

**Ciencia Latina**  
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2024,  
Volumen 8, Número 2.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2)

## **¿CÓMO TERMINA EL CUENTO? LA REESCRITURA COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONECTORES EN ESPAÑOL L2**

**HOW DOES THE STORY ENDS? REWRITING AS A  
RESOURCE FOR TEACHING SPANISH L2 CONNECTORS**

**Eva Margarita Godínez López**  
Universidad de Guanajuato – México

**Norma Rosas-Mayen**  
University of Southern Indiana Estados Unidos de América - México

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10792](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10792)

## ¿Cómo termina el cuento? La reescritura como recurso para la enseñanza de los conectores en español L2

Eva Margarita Godínez López<sup>1</sup>

[em.godinez@ugto.mx](mailto:em.godinez@ugto.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-8548-9321>

Universidad de Guanajuato

México

Norma Rosas Mayen

[nrosasmaye@usi.edu](mailto:nrosasmaye@usi.edu)

<https://orcid.org/0000-0003-2069-9229>

University of Southern Indiana

Estados Unidos de América

### RESUMEN

Acerca de la enseñanza de los conectores en español L2, se ha señalado la importancia de trascender el nivel de la oración para asegurar que el aprendiz comprenda la función discursiva y cohesiva de esas expresiones. Una forma de propiciar el procesamiento del significado y uso de los conectores es mostrarlos en contexto, por ejemplo, durante la lectura narrativa grupal y la reescritura o escritura de finales de cuentos. Este trabajo muestra los resultados de una intervención con estudiantes norteamericanas anglohablantes a quienes se les enseñaron una serie de conectores durante la lectura en línea y con apoyo visual de un cuento, la cual fue interrumpida antes del final, y se les solicitó terminar la historia usando los conectores. Las participantes incorporaron más frecuentemente en sus textos: *pero* y *porque*; con menos frecuencia: *sin embargo*, *a causa de*, *a pesar de*, *en efecto*, *finalmente*, *luego* y *por lo cual*. El mayor uso de *pero* coincide con lo documentado en la escritura de relatos, así como la presencia de ordenadores del discurso (*antes*, *aún*, *luego*, *finalmente*), útiles para jerarquizar eventos. Los resultados ilustran la viabilidad de una tarea de escritura como la terminación de un cuento como incentivo para desarrollar un discurso conectado en español y muestran la importancia de resaltar las funciones discursivas de los conectores.

**Palabras clave:** conectores, marcadores discursivos, enseñanza de idiomas, recursos didácticos, cuentos

---

<sup>1</sup> Autor Principal

Correspondencia: [em.godinez@ugto.mx](mailto:em.godinez@ugto.mx)

## How does the story ends? Rewriting as a resource for teaching Spanish L2 connectors

### ABSTRACT

Regarding the teaching of connectors in Spanish L2, it has been pointed out the importance of going beyond the sentence level to ensure that the learner understands the discursive and cohesive function of these expressions. One way to foster the processing of the meaning and use of connectors is to show them in context, for example, during group narrative reading and the rewriting the story or writing story endings. This paper shows the results of an intervention with English-speaking American students who were taught a series of connectors during the online class, with the reading of a short story a visually supported, which was interrupted before the ending, and were asked to finish the story using the connectors. The participants most frequently incorporated in their texts: *but* and *because*; less frequently: *however*, *because of*, *in spite of*, *indeed*, *finally*, *then* and *therefore*. The greater use of *but* coincides with what was documented in narrative writing, as well as the presence of discourse organizers (*before*, *yet*, *then*, *finally*), useful for hierarchizing events. The results illustrate the feasibility of a writing task such as story completion as an incentive to develop connected discourse in Spanish and show the importance of highlighting the discourse functions of connectors.

**Keywords:** connectors, discourse markers, language teaching, teaching resources, tales

*Artículo recibido 20 marzo 2024*

*Aceptado para publicación: 24 abril 2024*



## INTRODUCCIÓN

### Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua

Considerando la literatura existente en el tema, la primera lengua (L1) o lengua materna (LM) siempre está involucrada en el procesamiento del lenguaje de una lengua segunda (L2) y, más aún, en el aprendizaje ambas comparten las mismas áreas de la corteza cerebral y algunas otras estructuras no corticales (Díaz y Álvarez, 2013). La adquisición de un L2 siempre va a estar mediatizada por los esquemas ya establecidos en L1; en la enseñanza formal, una palabra extranjera, por ejemplo, o una estructura lingüística, es asimilada por el aprendiz en una relación *no directa* sino *mediatizada* por las palabras y estructuras de la LM (Díaz y Álvarez, 2013).

Es sabido que la adquisición del lenguaje en el ser humano es el resultado de la maduración de las estructuras cerebrales en conjunto con la estimulación recibida por el ambiente. En este sentido, son varios los estudios que han evidenciado que los cambios propios al desarrollo del cerebro “se deben a la interacción entre la biología y el ambiente, es decir, que estos cambios no solo están condicionados genéticamente, sino que también pueden verse favorecidos por una estimulación apropiada en el contexto familiar y escolar” (Irisarri y Villegas-Paredes, 2021, p. 3).

Existen algunos procesos básicos comunes que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua, como los señalados por Irisarri y Villegas-Paredes (2021) desde la neurociencia cognitiva, tales como la percepción, la atención y la memoria, pero también se han destacado los componentes afectivos como la motivación y la emoción (Benavides, Corredor y Ramos, 2015).

Es particularmente por esta concurrencia cultural y biológica –que involucra no sólo el aprendizaje a través de la interacción social, sino también la acción de un amplio número de redes neuronales– por la que el lenguaje es considerado como una de las funciones cerebrales superiores. Ahora bien, al medio simbólico de representación del mundo que es el lenguaje natural, se suma la tecnología de la escritura, que añade un nivel más de complejidad a la adquisición de estructuras lingüísticas en el medio escrito. Al respecto, Dehaene (2014, 2015) enfatiza la similitud que existe entre las regiones cerebrales que intervienen para decodificar una palabra escrita, independientemente de la lengua que se trate. Por esta razón se recomienda asociar la lectura y la escritura en actividades de enseñanza.

Ahora bien, particularmente el aprendizaje de una L2 en el adulto no suele lograrse con la misma



naturalidad y espontaneidad que en el niño. La ventaja principal del adulto reside en su dominio previo de lengua materna, misma que funge como línea base para la comprensión e interpretación. En este sentido, las representaciones conceptuales del L1 intervienen en el procesamiento semántico del L2 (segunda lengua). De esta forma:

estas representaciones de la L1 del aprendiz actúan como un filtro en el procesamiento semántico de la L2, puesto que existe un sistema ya formado de significaciones en la L1 al [que se] acude para interpretar los nuevos significados de las palabras que va aprendiendo en la L2. Así, la L1 es procesada de forma automática y sólo cuando el aprendiz alcance mayores niveles de competencia en la L2, los mecanismos se irán automatizando (Irisarri et al., 2021, p. 7).

El proceso involucra una serie de etapas sucesivas en complejidad, que comienzan con la percepción sensorial de los estímulos, seguidamente del reconocimiento del significado implícito de las palabras a través de la información semántica y, finalmente, la elaboración de respuestas comunicativas acordes a las demandas recibidas. No es, pues, un proceso idéntico a la adquisición de la lengua materna (García, 2022). Si bien se ha demostrado que la instrucción formal contribuye a la evolución positiva en los estudiantes e influye en la adquisición de estructuras complejas, particularmente en aquellas cuya función fonológica y sintáctica guarda algún tipo de similitud con la L1 (Wagoneer, 2006), también es un proceso de planificación delicado (Bustos, 2015).

### **El tipo de input**

Respecto de la enseñanza de una segunda lengua, estudios previos apuntan a la importancia del tipo de input recibido por los aprendices, más que al tipo de instrucción (Waggoner, 2006). La cuestión central es si un aprendiz que adquiere una forma o estructura en el aula será capaz de automatizar su uso, es decir, si la instrucción explícita puede generar conocimiento implícito, o sea, aprendizaje. En cuanto a los conectores, se ha señalado la importancia de trascender el nivel de la oración para asegurar que el aprendiz comprenda la función discursiva y cohesiva de esas expresiones (Bustos, 2015). Una forma de propiciar el procesamiento del significado y uso de los conectores es mostrarlos en contexto (Martínez y Cantero, 2021), por ejemplo, durante la lectura grupal (Benavides et al., 2015) y la reescritura o escritura de finales de cuentos (Vergara y Perdomo, 2017).

Wagoneer (2006) insiste en que, para estimular la curiosidad, es necesario activar la emoción, diseñar

recursos enfocados en la alegría y el placer; lo que se ama, lo que resulta atractivo, lo que desplaza a la monotonía, surte un efecto positivo en el sistema límbico del cerebro, lo que propicia que el estudiante active el deseo de aprender y, como consecuencia, aprenda efectivamente más. Otros aspectos destacados consideran la plasticidad del cerebro, la idea de que cada persona tiene un cerebro único, un ritmo de maduración cerebral y de aprendizaje particular, que son estimulados por actividades como el juego y la cooperación y, con ello, se estimula la creatividad de la persona (Hernández y Llanes, 2022).

### **Uso de la narración para la enseñanza de lenguas**

El uso de la narración es paralelo al desarrollo de la especie humana; narramos desde el inicio de los tiempos, de modo que, desde la infancia, aprendemos a usar estructuras lingüísticas espaciales y temporales para contarnos historias (Hess, 2003), trascendiendo el “aquí y ahora” (Hess y Álvarez, 2010). Al narrar, se ponen en uso cuatro tipos de conocimiento: del *contenido*, que permite seleccionar las informaciones relevantes de las que no lo son; uno *macrolingüístico*, que nos ayuda a entender el orden jerárquico de los acontecimientos, su cronología e incrustaciones; otro de nivel *microlingüístico*, que ejecutamos al dar cohesión al texto, sea oral o escrito, y, finalmente, la habilidad de adecuar la narración al contexto, el conocimiento *contextual* (Hess y Álvarez, 2010, con base en Hudson y Shapiro, 1991).

La estructura canónica del discurso narrativo es, también, la que resulta más familiar dado su cultivo en la educación formal (escolarizada) y no formal (en el seno de la familia), desde los primeros momentos de la vida de los individuos. Dado que para narrar hay que presentar personajes en espacios imaginados o reales, hacer referencia al cambio de perspectivas y voces en el relato, enfrentar a los personajes frente a complicaciones de los eventos que configuran un nudo, y aún más, desatarlo (Peterson y McCabe, 1983), se configura una serie de habilidades lingüísticas propias y distintivas del buen narrador, aquel que conecta con su audiencia y captura su interés hasta el desenlace. Ahora bien, ninguna narración está completa sin el recurso de la *evaluación*; la voz del narrador que manifiesta su opinión y a la vez modela la opinión de su audiencia a lo largo de los sucesos (Hess y Álvarez, 2010), calificándolos, categorizándolos y haciendo juicios de valor sobre el trasfondo humano de la historia.

**Figura 1** Gestores del conocimiento narrativo.



Fuente: Elaboración propia con base en Hess y Álvarez (2010).

Para ordenar y ejecutar todas esas acciones de orden cognitivo, lingüístico, estético e incluso ético, el narrador requiere conectar el discurso en dos niveles: el de la macroestructura (van Dijk, 1983) y el de la superficie oracional (microestructura). Es por ello que la narración (contar y recontar historias) deviene un artefacto didáctico poderoso para el aprendizaje de los conectores y los marcadores del discurso.

### **La lectura compartida**

Leer juntos en la clase, especialmente literatura, fortalece el compartir experiencias, ofrece oportunidades a los alumnos para hacer preguntas, descubrir y opinar; al maestro le da espacio para modelar aprendizajes y reelaborar lo que los estudiantes expresan, por lo tanto es “una manera de visibilizar la ampliación y modelación del lenguaje y el mejoramiento de su capacidad para ejecutar una tarea” (Benavides, Corredor y Ramos, 2015, p. 43). Además, tiene el beneficio adicional de que el estudiante pueda relacionar el contenido de las lecturas con sus propias experiencias, lo cual fortalece el autoconocimiento y las relaciones interpersonales (Benavides et al., 2015).

### **El recuento de narrativas**

Para evaluar el desempeño de aprendices en el recuento de narrativas, es necesario tomar en cuenta que generar un relato coherente es una tarea lingüística compleja, no sólo porque hay que planear la trama,

sino porque hay que escoger el vocabulario y emplear adecuadamente la gramática de la lengua en que se hace la composición (Heilman et al., 2010). Los estudios de psicolingüística basados en la retórica contrastiva, al estudiar las habilidades de niños y jóvenes reescribiendo narrativas, parten de la base de una “gramática del cuento” (Stein & Glenn, 1979, como se citó en Heilman et al., 2010, p. 607), compuesta básicamente por un episodio que establece el escenario inicial y el evento que cataliza la historia, una reacción a este evento o problema, varios intentos de resolverlo (desarrollo), una conclusión y una resolución. Aun a pesar de la familiaridad de nuestra especie con la narración, Berman & Slobin (1994) han documentado que la habilidad de narrar puede desarrollarse hasta la edad adulta inclusive. La mayoría de los estudios de desarrollo se enfocan en observar la presencia de una trama básica, pero en el caso del aprendizaje de lenguas se pueden analizar otros logros, como la complejidad sintáctica.

### **Conectores y marcadores del discurso**

Desde el punto de vista pragmático y funcionalista, la comunicación humana es “esencialmente inferencial” (Portolés, 2014, p. 25), y no un proceso de codificación-descodificación. En este tenor, Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (pp. 25-26).

Siempre dentro de una perspectiva pragmática, los conectores, que son “estos elementos lingüísticos especializados en conectar frases” y fungen como “guías para el procesamiento de la información” (Montolío, 2017, pp. 18-19) se pueden considerar un tipo de marcador.

No hay que confundir los conectores con las *conjunciones*, que usualmente forman clases cerradas (Calsamiglia y Tusón, 2004).

**Tabla 1** Marcadores y conectores.

<b>Clases</b>	<b>Ejemplos</b>
Estructuradores de la información	Ordenadores Digresores
Conectores	Aditivos
	Consecutivos

		así pues
	Causativos	A causa de, porque, pues, ya que
	Argumentativos	En cambio, por el contrario, sin embargo
	Explicativos/reformuladores	O sea, es decir, esto es, en otras palabras
Reformuladores	De rectificación	Mejor dicho, más bien
	De distanciamiento	En cualquier caso, de todos modos
	Recapitulativos	En suma, en conclusión, en definitiva
Operadores discursivos	De refuerzo argumentativo	En realidad, de hecho, claro, desde luego
	De concreción	Por ejemplo, en concreto

Fuente: Adaptado de Portolés (2014) y Calsamiglia y Tusón (2004).

Es posible analizar el uso de conectores de acuerdo con los siguientes criterios: a) confusión de conectores con expresiones adverbiales u otros nexos; b) uso innecesario del conector o uso erróneo; c) elección correcta pero falta de concordancia sintáctica; d) corrección sintáctica y elección correcta (Waggoner, 2006), siendo el último uso el deseado. No hay que olvidar, no obstante, que su adquisición puede conllevar ciertas dificultades para el aprendiz dada la complejidad de su empleo. Ha quedado asentado en la literatura previa que el uso apropiado de los conectores de la segunda lengua es un buen indicador de dominio (Martínez y Cantero, 2021), del mismo modo que su incorporación en textos narrativos propios puede evidenciar la competencia textual narrativa en hablantes nativos (Marinkovich, 1999, 2017).

En este sentido evaluativo, Bustos (2015) identifica que la mayoría de los errores en el empleo de conectores gramaticales se deben a dos fenómenos principales: el primero de ellos resultado de una reconfiguración del conector, sea por simplificación, uso de las preposiciones, reinterpretación del enlace y la fusión de enlaces; y el segundo relacionado con una reasignación funcional que amplía las opciones conectivas.

### Objetivo

Este trabajo tuvo como objetivo observar los recursos empleados por las aprendices de español en sus textos para elaborar un discurso conectado a partir de la intervención, para poner a prueba la viabilidad de la rescritura (terminación) de un cuento como recurso didáctico para la apropiación de conectores en

una clase de español L2.

## METODOLOGÍA

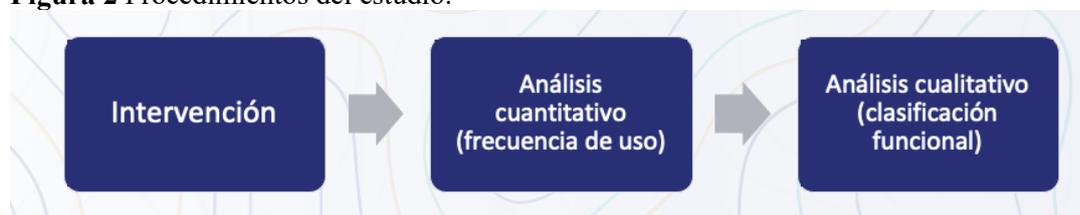
Para alcanzar el objetivo se hizo una investigación mixta, cuantitativa y cualitativa, que consta de una intervención didáctica y dos tipos de análisis. Su alcance fue descriptivo y sus propósitos fueron de evaluación de la propuesta pedagógica y desarrollo de iniciativas didácticas subsecuentes.

Las participantes en el estudio fueron siete estudiantes universitarias de nacionalidad norteamericana, mujeres anglohablantes con edades de entre 18 y 20 años, que cursan diversos programas de licenciatura y han estudiado y practicado el español de manera formal e informal (en la escuela y en el hogar), aunque el español no es para ellas la lengua de herencia, sino que para fines de investigación se considera un contenido curricular.

El contexto de la intervención fue el tercer curso de Español Lengua Extranjera (Span 306), como requisito universitario en una universidad multicultural de sostenimiento privado al sur del estado norteamericano de Indiana. Las participantes, al momento de la intervención, habían estudiado al menos dos niveles del español como L2, aunque su institución ofrece oportunidades de aprendizaje sobre la cultura hispanoamericana, especialmente latina (festivales culturales, gastronómicos, fiestas como Día de Muertos y 5 de Mayo y lectura de poesía en voz alta).

El procedimiento se ilustra en la Figura 1: intervención dentro de una clase en línea sobre cultura andina (contenido de civilización) e imperfecto de subjuntivo (contenido lingüístico), titulada “Una ofrenda a la Pachamama”.

**Figura 2** Procedimientos del estudio.



### Intervención

Luego del contenido multicultural y lingüístico, se procedió a la lectura grupal, en voz alta, del cuento *La gata sola*, de Carolina Sanín (2020), en una sesión vía *Zoom* con las estudiantes, dentro del espacio curricular Span 306. El cuento narra la aparición de una gata en un pueblo que desconocía la especie.

Los sucesos se desarrollan a la par de la curiosidad, al temor y la hostilidad de los pobladores. En cuanto al modo de leer, se hicieron pausas en la lectura para presentar los siguientes conectores:

- *Pero, sin embargo* (argumentativos).
- *A causa de, por, porque* (causales).
- *Pues* (consecutivo).

Se ofreció un enlace en línea a la clasificación completa de conectores del español en un blog de lengua (Alvarado, 2017) explicado de manera sencilla para las aprendices. La lectura se interrumpió en: “Una mañana, en vez de dormir, se puso a meditar e imaginó que era una leona...” (p. 29), y se dio la consigna de escritura.

La consigna fue: “Haz tu propio final de la historia, retomando las partes que necesites del cuento original para hacer un relato nuevo, completo y con tu marca personal. Recuerda conectar muy bien los sucesos, los diálogos y los momentos de la historia para que tu texto sea claro y agradable de leer.”  
Extensión: 300-500 palabras. Entrega por correo electrónico.

La expectativa era que los conectores presentados durante la lectura aparecieran en los textos, y que al menos se incorporara un ejemplo del resto del repertorio provisto en el recurso adicional. Cuantitativamente, se planteó como parámetro para comparar las producciones únicamente la proporción de conectores respecto de las palabras ortográficas generadas por las alumnas; cualitativamente, se esperaba el uso adecuado a la función y al contexto.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En este apartado se exponen los hallazgos a partir de la intervención y los análisis cuantitativo y cualitativo.

Se esperaba que los conectores presentados durante la lectura aparecieran en los textos, y que al menos un ejemplo del resto del repertorio elicitado (de causa y consecuencia) fuera empleado por las aprendices.

### **Análisis cuantitativo**

Aquí se responde a la pregunta ¿cuántos conectores utilizaron las estudiantes en relación con su producción textual? La proporción se generó dividiendo la cantidad total de conectores o marcadores entre la cantidad total de palabras ortográficas (sin distinción de palabras diferentes y sin clasificar).

**Tabla 2** Conectores y marcadores empleados por las estudiantes.

Participante	Cantidad de palabras	Cantidad de conectores	de %	Conectores / marcadores (ítems)
Sujeto 1	195	12	6.2	aun/aunque, a causa de, por lo cual, sin embargo, entonces, pero, porque
Sujeto 2	213	13	6.1	pero, porque
Sujeto 3	157	8	5.1	pero, a pesar de, porque, al mismo tiempo
Sujeto 4	181	5	2.8	en efecto, pero
Sujeto 5	180	3	1.7	así, pero
Sujeto 6	130	2	1.5	entonces, pero
Sujeto 7	160	2	1.2	finalmente, luego

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 se ordena la cantidad de conectores de las estudiantes en relación con su producción escrita, medidos en ítems (tipos diferentes, no repeticiones). Las primeras tres alumnas utilizaron más conectores y ordenadores que las restantes porque, en relación con la cantidad de palabras, los recursos lingüísticos de conexión representan de 5 a 6 por ciento del texto.

### **Análisis cualitativo**

Ahora se responde a la pregunta ¿cuáles conectores utilizaron las estudiantes y cómo los emplearon? El criterio fue adoptado de la literatura revisada (Waggoner, 2006; Bustos, 2015), en el sentido de “uso adecuado” a la función del recurso lingüístico conforme a las clasificaciones del español (Portolés, 2014; Calsamiglia y Tusón, 2004). Sólo como ejemplo, Marinkovich estableció como indicador de competencia textual narrativa la incorporación de “nexos de sucesión temporal y de base causal, implícitos o explícitos en la narración, sin error” (1999), en niños chilenos hablantes nativos del español, así como en jóvenes hispanohablantes de España y Chile (2017), por lo tanto, no es posible fijar un parámetro cuantitativo, sino cualitativo.

**Tabla 3** Usos de los conectores y marcadores en los textos de las estudiantes.

Participante	Conectores / marcadores (casos)	Función en el texto
Sujeto 1	aun/aunque, sin embargo, pero	argumentativo
	a causa de, por lo cual, porque	causal
	entonces	ordenador
Sujeto 2	pero	argumentativo
	porque	causal
Sujeto 3	pero, a pesar de,	argumentativo
	porque	causal
	al mismo tiempo	ordenador
Sujeto 4	en efecto	reformulador
	pero	argumentativo
Sujeto 5	así,	reformulador
	pero	argumentativo
Sujeto 6	entonces	reformulador
	pero	argumentativo
Sujeto 7	finalmente	ordenadores
	luego	

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se clasifican los conectores y marcadores como casos (cada expresión empleada), así como las funciones que cumplen en los textos de las participantes. Es notorio que las estudiantes aprendices de español L2 recurren frecuentemente a los conectores argumentativos, causales, marcadores discursivos ordenadores y reformuladores principalmente, para dar conexión a sus textos.

### Ejemplos de los textos de las estudiantes

1) Una mañana, en vez de dormir, se puso a meditar e imaginó que era una leona. Se pensó que si era una leona, se defendería. Una leona no tomaría la violencia sin una pelea. **Sin embargo**, ella tenía mucho dolor. Ella decidió que mientras estaba de sanar, se quedaría muy lejos del pueblo, **pero** cuando estuviera mejor, ella iría a luchar en la guerra (Sujeto 1).

- 2) **A pesar del** desprecio de la gente, la gata se sentía triste **porque** en el fondo de su corazón, ella quería que la gente la quisiera (Sujeto 3).
- 3) Su pelo era el color de oro y su melena extendía de su cabeza como los rayos del sol. No se dolió el cuerpo y no fue cazado por el pueblo. **En efecto**, fue amado por el pueblo (Sujeto 4).
- 4) Por favor, permítete compartir mi historia contigo. Yo era como tú, querida. La gente de mi pueblo no me entendía. Temían mi magia y maldecían mi existencia, culpándome de sus propios fracasos. **Así**, he vivido una vida de soledad lejos de los demás (Sujeto 5).
- 5) Todos se reunieron en el centro del pueblo y cantaron villancicos. **Luego**, encendieron las luces del árbol de Navidad. **Finalmente**, fue hora de comer (Sujeto 7).

Los ejemplos muestran, en contexto, usos adecuados de los marcadores y conectores, aunque con poca variedad. En general, se usan apropiadamente dentro de la macro y microestructura narrativa, para jerarquizar eventos y establecer relaciones lógicas entre ellos. En menor medida son utilizados para evaluar desde el punto de vista del narrador, como se observa en las estudiantes que emplean conectores contra-argumentativos (sujetos 1 y 3) para introducir juicios.

## CONCLUSIONES

Como se pudo observar, luego de la intervención las aprendices de español L2 incorporaron en la escritura de los finales del cuento, principalmente:

Conectores contra-argumentativos.

Conectores causales y consecutivos.

Marcadores reformuladores y ordenadores.

Este tipo de conectores elegidos por las aprendices denota su interés por señalar las relaciones lógicas a los sucesos en la narrativa, como señalan Heilmann, Miller & Nockerts (2010). En particular, los reformuladores presentan una parte del discurso como una “nueva perspectiva” para reinterpretar la información previa (Portolés, 2014, p. 109), y los ordenadores ayudan a marcar lingüísticamente la jerarquía de los sucesos, indispensable para establecer la macroestructura (van Dijk, 1983), así como la intervención del narrador –de naturaleza evaluativa–, lo cual es congruente con los gestores de conocimiento narrativo (Hess y Álvarez, 2010).

Asimismo, los resultados obtenidos en este estudio demuestran que la reescritura de cuentos o la escritura de finales propios pueden ser considerados un buen recurso para la apropiación de los conectores del español, pues las aprendices pudieron observarlos en contexto, comentar su uso de manera colaborativa y aplicarlos en su escritura (Vergara y Perdomo, 2017).

### **Agradecimientos**

Esta investigación se realizó gracias al estímulo del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) de México, para la autora principal.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

Alvarado, C. (2017). *Marcadores conectores del discurso*. [Blog]. Lenguaje y otras luces.

<https://lenguajeyotrasluces.com/marcadores-conectores-discurso/>

Anthony, L. (2013). *AntConc 10 3.5.9 para MacOS* [Software]. Laurence Anthony's Website.

<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

Benavides Silva, B., Corredor Sierra, S. y Ramos Beltrán, M. (2015). El cuento infantil, una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. [Tesis de posgrado, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional Secretaría de Educación. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2595>

Berman, R., & Slobin, D. (Eds.) (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum.

Bustos Gisbert, J. M. (2015). Conexión discursiva en aprendices anglohablantes de ELE. *RSEL*, 45(2), 7-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5770459>

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel Lingüística.

Campo Alonso, E. (2017). *Neurociencia cognitiva aplicada al aprendizaje de segundas lenguas*. [Tesis de posgrado, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio UNIR.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4713/CAMPO%20ALONSO%2C%20ELEN%20A.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- Díaz-Sánchez, G., y Álvarez-Pérez, H. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efectos del primer idioma. *Educación y Educadores*, 16(2), 209-228.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5468354>
- García Juntas, A. (2022). *Procesos cognitivos y teorías vinculadas al aprendizaje de segundas lenguas*. [Tesis de grado, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Comillas.  
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/55923/TFG-Garcia%20Juntas%2C%20Arantxa.pdf?sequence=1>
- Heilmann, J., Miller, J.F., & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27(4), 603-626.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265532209355669>
- Hernández García, S. M. y Llanes Barbuzano, R. (2022). Neurociencia, didáctica de las lenguas y conciencia del otro. *VARONA, Revista Científico-Methodológica*, 75, e1737.  
<https://www.redalyc.org/journal/3606/360673304026/html/>
- Hess, K. (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles*. [Tesis doctoral, El Colegio de México]. Repositorio COLMEX.  
<https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10000115>
- Hess, K. y Álvarez, P. T. (2010). Desarrollo lingüístico y cultura escrita: análisis de narraciones infantiles. En G. Calderón y K. Hess (Coords.). *El reto de la lengua escrita en la escuela* (pp. 85-114). FUNDAP.
- Isarri Vega, N. y Villegas-Paredes, G. (2021). Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32, 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/921/92165031012/>
- Marinkovich Ravena, J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Revista Signos*, 32(45-46), 121-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341999000100012>

- Marinkovich Ravena, J. (2017). La competencia textual narrativa en adolescentes chilenos y españoles. *Lenguas Modernas*, 28(29), 145-163.  
<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45425>
- Martínez López, J. A. y Cantero García, V. (2021). Evaluación de las metodologías AICLE y EPI en el aprendizaje de los conectores en la L2. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 6(1), 2-15. <https://doi.org/10.36799/el.v6i1.108>
- Montolío, E. (2017). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel Letras.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Plenum Press.
- Portolés, J. (2014). *Marcadores del discurso*. Ariel Letras.
- Sanín, C. (2020). *La gata sola*. Ilustraciones de Santiago Guevara. Loqueleo Santillana.
- van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Vergara, A. y Perdomo, M. E. (2017). Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida. *Forma y Función*, 30(1), 117-155. <https://doi.org/10.15446/fyf.v30n1.62417>
- Waggoner, C. L. (2006). El papel de la gramática en la adquisición de segundas lenguas: un estudio sobre el uso de conectores discursivos en estudiantes avanzados de español. *Gaceta Hispánica de Madrid*. Middlebury College y New York University en España.  
<http://gacetahispanica.com/?p=472>

