, (47), 184–207. <https://doi.org/10.36586/jcl.2.2023.0.47.0184>.
- Montolío Durán, Estrella (2001): *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Pihler Ciglič, B; Schyvens, H; Fuentes Rodríguez, C; Castele, A.V. (2021): Enseñar y aprender los marcadores discursivos en español/ LE: proyecto telecolaborativo. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central* 12 / 2021, 141-161; ISSN 2067-9092; ISSN en línea 2393-056X.

Portolés Lázaro, J., (2001): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, (ed. Or. 1998), España.

Sánchez Avendaño, C. (2005). Los conectores discursivos: Su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filología y Lingüística*, 31(2), 169- 199.

Schiffrin, D. (1987): *Discourse Markers*. Cambridge: *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611841>

Ramadan, N.I. (2018): *Branch Problems in Using English Written Discourse Markers by Libyan EFL Undergraduate Students*. A Dissertation Submitted to the Department of English in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Applied Linguistics. The Libyan Academy for Graduate Studies-Misurata Branch

.Waring, H. Z. (2003): ‘Also’ as a Discourse Marker: It's Use in Disjunctive and Disaffiliative Environments. *Discourse Studies* 5 (3):415-436. <https://doi.org/10.1177/14614456030053006>

References

Alahmed, Sarmad & Kirmizi, Özkan. (2021): The use of discourse makers in second language writing of Iraqi undergraduate students. *Eurasian Journal of English Language and Literature*, 3(2). 357-385.

Alkhaldeh, Asim. (2020): Corpus-Description of additive discourse majors in English opinion articles. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, Page 197-207.

Alonso-Valenzuela, Elena. (2019): *Analysis of the Spanish lexicon of the manual “Aula Internacional 3”*. Final Degree Project, University of Granada.

- Briz, A. y Grupo Val.es.co (2008): *Spanish Discursive Particles Dictionary (DPDE)*. Publications Service of the University of Valencia. [Online] www.dpde.es
- Calvi, M. Vittoria; Mapelli, Giovanna (2004): The markers: well, then, finally, in the Spanish and Italian dictionaries, *Artifara, Journal of Iberian and Latin American languages and literatures*, without pages, ISSN Online 1594-378X.
- Casado Velarde, M., y R. González Ruiz (eds.) (2000): *Text Grammar and Text Linguistics*, RILCE, Pamplona, University of Navarra.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999): *The things of saying Discourse Analysis Manual*, Ariel lingüística, Barcelona.
- González Hermoso, A. Romero Dueñas, C. (2008): *Grammatical competence in use b1: Grammar exercises (Spanish Edition)*. Published by Didier, Paris. ISBN 9788477115014.
- Cuba Raime, C. A. Torres Orihuela, H. O. G. Gómez Rodríguez, K. S. Guillen Palle, K. A. & Llerena Castillo, G. L. (2022): Analysis of markers and connectors in thesis of Education Sciences. *Apuntes Universitarios*, 12(3), 94–116. <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1150>
- DeLancey, Scott. (1997): Mirativity: The grammatical marking of unexpected information. *Linguistic Typology* 1. 33-52.
- Ezza, El-Sadig. (2010): ‘Arab EFL Learners’ Writing Dilemma at Tertiary Level’. *English Language Teaching*, 3 (4), 33-39.
- Fareh, S., Jarad, N., & Yagi, S. (2020): How Well Can Arab EFL Learners Adequately Use Discourse Markers? *International Journal of Arabic-English Studies*, 20 (2), 85-98.

- Johnson, K. E. (2006) L: The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 235–257. <https://doi.org/10.2307/40264518>
- La Rocca, Marcella. (2011): Discourse markers in Spanish as foreign language manuals (1999-2010). *RedELE: Electronic Journal of didactics/Spanish as a Foreign Language*, 21, without pages.
- Lopez Villegas, Cristian. (2019): *Discourse Markers and Pragmatic Markers in Spoken and Written Everyday Life*. Interdisciplinary Lens into Human Language, Identity, Conversation, Interaction, Discourse, Social Construction, Institutions, Society, Ontology, 1–46. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33992.57602>.
- Marín, M. (2004). *Linguistics and language teaching (1ªed.)*, Buenos Aires City, Aique Grupo Editor S.A. Argentina.
- Martí Sánchez, Manuel (2008): *Markers in Spanish as a Second Language: discursive connectors and pragmatic operators*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Martín Zorraquino & Portolés, J. (1999): Discursive Markers. En I. Bosque & V. Demonte (Coords.), *Descriptive Grammar of the Spanish language* (pp.4051-4203). Madrid: Espasa- Calpe.
- Martín Zorraquino, María Antonia (2004): The lexicographical treatment of discourse markers and the teaching of Spanish as a Foreign Language, en M. A. Castillo Carballo et al. (coords.), *Grammars and dictionaries in the teaching of Spanish as a second language: desire and reality*, Proceedings of the XV International Congress *de ASELE*, (Sevilla, Universidad de Sevilla, 53-67) [en línea]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaele/asele>
- Martínez-Atienza de Dios, María; Zamorano Aguilar, Alfonso. (2020): Linguistic theory and teaching-learning of ELE: methodological, terminological and conceptual analysis of the future simple of indicative,

Circle of Linguistics Applied to Communication 81: 181-208,
<https://dx.doi.org/10.5209/clac.67938>

- Nehme, M. S., & Mohammed, A. T. (2023). MCD (LOS MARCADORES DISCURSIVOS) The pragmatic analysis of discourse markers (The argumentative texts of the ABC newspaper as a model): El análisis pragmático de los marcadores discursivos (Los textos argumentativos del periódico ABC como modelo). *Journal of the College of Languages (JCL)*, (47), 184–207. <https://doi.org/10.36586/jcl.2.2023.0.47.0184>.
- Montolío Durán, Estrella (2001): *Written language connectors*. Barcelona: Ariel.
- Pihler Ciglič, B; Schyvens, H; Fuentes Rodríguez, C; Castele, A.V. (2021): Teaching and learning the discursive markers in Spanish / LE: telecollaborative project. *Colindancias: Journal of the Network of Hispanists of Central Europe* 12 / 2021, 141-161; ISSN 2067-9092; ISSN Online 2393-056X.
- Portolés Lázaro, J., (2001): *discourse markers*, Barcelona, Ariel, (ed. Or. 1998), Spain.
- Sánchez Avendaño, C. (2005) The discursive connectors: Their use in writings of Costa Rican university students. *Philology and Linguistics*, 31(2), 169-199.
- Schiffrin, D. (1987): *Discourse Markers*. Cambridge: *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611841>
- Ramadan, N.I. (2018): *Branch Problems in Using English Written Discourse Markers by Libyan EFL Undergraduate Students*. A Dissertation Submitted to the Department of English in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Applied Linguistics. The Libyan Academy for Graduate Studies-Misurata Branch.

.Waring, H. Z. (2003): 'Also' as a Discourse Marker: It's Use in Disjunctive and Disaffiliative Environments. *Discourse Studies* 5 (3):415-436.
<https://doi.org/10.1177/14614456030053006>

التنوع في استعمال ادوات الخطاب في كتابة النصوص الانشائية: دراسة تطبيقية على

الطلبة العراقيين الدارسين للاسبانية

ا.م. ايناس صادق حمودي

جامعة بغداد- كلية اللغات- قسم اللغة الاسبانية

enassadiq78@colang.uobaghdad.edu.iq

المستخلص

يتناول هذا البحث استعمال الطلبة العراقيين الدارسين للغة الاسبانية كلغة اجنبية للعلامات الخطابية المضافة، من خلال كتاباتهم الانشائية الموجزة التي يقومون بها في اطار مادة "الانشاء" احدى المواد الدراسية التي تدرس في قسم اللغة الاسبانية - جامعة بغداد. الهدف من هذا البحث هو معرفة ما إذا كان هؤلاء الطلبة، في المستوى المتوسط للغة الإسبانية ، يجيدون استعمال هذه العناصر اللغوية وتحديد المشاكل التي قد يواجهونها عند استخدامهم لها وتأثيرها على تماسك النص لديهم. في هذه الدراسة، قمنا باخذ عينة لاكثر من 3200 كلمة من النصوص التي كتبها الطلاب لاجل اجراء دراسة تحليلية للكشف عن الاهداف المرسومة في البحث. من خلال دراسة النتائج، يمكننا ان نشخص الخلل في الاستعمال الصحيح لهذه الروابط الخطابية المهمة والعمل على معالجته.

الكلمات المفتاحية: ادوات الخطاب، المشكلات والصعوبات، الاسبانية كلغة اجنبية، نصوص، علم اللغة.