EL USO DE LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS. UN ESTUDIO COMPARATIVO DE MONOGRAFÍAS ESCRITAS POR HABLANTES NATIVOS Y NO NATIVOS DE ESPAÑOL

Claudia Fernández Silva
Universidad Antonio de Nebrija

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo analizar el uso de los conectores contraargumentativos en la escritura de monografías por parte de hablantes no nativos, y en qué medida difiere su uso en hablantes nativos de español. Para ello, analizaremos un corpus formado por 10 monografías escritas por estudiantes alemanes y 8 monografías escritas por estudiantes españoles. En ambos casos son estudiantes universitarios y provienen de cursos donde se han utilizado los materiales didácticos del proyecto ADIEU (*Akademisher Diskurs in der Europäischen Union*).

Se presentará un breve marco teórico donde se definirá la monografía como género arquetípico de la comunicación académica, se sintetizará el modelo multinivel utilizado para el análisis textual y se caracterizarán los recursos lingüísticos para lograr la cohesión, prestando especial atención a los conectores contraargumentativos.

Se seguirá la metodología de análisis de los estudios de interlengua y análisis del error desde un enfoque pragmático discursivo. Se comparará la ocurrencia y uso de los conectores discursivos en las producciones de hablantes nativos y no nativos y se discutirán los resultados.

1. INTRODUCCIÓN

El interés creciente en los últimos años por el aprendizaje del español con fines académicos es una de las consecuencias más tangibles de las acciones emprendidas por la Unión Europea para la unificación de titulaciones en la Educación Superior porque

supone un aumento de la movilidad de los estudiantes europeos que quieren cumplir un periodo de estudios o investigación en España.

Este tipo de estudiantes tendrá que interactuar satisfactoriamente en contextos académicos y profesionales y prepararse para ello. Como recuerda Vázquez (2004: 1129) el estudiantado que desea cursar una parte de sus estudios en una universidad española deberá prepararse para funcionar temporalmente en una situación académica monocultural y cumplir con los requisitos que dicha situación impone. Su competencia comunicativa deberá ampliarse para la correcta recepción de textos orales (clases magistrales) y la producción aceptable de textos escritos (trabajos monográficos y exámenes, entre otros).

Cabe mencionar, además, que las Universidades de América Latina se han convertido en un foco de atracción para estudiantes europeos, norteamericanos y asiáticos gracias a la estabilidad sociopolítica alcanzada en la región en los últimos años, trayendo como consecuencia el aumento de estudiantes de niveles avanzados que demandan una atención pedagógica especial y una formación especializada en ámbitos de comunicación académica.

La comunicación que aquí presentamos es parte de una investigación mayor en la que pretendemos determinar si los hablantes no nativos de español tienen las mismas dificultades para escribir textos académicos que los hablantes nativos en similares condiciones de producción aunque en este trabajo sólo pretendemos analizar el uso de los conectores contraargumentativos. Para ello, analizaremos un corpus formado por 10 monografías escritas por estudiantes alemanes y 8 monografías escritas por estudiantes españoles. En ambos casos son estudiantes universitarios y provienen de cursos donde se han utilizado los materiales didácticos del proyecto ADIEU[1] (*Akademisher Diskurs in der Europäischen Union*).

Se presentará un breve marco teórico donde se definirá la monografía como género arquetípico de la comunicación académica y se caracterizarán los recursos lingüísticos para lograr la cohesión, prestando especial atención a los conectores contraargumentativos.

Se seguirá la metodología de análisis de los estudios de interlengua y análisis del error desde un enfoque pragmático discursivo. Se comparará la ocurrencia y uso de los conectores discursivos en las producciones de hablantes nativos y no nativos y se discutirán los resultados.

1 ADIEU: Akademisher Diskurs in der Europäischen Union /Sócrates, Lingua D, proyecto financiado por la UE y en el que participaron tres universidades alemanas (Freie Universität Berlin, Postdam y Technische Universität Chemnitz), dos universidades españolas (Alcalá y de Granada), una universidad belga (Katholieke Universiteit Leuven) y una universidad francesa (Paris 8 á Saint Denis).

2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se enmarca en una zona de cruce de la investigación en lingüística aplicada: el campo de la enseñanza del español con fines académicos, los modelos de análisis textuales (el modelo multinivel) y el análisis de la interlengua.

2.1. Español con fines académicos

Los estudios sobre el texto académico para lenguas como el inglés y el francés son abundantes y han generado un cuerpo teórico de suma importancia, pero, lamentablemente, los resultados no resultan siempre extrapolables al español (Vázquez, 2001). En lo que respecta al español como lengua segunda o extranjera, la producción era relativamente escasa y poco sistemática hasta la publicación del Proyecto ADIEU que abrió el camino para las investigaciones del español académico así como para su aplicación didáctica en el aula.

El Proyecto ADIEU realiza un análisis explicativo de textos escritos por el profesorado universitario que sirven de material de lectura a los estudiantes. Esta investigación identifica la aparición, frecuencia y función de formas gramaticales y segmentos discursivos (Swales, 1990) o partes constitutivas del discurso académico. Se distingue también las situaciones y tipos de textos en los que aparecen dichas formas o segmentos discursivos, como, por ejemplo, las diferencias existentes entre un artículo que presenta una discusión sobre un problema, el estado de la cuestión o las partes que componen una monografía (Vázquez, 2004: 1133).

2.2. La monografía universitaria

Dentro de los tipos de texto que conforman la comunicación académica, encontramos la clase magistral, la conferencia, los artículos de investigación, los exámenes, las monografías, etc. Hemos elegido la monografía por considerarlo el tipo textual prototípico dentro de la comunicación académica, el que probablemente sea producido en mayor cantidad de contextos universitarios. La última razón que nos llevó a elegir este tipo textual es que la monografía puede considerarse como un entrenamiento en la escritura de artículos científicos dado que comparte con ellos rasgos textuales y lingüísticos (Gallardo, 2005).

A pesar de que algunos autores hablan de la polisemia del término "monografía" y la consecuente dificultad para definirla (Ciapuscio 2000), existe un consenso en aceptar que es un tipo de texto que pertenece a los géneros académico-científicos que comparte algunas características textuales y estilísticas con el artículo de investigación, con la tesis, con la ponencia, etc. aunque difieran en el propósito, el alcance y la extensión. Una

monografía puede ser un ensayo, una recopilación bibliográfica o un verdadero trabajo de investigación empírico.

Por otra parte, no podemos dejar de lado que, en el ámbito universitario, la monografía es una instancia de evaluación en la que el alumno tiene que demostrar que ha aprendido a resumir, a seleccionar y comentar bibliografía pertinente a un tema, a exponer información y a argumentar (Gallardo, 2005: 15).

Consideramos, entonces, la monografía universitaria como tipo textual informativo/ expositivo-argumentativo, entendiendo que los ejemplares textuales podrán variar en cuanto a la extensión, los temas y los propósitos comunicativos en función del contexto educativo concreto donde se produzcan.

En tanto texto de información científica, la monografía es un texto expositivo de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que la información recogida de fuentes distintas se estructura de forma analítica y crítica. Se exige una selección rigurosa y una organización coherente de los datos recogidos. Dicha selección y organización sirve de orientador de los objetivos que originaron la lectura, desde este punto de vista textual, responde a la estructura retórica expositiva: introducción, cuerpo o desarrollo y conclusión. Y, además, debe presentar los elementos paratextuales: Título, autor, referencias, apéndices y anexos.

2.3. El modelo multinivel

En primer lugar, se considera el texto como un objeto lingüístico complejo en el que interactúan distintos tipos de conocimiento. Producir y comprender un texto implica movilizar una serie de conocimientos relacionados entre sí, a saber, el conocimiento enciclopédico, el conocimiento lingüístico, el conocimiento interaccional-situacional y el conocimiento textual. Así, el texto se puede describir como un sistema de múltiples niveles o como un sistema modular (Ciapuscio, 2003; Adelstein y Kuguel, 2004 Ciapuscio y Kuguel 2002, Gallardo 2005). Los trabajos que se inscriben en esta tradición tienen como objetivo la tipologización de textos para poder caracterizar criterios lingüísticos que permitan diferenciar géneros entre sí. Para este trabajo, adoptamos el modelo multinivel de Heinemann (2000) y de Heinemann y Viehweger (1991), adaptado por Adelstein y Kuguel (2004) que las autoras han diseñado para el análisis de textos académicos universitarios. Los niveles adoptados son los siguientes:

– Nivel situacional: son los conocimientos que un hablante tiene de la situación comunicativa en la que los textos se producen y circulan. Contiene el conocimiento sobre los participantes de la comunicación, el tipo de relación establecida, las coordenadas espacio-temporales, y el conocimiento del contexto social (institucional) en el que se inserta la comunicación.

– Nivel funcional: son los conocimientos sobre el rol de los textos en la interacción y la comunicación académica. En el artículo de investigación y en las monografías, las funciones principales son las de informar y dirigir. Para la organización de estas metas, los textos organizan las ilocuciones en tres partes o segmentos textuales: introducción, desarrollo y conclusión.

– Nivel semántico: son los conocimientos sobre la selección y organización de la información. Nos encontramos así con el tema, el objeto de estudio, el alcance de la investigación, la hipótesis y la secuencia en la que se desarrolla en despliegue temático.

– Nivel formal: es el conocimiento de los recursos lingüísticos y no lingüísticos que se usan en la construcción de un texto. Se consideran no lingüísticos, el paratexto y los gráficos que se usan en un texto. Y son lingüísticos, el dominio de la gramática, la sintaxis y el léxico, pero también incluye los conocimientos sobre retórica y estilo, propios del discurso científico.

Este modelo multinivel proporciona herramientas para realizar, de manera rigurosa, un tipo de análisis holístico, que privilegie la eficacia comunicativa y que dé cuenta, además, de la interfaz pragmático-discursiva permitiendo explicar los grados de adecuación al género de las monografías escritas por hablantes no nativos de español.

2.4. Los conectores como elementos de cohesión y coherencia

Para este trabajo, nos centraremos en el nivel formal y dentro del mismo, en el uso de los conectores como recursos lingüísticos usados para la construcción del texto.

M.ª A. Martín Zorraquino y J. Portolés (1999) definen los conectores textuales como un grupo dentro de los denominados *marcadores del discurso.* El término *marcador* es empleado por estos autores como un hiperónimo de *conector*. Otros investigadores, en cambio, utilizan los términos *marcador* y *conector* prácticamente como sinónimos. Por último, hay quienes entienden que el conector textual es una función o propiedad según la cual algunas conjunciones y adverbios indican relaciones lógico-semánticas entre las oraciones de un texto.

Estos autores diferencian cinco grupos de marcadores discursivos:

– *Estructuradores de la información.* Señalan la organización informativa de los discursos. (*en primer lugar, por último*, etc.); y los *digresores*, que introducen un comentario lateral en relación al tópico principal del discurso (*por cierto*).

– *Conectores*. Vinculan un miembro del discurso con otro anterior, o con una suposición contextual. Se distinguen tres tipos: los *aditivos* (*incluso, ade-*

más, etc.); los conectores *consecutivos* o *ilativos* (*pues, entonces*, etc.); y los *contraargumentativos* (*en cambio, ahora bien,* etc.).

– *Reformuladores*. Presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como nueva formulación de lo que se quiere decir con un miembro anterior. Se distingue entre reformuladores *explicativos* (*es decir, o sea*, etc.), *de rectificación* (*mejor dicho, más bien*, etc.), *de distanciamiento* (*en cualquier caso, de todos modos*, etc.) y *recapitulativos* (*en suma, en conclusión*, etc.).

– *Operadores argumentativos*. Condicionan de alguna forma las posibilidades discursivas del segmento en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro elemento anterior. Se diferencia entre operadores de *refuerzo argumentativo* (*en realidad, de hecho*, etc.) y operadores *de concreción* (*por ejemplo, en particular,* etc.). Portolés (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999).

Para mayor precisión, adoptamos la siguiente definición para el tipo de conector que nos interesa en este trabajo:

– *Conectores contraargumentativos:* eliminan o atenúan alguna de las conclusiones que pudiera inferirse de una unidad anterior. Pueden introducir distintos valores semánticos: presentar un contraste o contradicción entre las unidades vinculadas (*en cambio, por el contrario*), comentar el mismo tópico que la unidad anterior (*antes bien*), introducir conclusiones contrarias a las esperadas de un primer elemento (*sin embargo, no obstante, ahora bien*, etc.) o atenuar la fuerza argumentativa de la unidad discursiva anterior (*eso sí*). (Zorraquino y Portolés, 1999).

Aunque la mera presencia de conectores no garanticen, a nivel superficial, ni la conexión ni la coherencia de un texto si entre los elementos conectados no es posible establecer una relación lógica, en este trabajo nos centraremos en la presencia de los conectores contraargumentativos, por un lado, porque la presencia de los mismos, contribuye a la cohesión textual; y por otro lado, porque entendemos que este tipo de conectores son propios de un texto expositivo-argumentativo dado que está marcando la presencia de la dimensión dialógica del texto.

Para el análisis, recurriremos a la siguiente clasificación de conectores o expresiones conectivas, que divide a los conectores en integrados y parentéticos. Son parentéticos los conectores que, estando entre comas, puede quedar fuera de la oración, y son integrados los que conectan ideas dentro de una oración. Los tipos de conectores contraargumentaivos son:

Expresiones conectivas: *aunque, a pesar de (que), pese a (que), si bien (que)*. *Aunque* es el conector prototípico, estos elementos están integradas entonativa y sintácticamente en la oración.

Conectores como *pero, sin embargo, no obstante, ahora bien, con todo, aun así, a pesar de todo*, donde *pero* es el prototípico, el único que no tiene carácter parentético.

Conectores integrados como m*ientras que, en tanto que y sino que* y parentéticos como *en cambio, por el contrario y antes bien.* Todos comparten el significado de "corregir" en el segundo miembro de la oración, algo formulado en el primer miembro.

Conectores como *de todas formas, de todas maneras y de todos modos.* A pesar de no ser propiamente contraargumentativos, aparecen en muchas ocasiones con este valor. Todos coinciden en minimizar o cancelar la relevancia discursiva del segmento informativo anterior y proseguir el discurso (Montolío, 2001: 49).

3. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

El corpus de monografías se compone de 8 trabajos de estudiantes nativos y 10 trabajos de estudiantes alemanes. Cada monografía tiene una extensión de entre 12 y 14 páginas por lo que el corpus contiene unas 38.975 palabras en el caso de los nativos y 43.495 en el de los alumnos alemanes. Esto da un promedio de 4.872 palabras por monografía en español nativo y 4.349,5 para las monografías de los estudiantes alemanes.

Alemanes	43.495 palabras: 4.349,5 palabras por monografía
Españoles	38.975 palabras: 4.872 palabras por monografía

Las monografías de los hablantes nativos tienen como tema la didáctica ELE, en muchos casos tratan sobre el estudio de las estrategias que era central en el curso, mientras que las de los estudiantes alemanes incluyen trabajos de tipo filológico en general, con algunas excepciones que tratan temas de interés cultural o de actualidad.

Ambos cursos se realizaron durante el segundo semestre del año académico 2009-2010 y el trabajo final tenía como vencimiento una fecha de unos 40-50 días respecto a la última clase del curso. Todos los trabajos se entregaron usando el buzón electrónico de la docente. En ambos casos los alumnos provienen de cursos donde se han utilizado los mismos libros de referencia, sobre las características que debía tener la monografía[2]. Consideraremos, como protocolo de aprendizaje para ambos grupos, el material del proyecto ADIEU, donde se recuerda la importancia de los conectores como elementos de cohesión. Los alumnos provienen de sendos cursos de estudiantes de máster en dis-

2 Vázquez, Graciela (2001) (Coord.). Guía didáctica del discurso académico escrito. Madrid: Edinumen. y Vázquez, Graciela (2001) (Coord.). Actividades para la escritura académica. Madrid: Edinumen.

ciplinas filológico-lingüísticas de las Universidades de Vigo (España) y Libre de Berlín (Alemania)[3].

Seguimos la metodología usada en el análisis discursivo de la interlengua que es deudora de los trabajos de Vázquez (2001; 2004) y Gallardo (2005). La metodología consiste en los siguientes pasos:

1. Identificar los tipos de conectores contraargumentativos.
2. Clasificar la presencia/ausencia de dichos requisitos.
3. Buscar una explicación a las ocurrencias encontradas.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Para empezar, cabe mencionar que todas las monografías que conforman el corpus cumplen con los requisitos de la estructura canónica de la monografía: Título, autor, índice, bibliografía y fuentes, introducción, cuerpo del mensaje o desarrollo y conclusiones.

A continuación, presentamos dos tablas, la primera presenta los resultados del análisis cuantitativo de las monografías de los estudiantes alemanes, y la segunda, la de los españoles, cada monografía lleva la siguiente notación: TX (texto) 1 (número de orden) A (alemanes) o E (españoles).

Por otra, parte, dividimos los tipos de conectores contrargumentativos señalándolos según la forma prototípica. Para terminar, la segunda fila indica, con abreviaturas, el tema de la monografía y el género predominante según el tema. Como las monografías de los españoles son, casi todas, sobre el mismo tema, hemos señalado el tipo de trabajo bajo el título de TIPO: Analit: trabajo de análisis de manuales; y Experi: trabajo experimental.

En las monografías de los estudiantes alemanes, encontramos mayor variedad dentro de los estudios filológicos y los clasificamos así: Lit: literatura, Ling: lingüística, Cul: cultura y Fil: filología. Y agregamos una precisión sobre el tipo textual que se puede encontrar en las monografías según el enfoque dado al tema, un enfoque ensayístico, donde el autor, al querer demostrar una hipótesis de trabajo, produce un texto de mayor peso argumentativo; y otro tipo de trabajos más centrados en el relevamiento bibliográfico que produce un tipo textual más expositivo. Lo anotamos, igual que antes, bajo el título TIPO: en: ensayo, y ex: expositivo.

3 En ambos casos las monografías constituyen el trabajo final de un curso de la Dra. Graciela Vázquez (Universidad Libre de Berlín, Alemania) sobre didáctica ELE.

En la tabla 1 se presenta el análisis cuantitativo de los conectores contraargumentativos en los textos de los estudiantes alemanes, y en la tabla 2, la de estudiantes españoles, se consigna el tipo de monografía así como la cantidad de palabras de cada texto:

TX Cantidad	TX1A 2650	TX2A 3542	TX3A 3396	TX4A 4117	TX5A 5065	TX6A 3464	TX7A 4571	TX8A 4742	TX9A 5809	TX10A 6139
TIPO	Lit. en	Ling.ex	Cul.arg.	Cul.ex	Lit.ex	Cult.ex	Ling.ex	Ling.en	Lit.ex	Fil.en
Pero	8	7	12	4	6 (10)	7	7	15	18 (1)	12
Aunque	6	2	1	5	2 (5)	-	4	-	-	1
Contrario	1	-	5	-	-	1	-	2	-	1
Modos	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
TOTALES C.	15	9	19	9	8	8	11	17	18	14

Tabla 1

TX Cantidad	TX1E 3805	TX2E 5701	TX3E 2554	TX4E 5270	TX5E 4416	TX6E 4109	TX7E 7084	TX8E 6036
TIPO	Experi	Analit	Cine	Analit	Experi	Analit	Analit	Ex
Pero	3	11	12	6 (2)	6	5	20 (2)	8
Aunque	5	3	-	1	1	2	11	-
Contrario	3	-	1	1	5	-	-	-
Modos	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTALES	11	14	13	8	12	7	31	8

Tabla 2

Organizamos, entonces, la discusión de los resultados, en forma de preguntas:

1. ¿Existe una relación entre la presencia de los conectores y tipos de monografías?

Como mencionamos más arriba, una monografía puede ser un ensayo, una recopilación bibliográfica o un verdadero trabajo de investigación, por ello, pensamos que una monografía de tipo ensayística tendrá mayor cantidad de conectores contraargumentativos integrados que otro tipo de monografías.

Todas las monografías españolas se hicieron sobre el tema de estrategias en la enseñanza de español como lengua extranjera (excepto TX3E). El texto que más conectores contraargumentativos tiene es TX7E (31) y el que menos presenta es TX4E (8), en ambos casos, se trata de análisis de un manual de ELE, lo que hace descartar la hipótesis de que el tipo textual preponderante dentro de una monografía determine las ocurrencias de los conectores contraargumentativos.

En estudiantes alemanes: el que más tiene es TX3A (19 conectores) es un texto argumentativo, pero el TX9A (18 conectores) es expositivo por lo que, nuevamente,

contradice la hipótesis. Por lo tanto, a priori, no parece que el tipo textual preponderante en una monografía incida en la mayor presencia de conectores contraargumentativo, ni en nativos ni en no nativos.

2. ¿Existe una relación entre la presencia de los conectores con el largo de las monografías (cantidad de palabras)?

En contra de lo que se podría pensar, que a mayor cantidad de palabras, mayor presencia de conectores, los ejemplos no nos permiten afirmar esta hipótesis dados los contraejemplos que se presentan en este corpus, tanto en las monografías alemanas como las españolas: TX7E (7084) tiene 31 conectores; pero TX8E (6036), tiene 8; mientras que TX9A (5809) tiene 18 conectores; TX3A (3396) tiene 19. Este dato podría reforzar una premisa teórica: que la presencia de conectores no garantiza que existan relaciones lógicas entre las oraciones.

3. ¿Existe una relación entre la aparición de conectores prototípicos y sus "sinónimos"?

Podríamos pensar que usar los conectores no prototípicos (sinónimos) pertenecen a un registro más alto, más cuidado, ya que revela que el autor sustituye una palabra o locución por otra palabra o locución para no repetir siempre el mismo conector. Los textos de estudiantes alemanes son los que usan más los conectores prototípicos: *aunque, pero, sin embargo.* Los hablantes nativos, en cambio, usan los conectores no prototípicos: *si bien, ahora bien, no obstante, mientras que, en cambio, por el contrario*. Excepto TX3E y TX7E (casos en los que aparecen muchos "peros"). Estas ocurrencias se podrían explicarse, como hemos comentado antes, por la percepción de registro alto, cuidado, algo difícil de percibir en los hablantes no nativos.

En cuanto a la selección del tipo de conectores no prototípicos en los textos de los hablantes nativos, en ocasiones, parece percibirse un efecto "contagio": se repite el conector elegido en la primera vez que quieren marcar la relación y no hay variación.

Los textos de estudiantes alemanes no presentan ninguna ocurrencia de conectores del tipo 4 (*de todas maneras*). Como se explica en la definición, no son propiamente "conectores" y su uso como tal parece responder a una marca de estilo más que de tipo de texto, por lo que formaría parte del nivel formal y el situacional.

5. En general en todo el corpus, hay mayor ocurrencia de conectores parentéticos que de integrados, la explicación puede ser el predominio de la dimensión expositiva frente a la dimensión argumentativa de los textos, dado que son mayoría las monografías no ensayísticas sino de recopilación de información. Justamente, falta el nivel dialógico del texto, propio de la argumentación y por lo tanto, no son necesarios los conectores de este tipo. Habría que contrastar este dato con el análisis de conectores de otro tipo.

5. CONCLUSIONES

Queremos aclarar que, dado que se trata de un corpus pequeño, los resultados del análisis nos llevan a plantear preguntas en lugar de ofrecer respuestas y nos abren nuevos caminos para profundizar en esta investigación.

Aunque el corpus de monografías parece diferente a primera vista, no se revelan diferencias sustanciales en las monografías escritas por los estudiantes alemanes y los estudiantes españoles en los aspectos formales: respeto por la estructura canónica de la monografía, el tipo de monografía y la extensión. Por otra parte, las ocurrencias de conectores contraargumentativos observadas en este estudio no parecen ofrecer datos muy distintos en el uso de dichos conectores en las monografías de hablantes nativos o no nativos de español. Una de las razones que se podrían esgrimir es que los estudiantes universitarios no suelen estar acostumbrados a producir géneros académicos de cierta complejidad como una monografía y que hace falta un entrenamiento específico en este campo para que los estudiantes dominen las características de este tipo textual específico.

Para concluir, nos interesa resaltar la necesidad de la investigación en EFA dado que conocer las características lingüísticas y retóricas fundamentales que identifican a tipos de textos con los cuales el alumnado universitario se ve confrontado, tanto en su carácter receptivo como productivo de textos, es la base que nos permitirá la creación de los materiales didácticos que demandan estudiantes y profesores. Una toma de conciencia sobre las diferencias textuales y lingüísticas producto de diferentes tradiciones académicas y un entrenamiento adecuado será la única garantía de éxito para los programas de movilidad europea.

BIBLIOGRAFÍA

Adelstein, A. e I. Kuguel (2004): *Los textos académicos en el nivel universitario*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento (Colección Textos básicos).

Blum-Kulka, S., J. House y G. Kasper (eds.) (1989): *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood: N. Ablex.

Ciapuscio, G. (2000): "La monografía en la universidad: ¿una clase textual?", *Humanitas* 30-31 , 237-253.

— (2003): *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada. Universidad Pompeu Fabra.

Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Gallardo, S. (2005) "La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos" , en Vázquez (2005) (Coord): 13-28.

— (2009) "La estructura ilocutiva y la distinción entre géneros discursivos", en G. Ciapuscio (ed.) *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español. Buenos Aires.* Eudeba. pp. 131-164.

Heinemann, W. y D. Viehweger (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Neimeyer. Heinemann, W. (2000): "Textsorten. Zur Discusión um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick", en K. Adamzik (ed.), *Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.

Martín Zorraquino, M.ª A. y J. Portolés (1999): "Los marcadores del discurso", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española,* Madrid: Espasa Calpe, capítulo 63.

Montolío Durán, E. (2001) *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.

Portolés, J. (1998) *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE).* Madrid: SGEL.

Swales, J. (1990): *Genre Analysis. English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vázquez, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.

— (coord.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid. Edinumen.

— (coord.) (2001): *Actividades para la escritura académica.* Madrid. Edinumen.

— (2004): "La enseñanza del español con fines académicos", en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.) (2004): 1.129-1.147

—(coord.) (2005): *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid. Edinumen.