



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Curso 2022-2024

**EL PAPEL DE LA CONEXIÓN EN EL
PROCESAMIENTO DE TEXTOS
ANALÍTICOS EN ESPAÑOL L2:
ADAPTACIÓN Y PILOTAJE DE UNA
PRUEBA EXPERIMENTAL**

Belén Cansino Hernández

Trabajo final de máster

Directora: Dra. Elisa Rosado Villegas

Septiembre 2024

Resumen

Este trabajo de fin de máster explora el papel de la competencia discursiva y la conexión textual en la adquisición del español como L2. El objetivo principal de este trabajo fue adaptar y pilotar la prueba experimental CCCP-1, originalmente desarrollada para hablantes nativos de español, para su uso con aprendices de español como L2. Esta adaptación buscó tener en cuenta las características lingüísticas específicas de los aprendices y evaluar cómo las marcas de conexión textual, particularmente los conectores causales y concesivos, influyen en la comprensión y el procesamiento de la información. El estudio se enmarca en el proyecto de investigación «Comprensión y calidad del discurso: el papel de la conexión en el procesamiento de los textos analíticos» (CCCP), que examina el impacto de estas marcas en la comprensión textual a través de diferentes niveles educativos y condiciones lingüísticas. El proceso de adaptación condujo a la creación de la prueba CCCP-2, la cual fue pilotada con aprendices de español L2 de niveles B2.1 a C1, según el MCER. Los resultados del pilotaje mostraron diferencias significativas en los tiempos de reacción entre oraciones causales y concesivas, sugiriendo que las oraciones causales presentan un mayor desafío en términos de procesamiento. También se observaron variaciones en los tiempos de reacción según el tipo de marcador utilizado, reflejando el impacto de estos marcadores en la facilidad con la que los aprendices de L2 siguen el hilo discursivo. Los hallazgos confirman que la prueba CCCP-2 se ha adaptado con éxito a las necesidades de los aprendices de L2, demostrando ser efectiva para la recogida de datos.

Palabras clave: ELE, competencia discursiva, conexión, procesamiento, textos analíticos, marcas de conexión, pragmática.

Abstract

This Master's thesis explores the role of discourse competence and textual connection in the acquisition of Spanish as a second language (L2). The main objective of this work was to adapt and test the experimental CCCP-1 test, originally developed for native Spanish speakers, for use with L2 learners of Spanish. This adaptation aimed to account for the specific linguistic characteristics of learners and to assess how textual connection markers, particularly causal and concessive connectors, influence information, comprehension and processing. The study is part of the research project "Discourse comprehension & text quality: the role of connectivity in the processing of analytical texts" (CCCP), which examines the impact of these markers on text comprehension across different educational levels and linguistic conditions. The adaptation process led to the creation of the CCCP-2 test, which was piloted with L2 Spanish learners at CEFR levels B2.1 to C1. The testing results showed significant differences in reaction times between causal and concessive sentences, suggesting that causal sentences present a greater processing challenge. Variations in reaction times based on the type of marker used were also observed, reflecting the impact of these markers on how easily L2 learners follow the discourse flow. The findings confirm that the CCCP-2 test has been successfully adapted to meet the needs of L2 learners, proving effective in capturing variations in discourse competence and reading comprehension. This validation supports the use of CCCP-2 as a reliable tool for future research and data collection in the field of discourse processing in the acquisition of Spanish as L2.

Keywords: ELE, discursive competence, connection, processing, analytical texts, connection markers, pragmatics.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi madre y a mi hermano por el apoyo incondicional, los ánimos que me dais siempre y la confianza que tenéis en mí cuando yo no la tengo. También agradeceros las innumerables horas que habéis pasado escuchando mis alegrías y también mis frustraciones.

No existen palabras para agradecer a Elisa Rosado, mi tutora, no solo por ser una excelente guía, sino por saber ver mi potencial, confiar en mí y forzarme siempre a sacar lo mejor de mí, incluso cuando yo pensaba que no quedaba más. Además de convertirse, con su infatigable minuciosidad, en el mejor filtro de calidad que este TFM podía tener.

A Ali, Carla, Júlia, Marc y Rubén, por estar dispuestos a lo que sea por una amistad. Por permitirme utilizar vuestras preciosas cabecitas para lo que yo necesite sin pedir nada a cambio, porque cenita y pruebas tampoco está tan mal.

Por supuesto, muchísimas gracias a todo el equipo del CCCP por brindarme esta maravillosa oportunidad de participar en este increíble proyecto. Y sobre todo a Paula por la invaluable ayuda en la recogida de datos, sin ti este trabajo no sería posible.

También quiero agradecer a Linguaschools por permitirme realizar la recogida de datos entre sus estudiantes y hacer uso de sus instalaciones.

Y por supuesto, agradecer al pilar sobre el que se estructura este trabajo, los participantes, gracias, amigos, alumnos y conocidos, por estar dispuestos a dedicar vuestro tiempo de manera altruista a este trabajo y con eso hacerlo realidad.

Finalmente, gracias, Jaume, por adaptar el tiempo a mis necesidades.

El papel de la conexión en el procesamiento de textos analíticos en español L2: adaptación y pilotaje de una prueba experimental

Índice

1.	Introducción.....	5
2.	Marco teórico.....	6
2.1.	La competencia discursiva.....	6
2.1.1.	La competencia discursiva en lenguas primeras (L1)	7
2.1.2.	La competencia discursiva en lenguas segundas (L2).....	8
2.2.	La conexión textual en español	10
2.3.	Estudios previos sobre el desarrollo de la competencia discursiva	12
2.4.	Estudios previos sobre la conexión en L1 y L2	15
2.4.1.	Estudios previos en lenguas primeras (L1).....	15
2.4.1.	Estudios previos en lenguas segundas (L2).....	20
3.	Objetivos de investigación.....	24
4.	Metodología.....	26
4.1.	Perfil de los participantes	26
4.1.1.	Participantes.....	28
4.2.	Herramientas de recogida de datos	29
4.2.1.	Tarea experimental CCCP-1	29
4.2.1.1.	Adaptación del léxico para la tarea CCCP-2	34
4.2.1.2.	Cuestionario sociolingüístico	38
5.	Análisis y discusión de los datos	40
5.1.	Análisis de los TR por ítems.....	40
5.2.	Efecto de la presencia vs. ausencia de marca de conexión.....	42
5.3.	Contexto oracional causal vs. concesivo	44

5.4.	Congruencia vs. incongruencia según el contexto oracional.....	45
5.5.	Tipo de marca de conexión.....	47
6.	Conclusiones.....	49
6.1.	Conclusiones generales.....	49
6.2.	Limitaciones y futuras investigaciones.....	51
7.	Bibliografía.....	53
8.	Anexo 1.....	56

1. Introducción

En el ámbito de la lingüística y la educación, la competencia discursiva se erige como un componente fundamental para la comunicación efectiva y la producción de textos de calidad. La habilidad para estructurar y articular ideas de manera coherente y persuasiva es esencial no solo en el contexto académico, sino también en la vida cotidiana. La literatura revisada en este TFM destaca la importancia de las marcas de conexión textual, tales como los conectores causales y concesivos, en la estructuración y cohesión de los textos. Estas marcas juegan un papel crucial en la facilitación del procesamiento de la información por parte de los lectores, afectando directamente a su capacidad para comprender los textos presentados.

Este TFM está enmarcado dentro del proyecto de investigación titulado: **Comprensión y calidad del discurso: el papel de la conexión en el procesamiento de los textos analíticos. (CCCP)**, el cual tiene como objetivo comprobar en qué medida la presencia y adecuación de conectores y marcadores del discurso afecta a la comprensión de los textos, y si tal efecto varía en hablantes de diferentes niveles educativos y condiciones lingüísticas.

El objetivo general de este TFM es adaptar y pilotar la prueba experimental CCCP-1 desarrollada originalmente para hablantes nativos de español. Esta adaptación busca considerar las características específicas de los aprendices de español como L2, y evitar que las dificultades de comprensión de las oraciones puedan afectar al procesamiento. Al mismo tiempo, el pilotaje pretende evaluar tanto la calidad de la prueba y de la adaptación, como el efecto que tienen las marcas de conexión al procesamiento y comprensión de las oraciones causales y concesivas.

A través de la consecución de estos objetivos, se espera contribuir al proyecto CCCP tanto con la adaptación y creación de la prueba CCCP-2 como con los datos necesarios para poder realizar una evaluación precisa del procesamiento de la conexión por parte de los aprendices de español como L2.

2. Marco teórico

En este apartado vamos a proporcionar el contexto conceptual y teórico necesario para comprender y abordar la investigación planteada. En este sentido, se presenta una revisión de la literatura más relevante, la cual incluye, por una parte, algunos de los modelos y conceptos teóricos y, por otra, describe algunos estudios empíricos previos relacionados con el tema de estudio. Se va a explorar, en definitiva, diferentes perspectivas teóricas y hallazgos de investigación que sientan los pilares de este trabajo.

2.1. La competencia discursiva

En el año 2002 el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER), a partir de la definición realizada por Hymes (1971), presenta una escala de descriptores para aspectos de la competencia comunicativa de la lengua, que categoriza de la siguiente manera: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática. Para el propósito de este trabajo, nos centraremos específicamente en las competencias de carácter pragmático, porque estas desempeñan un papel esencial en la capacidad de los aprendientes para interpretar y producir textos de manera adecuada al contexto comunicativo. La competencia pragmática no solo influye en la correcta utilización de los conectores discursivos, sino que también permite a los estudiantes comprender y ajustar su discurso en función de los objetivos comunicativos, las expectativas del interlocutor y las convenciones del género textual. En el contexto de la producción y procesamiento de textos analíticos en español L2, la competencia pragmática se torna indispensable, ya que facilita la coherencia discursiva y la adaptación de los textos a las normas académicas y cognitivas del género, promoviendo así una comunicación eficaz y precisa.

Las competencias pragmáticas abarcan el uso funcional de los recursos lingüísticos, entre los que se incluyen la cohesión, la coherencia, la identificación de tipos y formas de textos, entre muchos otros, sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. (Consejo de Europa, 2002). Dentro de la definición de las competencias pragmáticas, podemos encontrar la competencia discursiva.

La competencia discursiva, definida dentro del contexto MCER, es una habilidad fundamental que se define como la capacidad del hablante de organizar, estructurar y

ordenar las oraciones o mensajes para producir fragmentos coherentes de la lengua como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema. (Consejo de Europa, 2002, p. 120). En el contexto de la adquisición de L2, Fernández (2010, p. 351) define la competencia discursiva como la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y el tema. A continuación, revisaremos cómo el concepto se ha descrito para explicar los procesos de desarrollo de las L1 y las L2.

2.1.1. La competencia discursiva en lenguas primeras (L1)

En el caso del desarrollo de las L1, la investigación se centró durante años en las etapas tempranas del desarrollo morfológico, semántico y sintáctico del lenguaje infantil (Aparici, 2010). se suele asumir que después de los cuatro o cinco años, no se encuentran cambios cualitativos de interés en el desarrollo del lenguaje, ya que se considera que en L1, alrededor de los 5 años de edad, los niños ya han adquirido la gran mayoría de regularidades fonológicas, morfosintácticas y semánticas de la lengua (Ravid & Tolchinsky, 2002; Berman, 2004; Strömquist & Verhoeven, 2004). Así pues, se tiene la percepción que los cambios posteriores a esta edad no resultan tan relevantes o drásticos en el lenguaje y, por este motivo, el peso de la investigación del desarrollo del lenguaje se centró durante años en estas primeras etapas.

Sin embargo, existe un proceso de adquisición de una serie de conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos lingüísticamente relevantes que modifican el conocimiento discursivo de los hablantes y que va desde los tres o cuatro años hasta la adolescencia, e incluso más allá (Tolchinsky, 2004): estos son conocidos como desarrollos tardíos o posteriores del lenguaje. Aparici (2010) sostiene que uno de los hitos más relevantes de esos desarrollos tardíos, además de los desarrollos semánticos y pragmáticos, es la adquisición de las habilidades discursivas. Estos desarrollos no solo son lingüísticamente relevantes, sino que, a pesar de ser el tipo de cambio cognitivo-lingüístico que más lentamente se desarrolla, es el de mayor duración (Elman et al., 1996).

Por su parte, Berman y Verhoeven (2002) señalan que, en la lengua materna, las diferencias entre la modalidad oral y escrita en cuanto al uso de recursos lingüísticos, como el léxico, los mecanismos cohesivos y otros indicadores de complejidad sintáctica,

no aparecen hasta los 12 años y siguen desarrollándose hasta los 17. A los nueve o diez años, los niños ya dominan los principios que rigen la construcción de textos narrativos. Sin embargo, en lo que respecta a los textos expositivos, como los que se abordan en este estudio, ese mismo dominio no se adquiere hasta etapas posteriores, como la adolescencia o incluso la adultez. (Nippold, Hesketh et al., 2005 en Aparici, 2010). Es decir, los mecanismos esenciales para poder captar y producir textos con sentido y para que se perciban como un todo coherente y adecuados a la situación, los mecanismos que conforman la competencia discursiva aparecen en etapas más tardías del desarrollo del lenguaje y se siguen desarrollando en etapas posteriores como la adolescencia. Así pues, podemos asumir que la competencia discursiva forma parte de los desarrollos tardíos del lenguaje, en contextos de L1. Pero ¿se da este proceso de desarrollo en el aprendizaje de las L2? Y si es así, ¿de qué forma tiene lugar dicho desarrollo?

2.1.2. La competencia discursiva en lenguas segundas (L2)

El proceso que se pone en marcha al hablar o producir un texto requiere la movilización de diferentes recursos lingüísticos para llevarlo a cabo; de hecho, los hablantes de L1 y L2 disponen de diferentes recursos lingüísticos que movilizan para adaptar sus discursos a distintos objetivos comunicativos y comportarse de manera eficaz y adecuada en diferentes situaciones de comunicación (Tolchinsky et al., 2005).

Como ya se ha mencionado con anterioridad, el desarrollo de las competencias lingüísticas se produce en diferentes etapas desde la infancia hasta la edad adulta y está motivado, principalmente, por la escolarización o el nivel de formación lingüística (Cuberos, 2019; Berman, 2008; Tolchinsky 2004). Sin embargo, en las L2 este desarrollo no dispone de los mismos tempos que en la L1, de hecho, interactúa con el nivel de competencia, ya que los avances en el dominio lingüístico no corren en paralelo con la edad de los hablantes no nativos (Cuberos, 2019; Rosado et al., 2014). Podemos observar cómo, en los indicadores de competencias para L2 propuestos por el MCER, los hablantes no nativos de niveles iniciales se describen como carentes, en cierto modo, de esta competencia (Cuberos, 2019), y se presupone una adquisición de esta a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua cuando se afirma que en niveles más altos de dominio de la lengua, adquiere cada vez mayor importancia en el desarrollo de la competencia discursiva (Consejo de Europa, 2002, p. 121), y el mismo MCER nos plantea la duda de

¿Debería suponerse que el desarrollo de las competencias pragmáticas del alumno se puede transferir a partir de la educación y la experiencia general en la lengua materna (L1)? (Consejo de Europa, 2002, p. 153)

Para Hulstijn (2015) parece evidente que los hablantes no nativos disponen de conocimiento discursivo previo, con origen en la experiencia anterior en el aprendizaje de lenguas. Partiendo de esta premisa, el autor presenta un modelo de dominio lingüístico nativo y no nativo en el que distingue entre el “conocimiento lingüístico básico” y el “conocimiento lingüístico extendido”. Por una parte, los conocimientos básicos corresponden a las habilidades lingüísticas básicas del lenguaje comunes a todos los hablantes nativos de una o varias lenguas. Por otra, el conocimiento lingüístico extendido corresponde al control explícito por parte del hablante de diferentes variedades discursivas y estos conocimientos, en gran medida, dependen de la experiencia previa y la educación formal lingüística de los hablantes. Así pues, se puede suponer que los aprendices de L2, a pesar de las carencias en aspectos del conocimiento básico, pueden alcanzar niveles de dominio (Cuberos, 2019; Hulstijn, 2015). En esta línea de pensamiento, García-Pérez et al., (2013) afirman que el comportamiento de nativos y español como L2 es muy similar [...], sin perjuicio de las diferencias que puedan darse a otros niveles y que puedan explicarse por el nivel de competencia lingüística de los sujetos (p. 364). Así, textos de hablantes no nativos que generalmente presentan problemas en el nivel oracional pueden resultar eficaces desde un punto de vista discursivo (Cuberos, 2019; Borrero, 2015, Rosado et al., 2014), y dichos problemas (a nivel oracional) conducen a que se infravaloren sus habilidades comunicativas, lo que afecta a la valoración de la calidad de sus textos (Cuberos, 2019).

Teniendo en cuenta el marco de esta memoria de fin de máster, de todas las habilidades que conforman la competencia discursiva, es crucial considerar la capacidad de establecer conexiones significativas entre diferentes elementos de un discurso. Es decir, que el texto disponga de coherencia interna, lógica y semántica. Fernández, S. (2010). Ser capaz de dotar al texto de coherencia y de establecer relaciones significativas, permite la comprensión global del mensaje y asegura la correcta interpretación de las ideas que se exponen en el mismo. En el siguiente apartado, consideraremos la importancia de la conexión como un componente fundamental de la competencia discursiva, dado que contribuye a la claridad y efectividad comunicativa de los textos.

2.2. La conexión textual en español

El uso de recursos de conexión, es decir, la interconexión de las partes que componen un texto, constituye una habilidad fundamental integrada en la competencia discursiva y un logro cognitivo complejo, relativamente tardío en el proceso de adquisición del lenguaje (Aparici, 2010; Berman, 1999). El uso de dichos mecanismos evoluciona con la edad y el nivel educativo, cuando se trata de la adquisición de la L1, y están directamente influenciados por el género discursivo (Aparici, 2010; Berman, 2008; Rosado et al., 2014, Aparici et al., 2014). Los géneros discursivos se diferencian por tener propósitos comunicativos definidos temporalmente, e implicar modos de organización y regularidades textuales reconocidos por los miembros de la comunidad lingüística en que se producen (Sandbank, 2004, en Cuberos, 2019, p. 12). Entre los géneros discursivos encontramos ejemplos como el género narrativo, en el que se exponen hechos o sucesos, están enfocados en agentes particulares y las acciones que realizan dichos agentes. El género expositivo, en cambio, está orientado a un tema, se centra en conceptos y asuntos y expresa el despliegue de ideas, argumentos y posicionamientos (Britton, 1995; Berman & Nir-Sagiv, 2007).

Con base en los objetivos de este trabajo y del proyecto «Comprensión y calidad del discurso: el papel de la conexión en el procesamiento de los textos analíticos (CCCP)»¹ en este TFM nos centramos en el estudio del desarrollo de los géneros analíticos, aquellos textos que típicamente contienen componentes expositivos y argumentativos y que típicamente se producen en contextos académicos. En el CCCP se examinan el procesamiento y la evaluación de calidad de este tipo de textos en los que sus autores desarrollan ideas, proporcionan argumentos y expresan su posicionamiento ante un problema dado. La naturaleza de los textos determina e influye en las habilidades lingüísticas necesarias para producirlos y, en el caso de los textos del género analítico, ello requiere la puesta en marcha de habilidades complejas. La escritura analítica es un desarrollo lingüístico tardío que requiere un uso avanzado de formas y funciones gramaticales, léxicas y discursivas cuya adquisición es tardía. Por ejemplo, en los textos analíticos se espera un vocabulario preciso, una buena capacidad de resumen y el uso de estructuras sintácticas complejas como la nominalización (Uyccelli et al., 2012).

¹ Proyecto “Comprensión y calidad del discurso: el papel de la conexión en el procesamiento de los textos analíticos (CCCP)” (PID2020-119555GA-I00) - 2022 – 2024; IP.: M. Aparici.

Además, en este tipo de textos, los escritores también deben demostrar una buena organización del discurso mediante marcas de conexión intra e interoracional. Estas marcas no solo señalan las transiciones en el texto, sino también la postura o punto de vista del autor (Aparici et al., 2021; Schleppegrell, 2004). El correcto uso de estas marcas materializa una buena organización del texto y, por lo tanto, una buena conexión.

Estudios recientes (v. Gras et al., 2020; Rosado et al. 2021) consideran estas dos categorías de marcas de conexión de manera conjunta, atendiendo a criterios funcionales, que van más allá de lo formal. Es decir, no se categorizan considerando únicamente la forma de estas marcas, sino también qué función desempeñan dentro del texto, es decir, cómo se utilizan y para qué sirven en el contexto del discurso. Así, por lo que respecta a su categoría gramatical, esta clasificación incluye conjunciones (coordinantes y subordinantes), marcadores discursivos parentéticos (v. repertorios clásicos (Martín Zorraquino y Portolés 1999;) y marcadores léxicos (también parentéticos pero no incluidos en las taxonomías tradicionales, v. Cuenca et al., 2012). La categorización de marcas de conexión utilizada para este trabajo, adaptada de la de Gras et al., (2020) viene determinada por el comportamiento sintáctico y discursivo de dichas marcas de conexión y de la función que desempeñan estas en el discurso. Se emplea una definición amplia de marcadores discursivos, como elementos léxicos sin función predicativa (Gras et al., 2020), basada en las tres macrofunciones propuestas por Cuenca et al., (2011): preposicional, estructural y modal.

Tabla 1. Categorización de marcas de conexión (Gras et al., 2020)

Tipo de Marcador	Uso frecuente	Subfunciones
Marcas Proposicionales	Su significado suele asociarse a conjunciones y oraciones complejas/compuestas.	Adición, conjunción, temporalidad, causa, finalidad, consecuencia, contraste y condición
Marcas Estructurales	Suelen implicar progreso del discurso, es decir, avances en la trama narrativa, y/o movimientos retóricos	(Narrativas) Aperturas y Reaperturas, Continuación, Reorientación, Reformulación, Pausa, Delimitación del discurso reportado, Tema-Rema
Marcas Modales	Muestran el vínculo entre los interlocutores y/o la actitud del hablante.	Fática, Énfasis, Justificación, Duda

El foco principal de este trabajo recae en las marcas proposicionales causales y concesivas que encabezan oraciones subordinadas de causalidad o concesión. El uso de estas estructuras sintácticas implica el desarrollo de habilidades lingüísticas de cierta sofisticación, ya que en numerosos estudios sobre el desarrollo del discurso, la subordinación, entendida como medida de complejidad gramatical, se interpreta como signo de madurez en el discurso oral y escrito (Aparici, 2010).

Por un lado, la causalidad es la relación establecida entre causa y efecto (Villanueva, 1991), y la solemos encontrar en oraciones subordinadas causales, en las que se introduce en ellas la causa cuyo efecto expresa la oración principal (NGLE, 2009, p. 877, § 46.1a) e introducidas por conjunciones subordinantes causales.

Por otro lado, la concesión es la expresión de cierto obstáculo, potencial pero inefectivo para el cumplimiento de algo. (RAE, s.f., definición 5), en este caso también se suele encontrar en oraciones subordinadas, en concreto las concesivas, e introducidas por conjunciones subordinantes concesivas. En el contexto de este trabajo, ponemos nuestra atención en las conjunciones subordinantes causales: *ya que* y *aunque* y las conjunciones subordinantes concesivas: *si bien* y *puesto que*.

Como se mencionará más adelante, de manera más detallada, estas marcas de conexión fueron seleccionadas para el proyecto CCCP, puesto que su presencia incidió positivamente en los textos producidos por participantes del estudio de Rosado et al. (2021).

2.3. Estudios previos sobre el desarrollo de la competencia discursiva

En el ámbito del estudio de las L2, tradicionalmente el componente pragmático-discursivo o la competencia discursiva no han recibido el mismo nivel de atención que otras áreas como el desarrollo de la competencia gramatical o léxica. El estudio de Rosado et al. (2014), que revisamos más abajo, menciona algunos trabajos realizados en este ámbito, como el de Hinkel (2001) sobre el desarrollo de la cohesión en inglés como L2 o el de Takahashi (1996) sobre la producción de los actos de habla en situaciones concretas de interacción. Los estudios dedicados al análisis de cómo los hablantes adaptan su

discurso a contextos específicos, definidos en modalidades y géneros discursivos, son relativamente escasos.

No obstante, es importante destacar algunos trabajos que han contribuido significativamente a este campo, como, por ejemplo, el de Fernández (2010), mencionado con anterioridad. Este trabajo sienta una base sólida para abordar la competencia discursiva, así como los elementos y conceptos clave que nos permiten profundizar en la importancia de este aspecto en el aprendizaje del español como L2. La autora destaca la importancia de desarrollar la competencia discursiva para mejorar la habilidad de comunicarse efectivamente en español como L2 e insiste, además, en la importancia que tiene para el aprendiz poder interactuar en contextos comunicativos auténticos, produciendo textos coherentes y adecuados a la situación. Además, aporta también elementos clave, que funcionan como indicadores de una competencia discursiva desarrollada, como, por ejemplo, responder a un tema dado, mantener coherencia interna o considerar la situación de comunicación. Asimismo, este trabajo no solo resulta interesante para investigadores, sino que también es relevante para docentes de ELE, ya que en él se identifican errores comunes de los aprendices en materias de competencia discursiva, así como tareas didácticas para facilitar el desarrollo de esta misma. La relevancia del trabajo de Fernández (2010) para nuestro estudio es particularmente significativa, ya que proporciona un marco teórico robusto y detallado sobre la competencia discursiva.

Otro trabajo que resulta interesante para el nuestro, tanto por sus características, como por sus objetivos, población y método de estudio, es el llevado a cabo por Rosado et al. (2014), en el que se examina el uso de unidades de discurso en español L2 y se explora su arquitectura interna en relación con la edad, el género discursivo (expositivo vs. narrativo), modalidad (oral y escrita) y nivel de competencia en la L2. También se pretende observar si dichas unidades evolucionan de la misma manera en L1 que en L2.

Los datos del estudio de Rosado et al. (2014), a diferencia de los analizados en este trabajo, son principalmente de producción. Con el propósito de analizar el uso de las unidades del discurso en español como L2 y explorar su estructura interna, se hizo una recopilación de textos tanto narrativos como expositivos, en modalidad oral y escrita, que habían sido realizadas por los participantes en respuesta a un estímulo visual que representaba situaciones de conflicto en un entorno escolar, lo que permitió investigar la

forma en que organizaban y conectaban las cláusulas en sus narraciones y textos expositivos.

La selección de los participantes para el estudio de Rosado et al. (2014) se basó en tres criterios principales: la edad, la lengua materna y el nivel de competencia en L2. Se trabajó con tres grupos distintos atendiendo a cuestiones de edad. El primero constaba de estudiantes de 4º de Primaria (9 a 10 años), el segundo estaba formado por estudiantes de 1º de ESO (12 a 13 años) y el tercer grupo constaba de adultos (18 a 40 años) con estudios universitarios. Todos los participantes tenían como lengua materna el árabe o el coreano y el tiempo mínimo de estancia en España fue de 4 años. El nivel de competencia en L2 fue evaluado posteriormente a la recogida de datos, ya que a diferencia de la L1 este no se correlaciona directamente con la edad y se clasificó a los participantes en dos niveles: inicial-intermedio (A1, A2 y B1) e intermedio-avanzado (B2 y C1).

Los investigadores pudieron observar a partir de los resultados obtenidos que las unidades del discurso se utilizan para organizar el discurso en español L2 de manera similar a como se hace en la lengua materna. Observaron, además, cómo los problemas morfológicos o léxicos en los textos no afectan significativamente a la calidad de las agrupaciones de cláusulas en L2 y estas agrupaciones se producen de manera muy similar a como se producen en las L1. Además, destacaron que los niveles de conectividad en las L1 son un fenómeno evolutivo más determinado por la edad que por el género o la modalidad discursiva (v. Aparici, 2010). En español L2, en cambio, el género discursivo parece determinar la configuración de las unidades del discurso. Según los resultados del estudio los textos expositivos parecen involucrar niveles más complejos (más subordinación) que los narrativos, en coherencia con lo observado en L1.

La investigación de Rosado et al. (2014) resulta relevante para este TFM, ya que analiza exhaustivamente el uso de las unidades del discurso en español L2 y proporciona información valiosa sobre la organización textual en relación con la competencia discursiva de los aprendices. Este estudio ofrece una base sólida para investigaciones sobre el procesamiento de estructuras de conexión, incluyendo la investigación más amplia sobre la que se sustenta este pilotaje y TFM.

2.4. Estudios previos sobre la conexión en L1 y L2

El establecimiento de la conexión en la estructura textual, a través del uso de las marcas de conexión, generalmente ha sido estudiada desde diferentes puntos de vista y con diferentes objetivos. En los siguientes apartados se explorará una variedad de investigaciones pertinentes en materia de conexión con el propósito de obtener una comprensión más profunda de las perspectivas existentes sobre el tema y obtener una visión del marco teórico que engloba esta investigación. La selección de estudios previos que se presenta a continuación responde a un criterio de similitud con la presente investigación con la que, si bien no comparten estrictamente los objetivos, sí tiene en el centro de su investigación el desarrollo de la conexión en L1 y L2, así como el uso de marcadores textuales y marcas de conexión en general.

Con la finalidad de ofrecer una panorámica global del estado de la cuestión, revisaremos la literatura atendiendo a criterios de proximidad con el presente trabajo. La distinción principal que se realizará en los siguientes apartados se basará en la naturaleza de los datos que se estudia en los artículos revisados, concretamente, según analicen datos de producción o de procesamiento. Así pues, revisaremos en primer lugar los artículos que examinan datos de producción en L1, seguidos de aquellos sobre datos de procesamiento en L1. Después se seguirá el mismo orden con los artículos de L2, presentando, primeramente, aquellos sobre datos de producción para después revisar aquellos con datos de procesamiento.

2.4.1. Estudios previos en lenguas primeras (L1)

Si bien, como se ha dicho, este TFM se centra en la recogida y análisis de datos de procesamiento, incluir estudios centrados en datos de producción del lenguaje resulta relevante y pertinente por distintas razones. En primer lugar, dichos estudios nos proporcionan una comprensión integral de cómo los hablantes utilizan el lenguaje en situaciones reales de comunicación y entender cómo se producen nos permite disponer de una visión y comprensión holísticas del comportamiento de determinadas estructuras y contextualizar, así, el alcance y propósito de este trabajo.

Dentro de esta línea de investigación, el artículo de Rosado et al. (2021) aborda el estudio del desarrollo de la escritura analítica en diferentes niveles educativos, desde la

secundaria hasta la universidad. Se destaca que la habilidad para escribir textos argumentativos eficaces y de calidad es fundamental en el ámbito académico. Uno de los criterios de calidad textual que se establecen es el correcto uso de las marcas de conexión y se resalta la importancia de aprender a utilizar un repertorio de formas léxico-gramaticales y discursivas para organizar ideas y expresar un posicionamiento claro en diferentes contextos académicos. En el estudio, para asegurar la homogeneización temática y de input sobre la estructura y el contenido de los textos producidos por los participantes, se emplea una secuencia didáctica que incluye actividades como lecturas, debates en clase, producción de textos analíticos y evaluación de textos de compañeros. Se analizan los textos producidos antes, durante y después de la secuencia, y se pone el foco en el uso de marcas de conexión y en la calidad de la argumentación.

Los textos producidos por los participantes en Rosado et al. (2021) pertenecen al corpus EscAn² y fueron analizados para investigar aspectos específicos relacionados con el desarrollo de la estructura analítica. En concreto, para este trabajo se analizaron tres textos (sobre un tema de cierta complejidad: la libertad de movimiento entre países). El estudio reveló que los estudiantes universitarios, generalmente, producen textos analíticos más extensos y emplean con mayor frecuencia marcadores parentéticos y modales, lo que puede indicar un mayor desarrollo en la estructuración del discurso. En contraste, los estudiantes de secundaria hacen un uso más extensivo de las conjunciones, lo que puede reflejar una etapa anterior en el desarrollo de la escritura analítica. También se observó que los marcadores proposicionales son los más utilizados en ambos grupos, seguidos de los modales, mientras que los estructurales son los menos frecuentes. La investigación también mostró que las dificultades en la escritura analítica continúan más allá de la secundaria, destacando la necesidad de un enfoque pedagógico específico para mejorar la calidad de los textos analíticos en diferentes niveles educativos.

² El corpus EscAn se recogió en el marco del Proyecto ESCANDILING: Escritura analítica y diversidad lingüística: Cambios evolutivos y microevolutivos desde la educación primaria a la educación superior. IP.: L. Tolchinsky, J. Perrera. (EDU2015- 65980-R; Ministerio de Economía y Competitividad). El objetivo de este proyecto era examinar el desarrollo de los textos analíticos en contextos de diferente diversidad lingüística.

De estos textos originales es de dónde se extrajeron las oraciones causales y concesivas que se adaptaron para elaborar los ítems de la prueba experimental que se adapta en este trabajo (v. apartado 4.2.1 Tarea experimental CCCP-L1, capítulo 4.)

Pasando del análisis de la producción lingüística a los estudios que investigan el procesamiento lingüístico, encontramos los siguientes artículos que resultan relevantes para nuestro trabajo.

En primer lugar, el artículo de Ibáñez et al., (2022), pese a tratarse de un contexto de L1, presenta características similares a las de la presente investigación, como, por ejemplo, el hecho de trabajar con datos de procesamiento y de comprensión lectora.

En el estudio, se incluyeron 48 participantes, estudiantes avanzados de programas de postgrado en Lingüística, quienes fueron distribuidos en grupos de manera equilibrada para evaluar su desempeño en la comprensión de textos que contenían relaciones de coherencia causal explícitas e implícitas. Durante el experimento, los participantes leyeron estos textos y realizaron tareas de verificación para evaluar su comprensión, registrándose tanto los tiempos de lectura como la calidad de la representación mental construida.

Los resultados nos aportan información sobre cómo las características de las relaciones de coherencia, como la subjetividad y la explicitud, influyen en el procesamiento y la comprensión de textos. El artículo de Ibáñez et al., (2022) también se centra en las relaciones causales, en su caso contemplando el grado de explicitud en dichas relaciones como una variable de interés que puede afectar al procesamiento. Se les proporciona a los participantes dos alternativas de un mismo texto. Una de las variantes es explícita, es decir, que contiene la conjunción causal en la oración, y la otra variante es implícita, es decir, que no contiene la conjunción causal en la oración, pero mantiene el significado de la oración subordinada causal.

En los resultados, los autores pudieron observar que las relaciones de coherencia causales explícitas, es decir, aquellas que contenían la conjunción causal en la oración, se procesaban más rápidamente que las implícitas. Además, también resultaban en una mejor comprensión y representación mental del texto. Es decir, se demostró que la presencia de conectores o marcadores lingüísticos en las relaciones de coherencia causal acelera significativamente el procesamiento de la información y facilita la construcción de una

representación coherente del texto. El artículo de Ibáñez et al., (2022) resulta relevante para nuestro trabajo, dado que también se centra en la presencia y ausencia conjunciones y utiliza una metodología similar a la de la prueba experimental que se pilota en este trabajo.

Otro estudio que se basa en datos de procesamiento es el realizado por Zunino (2017), donde se investiga el procesamiento de relaciones causales y contracausales. El enfoque principal de la investigación de Zunino (2017) es analizar cómo la complejidad sintáctica de una oración, es decir, la complejidad en la estructura gramatical, está relacionada con la complejidad de procesamiento de las relaciones semánticas específicas, es decir, de significado. Para llevar a cabo su estudio, Zunino (2017) organizó a un total de 46 participantes. La edad promedio de los participantes fue de 41,15 años. En cuanto a la escolarización formal, el promedio fue de 17,43 años. Los participantes fueron distribuidos en grupos de edad: 22 individuos tenían entre 18 y 34 años, y 24 estaban en el rango de 35 a 65 años y para el análisis de los datos fueron organizados en parejas equiparadas por edad, escolarización y sexo. Utilizó cuatro listas de estímulos que incluían oraciones que expresaban relaciones de causa y efecto, así como relaciones contracausales o concesivas, como se ha mencionado anteriormente, en las que no se cumple la relación causal típica. Estas oraciones incluían conectores sintácticos específicos de coordinación como *entonces* y *pero*, y también de subordinación como *porque* y *aunque*, los cuales ayudan a estructurar las ideas presentadas. Además, se manejaron dos tipos de información en las oraciones: cotidiana, donde los participantes podían recurrir a su conocimiento previo para comprender las relaciones causales y contracausales o concesivas, y técnica, donde no se podía recurrir a conocimiento previo para el procesamiento de las relaciones presentadas.

El estudio reveló diferencias significativas en los tiempos de lectura y respuesta entre oraciones causales y contracausales, siendo las oraciones causales procesadas de manera más eficiente. Las oraciones subordinadas fueron leídas y respondidas más rápidamente que las oraciones coordinadas, indicando que la complejidad sintáctica afecta el costo de procesamiento.

Por último, el artículo de Nadal et al. (2016) se centra en el procesamiento de partículas discursivas del español. Los autores mencionan que todos los informantes

tenían un alto nivel educativo (grado universitario) y edades comprendidas entre 20 y 40 años, pero no se proporcionan detalles sobre sus antecedentes lingüísticos.

En el experimento, los participantes leyeron enunciados críticos que contenían partículas discursivas como "sin embargo" e "incluso", junto con enunciados distractores que no contenían estas partículas, con una proporción de 1:2, es decir, por cada enunciado con las partículas discursivas mencionadas, se presentaban dos distractores. Esta configuración se implementó para evitar que los participantes detectaran el objetivo del experimento y ajustaran conscientemente sus estrategias de lectura. Además, se utilizaron técnicas como *eyetracking* y lectura autocontrolada para medir el tiempo total de lectura, el tiempo de primera lectura y el tiempo de relectura, analizando cómo los conectores contraargumentativos y las partículas focales influyen en la comprensión de los enunciados.

Los resultados obtenidos revelaron que las partículas discursivas en español como “sin embargo” e “incluso”, son elementos lingüísticos que requieren un mayor esfuerzo cognitivo durante su procesamiento. Esto se debe a su naturaleza procedimental, que guía al oyente en la interpretación de la información y en la generación de inferencias apropiadas.

Además, también se demostró que el procesamiento de las partículas discursivas está influenciado por la interacción entre sus propiedades y el contexto enunciado. Por ejemplo, la posición de la partícula dentro de la oración y la orientación argumentativa del enunciado pueden afectar a la manera en la que se procesa la información. Las partículas en posiciones no marcadas tienden a ser procesadas más rápidamente que en posiciones marcadas, y aquellas que imponen una conexión argumentativa que no se ajusta a la orientación previa del enunciado generan más dificultades en el procesamiento

Así pues, los resultados muestran que las partículas discursivas son unidades lingüísticas esenciales que funcionan como instrucciones para el procesamiento de la información, y su significado procedimental y su capacidad de guiar las inferencias destacan su relevancia en la comunicación efectiva.

2.4.1. Estudios previos en lenguas segundas (L2)

Siguiendo con la revisión de estudios previos relevantes para este trabajo, a continuación, analizaremos publicaciones centradas en las L2. Revisaremos, en primer lugar, artículos que obtienen sus datos a partir de la producción de los participantes y después aquellos que se centran en el procesamiento de la lengua. Además, en este apartado también diferenciaremos entre trabajos con otras L2 diferentes al español y después aquellos con español como L2.

Un ejemplo relevante para este TFM de un artículo que contiene datos de producción y se centra en el inglés como L2 es el llevado a cabo por Youn (2023) que busca sistematizar y comparar el uso de los marcadores discursivos. Este trabajo centra su investigación en la producción de lengua, específicamente en la interacción oral en un contexto académico, y evalúa la competencia pragmática en inglés L2 a través del uso de marcadores discursivos.

Los participantes de este estudio eran 102 estudiantes universitarios, con inglés como LE y con niveles que variaban desde el B1 al C1, según el MCER. Estos realizaron tres tareas de expresión oral en las que se expresaban preferencias, opiniones y valoraciones, además de dos tareas de interacción oral en las que se negociaban diferentes opciones y se realizaban peticiones. Los resultados del estudio demostraron que el diseño de tareas pragmáticas influye en la naturaleza de la interacción basada en tareas y en las características del lenguaje, lo que destaca la importancia de considerar variables de diseño de tareas en la enseñanza de lenguas. Además, también reveló que existen diferencias significativas en el uso de los marcadores discursivos entre los aprendices de diferentes niveles de competencia. En general, los participantes de niveles más avanzados tendieron a utilizar una mayor variedad de marcadores discursivos en comparación con los aprendices de niveles más bajos. Además, se observó que los aprendices de niveles más bajos mostraron cierta dependencia de ciertos marcadores específicos, lo que indica que, aunque podían mantener la continuidad de la interacción, su uso de marcadores era más limitado.

Continuando con datos de producción, el trabajo de Horcada (2013) comparó la estructuración del discurso narrativo oral y escrito de aprendices y nativos del español. Los participantes del estudio eran un primer grupo de 20 hablantes de *dariya* aprendientes de español como L2, en contexto de inmersión lingüística en primer año de la Educación

Secundaria Obligatoria, con edades de entre 12 y 14 años. El segundo grupo estaba formado por diez hablantes monolingües de español como L1, también de primer año de la ESO. Horcada (2013) observó que los textos escritos eran más breves que los orales, especialmente en los participantes no nativos. También se observó un mayor uso de marcadores conversacionales y de lo que se conoce como “pegamento discursivo” (*discourse glue*), para mantener el espacio narrativo abierto, simplemente como un marcador de continuidad, sin poner realmente en relación semántica (ni sintáctica) de ninguna clase de cláusulas (Aparici, 2010; Berman, 1996; Peterson & McCabe, 1988), en las producciones orales que en las escritas.

Siguiendo con el estudio de la producción lingüística relacionada con los marcadores, pero pasando de la lengua escrita a la lengua oral, encontramos el artículo de Gras et al. (2020) analiza el uso de marcadores discursivos y modales en las narrativas orales producidas por hablantes de español nativos y aprendices de español como LE. Se comparan las narrativas que produce cada grupo, poniendo el foco en las tres macrofunciones de los marcadores (proposicionales, estructurales y modales) que han sido presentadas con anterioridad en este trabajo.

El estudio de Gras et al. (2020) sienta las bases metodológicas de este trabajo, creando como se ha mencionado anteriormente, una categorización adaptada de Cuenca et al., 2012). Además, también sigue una línea de investigación similar a la del proyecto CCCP en la que se realiza una comparación de los usos de marcadores discursivos entre nativos del español y aprendientes.

El estudio presenta varias conclusiones clave para este trabajo. Primero, se confirmó que los hablantes nativos utilizan una mayor frecuencia y variedad de marcadores discursivos en comparación con los aprendices de español como L2, especialmente marcadores estructurales, mientras que los aprendices tienden a usar más marcadores modales, en particular aquellos que expresan duda y funciones fáticas.

Por lo que a las marcas proposicionales respecta, el estudio reveló que tanto los hablantes nativos como los aprendices de español L2 comparten en gran medida el uso de los mismos marcadores para expresar funciones proposicionales, tanto en función como en forma. También se observó un claro dominio de las conjunciones como *y* frente a los conectores parentéticos como *asimismo*. También se detectó entre los hablantes

nativos un uso mayor de conjunciones como *que* y *como* introduciendo la causalidad oracional al inicio de la frase, dejando la consecuencia implícita o inferida por el interlocutor. Por su parte, los aprendientes tienden a utilizar de manera más exclusiva *o* para funciones disyuntivas y *por eso* para expresar tanto causa como consecuencia, este uso más canónico puede sugerir un repertorio mucho más limitado.

Pasando del análisis de la producción lingüística a los estudios que investigan el procesamiento lingüístico, el artículo de Zufferey (2015) sobre inglés L2 se centra en la comprensión de los conectores o marcadores discursivos por parte de estudiantes avanzados de inglés como L2, específicamente, en determinar cómo el conocimiento de la L1 puede influir en la comprensión de los conectores.

El artículo utiliza una metodología que combina experimentos *on-line* y *off-line* para obtener datos de procesamiento y evaluar la comprensión de los conectores discursivos de los estudiantes. Los participantes fueron 53 estudiantes avanzados de inglés, de los cuales 32 eran neerlandeses y 21 franceses, y 34 hablantes nativos de inglés como grupo de control. Para el experimento se crearon 16 oraciones con dos versiones de cada oración, una con el conector correcto y otra con el conector incorrecto, típicamente producidas por estudiantes debido a la transferencia de sus L1. Se incluyeron oraciones a modo de distractores para evitar que los participantes infirieran que todos los usos de los conectores en el experimento eran incorrectos. También se les realizaron pruebas de seguimiento ocular para rastrear los movimientos oculares mientras leían las oraciones que se han mencionado antes y se les pidió que realizaran juicios de gramaticalidad de una selección de oraciones, es decir, debían identificar los errores y calificar las oraciones como correctas e incorrectas. Los resultados indicaron que los estudiantes avanzados eran tan sensibles como los hablantes nativos al significado transmitido por los conectores. La transferencia de la L1 parece ser que fue un factor importante que jugó a su favor en la comprensión de las oraciones, en ciertos contextos, ya que los aprendices mostraron una sensibilidad similar a los hablantes nativos en la detección de usos incorrectos de conectores, siempre que estos no correspondieran a los usos permitidos en su L1.

Recuperando el español como L2, resulta relevante el trabajo de Hernández y Rodríguez-González (2013), pese a que su objetivo principal difiere del objetivo de este trabajo en tanto se centra en el impacto de diferentes tipos de instrucción y exposición al uso general de marcadores discursivos de español como L2. Los participantes de este

estudio eran 53 estudiantes nativos del inglés con español como L2, que fueron divididos en tres grupos con los que se probaron diferentes métodos de instrucción. El primer grupo recibió instrucción explícita y una exposición masiva a los marcadores del discurso, mientras el segundo grupo recibió únicamente la exposición masiva, sin instrucción alguna. El tercer grupo fue designado como el grupo control. Las pruebas a las que fueron sometidos los tres grupos eran todas de producción e incluían tanto prácticas comunicativas y descripciones orales de imágenes como actividades rellenahuecos y tareas de producción escrita. Los resultados de este estudio reflejan que ambos tratamientos por separado mostraron un impacto positivo en el uso de marcadores discursivos en los estudiantes de español. Aunque no hubo diferencias significativas en el uso general de marcadores discursivos, la combinación de instrucción explícita con input masivo fue más efectiva para el uso de nuevos marcadores discursivos, resaltando la importancia de la atención consciente en el aprendizaje de la lengua.

Con base en la revisión de la literatura sobre la competencia discursiva y la relevancia de las marcas de conexión textual en la comprensión lectora y el procesamiento de textos, se hace evidente la necesidad de investigar el efecto de estos elementos en el procesamiento y comprensión en un contexto de L2. La comprensión de los mecanismos que facilitan la estructuración y cohesión de los textos es fundamental para mejorar la enseñanza y evaluación de esta lengua. En este sentido, y fundamentados en el marco teórico revisado, se plantean los siguientes objetivos de investigación.

3. Objetivos de investigación

Los objetivos de este Trabajo de fin de Máster están motivados por dos fuentes principales: la bibliografía revisada sobre la importancia de las marcas de conexión textual en la comprensión lectora y la calidad de los textos analíticos, y a la vez por los objetivos del proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo: *Comprensión y calidad del discurso: el papel de la conexión en el procesamiento de los textos analíticos (CCCP)*.

Así, por una parte, la literatura existente subraya el papel crucial que juegan las marcas de conexión en la estructuración y cohesión de los textos, lo que a su vez influye en la facilidad con la que los lectores pueden procesar y comprender la información presentada. Paralelamente, el proyecto de investigación al que contribuye este TFM se propone determinar cómo el uso de dichas marcas de conexión explica las diferencias en la evaluación de la calidad de los textos analíticos y su comprensión lectora en diferentes niveles educativos y condiciones lingüísticas. En este contexto, el presente trabajo se propone adaptar y pilotar la prueba experimental desarrollada en el marco del citado proyecto para hablantes nativos de español de diversos perfiles lingüísticos para aprendices de español como L2, con el objetivo de evaluar su efectividad y adecuación para este grupo con condiciones lingüísticas específicas.

El objetivo general de este TFM es adaptar y pilotar la prueba experimental CCCP del proyecto de investigación sobre marcas de conexión textual para aprendices de español como L2, con el objetivo de poder evaluar su efectividad y adecuación en este grupo con condiciones lingüísticas particulares. Este objetivo general se concreta en tres objetivos específicos:

1. Pilotar la prueba experimental CCCP-2 (adaptada de la original CCCP-1, diseñada para examinar el efecto de la presencia de conectores causales y concesivos en la comprensión lectora en español) con una muestra de aprendices de L2 de niveles de B2.1 a C1 según el MCER.
2. Examinar el comportamiento de los participantes en función de cuatro factores:
 - i. Presencia vs. ausencia de marca de conexión
 - ii. Contexto oracional causal vs. concesivo
 - iii. Congruencia vs. incongruencia contexto oracional

iv. Tipo de marca de conexión

A través de la consecución de estos objetivos, se espera obtener información valiosa que demuestre la adecuación de la prueba experimental CCCP al contexto para el que se ha diseñado, así como su efectividad para la recogida de datos sobre el procesamiento de las marcas de conexión textual y la comprensión lectora.

4. Metodología

En este apartado se detalla el método con el que se ha llevado a cabo la investigación en este trabajo. Se describirá tanto la creación y adaptación de la tarea experimental, así como las tareas de control empleadas y el perfil de los participantes. También se explicará el proceso de tratamiento de los datos obtenidos con las tareas realizadas.

4.1. Perfil de los participantes

Los participantes de esta investigación son hablantes no nativos del español con nivel mínimo B1, preferiblemente B2. Esta elección se justifica por varias razones, fundamentalmente vinculadas a las habilidades lingüísticas y comunicativas asociadas a los niveles B1/B2 según el MCER. Estas abordan directamente la capacidad de los participantes de comprender y producir textos que demuestran una competencia discursiva desarrollada en L2, es decir, habilidad avanzada que tiene un aprendizaje para usar el lenguaje de manera efectiva en diversos contextos comunicativos.

A partir del nivel B1, se espera que los estudiantes sean capaces de manejar situaciones comunicativas complejas con cierta autonomía, como se puede ver en las diferentes tablas de descriptores del MCER sobre la competencia discursiva, el aprendiz adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles y utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere. (Consejo de Europa, 2002, p. 121). Los niveles B1 y B2 destacan por la capacidad de los aprendices de español de utilizar una variedad de conectores y otros mecanismos de cohesión esenciales para la construcción de textos coherentes y cohesionados, para esta investigación es esencial contar con participantes que puedan demostrar y aplicar estos mecanismos. Los niveles B, el B2 en particular, se caracterizan, también, por la habilidad de manejar discursos más largos y complejos, indicando, por lo tanto, un mayor control sobre la estructura textual y la organización de ideas, características fundamentales de la competencia discursiva. (Consejo de Europa, 2002, p. 33).

Tabla 2. Descriptores de cohesión y coherencia (Consejo de Europa, 2002, p. 121)

Coherencia y cohesión	
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.

Finalmente, al elegir participantes con un nivel de competencia de al menos B1, podemos asumir que con la riqueza léxica y gramatical que disponen en sus niveles, el riesgo de que las dificultades lingüísticas básicas interfieran en la capacidad de comprensión se minimiza. Esto resulta muy importante en una investigación en la que el foco está en las habilidades discursivas avanzadas y no en la capacidad de manejo del vocabulario básico o la gramática.

Tabla 3. Descriptores de riqueza de vocabulario. (Consejo de Europa, 2002, p. 109)

Riqueza de vocabulario	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.

Con la comprensión de los descriptores de riqueza léxica y gramatical proporcionados, es esencial ahora enfocar la atención en los participantes de nuestro estudio. Dado que el objetivo de la investigación se centra en evaluar habilidades discursivas avanzadas, resulta fundamental asegurar que los individuos involucrados cuenten con una base sólida de competencia lingüística. A continuación, se presenta una descripción detallada de los participantes seleccionados para el experimento, abordando sus niveles de competencia y las características lingüísticas que cumplen con los requisitos necesarios para el enfoque específico de este estudio.

4.1.1. Participantes

Los participantes en este pilotaje son 20 hablantes de español como L2, con una edad promedio de $M=30.10$ años ($SD=9.14$) (rango de 22 - 49 años). De estos, 24 en el momento del pilotaje eran estudiantes de español en un contexto de inmersión en escuelas de Barcelona, cuatro son estudiantes de máster en la Universitat de Barcelona y dos trabajan actualmente en España. En cuanto a su nivel de competencia en español, 4

participantes tienen un nivel B2, 7 participantes se encuentran en el nivel B2.2, 3 participantes tienen un nivel C1, y 6 participantes se sitúan en el nivel C1.2.

Con la información sobre la edad y el nivel autorreportado y las características de los participantes establecida, el siguiente apartado se centrará en las herramientas de recogida de datos empleadas en este estudio. A continuación, se describen los instrumentos y métodos utilizados para recopilar la información necesaria para el análisis.

4.2. Herramientas de recogida de datos

A continuación, describiremos en primer lugar la prueba experimental original del proyecto CCCP, (Aparici et al., en preparación), la cual incluye una tarea de procesamiento lector con estímulos textuales y la medición de tiempos de reacción. Seguidamente, se describirán en detalle los ajustes realizados y el proceso que se ha seguido en la adaptación de la prueba, así como en el pilotaje de esta. También se describirá el cuestionario sociolingüístico que se administró a los participantes y que nos permitirá realizar un perfil socioeconómico y lingüístico más detallado.

4.2.1. Tarea experimental CCCP-1

La tarea experimental desarrollada dentro del proyecto de investigación CCCP es una tarea de procesamiento lector diseñada con el objetivo de determinar qué elementos cohesivos contribuyentes a la calidad textual, tienen repercusión en el proceso lector y, por lo tanto, en la comprensión lectora, sea facilitándola o dificultándola (Aparici, et al., en preparación). Así, la prueba está diseñada para registrar los tiempos de lectura y de reacción de cada participante. Obtener el tiempo de reacción nos permite discernir si la presencia o la ausencia de las marcas facilita el procesamiento de las relaciones entre cláusulas cuando están en consonancia con las expectativas de los lectores, por lo tanto, si facilitan o no la comprensión lectora.

Siguiendo una metodología similar a la que se había utilizado en investigaciones previas (v. Rosado et al., 2014), se seleccionaron textos reales, producidos por los participantes, obtenidos del corpus EscAn (v. ref. en apartado 2.4.1) Los textos que conforman la tarea fueron producidos por los participantes en Rosado et al. (2021). En

concreto, para esta tarea experimental se seleccionaron los textos 2, 3 y 4 del tema B (la libertad de movimiento entre países), de dónde se extrajeron las oraciones causales y concesivas que fueron valoradas positivamente por jueces externos. A partir de las oraciones seleccionadas se elaboraron los 32 estímulos que conformaron la tarea experimental, 16 estímulos con marcas causales, en concreto 8 con *ya que* y 8 con *puesto que*, y 16 estímulos más con marcas concesivas, 8 con *aunque* y 8 con *si bien*.

Tabla 5. Ítems tarea CCCP-1

Tipo de Marca oración	de Marca	N.º Ítems	N.º Ítems congruentes	N.º Ítems incongruentes
Causal	Ya que	8	16	16
	Puesto que	8		
Concesiva	Aunque	8	16	16
	Si bien	8		
Total:		32		64

Estos estímulos se dividieron en dos listas de trabajo de 16 estímulos cada una en la que se combinaban marcas causales y concesivas de manera aleatoria. La primera lista contenía los 8 estímulos con *puesto que* y los 8 estímulos de la marca *si bien*, mientras que la segunda lista contenía los 8 estímulos de la marca *ya que*, y los 8 estímulos con la marca *aunque*. De cada estímulo se crearon cuatro versiones manipulando la presencia o ausencia de la marca, así como la congruencia del propio estímulo. En el siguiente ejemplo (1a), podemos observar las diferentes versiones de un mismo estímulo, la primera versión tiene presencia de marca y es congruente, en la segunda versión se pierde la marca, pero se mantiene la congruencia, en la tercera versión observamos como se

mantiene la marca, pero se pierde la congruencia y en la última versión se pierden tanto la marca como la congruencia.

(2a) Critical_ca_item1

Presencia y congruencia: *La libertad de movimiento es un derecho universal, puesto que el lugar de origen jamás debe condicionar la vida.*

Ausencia y congruencia: *La libertad de movimiento es un derecho universal, el lugar de origen jamás debe condicionar la vida.*

Presencia e incongruencia: *La libertad de movimiento es un derecho universal, puesto que el lugar de origen siempre debe condicionar la vida*

Ausencia e incongruencia: *La libertad de movimiento es un derecho universal, el lugar de origen siempre debe condicionar la vida*

Para la elaboración de estos estímulos se controló la longitud en palabras, así como el número de cláusulas y la estructura oracional a partir de la posición que ocupa la marca en el fragmento, ya que los participantes reciben los estímulos de manera segmentada en la prueba experimental. La segmentación de los fragmentos se estructuró de manera que la marca se encontrara en el segmento central, también llamado zona crítica. La marca no podía estar en los segmentos previos o posteriores a la zona crítica, así como tampoco podía iniciar el segmento central. A continuación, se presenta un ejemplo (2b) de segmentación del ítem presentado en el ejemplo (2a).

(2b) Critical_ca_item1: *La libertad de movimiento es un derecho universal, puesto que el lugar de origen jamás debe condicionar la vida.*

Segmento 1: *La libertad de movimiento es*

Segmento 2: *un derecho universal, puesto que el lugar de origen*

Segmento 3: *jamás debe condicionar la vida.*

Durante la realización de la prueba cada participante fue expuesto a 32 estímulos diferentes segmentados y divididos en cuatro sets de ocho estímulos, distribuidos siguiendo un diseño de cuadrado latino³, que nos permite asegurarnos que cada participante es únicamente expuesto a una versión de cada estímulo: 1) presencia y congruencia; 2) ausencia y congruencia; 3) presencia e incongruencia; 4) ausencia e incongruencia. Después de cada set de ocho estímulos, aparece una pregunta relacionada con la temática de estos, para realizar un control de atención al participante a la vez que nos permite obtener una medida de comprensión lectora.

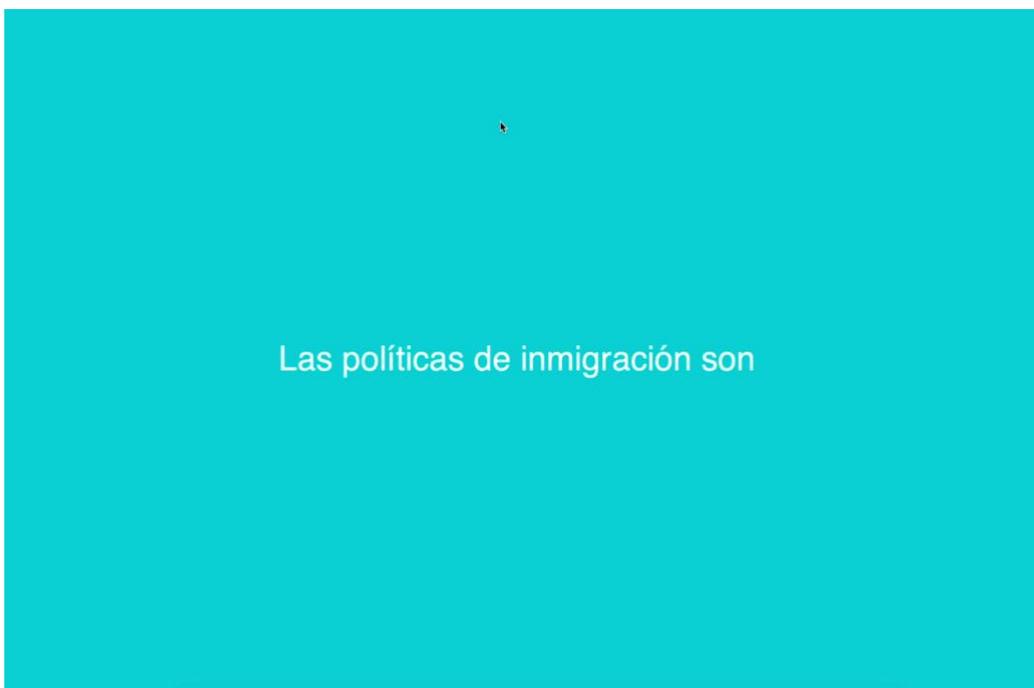


Figura 1. Ejemplo de segmento 1 en PsychoPy

³ Un cuadrado latino es una matriz de $n \times n$ elementos en la que cada casilla está ocupada por uno de los n símbolos distintos dos a dos de tal modo que cada uno de ellos aparece exactamente una vez en cada columna y en cada fila, tal y como se muestra en la siguiente figura. Roca, D. (2016).



Figura 2. Ejemplo de segmento 2 con zona crítica en PsychoPy.



Figura 3. Ejemplo de segmento 3 en PsychoPy.

A screenshot of a PsychoPy attention control question. The text is centered on a solid teal background. The question is in Spanish: "¿Son diferentes las políticas de inmigración para los refugiados de guerra?" followed by the instruction "Pulsa 's' para Sí y 'n' para No".

¿Son diferentes las políticas de inmigración
para los refugiados de guerra?
Pulsa "s" para Sí y "n" para No

Figura 4. Ejemplo de pregunta de control de atención en PsychoPy.

A continuación, se describe el proceso de adaptación de la prueba para aprendices de L2. Describiendo de manera exhaustiva el proceso de identificación de posibles dificultades, así como la adaptación de estas a las características lingüísticas de los aprendices.

4.2.1.1. Adaptación del léxico para la tarea CCCP-2

Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo principal de este trabajo consiste en la adaptación y pilotaje de la tarea experimental descrita en el apartado anterior (Aparici et al., en preparación) para los aprendices de español como L2. c

La primera fase consistió en el análisis de los ítems de la tarea original para identificar si alguno de los ítems empleados en la prueba original era adecuado para aprendices de español de nivel B2, teniendo en cuenta que los textos de los que se extrajeron dichos ítems habían sido producidos por y/o adaptados para hablantes nativos de español. Para ello, los ítems fueron analizados con ELELex (François, T. & De Cock, B., 2018), la variante de español como LE de CEFRLex (Grañ et al., 2020). Esta herramienta es una colección de recursos basada en corpus de libros de texto clasificados según el MCER y está pensada para facilitar a los docentes o evaluadores de ELE la tarea

de selección de textos adecuados a ciertos niveles de lengua. ELELex proporciona información detallada sobre la frecuencia de aparición de determinado léxico en los diferentes niveles recogidos por el MCER, lo que permite realizar una selección precisa de términos y expresiones acordes al nivel de competencia lingüística de los participantes. Esta selección léxica resulta fundamental para garantizar la comprensión adecuada de los ítems durante la realización de la prueba experimental, disminuyendo el riesgo de que dificultades lingüísticas básicas en materia de léxico interfieran con la correcta comprensión y realización de la prueba.

Así pues, se utilizó el ELELex como un primer filtro para determinar qué elementos en los ítems podían suponer dificultades léxicas y, por lo tanto, de comprensión. Los elementos identificados como léxico poco frecuente en los niveles A y B de lengua, fueron sustituidos por elementos más frecuentes. Se creó una primera versión adaptada de los ítems, procurando mantener el significado intacto y respetando también la longitud y la distribución de los elementos dentro de los ítems, características importantes para la prueba experimental. A continuación, podemos observar un ejemplo (3a) de ítem adaptado tras la detección de poca frecuencia de ELELex.

(3a)

Ítem original: *La libertad de desplazamiento es un derecho universal, ya que el lugar de origen jamás debe condicionar la vida*

Ítem adaptado con ELELex: *La libertad de movimiento es un derecho universal, ya que el lugar de origen jamás debe condicionar la vida*

La segunda fase consistió en una serie de consultas particulares a estudiantes de español de niveles B1 y B2 en contexto de inmersión. Este procedimiento se llevó a cabo con el objetivo de poder determinar individualmente la dificultad percibida de la primera versión de los ítems por parte de alumnos en un contexto similar a los posibles participantes del experimento y evaluar la idoneidad del vocabulario seleccionado para su nivel de competencia. Las consultas fueron realizadas en algunos casos consultando a los estudiantes directamente si les resultaba fácil de comprender el significado del léxico de las oraciones; estos aportaron sus opiniones sobre las palabras seleccionadas y en casos

como el que se muestra en el ejemplo (3b) propusieron alternativas léxicas que facilitaban la comprensión.

(3b)

Ítem original: *La segregación por racismo es un problema preocupante, el malestar ciudadano siempre tiene consecuencias*

Primera versión adaptada: *La marginación por racismo es un problema preocupante, el malestar ciudadano siempre tiene consecuencias*

Propuesta de los alumnos: *La discriminación por racismo es un problema preocupante, el malestar ciudadano siempre tiene consecuencias*

También se realizaron consultas o comprobaciones léxicas de manera indirecta con estos mismos alumnos. En estos casos se introdujo el léxico detectado como difícil, es decir, palabras consideradas poco frecuentes en los niveles A y B por ELELex, en las actividades de clase. Esta inclusión se realizó sin avisar previamente a los estudiantes sobre la posible dificultad del léxico para evitar condicionarlos y garantizar así la presentación del léxico de la manera más natural posible. Como se puede observar en el ejemplo (3c) se introdujeron las palabras cooperación, políticas e instituciones, en un ejercicio en el que los estudiantes debían elegir el pronombre de relativo adecuado según la oración de relativo. En este caso la dinámica de la clase consistía en hacer constantes comprobaciones de léxico durante los ejercicios y permitió comprobar si este léxico suponía alguna dificultad de comprensión que condicionase los resultados de la prueba experimental

(3c)

- Las **instituciones** _____ participaron en el acuerdo internacional lograron un gran avance en la resolución del conflicto.
- La comisión _____ revisa las **políticas** de cooperación internacional está compuesta por expertos de diferentes países.
- Los países _____ han adoptado nuevas **políticas de cooperación** están viendo mejoras en sus relaciones diplomáticas.

En el caso de las comprobaciones de léxico indirectas no se detectó ninguna palabra que conformase un problema de comprensión constante entre todos los alumnos a los que se le presentaban oraciones con este léxico.

La tercera y última fase consistió en la creación de la prueba en PsychoPy, una aplicación de software de control experimental independiente, escrito en lenguaje Python utilizando exclusivamente bibliotecas gratuitas (Peirce, 2007). Este programa es ampliamente utilizado en psicología experimental y ciencias cognitivas para diseñar y ejecutar experimentos. Permite la creación de tareas experimentales como estudios de tiempos de reacción, (en adelante TR) o presentación de estímulos visuales y auditivos. En este trabajo, se ha empleado el modo *Builder* de *PsychoPy*, una interfaz gráfica que facilita la creación de experimentos sin necesidad de conocimientos de *Python*, garantizando precisión en la presentación de estímulos y TR, esenciales para la investigación.

Una vez se hubo comprobado que los ítems de la prueba no suponían dificultades de comprensión que pudieran distorsionar los datos obtenidos, estos se validaron y se incorporaron en la tarea experimental. Partiendo de la metodología y estructura utilizadas en la tarea original CCCP-1, se procedió a realizar una réplica de la prueba, sustituyendo los listados de ítems originales por los que contenían los ítems modificados para los aprendices de L2.

Antes de iniciar el pilotaje de la CCCP, se realizó un pilotaje previo con tres hablantes nativas del español, cuyas edades oscilaban entre los 26 y los 54 y que no fueron incluidas en la muestra, con el objetivo de: (i) comprobar el correcto funcionamiento de la prueba en términos técnicos, es decir, asegurarse que no había ningún problema de código que interrumpiese la prueba o que no mostrase los ítems adecuados y (ii) realizar una estimación del tiempo que tomaría realizar la prueba a los futuros participantes.

El pilotaje de esta prueba requiere la instalación de *PsychoPy* por lo que la recogida de datos se realizó de manera presencial con los participantes. A los participantes se les administró la prueba CCCP-2 y seguidamente las tareas de control⁴ pensadas para

⁴ Para determinar la capacidad lectora de los participantes, asegurando su aptitud para el proyecto CCCP, se administró la prueba **PROLEC-SE-R** que evalúa la velocidad, precisión y comprensión lectora en español (*PROLEC-SE-R*, s. f.) utilizando la lectura de palabras, pseudopalabras y un texto de 400 palabras con preguntas de opción múltiple. También se administró la **Prueba de Amplitud Lectora (PAL)** en la que se presentan series de frases, y el participante debe recordar la última palabra de cada una, midiendo

controlar variables como la comprensión lectora y la memoria de trabajo en el proyecto CCCP. Dichas tareas prolongaron la recogida de datos aproximadamente 30/40 minutos extra más allá del tiempo necesario para la administración de la prueba CCCP-2. Teniendo en cuenta el tiempo requerido para la realización de las pruebas, para evitar una sobrecarga cognitiva y que el cansancio de los participantes condicionase los resultados de las pruebas, se optó por administrar a los participantes, en primer lugar, la tarea experimental CCCP-2 y, seguidamente, el resto de las tareas de control.

4.2.1.2. Cuestionario sociolingüístico

Para disponer de información sobre la experiencia lingüística de los participantes en la prueba se les administró un cuestionario sociolingüístico, adaptado del cuestionario empleado previamente en el contexto del proyecto CCCP, con el objetivo de obtener información detallada sobre el perfil lingüístico y socioeconómico de los participantes de L2. El cuestionario recoge información demográfica básica, así como sobre el nivel educativo y las preferencias de ocio de los participantes que nos permite realizar/trazar su perfil lingüístico y socioeconómico y disponer de datos sobre su experiencia letrada.

En términos lingüísticos, el cuestionario explora cuáles son sus L1, qué otras lenguas hablan y en qué contextos, así como la frecuencia y comodidad con que hablan cada lengua. También se recoge información sobre el nivel autopercebido por parte del participante para cada una de las lenguas. Por lo que respecta a su nivel de español como L2, el cuestionario recoge información sobre la experiencia de los participantes en países de habla hispana o el tiempo dedicado a estudiar español. Esto se complementa con el resultado de la prueba de nivel AVE para el español (Instituto Cervantes, s. f.), una prueba de nivel de carácter orientativo utilizada por el Instituto Cervantes en sus cursos en línea de ELE.

En resumen, el cuestionario proporciona una visión holística y detallada del uso y preferencia de lenguas, así como del entorno familiar y educativo y el contexto socioeconómico de los participantes

así su capacidad de procesamiento y almacenamiento simultáneos en la memoria operativa (Eloúsa et al., 1996).

Con una visión holística proporcionada del perfil de los participantes, así como de la metodología utilizada en esta memoria de máster, el siguiente paso en este estudio es analizar los datos recogidos durante el pilotaje de la prueba experimental CCCP-2. En el siguiente capítulo se procederá a desglosar los resultados obtenidos, enfocándonos en los TR de los participantes.

5. Análisis y discusión de los datos

En este capítulo, se presentan y analizan los datos recolectados durante el estudio, enfocándonos en los Tiempos de reacción (TR) de los participantes, dependiendo de las condiciones y marcas de conexión que se han presentado con anterioridad.

A través de una evaluación detallada de las medias y desviaciones estándar de los tiempos de lectura de los terceros segmentos de las oraciones, es decir, los segmentos posteriores a la zona crítica, en este capítulo buscamos identificar patrones de comportamiento dependiendo de la tipología oracional y de las marcas de conexión utilizadas.

5.1. Análisis de los TR por ítems

Para abordar el primer objetivo de este trabajo, que consiste en pilotar la prueba experimental CCCP-2, se procedió a un análisis detallado de los TR obtenidos en todos los ítems. Este análisis nos permite evaluar el funcionamiento de la prueba en general, así como la idoneidad de los ítems incluidos en la prueba. Nuestros datos pueden revelar la dificultad relativa que la prueba y cada uno de los ítems que la componen presentan para los participantes.

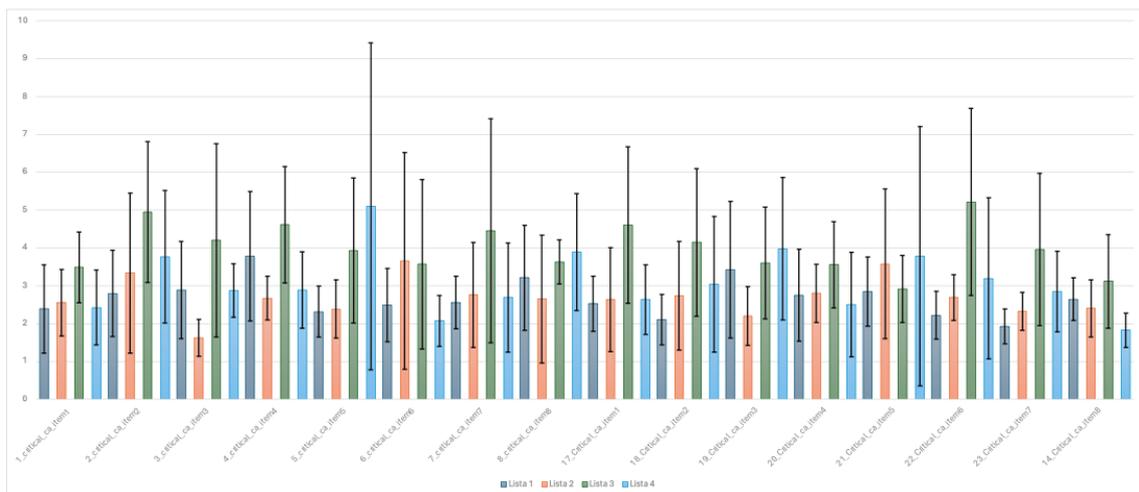


Gráfico 1: Comparación de tiempos de reacción por ítem en oraciones causales

Se identificaron ciertos ítems con TR notablemente más altos en comparación con otros, lo que sugiere que estos ítems podrían ser más complejos o generar confusión entre los aprendices. En las oraciones causales, dos ítems en particular se destacan por sus elevados TR. El ítem *5_critical_ca_item5* en la lista 4, "La ayuda a los inmigrantes es una acción necesaria, la exclusión por origen nunca aumenta el racismo", muestra un TR superior a 5 segundos ($M= 5,102$), acompañado de una desviación típica (DT) considerablemente alta ($DT=4,318$). De manera similar, el ítem *22_critical_ca_item6* en la lista 3, "La violación de los derechos humanos es un tema importante, el respeto social es absolutamente fundamental en una democracia", presenta una media de TR también superior a 5 segundos ($M= 5,212$), con una DT relativamente elevada ($DT=2,473$). Estos resultados sugieren que dichos ítems podrían estar provocando mayor dificultad o ambigüedad para los participantes.

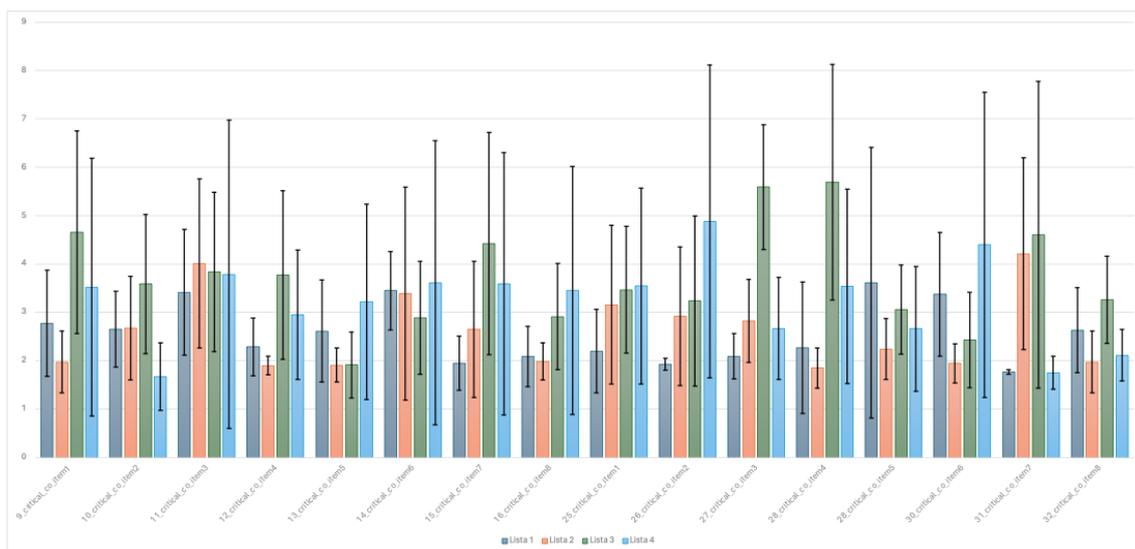


Gráfico 2: Comparación de tiempos de reacción por ítem en oraciones concesivas

De manera similar, con las oraciones concesivas se observaron, también, 2 ítems que sobrepasaron los 5 segundos de TR. En primer lugar, encontramos el ítem: *27_critical_co_item3* en la lista 3: «Los niños son los más vulnerables en situaciones de conflicto, si bien desgraciadamente las instituciones apoyan la atención a la infancia.» Este ítem tiene un TR elevado ($M= 5,590$), sin embargo, la desviación típica no resulta muy elevada ($DT=1,290$), indicando así cierta homogeneidad entre los participantes. El ítem que ha obtenido los TR más altos de todo el pilotaje es el *28_critical_co_item4* en

la lista 3: «Los profesores reciben formación en cuestiones de género, afortunadamente los problemas de discriminación a las niñas son cada vez más frecuentes.» con un TR muy elevado de ($M= 5,694$), y una desviación típica considerable ($DT=2,436$).

Como podemos observar, hay varios factores que pueden estar afectando a los TR de estos ítems. Podríamos preguntarnos si el responsable de su comportamiento es la presencia o ausencia de conector, el contexto oracional, el tipo de marca o la combinación de alguno de estos factores o de, incluso, todos al mismo tiempo. Si bien los análisis realizados en este trabajo no permiten responder a preguntas sobre cómo interaccionan dichos factores, aludiremos a esta cuestión en diversos momentos de la discusión de los resultados.

Estos resultados preliminares sugieren que estos ítems pueden requerir una atención especial en futuras investigaciones que describan en mayor profundidad en comportamiento de los aprendices de español en el procesamiento de este tipo de enunciados y/o lo comparen con el de hablantes nativos.

5.2. Efecto de la presencia vs. ausencia de marca de conexión

En este apartado se examina cómo la presencia o ausencia de las marcas afecta los TR en la comprensión. Se compararán los resultados para identificar si los marcadores facilitan o dificultan el procesamiento de las oraciones causales y concesivas.

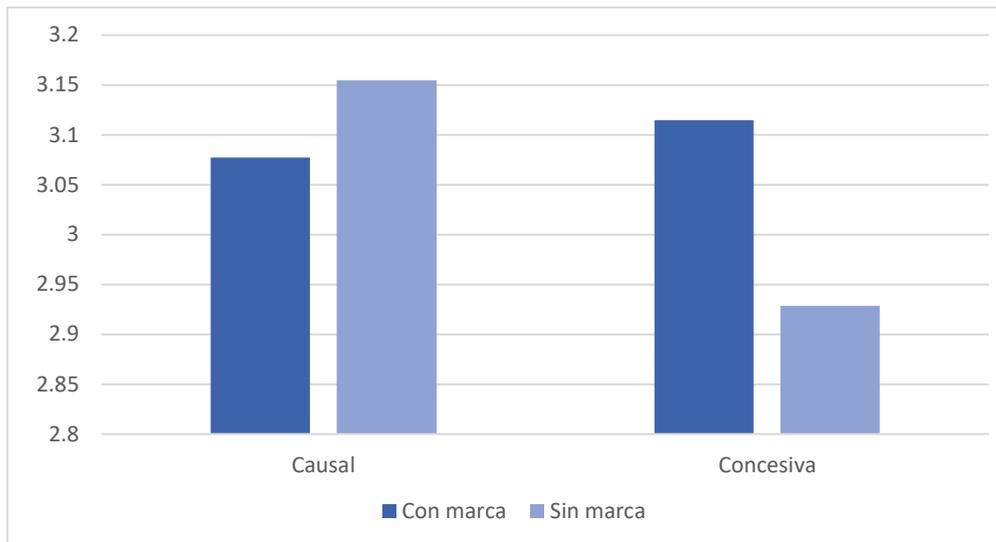


Gráfico 3. Media de tiempos de reacción por presencia vs. ausencia.

En las oraciones causales, podemos observar cómo la ausencia de marcador textual incrementa ligeramente los TR o lectura. Con medias de ($M=3.074$) y ($M=3.00875$) para las oraciones con marca *ya que*, congruentes e incongruentes respectivamente, mientras que las oraciones con marca *puesto que* obtuvieron medias de ($M=3.191$) las congruentes y ($M=3.034$) las incongruentes. Sin embargo, las oraciones causales sin marca, tanto congruentes como incongruentes, obtuvieron TR más altos con medias de ($M=3.059$) tanto para las congruentes como para ($M=3.2495$) las incongruentes. Estos resultados sugieren que la ausencia de marcas de conexión en este tipo de oraciones podría dificultar el procesamiento, generando un pequeño aumento en los TR.

Por otro lado, en las oraciones concesivas podemos observar cómo se da el efecto contrario, de modo que aquellas que no tienen marca parecen tener tiempos de reacciones menores: ($M=2.792125$) las congruentes y ($M=3.064375$) las incongruentes. Mientras que, en el caso de las oraciones con marca, aquellas con *aunque* obtuvieron TR promedios de ($M=2.82175$) las congruentes y de ($M=3.457$) las incongruentes. Y aquellas con marca *si bien* obtuvieron TR promedios de ($M=2.9925$) las congruentes y ($M=3.188$) las incongruentes. Estos datos sugieren que la ausencia de las marcas en estas oraciones no solo no tuvo un efecto negativo en el procesamiento, sino que, de hecho, los participantes respondieron más rápido ante estos estímulos.

Estos datos parecen estar en consonancia con los de Ibáñez (2022), donde se demostró que la presencia de conectores o marcadores lingüísticos en las relaciones de

coherencia causal acelera significativamente el procesamiento de la información y facilita la construcción de una representación coherente del texto. Sin embargo, las oraciones concesivas no parecen seguir el mismo patrón.

5.3. Contexto oracional causal vs. concesivo

Si nos centramos en la comparación de los TR entre las oraciones causales y concesivas, podemos observar diferencias en los tiempos de procesamiento dependiendo del tipo de oración.

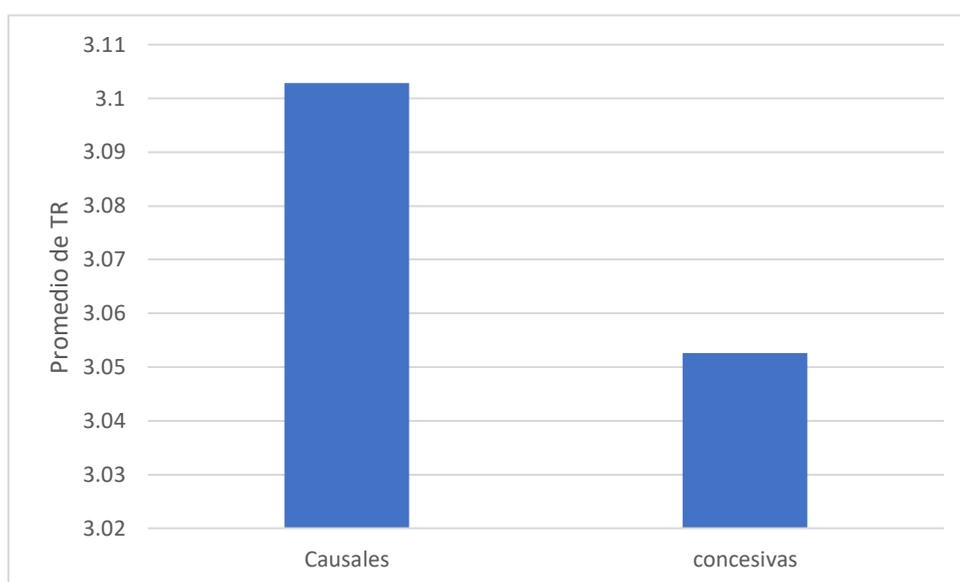


Gráfico 2. Media de tiempos de reacción (TR) por tipo de oración.

Se observa que las oraciones causales tienen un promedio más alto de tiempo de reacción ($M=3,102$), lo que indica que el tercer segmento, es decir, aquel que se encuentra tras la zona crítica, se lee de manera más lenta; además, la desviación estándar, que varía entre 1,499 y 1,943, muestra cierta variabilidad en los TR para estas oraciones.

En contraste, las oraciones concesivas presentan TR más bajos, con un promedio de ($M=3,05$), indicando así, que la lectura de las oraciones concesivas parece resultar más rápida. La desviación estándar en este tipo de oraciones varía de 1,650 a 2,178, lo que nos indica una menor variabilidad en comparación con las oraciones causales. Estos datos contrastan con los de Zunino (2017) que encontraba tiempos de procesamientos muy similares para ambos tipos de contexto oracional.

Sin duda, la revisión de estos datos será de interés en futuros trabajos que se propongan aclarar por qué las oraciones concesivas, que podrían parecer semánticamente más complejas, resultan menos costosas de procesar. Quizás la presencia del marcador concesivo (*aunque* o *si bien*) facilitan la lectura, en tanto avanza el contenido del tercer segmento, de modo que el participante puede, hasta cierto punto, deducir el sentido de este. De nuevo, para averiguar si esto es así, estos futuros trabajos deberán tener en cuenta, además, cómo los factores implicados interactúan entre sí.

5.4. Congruencia vs. incongruencia según el contexto oracional

En este apartado se presentan los resultados obtenidos al analizar la influencia de la congruencia e incongruencia de los dos tipos de oraciones, causales y concesivas. Este análisis permite explorar cómo varían los TR y consecuentemente la comprensión lectora de los participantes, dependiendo de si la relación semántica presentada en los ítems es congruente o incongruente.

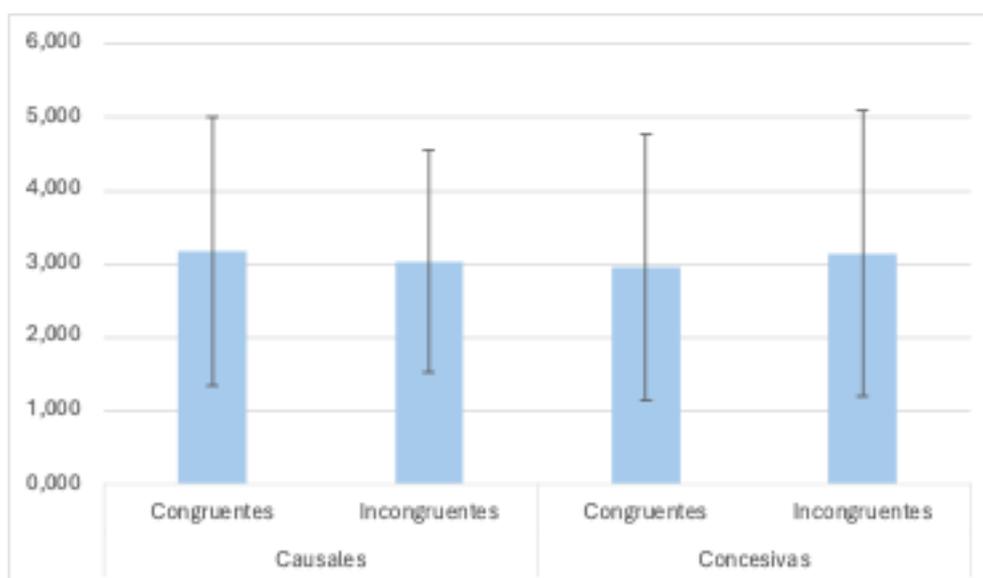


Gráfico 4. Media de tiempos de reacción (TR) por tipo de oración.

Como podemos observar en el gráfico 4, las oraciones causales obtuvieron TR bastante similares ($M=3,172$) tanto para las oraciones congruentes como para las oraciones incongruentes ($M=3,035$), lo que parece sugerir que, en el caso de nuestros participantes no nativos, la congruencia en este caso no afecta notablemente al procesamiento y la comprensión. Las desviaciones típicas en estas categorías también son

cercanas, con ($DT=1,837$) en las oraciones congruentes y ($DT=1,512$) en las incongruentes, indicando, así, sorprendentemente, una variabilidad algo mayor en las congruentes.

Sin embargo, en las oraciones concesivas, la diferencia de medias de los TR resultó ser más pronunciada: ($M=2,960$) para las congruentes y ($M=3,145$) para las incongruentes, lo que puede sugerir que la incongruencia en el caso de las oraciones concesivas tiene un mayor efecto en el procesamiento de estas. Además, las oraciones incongruentes también obtuvieron una desviación típica relativamente elevada ($DT=1,955$) respecto a la de las oraciones congruentes ($DT=1,812$), lo que muestra una mayor dispersión de TR de las incongruentes, sugiriendo así una mayor variabilidad en el procesamiento de este tipo de oraciones.

En el caso de las oraciones concesivas, los resultados parecen estar en concordancia con los que obtuvieron Nadal et al. (2016), que los llevó a afirmar que “cuando la orientación argumentativa de un enunciado no se amolda al esquema rígido que impone un conector se producen sobrecostes.” Es decir, las oraciones que son incongruentes requieren una mayor carga cognitiva, que en este trabajo se ve reflejada con el aumento de los TR en las oraciones concesivas. Sin embargo, sorprende que las oraciones causales no siguen ese mismo patrón.

En el caso de las oraciones causales los resultados parecen estar también en consonancia con los obtenidos por Mañas et al. (en preparación), en el análisis de datos de los participantes con español como L1, cuando afirman que los resultados indican que la presencia de marcas de conexión no llevó a tiempos de lectura (RT) más altos. Sin embargo, de manera crucial, para los estímulos con relaciones incongruentes, la presencia de las marcas de conexión llevó a tiempos de lectura más bajos. Parecería, pues, que la

marca nos permite discernir antes que la oración no es congruente y así evitar la relectura para intentar encontrar el sentido.

5.5. Tipo de marca de conexión

Centrando, por último, nuestra atención en las diferentes marcas de conexión analizadas, podemos observar también diferencias dependiendo del tipo de marcador utilizado.

Tabla 6. *Tiempos de lectura en segundos según el marcador*

Tipo de oración	Marcador	Media (promedio)	Mediana (promedio)	Desviación Estándar (SD)
Causal	<i>Ya que</i>	3,041375	2,615	1.943 - 1.750
	<i>Puesto que</i>	3,1125	2,61	1.752 - 1.500
Concesiva	<i>Aunque</i>	3,139375	2,5125	1.80395 - 2.17758
	<i>Si bien</i>	3,09025	2,5525	1.65042 - 2.03583

En esta tabla podemos observar, en primer lugar, como el marcador causal *ya que* muestra TR relativamente más altos. Específicamente, este marcador tiene los TR más altos, es decir, una lectura más lenta, lo que sugiere una mayor carga cognitiva para los participantes al procesar estas oraciones.

En segundo lugar, el marcador *puesto que* presenta TR también elevados, aunque ligeramente inferiores a *ya que*. Esto podría indicar que, aunque, ambos marcadores suponen una alta carga cognitiva, *puesto que* es un poco menos demandante.

Por lo que a los marcadores concesivos respecta, *aunque* presenta una media mayor al resto, aun así, al mostrar una mayor variabilidad en los TR, reflejada en una desviación estándar más alta, puede implicar que la comprensión de las oraciones con *aunque* tienen

una mayor dependencia del contexto o de las características individuales de los participantes.

Por último, la marca *si bien* presenta TR bajos, con una desviación estándar que indica una variabilidad moderada. Las medianas más bajas sugieren que, en la mayoría de los casos, las oraciones con *si bien* son procesadas de manera más eficiente.

A partir de los datos obtenidos sobre el comportamiento de los diferentes marcadores, se sugiere que, incluso al ampliar la muestra y aplicar análisis de estadística inferencial, es probable que no se revelen diferencias significativas en su comportamiento. Esta predicción se basa en la consistencia observada en los resultados actuales, que parecen indicar que cualquier variabilidad entre los marcadores podría no ser lo suficientemente robusta como para alcanzar significancia estadística. De hecho, la estabilidad de los datos sugiere que las diferencias observadas hasta ahora podrían ser producto del azar o de variaciones menores, lo que hace prever que un estudio más extenso mantendría esta tendencia, subrayando la homogeneidad en la respuesta de los marcadores ante las condiciones evaluadas.

6. Conclusiones

6.1. Conclusiones generales

El presente trabajo de final de máster ha explorado la naturaleza de la competencia discursiva y la conexión textual en el contexto de la adquisición del español como L2, prestando especial atención al procesamiento de enunciados propios de discurso expositivo atendiendo a cuatro factores: presencia vs. ausencia de marca de conexión, contexto oracional causal vs. concesivo, congruencia vs. incongruencia, contexto oracional y tipo de marca de conexión.

El principal objetivo del trabajo era desarrollar y pilotar la prueba CCCP-2, adaptando la prueba original CCCP-1 a las características y necesidades lingüísticas de los aprendientes de español como L2. En cumplimiento del primer objetivo de este proyecto, se ha adaptado y pilotado la prueba experimental original CCCP-1, diseñada para hablantes nativos de español. Esta adaptación ha tenido en cuenta el nivel de competencia lingüística de los participantes, asegurando la adecuación e idoneidad de la prueba para su contexto. Este pilotaje nos ha proporcionado información muy valiosa sobre aquellos ítems de la prueba que presentaban cierta dificultad. En este caso, los TR pueden indicar una necesidad de revisar y ajustar los ítems para mejorar la eficacia de la prueba. También se sientan las bases para futuras investigaciones, que intenten responder a las preguntas que se generan sobre cómo interaccionan dichos factores de las oraciones entre sí.

Asimismo, el análisis detallado del comportamiento de los participantes en relación con los cuatro factores investigados ha revelado importantes conclusiones sobre sus habilidades de comprensión lectora en función de la presencia y tipo de marca de conexión, el contexto oracional, y la congruencia o incongruencia de los estímulos.

En primer lugar, la comparación entre la presencia y ausencia de marcas de conexión muestra, en consonancia con los datos de Ibáñez (2022), como en las oraciones causales los tiempos de reacción son habitualmente más bajos cuando aparece una marca de conexión causal en la oración. Sin embargo, la ausencia de marcas conlleva un ligero aumento en los tiempos de reacción, sugiriendo así, una mayor dificultad y carga cognitiva en la comprensión. En contraste, en las oraciones concesivas, la ausencia de marcas parece facilitar el procesamiento, mientras que cuando la presencia de la marca

comporta TR ligeramente más elevados, que podría indicar, así, una mayor dificultad de procesamiento. Este resultado, sin duda, habrá que examinarlo en combinación con la congruencia o incongruencia del estímulo lo que, como se ha mencionado con anterioridad, podría abrir una interesante línea de investigación sobre cómo estos factores interactúan y afectan la comprensión lectora en aprendientes de español como L2.

En segundo lugar, atendiendo al contexto oracional, los resultados obtenidos muestran diferencias en los TR entre las oraciones causales y concesivas. Nuestros datos sugieren que, teniendo TR más altos, las oraciones causales parecen presentar un mayor desafío en términos de procesamiento que las oraciones concesivas las cuales, a pesar de comportar una complejidad semántica supuestamente mayor, presentan TR ligeramente más bajos y, por lo tanto, comportarían una mayor facilidad de procesamiento y comprensión. Sin duda, este resultado merece ser estudiado en profundidad, empleando análisis estadísticos más complejos y examinando la interacción entre los diferentes factores.

Respondiendo al apartado (iii) del tercer objetivo, el análisis de la congruencia e incongruencia en los dos contextos oracionales examinados revela diferencias de procesamiento entre las oraciones causales y concesivas. Para las oraciones causales, se observó que la congruencia no tuvo un efecto notable en los TR recogidos, ya que tanto oraciones congruentes como incongruentes presentaron TR similares. Esto sugiere que los participantes procesan las oraciones causales de manera eficiente, independientemente de la congruencia de los estímulos. Por otro lado, en las oraciones concesivas, la incongruencia tuvo un efecto más notable, con TR más altos en las oraciones incongruentes. Este aumento en los TR sugiere que las oraciones concesivas incongruentes requieren una mayor carga cognitiva para ser procesadas, probablemente debido a la dificultad añadida de reconciliar la incongruencia con la estructura argumentativa impuesta por el conector. La mayor dispersión observada en los TR de las oraciones concesivas incongruentes refuerza esta idea, indicando una mayor variabilidad en cómo los participantes manejan la incongruencia en este contexto. Estos hallazgos están en línea con estudios previos como el de Nadal et al. (2016), que afirman que «cuando la orientación argumentativa de un enunciado no se amolda al esquema rígido que impone un conector se producen sobrecostes» (p. 72).

Finalmente, cerrando el objetivo 3, la evaluación de los diferentes tipos de marcas de conexión revela que los conectores causales como *ya que* y *puesto que* están asociados con tiempos de reacción más altos, sugiriendo que implican una mayor carga cognitiva, en concordancia con la dificultad de procesamiento que presentan las oraciones causales. En contraste, los conectores concesivos *aunque* y *si bien* presentan una desviación estándar mayor en los tiempos de reacción que sugiere una dependencia del contexto y características del participante, representando igualmente, TR menores y, por lo tanto, un procesamiento más rápido. Esto sugiere que el tipo de marcador puede tener un impacto en la facilidad con la que los aprendices de L2 pueden seguir el hilo del discurso y, por lo tanto, en la efectividad de la conexión textual. Sin duda, merece la pena seguir investigando esta cuestión en el futuro.

A partir de los resultados obtenidos durante el pilotaje, podemos concluir que la prueba CCCP-2 se ha adaptado con éxito a las características y necesidades lingüísticas de los aprendientes de español como L2. La información recabada confirma el potencial de la prueba para capturar variaciones en la competencia discursiva y la comprensión lectora, ya que hemos observado diferencias en los tiempos de reacción entre oraciones causales y concesivas, y variaciones según el tipo de marcador de conexión. Estos hallazgos respaldan la validez de la prueba CCCP-2 como herramienta de investigación para recolectar datos relevantes y precisos sobre el procesamiento del discurso en el contexto de la adquisición del español como L2. Por tanto, la prueba CCCP-2 puede considerarse una herramienta válida que se empleará para la recogida de un volumen mayor de datos que explotar en futuras investigaciones que aborden tanto la descripción de los procesos de procesamiento lingüístico por parte de aprendices de español L2 como la comparación de los datos obtenidos con los de hablantes de nativos de español. Explorar en profundidad cómo tiene lugar el procesamiento de las oraciones causales y concesivas, y ampliar en el futuro el interés a otras marcas de conexión y/o contextos oracionales, ofrecería una perspectiva más amplia sobre las particularidades del procesamiento del discurso por parte de aprendientes de español como L2.

6.2. Limitaciones y futuras investigaciones

En este último apartado queremos contextualizar los hallazgos de nuestro estudio en función de algunas de las limitaciones que en él detectamos. Dichas limitaciones deben

ser consideradas para poder interpretar adecuadamente estos hallazgos y orientar así futuras investigaciones.

Si bien la muestra utilizada en este estudio es apropiada para cumplir con los objetivos planteados en este trabajo y nos permite determinar el efecto de las variables analizadas, su tamaño relativamente limitado dificulta la aplicación de pruebas de estadística inferencial; todo ello impide la generalización de unos resultados que, sin embargo, resultan de interés y abren el camino a futuras investigaciones. Para obtener conclusiones más robustas y representativas, sería necesario ampliar la muestra incluyendo un mayor número de participantes y aplicando estrategias de análisis más precisas.

Además, ampliar en el futuro el interés a otras marcas de conexión y contextos oracionales ofrecería una perspectiva más amplia sobre las particularidades del procesamiento del discurso por parte de aprendientes de español como L2. Sería, también valioso, explorar otros tipos de contextos oracionales y discursivos, más allá de las construcciones concesivas y causales, así como de los textos analíticos o expositivos, incluyendo narraciones y conversaciones.

Por último, si bien en este trabajo no se han considerado la experiencia lingüística previa de los participantes, este factor que podría también influir en el procesamiento de las oraciones y en los tiempos de reacción dependiendo de las características/funcionamiento de las estructuras analizadas en su lengua nativa o en sus otras L2.

Incorporar estas variables en diseños y estudios futuros proporcionaría una comprensión más completa del fenómeno que examinamos y permitiría caracterizar con precisión cuál es el impacto de las marcas de conexión y la congruencia en el procesamiento y comprensión lectora de diferentes aprendices de español como L2. Aun con las limitaciones señaladas, los resultados y conclusiones de nuestro estudio permiten obtener un panorama aproximado de dicho fenómeno e identificar prometedoras líneas de investigación para el futuro.

7. Bibliografía

- Aparici, M. (2010). El desarrollo de la conectividad discursiva en diferentes géneros y modalidades de producción. [Tesis doctoral sin publicar]. Universidad de Barcelona.
- Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N., & Rosado, E. (2021). Linguistic indicators of text quality in analytical texts: developmental changes and sensitivity to pedagogical work (Indicadores lingüísticos de la calidad textual en los textos analíticos: cambios evolutivos y sensibilidad al trabajo pedagógico). *Infancia y Aprendizaje*, 44(1), 9-46. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848093>
- ASALE, & RAE. (s. f.). *Concesión*. En *Diccionario de la lengua española*. (Edición del Tricentenario). <https://dle.rae.es/concesi%C3%B3n>
- ASALE & RAE. Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española*. (2009) Volumen I y II. Espasa Libros, S.L.U.
- Berman, R.A. (1996). Form and function in developing narrative abilities: The case of 'and'. En D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.), *Social Interaction, Social Context, and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 243-268). LEA.
- Berman, R. A. (1999). Genre and Modality in Developing Discourse abilities. En R. A. Aisenman (Ed.), *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages. Vol. I* (pp. 93-113). Tel Aviv University Press.
- Berman, R. A., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(2), 1-172.
- Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35(4), 735-771. doi:10.1017/S0305000908008787
- Berman, R.A. & Nir-Sagiv, B. (2004). Linguistic indicators of inter-genre differentiation in later language development. *Journal of Child Language*, 31, 339-380.
- Borrero, G. (2015). Calidad textual en L1 & L2. Trabajo final de máster. Universitat de Barcelona.
- Britton, J. (1995). Understanding expository text: Building mental structures to induce insights. En M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 641-674). Academic Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Anaya.
- Cuberos, R. (2019). Indicadores léxicos de calidad textual en español nativo y no nativo [Tesis doctoral. Universitat de Barcelona]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/178686>.
- Cuenca, M. J., Marín, M. J., Romano, M., & Porto, M. D. (2011). Emotividad y marcadores del discurso en narraciones orales (pp. 315-344). *Oralia: Análisis del discurso oral*, 14, 315-344.

- Cuetos, F., Arribas, D., & Ramos, J. L. (s. f.). *PROLEC-SE-R: Bateria para la Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato - Revisada*. Departamento de I+D+i de Hogrefe TEA Ediciones.
<https://web.teaediciones.com/PROLEC-SE-R-Bateria-para-la-Evaluacion-de-los-Procesos-Lectores-en-Secundaria-y-Bachillerato---Revisada.aspx>
- Elman, J., Bates, E., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. MIT Press/Bradford Books.
- Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., García Madruga, J. A., Luque, J. L., & Gárate, M. (1996). Adaptación española del «Reading Span Test» de Daneman y Carpenter. *Psicothema*, 8(2), 383-395.
- Fernández, S. (2010). La competencia discursiva. *Monografías marcoele*, 11. marcoele.com/descargas/navas/18.fernandez.pdf
- François, T. & De Cock, B. (2018). ELELex: a CEFR-graded lexical resource for Spanish as a foreign language. Communication. PLIN Linguistic Day 2018: *Technological innovation in language learning and teaching*. Louvain-la-Neuve.
- García Pérez, M., Rosado, E., & Perera, J. (2013). El discurso expositivo en español L2: estudio sobre producciones orales y escritas de hablantes de árabe. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13, 437-471.
- Graën, J. Alfter, D.; Schneider, G. (2020). Using Multilingual Resources to Evaluate CEFRlex for Learner Applications. En: *12th Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2020)*, Marsella, 11 de mayo de 2020 – 16 de mayo de 2020. European Language Resources Association, (346-355).
- Gras, P., Galiana, P. & Rosado, E. (2020). Modal and discourse marking in L1 & L2 Spanish: A comparative analysis of oral narratives. *Corpus Pragmatics*, 5, 63-94. <https://doi.org/10.1007/s41701-020-00081-1>.
- Instituto Cervantes. (s. f.). *¿Qué es AVE Global?. Cursos de español. Aula Virtual de Español (AVE)*. <https://ave.cervantes.es/AVEGlobal/cursos-espanol-en-linea-ave-global.html>
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.
- Katzenberger, I. (2004). The development of clause packaging in spoken and written texts. *Journal of Pragmatics*, 36, 1921-1948.
- Krashen, S. D., Long, M. H. & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573–582.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Editorial, 1975.
- Martín Zorraquino, MA., Portolés, J. (1999). «Los marcadores del discurso». En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe, capítulo 63.
- Mañas, I., Aparici, M., Rosado, E. & Bello, I. (en preparación). On the fundamental role of connectivity devices in academic text processing.

- Nadal, L., Cruz, A., Recio, I., & Loureda, Ó. (2016). El significado procedimental y las partículas discursivas del español: Una aproximación experimental. *Revista Signos*, 49, 52-77.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1988). The connective and as a discourse glue. *First Language*, 8, 19-28.
- Peirce, J. W. (2007). PsychoPy—Psychophysics software in Python. *Journal Of Neuroscience Methods*, 162(1-2), 8-13.
<https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2006.11.017>
- Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language* 29, 489-494.
- Roca, D. (2016). Estudio y análisis e los cuadrados latinos para la optimización del proceso de obtención. [Trabajo de fin de grado]. UPC
- Rosado, E., Aparici, M. & Perera, J. (2014). De la competencia discursiva en español L2 o de cómo adaptarse a las circunstancias. *Cultura y Educación*, 26(1), 71–102. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908671>
- Rosado, E., Mañas, I., Yúfera, I., & Aparici, M. (2021). El desarrollo de la escritura analítica: Aprender a enlazar la información, aprender a posicionarse. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.10>
- Rosado, E., Salas, N., Aparici, M. & Tolchinsky, L. (2013). The production and judgment of linguistic devices for attaining a detached stance in Spanish and Catalan. *Journal of Pragmatics*, 60, 36-53.
- Singleton, D., & Muñoz, C. (2011). Around and beyond the critical period hypothesis. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 407-425.
- Strömquist, S. & Verhoeven, L. (Eds.) (2004). *Relating events in narrative: Typological and Contextual Perspectives*, vol. II. LEA.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 233-47). John Benjamins.
- Tolchinsky, L., Rosado, E., Aparici, M., & Perera, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. En D. Ravid, & H. Baat Zeev Shydkrot, *Perspectives on language and language development* (pp. 375-389). Kluwer.
- Uccelli, P., Deng, Z., Phillips Galloway, E. & Qin, W. (2019). The role of language skills in midadolescents' science summaries. *Journal of Literacy Research*, 51(3), 357-380
- Villanueva, G. (1991). *Diccionario Anaya de la Lengua*. Anaya.
- Zufferey, S., Mak, W., Degand, L., & Sanders, T. (2015). Advanced learners' comprehension of discourse connectives: The role of L1 transfer across on-line and off-line tasks. *Second Language Research*, 31(3), 389-411.
- Zunino, G. M. (2017). Procesamiento de causalidad y contra-causalidad: Interacciones entre estructura sintáctica y conocimiento del mundo en la comprensión de relaciones semánticas. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 50(95), 472-491. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300472>

8. Anexo 1

En este anexo se incluyen un total de 4 ítems por condición que ilustran toda la tipología de ítems incluidos en la prueba.

Presencia y congruencia:

Causales:

La libertad de movimiento es un derecho universal, puesto que el lugar de origen jamás debe condicionar la vida.

Los afectados por la guerra están obligados a huir, puesto que sus países raramente garantizan la supervivencia

Concesivos:

Los niños son los más vulnerables en situaciones de conflicto, si bien afortunadamente las instituciones fomentan la atención a la infancia.

La cooperación entre naciones es una tarea urgente, si bien los recursos económicos normalmente son limitados

Ausencia y congruencia:

Causales:

La libertad de movimiento es un derecho universal, el lugar de origen jamás debe condicionar la vida.

La violación de derechos humanos es un tema importante, el respeto social es absolutamente fundamental en una democracia.

Concesivos:

Las ONG realizan un gran trabajo de acogida con los inmigrantes, también necesitan el apoyo de las administraciones.

El movimiento entre países es un derecho vital, los inmigrantes continuamente encuentran obstáculos.

Presencia e incongruencia:

Causales:

La libertad de movimiento es un derecho universal, puesto que el lugar de origen siempre debe condicionar la vida

Algunos países de llegada rechazan a los refugiados, puesto que las personas de fuera casi nunca se sienten maltratadas.

Concesivos:

Muchas ciudades europeas han acogido refugiados de guerra, si bien su integración en la sociedad de acogida nunca resulta problemática.

Los hombres inmigrantes son seres vulnerables, si bien las mujeres nunca sufren una doble discriminación

Ausencia e incongruencia:

Causales:

La libertad de movimiento es un derecho universal, el lugar de origen siempre debe condicionar la vida.

Los afectados por la guerra están obligados a huir, sus países siempre aseguran la supervivencia.

Concesivos:

Las políticas de inmigración son muy importantes, las personas migrantes nunca tienen dificultades

Los hombres inmigrantes son seres vulnerables, las mujeres nunca sufren una doble discriminación