

LOS CONECTORES CAUSALES EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS: ESTUDIO DE UN CORPUS TEXTUAL DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA¹

CAUSAL CONNECTORS IN ARGUMENTATIVE TEXTS: STUDY OF A TEXTUAL CORPUS OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS

CATALINA MONTERO
Universidad de Concepción, Chile
cmontero@udec.cl
<https://orcid.org/0009-0004-6414-9426>

ANITA FERREIRA
Universidad de Concepción, Chile.
aferreir@udec.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7979-6467>

RESUMEN

La temática que se aborda en el presente artículo se relaciona con los usos que se observan en los conectores causales argumentativos en estudiantes secundarios de la Región del Biobío. Para ello, se llevó a cabo un estudio en las áreas de Corpus de Aprendientes en formato computacional (del inglés, *Computer Learner Corpora*, CLC) y Análisis de Errores Asistido por el Computador. Las variables consideradas corresponden a las frecuencias de uso de los conectores causales y a la identificación de errores. A partir del Corpus de Aprendientes de Español como L1, se identificaron 197 enunciados textuales en los que se delimitaron conectores causales. Los objetivos principales son: 1) Determinar los conectores causales de mayor frecuencia en el corpus textual producido por estudiantes secundarios y 2) Identificar los errores más frecuentes en el uso de los conectores causales registrados en los textos producidos por estudiantes secundarios. Los resultados

¹ Este artículo ha sido desarrollado en el contexto del Proyecto Fondecyt 1230706 “*Feedforward online* para mejorar la escritura académica del ensayo argumentativo en español como L1 y en inglés como L2”, 2023-2026. Agradecemos a ANID-FONDECYT por el apoyo a la investigación en Chile.

muestran que los conectores causales más frecuentes son “*ya que*”, “*porque*”, “*como*” y “*puesto que*”. Estos enlaces interoracionales resultaron ser pertinentes en los textos de los estudiantes secundarios, es decir, fueron usados de un modo adecuado y su funcionamiento se adaptó al tipo de discurso argumentativo. No obstante, se identificaron en el corpus un total de 100 errores en conectores causales, un 86% corresponde a errores de omisión del conector causal y un 14% a formas erróneas de causales.

Palabras clave: escritura académica, conectores causales, corpus textual de aprendientes de español, texto argumentativo.

ABSTRACT

The topic addressed in this article relates to the observed uses of argumentative causal connectives among secondary school students in the Biobío region. To this end, a study was conducted in the areas of Computer Learner Corpora (CLC) and Computer-Assisted Error Analysis. The variables considered correspond to the frequency of use of causal connectives and error identification. Based on the Corpus of Learners of Spanish as a L1, 197 textual statements were identified in which causal connectives were delimited. The main objectives are: 1) To determine the most frequent causal connectives in the textual corpus produced by secondary school students, and 2) To identify the most frequent errors in the use of causal connectives determined in texts produced by secondary school students. The results show that the most frequent causal connectives are “*ya que*,” “*porque*,” “*como*,” and “*puesto que*.” These inter-sentential links were found to be relevant in the secondary school students’ texts; that is, they were used appropriately and their function was adapted to the type of argumentative discourse. However, a total of 100 errors in causal connectives were identified in the corpus: 86% corresponded to errors of omission of the causal connective and 14% to incorrect forms of causal connectives.

Keywords: academic writing, causal connectors, learner corpus of Spanish, argumentative text.

Recibido: 01/04/2025 *Aceptado:* 01/06/2025

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en las áreas de Corpus de Aprendientes en Formato digital, cuyo aporte se ha centrado en las descripciones sobre el análisis de un conjunto de textos en la lengua materna de un hablante, con el propósito de identificar patrones lingüísticos, rasgos discursivos y otros elementos significativos que contribuyan a la comprensión de la lengua y su uso. Ferreira, Elejalde & Blanco (2021) señalan que este tipo de estudios posibilitan el desarrollo de nuevos tipos de investigaciones como los análisis de frecuencias, patrones de usos lingüísticos y detección de problemáticas diversas en el uso de la lengua escrita, etc.

Los corpus de aprendientes se construyen a partir de textos auténticos producidos por hablantes que están aprendiendo una segunda lengua (L2) diferentes a su lengua materna (L1) o inclusive cuando escriben en su L1. Estos escritos se reúnen bajo criterios específicos y deben cumplir con las condiciones de tipología textual, temporalidad, contexto geográfico, etc. Lo anterior permite que el corpus corresponda a una muestra representativa de una lengua en particular. El corpus en el presente estudio corresponde a 197 textos recolectados durante el año 2024 de estudiantes secundarios de la Región del Biobío.

La problemática que se aborda en este artículo tiene que ver con la coherencia textual, sustentada en el uso adecuado de partículas discursivas, lo que se destaca como un componente esencial para la calidad de la escritura (Parodi y Burdiles, 2016). La habilidad escrita permite nuevas formas de comunicación y se constituye en una habilidad transversal en la vida educativa y profesional de las personas. La cohesión y coherencia son propiedades fundamentales en la construcción de textos comprensibles, y los conectores desempeñan un papel crucial en ello, induciendo al lector a construir relaciones semánticas entre eventos (De Vega, 2005). Investigaciones previas han identificado problemas en el uso de marcadores discursivos en textos periodísticos en la educación superior (Kloss y Ferreira, 2019). Como señala Ferreira (2022) la exactitud en el uso del lenguaje al escribir es crucial en contextos académicos y profesionales, ya que los errores pueden generar una percepción negativa sobre quienes redactan.

Así también Rodríguez y Martínez (2019) se refieren a que el empleo adecuado de los conectores en los textos escritos no es un aprendizaje sencillo. Los resultados de investigaciones previas (García y Alarcón, 2015; Hess y Godínez, 2011) coinciden en señalar que uno de los problemas enfrentados por los alumnos en la elaboración de estos textos es la escasez de recursos cohesivos, como los conectores, para encadenar en forma lógica sus ideas, justificar su postura o refutar una contraria. En dichos estudios se delimitaron problemas con el uso de los conectores causales, consecutivos y contraargumentativos en estudiantes de secundaria, de bachillerato y de universidad (García y Alarcón, 2015; Hess y

Godínez, 2011).

El estudio que se presenta es descriptivo de carácter mixto, cuantitativo y cualitativo para delimitar los tipos de conectores causales más frecuentes, sus usos y errores más frecuentes en los textos producidos por estudiantes de educación secundaria. Los objetivos principales que orientan este estudio son: (1) Determinar los conectores causales más utilizados por estudiantes secundarios y (2) Identificar los errores más frecuentes en el uso de los conectores causales registrados en los textos producidos por estudiantes secundarios

El artículo se organiza en las siguientes secciones: en la sección 2, se hace referencia a los fundamentos teóricos en materia de textos argumentativos y conectores causales. En la sección 3, se aborda el estudio descriptivo de diseño mixto cuantitativo y cualitativo. En la sección 4, se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos. Finalmente, presentamos algunas conclusiones sobre los avances y limitaciones de esta investigación.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. El proceso de escritura académica

La escritura académica se utiliza en las comunidades educativas por profesores y alumnos, ya sea a través de géneros discursivos orales o escritos a nivel comprensivo y productivo. Como lo señala Ferreira (2025) en el *Handbook Español para fines Específicos*, “En la última década, las publicaciones sobre español académico como L1 han aumentado notoriamente. Son especialmente relevantes los estudios pioneros sobre alfabetización académica en la educación superior realizados desde Hispanoamérica.” (Ferreira, 2025, pp.101).

En la escritura académica se deben realizar distintas actividades de pensamiento superior desde que se plantea la tarea en un contexto social determinado hasta que termina su texto. En esta práctica influyen diversos factores que participan e interactúan en el desarrollo del discurso, los cuales han sido descritos desde diferentes puntos de vista que confluyen en una idea común: la escritura es un proceso complejo y recursivo.

El proceso de producción de un texto implica diversas fases complejas, que abarcan desde la generación de ideas hasta la creación de estructuras coherentes y gramaticalmente correctas. Además, es crucial adaptar la composición al contexto específico y realizar una evaluación continua del contenido en desarrollo. En palabras de Cassany (2006): “Cada disciplina y situación determinan formas particulares de escritura, moldeadas por la evolución sociohistórica de siglos” (p.18).

Tempranamente, Cassany (1987) hace referencia a la incorporación que ha realizado la lingüística del texto de nuevas nociones ligadas a la subcompetencia discursiva o textual, integrando al dominio del código escrito los saberes necesarios para la composición de un texto, ya que no solo se trata de dominar correctamente las convenciones de la lengua, sino también de saber llevar a cabo diversas estrategias que permitan escribir eficiente y comprensivamente. A partir de lo anterior, Cassany (1987) explicita que: “Existen criterios que satisfacen la noción de textualidad: las reglas de adecuación, coherencia, cohesión, y corrección gramatical” (p.18).

El texto se puede entender entonces, como una producción escrita creada en y para una práctica comunicativa, dirigida por propósitos que se enmarcan en un contexto determinado. Y por otra, como la unidad comunicativa básica, construida por una secuencia de oraciones relacionadas entre sí, que están regidas por determinadas estructuras y normas gramaticales que lo establecen como tal.

2.2. El texto argumentativo

El texto argumentativo tiene como objetivo convencer o persuadir a un receptor por medio de la entrega de argumentos o razonamientos que justifican la idea o tesis planteada en torno a un tema que debe ser controversial. Este tipo de escritos toman una gran relevancia dentro del ámbito educativo, ya que la argumentación se presenta constantemente en la cotidianidad de un individuo.

Perelman (2001) señala que: “La argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos” (p.32). Este tipo de texto se puede transmitir de forma oral como en los debates o de forma escrita como en la redacción de ensayos, editoriales, cartas al director, etc.

Según Cabrera et al. (2019), este tipo de textos toma un rol fundamental y significativo en la formación educativa de un estudiante, ya que fomentan en él la habilidad de análisis y pensamiento crítico. Estos autores, realizan un análisis de textos argumentativos escritos por estudiantes de distintas carreras de ciencias técnicas en la Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría, en el que señalan la importancia de la formación de la escritura argumentativa en todos los niveles de escolaridad.

Uno de los tipos de textos argumentativos señalados, las cartas al director, fue introducido, por Dunton y Defoe en el siglo XVIII con el nombre “diálogo con los lectores”. Este nombre inicial nos revela que, desde sus orígenes, el objetivo de este tipo de texto es formar un intercambio comunicativo entre el periódico y sus receptores. Su denominación, según Córdova (2011), apunta a “una de las funciones más destacables de este género: la posibilidad de interactuar; es decir,

permitir el intercambio de opiniones entre lectores y autores” (p. 192). Sin embargo, para algunos teóricos como Vilamor (2000) o Yanes (2004) no está tan claro si las cartas al director pertenecen al género periodístico o argumentativo. Si bien este texto, es parte de los medios de comunicación de masas, es considerado también parte del género argumentativo por la dirección paralela que este tipo de textos posee. Es decir, dentro de este tipo de textos es posible identificar una serie de hechos, pero desde la mirada subjetiva del escritor.

En torno a lo anterior, Burguera (2006) señala que la carta al director puede formarse desde la escritura de un “conjunto de enunciados que transmiten una secuencia de eventos –acto asertivo– y que, habitualmente, se acompañan de segmentos discursivos altamente representativos de la subjetividad del emisor –acto expresivo– como mecanismo para vehicular su descontento, admiración, reconocimiento, etc.” (p. 9).

En cuanto a su estructura, según Pastor (2012), este tipo de texto sigue generalmente un esquema similar al de otros textos persuasivos: comienza con una introducción donde se plantea el tema o preocupación principal; continúa con un desarrollo donde se exponen argumentos, respaldados o pruebas que apoyan la postura del autor y finaliza con una conclusión que resume el argumento central y puede incluir propuestas de acción o soluciones.

2.3. Los conectores

La Nueva Gramática de la Lengua Española (2010: 595) se refiere a los conectores discursivos, llamados también marcadores u operadores del discurso, como unidades léxicas, formadas por una o varias palabras, que establecen vínculos lógicos, discursivos o argumentativos entre los segmentos de un texto. La mayor parte de los conectores lógicos, son adverbios, pero algunos son conjunciones coordinantes o subordinantes, preposiciones, interjecciones o bien locuciones formadas con todas estas clases. Los adverbios y locuciones adverbiales que se usan como conectores discursivos orientan la manera en que la oración o el fragmento oracional deben ser interpretados con el contexto y con las inferencias que de él se obtienen.

Respecto de su importancia, los conectores discursivos son cruciales en la estructura y coherencia de un texto porque permiten la conexión efectiva entre ideas que deben ser interpretadas y procesadas conjuntamente, facilitando así tanto la comprensión como la argumentación dentro del texto o discurso.

La especificidad de los conectores discursivos, según Martí (2011), se delimita en la conexión sintagmática que establecen entre dos informaciones monológicas, a menudo sobreentendidas, que deben procesarse conjuntamente. Esto es así porque “la conexión está ligada a dos actividades (metalingüística o argumentativa)

y funciones (textual o lógica) determinadas (p.33).

Específicamente, el conector de tipo causal, según el Diccionario de la RAE (2014), “este grupo se asemeja a una preposición en su comportamiento sintáctico o en su significado”. En este contexto, su papel es expresar algún tipo de relación causal. Entonces es una palabra o expresión que se usa para indicar la causa o el motivo de una acción, evento o situación dentro de una oración. Su función es conectar ideas, mostrando que una de ellas es la razón por la que sucede la otra. Los conectores causales son especialmente útiles para establecer relaciones de causa y efecto en textos, facilitando la claridad y la cohesión en la comunicación.

De acuerdo con lo planteado por Montolío (2001), los conectores de causalidad se clasifican en función de la focalización que ejercen, resaltando aquellos que señalan claramente la causa al ponerla en primer plano frente a la consecuencia. Algunos ejemplos de estos conectores son: “*como*”, “*porque*”, “*ya que*”, “*visto que*”, “*dado que*”, “*puesto que*” y “*debido a que*”. Por su parte, Calsamiglia y Tusón (2002) incluyen en esta categoría otros operadores causales como: “*a causa de ello*”, “*por eso*”, “*dado que*”, “*por el hecho de que*”, “*en virtud de*” y “*gracias a*”.

2.4. Estudios sobre los conectores causales

Como ya señalábamos en la introducción la forma lingüística que tradicionalmente se ha venido considerando como conector causal es “*porque*”. La academia se refiere a “nexos conjuntivos” causales.

En el contexto de hacer una descripción del uso de los conectores en el habla culta costarricense, Solano (1990) evidencia que en el corpus oral revisado se pudo determinar 617 conectores, distribuidos como sigue: “*porque*” - 595 (96,43%); “*ya que*” = 12 (1,95%); “*puesto que*” = 6 (0,97%); “*pues*” = 3 (0,87%); “*dado que*” = 1 (0,16%). Según el autor, no hay duda de que el nexo que marca causalidad, por excelencia, es “*porque*”. Así también en el español costarricense de estudiantes universitarios, Sánchez (2005) analiza el uso de los conectores discursivos en redacciones escritas. Subraya que habría una subutilización de los recursos conectivos con que cuenta el español por parte de los estudiantes en sus escritos y una sobreutilización de un solo conector como representante de la noción discursiva que se quiere expresar. En el caso de los conectores causales determina, a diferencia de Solano (1990), que el conector causal más utilizado y frecuente en los escritos de los estudiantes es el conector “*ya que*” con 60 ocurrencias (48 %), le sigue el conector “*porque*” con 40 ocurrencias (32 %), y luego estarían “*debido a que*” y “*pues*” con 7 ocurrencias cada uno (5.5 %). Concluye que aparte de la subutilización de estos recursos para la expresión de causa, este tipo de conectores no parece representar mayor problema para los estudiantes universitarios (Sánchez, 2005). En su explicación de un mayor uso en la escritura del conector

“*ya que*” que del conector “*porque*” afirma que “existe una especie de conciencia de que ‘porque’ es un elemento altamente frecuente en la oralidad, por lo cual se recurre, al escribir, a otro elemento afín en cuanto a su función y significado, lo que ha llevado a la equiparación de la expresión de la causa en la escritura con el conector ‘ya que’ en nuestro medio, según se desprende de los datos analizados”. (Sánchez, 2005, pp. 187).

Con el propósito de identificar los conectores discursivos más frecuentes en un corpus compuesto por notas deportivas (300 textos) de periódicos hispanos, Quintero (2015) lleva a cabo un estudio para determinar la frecuencia de los conectores aditivos, consecutivos, contraargumentativos, causales, condicionales y finales. Para ello utilizó el programa de análisis de corpus “AntConc”, específicamente las herramientas “Concordancer” y “View Files”. Los resultados obtenidos en el uso de nexos causales evidencian un total de 238 conectores siendo los de mayor frecuencia “*porque*” con 88 ocurrencias (36,97%), “*ya que*” con 48 ocurrencias (20,17%) y “*pues*” con 46 ocurrencias (19, 33%).

Rodríguez y Martínez (2019) en un estudio realizado en el contexto de la educación primaria mexicana, analizaron 114 textos con una tabla control que permitió comparar los usos que los alumnos dieron a los conectores. Los resultados mostraron que los conectores más usados son “*porque*”, “*para que*”, “*pero*” y “*por eso*”. Además, se identificó que los usos no convencionales estaban en función tanto del desconocimiento de sus funciones gramaticales como de la falta de conocimientos del tema. En los textos evaluados se identificaron 11 variedades de conectores dentro de los cuales se encontraron los causales “*porque*”, “*puesto que*”, “*por*” y “*pues*”, los consecutivos “*asi que*” y “*por eso*”, y el final “*para que*”. En el corpus escrito por los estudiantes de primaria se pudo determinar que entre el 88 % y el 95 % de los conectores utilizados son de base causal. De estos, el conector “*porque*” es el más utilizado.

Más recientemente, García et al. (2020) realizaron una investigación centrada en el análisis del uso de conectores lingüísticos en las autobiografías lingüísticas escritas por estudiantes de primaria y secundaria en español, catalán e inglés, se indaga sobre las dificultades de escritura de estos, dado que es importante a la hora de conocer de manera más precisa cuáles son sus necesidades de aprendizaje y, por tanto, qué es lo que requiere una mayor atención del profesorado, de modo que dicha enseñanza se adapte y se organice en torno a estas necesidades. El estudio se lleva a cabo a través del análisis de producciones escritas, concretamente en el uso que los alumnos hacen de conectores lingüísticos. Los conectores han demostrado ser una fuente relevante de dificultad tanto en lenguas primeras como en lenguas segundas y extranjeras. Si bien no entrega cifras exactas, en torno a los conectores causales indica que el que se observa con mayor frecuencia es el conector causal “*porque*”.

Asimismo, Asenjo y Nazar (2020) revisaron la frecuencia en el uso de conectores, en un corpus escolar recolectado entre los años 2013 a 2015. Dicho corpus está configurado por escritos producidos por 50 estudiantes de enseñanza básica de colegios públicos, particular-subvencionado y particular de las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar y Concón. Los resultados evidencian también un predominio en el uso de conectores causales, específicamente el nexo causal *“porque”*.

En el contexto de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), Ferreira et al. (2021) abordaron la problemática relacionada con las dificultades que se observan en los conectores causales en aprendientes de ELE de nivel de competencia A2 y B1 con L1 francés, alemán e inglés. Los resultados revelaron un mayor uso del conector causal *“porque”* con un 87% en ambos niveles. Los demás causales le siguen con un promedio de 2% cada uno: el conector causal *“como”*, las locuciones conjuntivas *“debido a”* y *“ya que”*, las locuciones prepositivas *“gracias a que”* y *“a causa de que”*, la locución conjuntiva *“ya que”*, el conector causal *“pues”* y la locución prepositiva *“por + infinitivo”* con 1%. Además, en dicha investigación se pesquisó que el conector *“porque”* presenta 3 formas diferentes de escritura: **por qué*, **por que*; **porqué*. No obstante, en cuanto a su funcionalidad en todos los contextos de uso resultó expresar una relación de causalidad.

En un corpus de 2061 textos de tipo narrativo, informativo y argumentativo, generados por 687 estudiantes chilenos de educación básica, Sotomayor et al. (2016), basados en rúbricas analíticas señalan que una de las problemáticas más relevantes encontradas en los textos es la omisión de conectores en la escritura argumentativa. Ellos atribuyen dicha dificultad al tipo de textos, dado que son más complejos para los estudiantes. De igual forma, sobre dichos tipos de textos, Cabrera et al. (2019) señalan que el uso de los conectores causales presentan también mayor dificultad en estudiantes universitarios (en la Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría). Principalmente, el cambio u omisión de los conectores causales como *“ya que”* o *“porque”* son errores comunes que pueden afectar el sentido del discurso. Los autores explican que el predominio de este tipo de error se debe al desconocimiento de los estudiantes en el uso de este tipo de nexos. De igual forma Herrera et al. (2020) sobre la base de un estudio mixto (cuantitativo y cualitativo), delimitaron que el 83% de los estudiantes cometen errores de omisión en sus textos, lo que provoca que no se logre una relación semántica entre las ideas de los escritos. La muestra de esta investigación estaba constituida por 37 estudiantes.

3. EL ESTUDIO

El diseño de este estudio es de carácter descriptivo y emplea un enfoque de análisis de datos mixtos, es decir, cuantitativo y cualitativo. Los datos cuantitativos permiten identificar la frecuencia y la sistematicidad de los errores, además de establecer patrones en el uso de los conectores causales. En cuanto a la metodología, la investigación se enmarca en los procedimientos propios de la lingüística de corpus y el análisis de errores. En torno a él, se proponen dos objetivos principales en el contexto de este artículo:

- (1) Determinar los conectores causales más utilizados por estudiantes secundarios y
- (2) Identificar los errores más frecuentes observados en los textos producidos por estudiantes secundarios.

3.1. El Corpus de Aprendientes de Español Académico

El corpus está constituido por un total de 197 textos producidos por 36 estudiantes del nivel tercero medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Concepción, Región del Biobío. La recolección de estos escritos se realizó en un contexto de aula regular, en la que los estudiantes escribían a mano un texto de tipo argumentativo, durante el año 2024. La extensión es de 150 a 200 palabras aproximadamente. Las temáticas cubiertas en las cartas son variadas, registrándose, principalmente, la violencia en las relaciones, la discriminación y la contaminación ambiental. En cuanto a los conectores argumentativos, se siguió lo planteado por Montolio (2001), quien se refiere a los conectores causales como por ejemplo: “como”, “porque”, “ya que”, “visto que”, “dado que”, “puesto que” y “debido a que”.

3.2. Recolección del corpus

En lo que corresponde a la recolección del corpus, se consideró un periodo de cinco meses (un total de 20 semanas) para la escritura de los textos por parte de las y los estudiantes. Estos se produjeron bajo un contexto académico presencial en condiciones propicias para el aprendizaje. Relacionado con esto último, se entiende por “ambiente propicio”, según lo señalado por Castro y Morales (2015), como “aquel espacio con una riqueza invaluable que responde a una estrategia educativa y constituye un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje” (p.3). Los textos fueron escritos en sus respectivos cuadernos; de esta forma, se cauteló el uso de correctores gramaticales que tiene Word y medir el conocimiento real que tienen los estudiantes sobre el uso de los conectores argumentativos en cartas al director. Además, durante el desarrollo de las actividades se restringió el

uso de teléfonos celulares para que no pudieran acceder a internet y de esta forma precisar la escritura a partir de las habilidades personales de cada estudiante.

3.3. Procesamiento del corpus

Para etiquetar y clasificar los diferentes tipos de errores observados en el uso de los conectores causales se consideró la taxonomía de errores de Ferreira y Elejalde (2020). En consecuencia, con dicha taxonomía, se procedió a etiquetar los errores de omisión, adición (que no fueron hallados) y falsa selección en conectores argumentativos. Se trabajó con el software UAM corpus Tools versión 3.3 (O'Donnell, 2008), el cual facilita tanto la etiquetación manual de los errores como el procesamiento de los datos para obtener resultados precisos. Para la clasificación de los errores identificados en los distintos textos, se utilizó el sistema de anotación de Ferreira y Elejalde (2020) en lo referido a la taxonomía lingüística. Específicamente, en lo referido al etiquetamiento de los errores, se utilizaron las etiquetas «OMI» y «FE» para los casos de omisión y forma errónea de conectores, respectivamente.

Error de omisión: Este tipo de error ocurre cuando el estudiante no utiliza un conector necesario para establecer una relación lógica entre ideas. La ausencia de dicho conector puede dificultar la comprensión del texto, ya que las relaciones causales, consecutivas o adversativas entre las oraciones no quedan explícitas.

Por ejemplo, en el siguiente enunciado se omite un conector causal, que podría ser *“porque”*:

“...yo opino que un amor violento ya no puede ser llamado amor, se vuelve una dependencia, más conocida como costumbre...” (sujeto 20),

Lo esperable sería *“Yo opino que un amor violento ya no puede ser llamado amor, **porque** se vuelve una dependencia, más conocida como costumbre.”*

Forma errónea: Este error se refiere al uso incorrecto de un conector, ya sea por seleccionar uno que no corresponde al tipo de relación que se quiere expresar o por utilizar una forma gráfica u ortográfica incorrecta del mismo. Por ejemplo, en el enunciado que sigue el conector *“porque”* está escrito en forma incorrecta: *“...y no sentimos miedo al salir a la calle o comprar o hacer nuestras actividades **por que** cada crimen que comete la gente repercutiría de manera grave...”* (Sujeto 22).

Cada texto fue digitado y guardado en formato .txt con codificación UTF-8 para procesarlos en el software UAM Corpus Tool versión 3.3 (O'Donnell, 2008). Este software es de distribución gratuita con fines específicos para la investigación

y cuenta con herramientas para el etiquetado manual, semiautomático o automático (Ferreira y Elejalde 2017). El programa posibilita la identificación de errores mediante una estructura de anotación que se completa de manera manual. Además, se pueden asignar atributos al texto con el propósito de obtener resultados que se ajusten a las diversas variables consideradas en el estudio, tales como la lengua materna, el nivel, entre otros. En la siguiente Figura 1 se muestra un ejemplo de cómo se realiza la etiquetación de un texto.

La interfaz que ofrece este programa es “sencillo e intuitivo” (Ferreira y Elejalde 2017), ya que permite interactuar entre los datos el sistema de anotación y los procesamientos estadísticos. Una de las características destacadas es la posibilidad

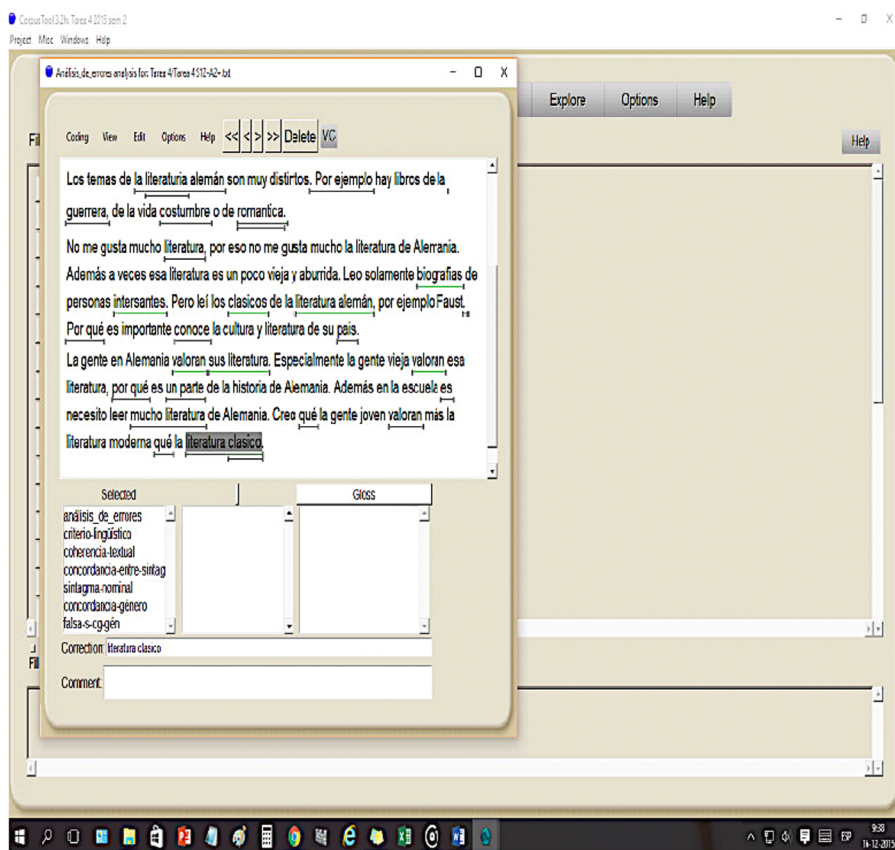


Figura 1. Ejemplo de etiquetado en el software Uam Corpus Tool 3.3 (O'Donnell, 2008). Tomado de *Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera*, CAELE, de Ferreira y Elejalde, 2017.

de realizar etiquetados múltiples, lo que facilita la detección de varios errores en un solo enunciado. Una vez completada la fase de etiquetado, el programa proporciona información sobre la frecuencia de los errores identificados, así como los contextos en los que se producen los usos incorrectos, clasificados según las distintas categorías y criterios predefinidos.

4. RESULTADOS

Los resultados se han organizado en función de responder a los objetivos 1 y 2 del presente estudio. Para iniciar, en lo referido al objetivo 1, “determinar los conectores causales más utilizados por estudiantes secundarios”, se realizó un análisis de concordancias en cuanto al uso de todos los conectores causales con el software UAM Corpus Tool en su versión 3.3 (O’Donnell, 2008).

4.1. Conectores causales más frecuentes en el corpus

En la Tabla I se muestra la distribución de mayor a menor frecuencia en los conectores causales pesquisados a través del procesamiento de los datos. Se puede verificar en dicha tabla que el conector con mayor frecuencia es el causal “*ya que*” con un total de 104 usos, que corresponde al 34 % del total de causales procesados en el corpus. Le sigue el conector causal “*porque*” con un total de 41 usos que corresponde al 14% del total, el conector causal “*como*” con un total de 39 usos que corresponde al 13% y finalmente el conector causal, “*puesto que*” con un total de 21 usos que corresponde al 7% de representación en el corpus.

Tabla I. Frecuencia de ocurrencias de los conectores causales en el corpus.

| Causales | Fr. Abs. | % Rel. | Fr. Acum. | % Rel. Acumulada |
|--------------|----------|--------|-----------|------------------|
| Ya que | 104 | 34 % | 104 | 34 % |
| Porque | 41 | 14 % | 145 | 48 % |
| Como | 39 | 13 % | 184 | 61 % |
| Puesto que | 21 | 7 % | 205 | 68 % |
| Debido a que | 12 | 4 % | 217 | 72 % |
| Dado que | 1 | 0 % | 218 | 72 % |
| Visto que | 0 | 0 % | 218 | 100 % |
| Total | 218 | 100 % | - | - |

En relación con los datos obtenidos en la frecuencia acumulada relativa, se advierte que los conectores “*ya que*”, “*como*”, “*porque*” y “*puesto que*” reúnen el 68 % del total de ocurrencias, como se ilustra en la Figura 2, donde se especifican dichos conectores con mayores frecuencia de uso en el corpus. Este dato es especialmente relevante, ya que indica que estos cuatro conectores concentran la mayoría del uso causal. Lo anterior, refleja una limitación en el repertorio lingüístico de los estudiantes de secundaria, con un uso reiterado de formas conocidas en vez de otros nexos causales como “*dado que*” o “*visto que*”, cuya frecuencia en el corpus fue mucho menor.

Por otra parte, los conectores como “*visto que*” y “*dado que*” presentan una frecuencia muy menor de 0 y 1 respectivamente y “*debido a que*” con 12 ocurrencias, lo que corresponde a un 4 % del total del corpus. Esta baja representatividad de dichos conectores causales advierte que, aunque estos forman parte del inventario del español académico y argumentativo, no están lo suficientemente integrados en la competencia lingüística de los estudiantes y se requiere de una mayor práctica y conocimiento por parte de ellos.

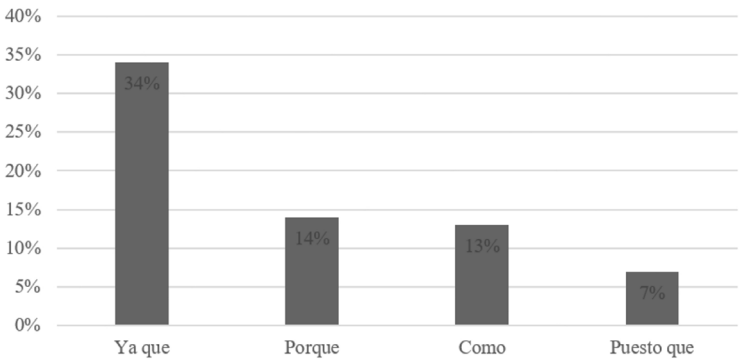


Figura 2. Conectores con porcentajes de mayor frecuencia de uso.

Estos resultados son concordantes con los de Solano (1990) quien señala que el conector causal por antonomasia en el habla culta costarricense sería “*porque*” (96,43 %), seguido muy de lejos por “*ya que*” (1,95 %), “*puesto que*” (0,97 %), “*pues*” (0,87 %) y “*dado que*” (0,16 %). De igual forma con los resultados de Sánchez (2005) quien señala que el conector más utilizado es “*porque*”. En

las redacciones estudiadas, “porque” también es uno de los más frecuentes (32 %), pero se encuentra bastante por debajo de “ya que” (48 %), el cual muestra una frecuencia de aparición de sólo 1,95 % (doce ocurrencias) en el habla culta costarricense. Al igual que Sánchez (2005), si bien se constató la subutilización de los recursos causales dichos conectores no parece representar mayor problema para los estudiantes secundarios, dado que se entiende perfectamente expresión de causalidad en sus textos.

Asimismo, los resultados hallados se corresponden también con el estudio de Rodríguez y Martínez (2019) en lo que compete a uno de los conectores más usados en los textos de su corpus, el conector causal “*porque*”. En dicho estudio los textos evaluados se identificaron 11 variedades de conectores dentro de los cuales se encontraron los causales “*porque*”, “*puesto que*”, “*por*” y “*pues*”. Los resultados obtenidos coinciden también con lo expresado en el estudio realizado por García et al. (2020), quienes indican que el conector causal con mayor frecuencia es el nexos “*porque*”.

4.2. Errores más frecuentes en los conectores causales

En lo referido al objetivo 2, “identificar los errores más frecuentes en el uso de los conectores causales, registrados en los textos producidos por estudiantes secundarios”, se realizó un análisis de concordancias para identificar dichos errores. El procesamiento de los datos permitió determinar un total de 100 errores en el uso de los conectores causales, de los cuales 86 conciernen a errores de omisión del conector con un 86 % del total de error. En la Tabla II se distribuyen los errores detectados en el corpus.

Tabla II. Frecuencia de Errores en los conectores causales.

| Error | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|------------|
| Omisión | 86 | 86 % |
| Forma errónea | 14 | 14 % |
| Totales | 100 | 100% |

- Errores de omisión en los conectores

El error más frecuente delimitado en la presente investigación es la omisión en los conectores causales. Este hallazgo indica que, en general, los estudiantes no expresan de manera explícita la relación causal que se puede lograr de manera más

clara a través de dichos conectores. Esto afecta en la coherencia y cohesión del discurso. A continuación, en la Tabla III se presentan algunos ejemplos extraídos del corpus, que ilustran la omisión de los conectores causales.

Tabla III. Omisión del conector causal en el corpus.

| Nº de sujeto | Fragmento | Conector causal omitido | Fragmento corregido |
|--------------|---|-------------------------|---|
| Sujeto 6 | "El calentamiento global o cambio climático es uno de los temas que más importancia ha tenido durante este último tiempo, la cual a causado algunos problemas..." | ya que | "El calentamiento global o cambio climático es uno de los temas que más importancia ha tenido durante este último tiempo, ya que ha causado algunos problemas..." |
| Sujeto 8 | "El hecho de que estas baterías estén siendo descartadas clandestinamente agrava el impacto negativo en nuestro entorno. La falta de un manejo adecuado de estos desechos conlleva riesgos significativos de contaminación del suelo..." | Puesto que | El hecho de que estas baterías estén siendo descartadas clandestinamente agrava el impacto negativo en nuestro entorno. Puesto que la falta de un manejo adecuado de estos desechos conlleva riesgos significativos de contaminación del suelo |
| Sujeto 14 | "la violencia en las relaciones de pareja es un grave problema que afecta a muchas personas como en el impacto emocional y psicológico, las víctimas pueden experimentar ansiedad, depresión, baja autoestima y traumas a corto o largo plazo." | dado que | Dado que la violencia en las relaciones de pareja es un grave problema que afecta emocional y psicológicamente a muchas personas, las víctimas pueden sufrir ansiedad, depresión, baja autoestima y traumas a corto y largo plazo. |
| Sujeto 16 | "El Racismo es un Problema Profundamente Arraigado en la sociedad Que se Fundamenta en prejuicios y discriminación hacia personas Basadas en su raza, etnia o nacionalidad." | ya que | El racismo es un problema profundamente arraigado en la sociedad, ya que se fundamenta en prejuicios y discriminación hacia personas basadas en su raza, etnia o nacionalidad. |
| Sujeto 17 | "La tecnología es una es una parte interna de nuestra vida cotidiana, la confiabilidad de los dispositivos que utilizamos es fundamental para garantizar una experiencia positiva para los usuarios." | Dado que | Dado que la tecnología es una parte interna de nuestra vida cotidiana, la confiabilidad de los dispositivos que utilizamos es fundamental para garantizar una experiencia positiva para los usuarios. |
| Sujeto 18 | "el preocupante aumento del desecho de baterías de autos representa una amenaza significativa para el medio ambiente. En 2016, se informó que en 1813344 Baterías estaban fuera de uso y para 2017, esta cifra aumentó a 1847095." | ya que | el preocupante aumento del desecho de baterías de autos representa una amenaza significativa para el medio ambiente, ya que en 2016, se informó que en 1813344 Baterías estaban fuera de uso y para 2017, esta cifra aumentó a 1847095. |
| Sujeto 20 | "La educación y la concienciación son clave para erradicar este problema, todos debemos ayudar y apoyar a las personas que estén pasando por esto, ayudar salva." | porque | La educación y la concienciación son clave para erradicar este problema, porque todos debemos ayudar y apoyar a las personas que estén pasando por esto, ayudar salva. |
| Sujeto 21 | "Actualmente, la disposición inadecuada de baterías de autos usadas representa una amenaza para nuestro entorno. Propongo que simplemente se instauran medidas más estrictas de reciclaje y gestión de residuos. " | Dado que | Dado que actualmente la disposición inadecuada de baterías de autos usadas representa una amenaza para nuestro entorno, propongo que simplemente se instauran medidas más estrictas de reciclaje y gestión de residuos. |
| Sujeto 30 | "No debemos dejarnos llevar por lo superficial, si no, conocer a las personas por su interior y sobre todo valores, todos podemos llegar a sufrir algún tipo de discriminación..." | ya que | No debemos dejarnos llevar por lo superficial, sino conocer a las personas por su interior y, sobre todo, valores, ya que todos podemos llegar a sufrir algún tipo de discriminación. |
| Sujeto 31 | "...yo opino que un amor violento ya no puede ser llamado amor, se vuelve una dependencia, más conocida como costumbre..." | porque | Yo opino que un amor violento ya no puede ser llamado amor, porque se vuelve una dependencia, más conocida como costumbre. |

En los diez casos anteriores, la omisión del conector causal compromete la cohesión y claridad argumentativa del texto, dificultando su eficacia comunicativa. Según el contexto en el que surgen estos fragmentos es necesario el uso de conectores causales para establecer una relación semántica clara entre las oraciones o párrafos. En el corpus analizado, se observa que los educandos de tercer año medio enlistan o separan con puntos seguidos o aparte las ideas que tienen en torno al tema y omiten el nexos en las frases que comunican la causa del tema abordado en el escrito. Este tipo de conectores son esenciales en la redacción de escritos argumentativos, donde la progresión lógica entre las ideas debe ser fluida,

explícita y fácilmente interpretable por el lector. Incluir conectores adecuados no solo mejora la calidad del texto, sino que también fortalece la postura del autor ante su audiencia.

El error de omisión, tal como se observa en la Tabla II, tiene una frecuencia de 86 ocurrencias que corresponde al 86% del total del corpus. Este resultado, se condice con los resultados de Sotomayor et al. (2016) quienes también identifican esta problemática en textos argumentativos producidos por estudiantes de cuarto año básico en Chile. Lo anterior se debe al desconocimiento de las diversas formas lingüísticas que presentan los nexos causales en el español. Esto a los estudiantes les dificulta relacionar lógica y semánticamente sus ideas dentro de sus producciones escritas. La alta frecuencia de omisión de causales es concordante también con los hallazgos de Herrera et al. (2020), quienes señalan que un 83% de los estudiantes de enseñanza básica presentan errores de omisión de conectores en sus escritos argumentativos.

Esta problemática es preocupante por presentarse en los tres niveles de educación (básica, media y superior) en el contexto de español como lengua materna. En efecto, los resultados de Cabrera et al. (2019), evidencian que la omisión es un error frecuente en el uso de conectores como “*ya que*” y “*porque*” en estudiantes universitarios de distintas carreras de ciencias técnicas. En consecuencia, con todos estos resultados es necesario mejorar la enseñanza de estos nexos para brindar a los educandos los recursos lingüísticos necesarios para producir texto académicos coherentes y cohesivos.

- **Formas Erróneas en los conectores causales**

En relación con los errores de conectores causales del tipo Forma Errónea, que se detectaron en el corpus, en la Tabla IV se refleja tanto las frecuencias de los causales utilizados de manera correcta como las formas erróneas. En esta, la distribución se ordena en función de los conectores que presentan mayores formas erróneas (“*porque*”) hasta el conector que no presenta ninguna forma errónea en su escritura (“*como*”).

Tabla IV. Conectores causales de mayor frecuencia y sus formas erróneas.

| Formas Erróneas en los Conectores Causales | | | | |
|--|-----------------|------------|------------------|------------|
| Conector | Formas Erróneas | Porcentaje | Formas Correctas | Porcentaje |
| Porque | 9 | 22 % | 32 | 78 % |
| Ya que | 4 | 4 % | 100 | 96 % |
| Puesto que | 1 | 5 % | 20 | 95 % |
| Como | 0 | 0 % | 39 | 100 % |
| Total | 14 | 7% | 191 | 93 % |

El análisis de los conectores causales revela aspectos interesantes sobre el desarrollo de la competencia discursiva en la lengua materna. Si bien se observa una tendencia general positiva en el dominio de estos conectores, con un 93% de usos correctos, es relevante destacar que aún persisten algunos desafíos de mejoramiento en la escritura de los textos.

Así por ejemplo, el conector “*porque*” presenta problemáticas en la forma en que algunos estudiantes escriben el conector “*porque*”. En la Tabla III se puede constatar que hay 9 casos de escritura de dicho conector con formas erróneas lo que representa un 22 %. A pesar de ser uno de los conectores más frecuentes en la oralidad cotidiana (Solano, 1990) y también con alta frecuencia en la escritura, su uso en el ámbito escrito exige un conocimiento más preciso en la escritura de su forma correcta como conector causal (Ferreira et al., 2021). En contraste, el conector causal “*como*” presenta un alto grado de uso correcto y no presenta problemática alguna para los estudiantes, quienes son capaces de escribir y aplicar este tipo de conector causal con bastante eficacia. En cuanto al conector causal “*ya que*” se delimitaron 4 usos de forma errónea en la escritura y en el uso de “*puesto que*” se encontró un solo caso de escritura errónea.

A continuación, se presentan algunos ejemplos extraídos del corpus, los cuales ilustran dichos errores en los conectores causales recién descritos.

- Conector causal “*porque*”

- (1) “...y no sentimos miedo al salir a la calle o comprar o hacer nuestras actividades **por que** cada crimen que comete la gente repercutiria de manera grave...” (Sujeto 22).
- (2) “La deforestación es algo muy comun en todos los paises **por que** la madera es un recurso muy util e importante que se puede utilizar para muchas cosas...” (Sujeto 32).
- (3) “La deforestacion consiste en la corta exesiba de arboles para insdustrialisar sus materiales cosas que industrias grandes deforestan bosques esto lo hacen **por que** el materiales muy requerido por muchas industrias...” (Sujeto 45).
- (4) “Yo opino que es muy perjudicial **por que** es malo para la relacion siempre y cuando sea con la intension de violentar a su pareja...” (Sujeto 56).

Como se puede revisar en los cuatro ejemplos expuestos el conector causal presenta la forma errónea “*por que*”, este hallazgo es similar al encontrado en el estudio de Ferreira et al. (2021) en el cual se delimita 3 tipos de errores ortográficos en el causal “*porque*” escrito separado “*por que*”*, o bien como interrogativo, no siéndolo, “*por qué*”* o también en algunos casos junto y con la tilde del interrogativo, “*porqué*”, lo cual evidencia poca claridad y competencia lingüística de quien escribe con respecto a la grafía adecuada en los casos en que

funciona dicha palabra como conector causal. Este tipo de errores podría llevar a confusión en los estudiantes con otras categorías gramaticales que podría utilizar de manera inadecuada como por ejemplo el interrogativo “*por qué*” (Ferreira et al., 2021, pp. 344). Las autoras señalan que estos errores no solo se limitan a la ortografía, sino que también implican una comprensión inadecuada de la función del conector en la estructura de la oración. Por ejemplo, el uso de “porque” al inicio de una oración después de un punto puede romper la fluidez del texto y generar confusión en la interpretación de la relación causal.

- Conector causal “*ya que*”

- (5) *“A su vez me deja una única buena sensación que es que ustedes se preocupan por comunicarlo. Se está tratando de buscar una solución, **Ya que** después de todo debemos intentar acabar con este tipo de cosas...”* (Sujeto 11)
- (6) *“Esta situación es muy alarmante, **Ya que** las baterías de los autos contienen componentes tóxicos y materiales nocivos...”* (Sujeto 27)
- (7) *“...poco se habla de la violencia verbal, la cual es muy importante **Ya que** afecta la autoestima y los valores de las personas...”* (Sujeto 34)

En relación con el conector “*ya que*”, los tres ejemplos anteriores se observa el uso incorrecto de “*Ya que*” con mayúscula después de una coma o incluso sin signo de puntuación que justifique el uso de la mayúscula. Esta mayúscula no responde a ninguna de las acepciones reconocidas por la norma (como el inicio de un enunciado, un nombre propio o una cita textual), por lo que su inclusión es innecesaria y errónea. Este error puede parecer menor, pero tiene implicancias en la escritura: rompe la continuidad del discurso, genera una falsa percepción de separación entre ideas que deberían ir conectadas y afecta la fluidez lectora. El nexos causal “*ya que*” es válido y frecuente en el español formal y coloquial, utilizada para introducir causas o explicaciones. Sin embargo, su escritura debe responder a las reglas ortográficas vigentes: cuando no inicia una oración, debe ir en minúscula.

- Conector causal “*puesto que*”

- (8) *“...hace mucho tiempo que ha intentado solucionar, durante muchos gobiernos, **puestos que** ha dado problemas a lo largo de los años...”* (Sujeto 4)

Finalmente, en lo que respecta al conector causal “*puesto que*”, en el enunciado 8 la forma errónea “*puestos qué*” del conector causal introduce la falta por un lado de una forma, al parecer, pluralizada de *puesto* y luego agrega un “*qué*” con un valor interrogativo o exclamativo, impropio en una oración declarativa como la que se presenta. Estos errores, aunque menos frecuentes comprometen igualmente la

coherencia textual y revelan dificultades en la apropiación de estructuras propias del registro formal.

5. CONCLUSIONES

En este artículo, se ha presentado un estudio descriptivo con un enfoque de análisis mixto con el propósito de explorar un corpus de aprendientes de Español como L1, en relación al uso de conectores causales en la escritura de textos argumentativos. Los resultados muestran que las tendencias de uso correcto e incorrecto de los conectores causales propuestos por Montolío (2018) permiten delimitar ciertas tendencias de uso, donde se evidencia una preferencia marcada por el conector causal *“ya que”*, seguido por los causales *“porque”*, *“como”* y *“puesto que”*. También se han delimitado algunas dificultades en el uso de los conectores como la omisión del conector causal y problemas en la forma escrita de los causales *“porque”* y *“ya que”*. Al respecto, se pudo observar que los estudiantes en sus textos enlistan o separan con signos de puntuación, como puntos seguidos o aparte, las ideas que tienen en torno al tema que están escribiendo y frecuentemente omiten el nexo en las frases que comunican la causa del tema abordado en el escrito. De igual manera, se percibe un desconocimiento en la escritura del causal *“porque”*, el cual tienden a escribirlo separado *“por que”* y confundirlo, al parecer, con la escritura del interrogativo escrito. Así mismo, en el conector *“ya que”* hubo algunos casos de imprecisión en la escritura, escribiéndolo con mayúscula, pero luego de una coma o sin signo de puntuación alguno. Estos resultados contribuyen al ámbito de la enseñanza de la escritura en el contexto de los textos argumentativos en el español como lengua materna.

Este estudio muestra también la utilidad de la metodología de la lingüística de corpus en contextos educativos, ya que permite generar diagnósticos precisos, identificar necesidades específicas de los aprendientes y proponer estrategias didácticas más efectivas y contextualizadas. Esto se traduce en una enseñanza más reflexiva, centrada en el uso real del lenguaje y en el desarrollo de habilidades comunicativas pertinentes para los estudiantes. En dicha línea, Ferreira et al., (2021) destacan que la aplicación de la lingüística de corpus en el análisis del discurso estudiantil permite no solo diagnosticar problemáticas específicas, sino también diseñar intervenciones pedagógicas ajustadas a las necesidades reales de los aprendientes. La creación de un corpus auténtico permite abordar de manera empírica el análisis del desempeño lingüístico de los estudiantes, lo cual es fundamental para comprender cómo se desarrolla la competencia discursiva en contextos escolares reales.

Finalmente, una de las principales limitaciones de este estudio radica en el

tamaño de la muestra, dado que se trabajó con un corpus de 197 textos. Si bien este corpus permite observar tendencias sobre el uso de conectores causales, su alcance restringido dificulta la generalización de los resultados a otros contextos educativos, niveles escolares o realidades socioculturales.

REFERENCIAS

- Asenjo, S. & Nazar, R. (2020). Marcadores discursivos en niños de 7 años con trastorno específico del lenguaje: Estudio descriptivo. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58(1), 93-114.
- Burguera, J. G. (2006). Mecanismos argumentativos en las cartas al director: la interrogación retórica. *Pragmalingüística*, 4, 7-23.
- Cabrera, A., Abreu, E. & Martínez, Y. (2019). Dificultades en la redacción de textos argumentativos relacionados con la ciencia. *Ingeniería Mecánica*, 22(2), 67-73.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona, España: Ariel.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de Textos*. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós.
- Castro, M. & Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163.
- Córdova, A. (2011). Las cartas al director como género periodístico. *ZER. Revista De Estudios De Comunicación*, 16(30). <https://doi.org/10.1387/zer.4803>
- De Vega, M. (2005). El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales. *Cognitiva*, 17(1), 85-108.
- Ferreira, A. (2022). La precisión gramatical en un corpus de escritura académica de aprendientes africanos de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 18, 77-101.
- Ferreira, A. (2025). Español para fines académicos. En Barbara Lafford, Anita Ferreira y Elizabet Arnó (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish for Specific Purposes (SSP)*, pp.107-120. Taylor & Francis.
- Ferreira, A. & Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17, 509-538.
- Ferreira, A. & Elejalde J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de

- aprendientes de ELE. *Forma y Función* 33(1): 115-146. DOI: 10.15446/fyf.v33n1.84182.
- Ferreira, A., Elejalde, J., & Blanco, L. (2021). Tendencias de usos y análisis de errores en los conectores en los conectores causales en aprendientes francófonos, alemanes y anglosajones de español como LE. *Boletín de Filología*, 56(2), 323-351.
- García, K. & Alarcón, L. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 253-262.
- García, M. D., Ribera, M., Costa, M., Rodríguez, C. & García, A. (2020). La escritura en aulas de Primaria y Secundaria: Estudio comparativo del uso de conectores lingüísticos en tres lenguas. En J. Braga Riera (Ed.) *La educación lingüística en el siglo XXI: retos y propuestas* (pp. 263–284). Valencia: GIEL.
- Herrera, C., Olmedo, R. & Obaco, E. (2020). Causas que dificultan la redacción de textos: Una aproximación causal a los problemas más frecuentes. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 24-37.
- Hess, K. & Godínez, E. (2011). Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. En: K. Hess, G. Calderón, S. Vernon, y M. Alvarado (Ed.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 175-190). México: Porrúa. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Kloss, S. & Ferreira, A. (2019). La escritura de crónicas periodísticas informativas: Una propuesta de avance desde el Feedback correctivo escrito. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (46), 161-185.
- Martí, M. (2011). Los conectores discursivos (entre los otros marcadores discursivos y los otros conectores). *Universidad de Alcalá, Área de lingüística General*, 9, 2011-2012.
- Montolío, E. (2001). Conectores de la lengua escrita. Barcelona: Ariel. (2018). *Manual de Escritura Académica y Profesional: estrategias gramaticales y discursivas*. Barcelona: Ariel
- O'Donnell, M. (2008). UAM corpus tool. *Universidad Autónoma de Madrid*. Retrieved from www.wagsoft.com/CorpusTool.
- Parodi, G. & Burdiles, G. (2016). Encapsulación y tipos de coherencia referencial y relacional: el pronombre ello como mecanismo encapsulador en el discurso escrito de la economía. *Onomázein*, (33), 107-129.
- Pastor, L. (2012). *Teoría de las cartas al director: la gestión periodística del público I*. UOC.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida*, 22(2), 32-45.

- Quintero, S. (2015). Identificación de los conectores discursivos de más alta frecuencia en notas periodísticas deportivas. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(2), 47-71.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática básica de la lengua española* [en línea], <https://www.rae.es/gramática-básica/la-preposición-la-conjunción-la-interjección/los-conectores-discursivos>. [Consulta: 30/04/2025].
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Espasa, Madrid.
- Rodríguez, B. & Martínez, C. (2019). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria, *Entreciencias*, 6(18).
- Sánchez, C. (2005). Los conectores discursivos: Su empleo en redacciones de estudiantes universitarios Costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(2), 169-199. DOI: 10.15517/rfl.v31i2.4430.
- Solano, Y. (1990). Los nexos en el habla culta costarricense [Tesis para optar al grado de doctora en Letras con especialidad en Lingüística Hispánica, Universidad Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/86931>
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A. & Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein*, 34, 381-424.
- Vilamor, J. (2000). *Redacción periodística para la generación digital*. Madrid: Universitat.
- Yanes, R. (2004). *Géneros periodísticos y géneros anexos: una propuesta metodológica para el estudio de los textos publicados en prensa*. Madrid: Fragua.

