

Estrategias argumentativas en aprendientes de ELE con diferentes lenguas maternas

Catalina Fuentes Rodríguez
Universidad de Sevilla (España) 

An Vande Casteele
Vrije Universiteit Brussel 

Barbara Pihler Ciglič
Universidad de Ljubljana (Slovenia) 

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.100068>

Enviado: 25 de octubre de 2024 • Aceptado: 13 de diciembre de 2024

ES Resumen: La enseñanza de los aspectos procedimentales de una segunda lengua requiere una comprensión profunda del comportamiento de los aprendientes y de los recursos lingüísticos que emplean en diferentes niveles de competencia. Las variaciones en el significado procedimental entre lenguas añaden una capa adicional de complejidad al proceso de aprendizaje, destacando los desafíos que afrontan los estudiantes al manejar las operaciones inferenciales. Para abordar esta cuestión, hemos utilizado el corpus de español como lengua extranjera (ELE) hablado, PRACOMUL, que se basa en conversaciones reales de hablantes de diversas nacionalidades y lenguas maternas. A partir de esta base de datos, hemos analizado el empleo de diferentes conectores y operadores argumentativos, apoyándonos en los principios de la lingüística pragmática de Fuentes Rodríguez (2017 [2000]) y la teoría de la argumentación en la lengua de Anscombe y Ducrot (1983).

Palabras clave: argumentación, discurso oral, conectores y operadores, ELE.

ENG Argumentative strategies in Spanish language learners with different mother tongues

Abstract: Learning the procedural aspects in a second language requires a deep understanding of learners' behavior and of the linguistic resources they use at different levels of proficiency. Differences in procedural meaning between languages add a layer of complexity to learning, highlighting the challenges learners face in handling inferential operations. To address this issue, we have turned to the corpus of spoken Spanish as a foreign language (ELE), PRACOMUL, which is based on real conversations of speakers of various nationalities and mother tongues. In this database we have analyzed the use of different connectors and argumentative operators. To do so, we followed the principles of pragmatic linguistics of Fuentes Rodríguez (2017[2000]) and the theory of argumentation by Anscombe and Ducrot (1983).

Keywords: Argumentation, Oral Discourse, Connectors and Operators, Spanish as L2.

Sumario: 1. Introducción. 2. Expresión de la relación argumentativa. 2.1. Mecanismos de cohesión argumentativa. 2.2. Encadenamientos argumentativos en los aprendientes de ELE. 3. Calificación de argumentos y formulación de conclusiones en aprendientes de ELE. 3.1. Operadores de atenuación. 3.2. Operadores de intensificación. 3.3. Operador de inclusión escalar: *incluso*. 3.4. Operadores de suficiencia e insuficiencia argumentativa. 3.5. Operadores de preferencia: *sobre todo*. 3.6. Operador de posición baja en la escala y minusvaloración: *simplemente*. 4. Conclusiones. Agradecimientos. Contribución de autoría CREdiT. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Fuentes Rodríguez, C.; Vande Casteele, A. & Pihler Ciglič, B. (2025). Estrategias argumentativas en aprendientes de ELE con diferentes lenguas maternas, Rodríguez Ramalle, T. (coord.): Lengua, discurso y comunicación: 25 años de la revista Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 101 (2025): 17-30. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.100068>

1. Introducción

Para poder enseñar los elementos procedimentales de una segunda lengua, nos hace falta conocer qué ocurre realmente en una conversación, cómo se comportan los aprendientes y cuáles son las formas que

usan en los diferentes niveles. Además, el hecho de que ciertos elementos presenten un significado procedimental distinto en diferentes lenguas no pocas veces complica el aprendizaje de una lengua extranjera. Resulta claro que manejar bien las operaciones inferenciales no es siempre fácil a la hora de interpretar enunciados y menos aún para los aprendientes.

En el presente estudio analizamos el empleo de los elementos procedimentales en las intervenciones de los aprendientes de ELE. Para ello contamos con un corpus de español como lengua extranjera (ELE), PRACOMUL, elaborado a partir de conversaciones reales en las que participan los hablantes de ELE de diferentes nacionalidades. Este corpus se creó dentro del marco del proyecto interuniversitario “PRACOMUL: Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective”, cuyo objetivo ha sido, primero, indagar en la competencia pragmática que se reparte entre la discursiva, la funcional y la organizativa según el MCER (2002), y, segundo, analizar las tácticas y estrategias pragmáticas concretas (tal y como se definen en el PCIC 2006) que emplean los hablantes de ELE para mantener una conversación y lograr sus objetivos comunicativos. Con tal objetivo se creó una plataforma interactiva e innovadora que posibilita a los estudiantes de ELE adquirir y desarrollar sus competencias pragmáticas mientras conversan (a distancia) con sus compañeros de otras universidades europeas, creando así un corpus de ELE hablado al mismo tiempo. En la creación del corpus también participan los hablantes nativos que sirven como grupo de control en los análisis.

La interactividad de la plataforma PRACOMUL comienza con el registro de participantes y la asignación automática de interlocutores (estudiantes de ELE de otras universidades), junto con directrices relacionadas con el tema que se va a tratar (p. ej. el impacto de la pandemia, las nuevas tecnologías, la diversidad cultural, la crisis climática etc.) y la duración esperada de la conversación (de entre diez y quince minutos). Para reforzar la motivación y la autorreflexión de los participantes se les pide también que autoevalúen su nivel de lengua con ayuda del esquema de los descriptores del MCER. Después de establecer el contacto con otro compañero, los participantes realizan y graban los intercambios de forma independiente, generando, así, un corpus que permite analizar la interacción de los estudiantes de ELE en un contexto conversacional real y observar hasta qué punto conversan de manera natural y adecuada (Cestero Mancera, 2016: 21).

El corpus de ELE hablado PRACOMUL aún está en proceso de creación. Hasta la fecha cuenta con más de 150 000 palabras. La parte del corpus que se ha analizado en el presente estudio consiste en los primeros 65 diálogos (aprox. 100 000 palabras) en los que participaron 130 hablantes, entre ellos 17 hablantes nativos (de España, México, Perú, Chile y Nicaragua) y 113 aprendientes de ELE de diferentes lenguas maternas (44 % de los casos de esloveno, 23 % de italiano, 13 % de español 11 % de neerlandés y 5 % de francés). En cuanto al nivel de español, la mayoría eligió el nivel B2 (el 45 %) y el C1 (21 %).

Como modelo metodológico adoptamos lo establecido en la Lingüística pragmática (Fuentes Rodríguez 2017[2000]). En concreto, en este trabajo nos preguntamos cómo expresan los aprendientes la relación argumentativa en toda su extensión. Queremos comprobar cuál es el grado de dominio que tienen los aprendientes y cómo manejan los conectores y los operadores argumentativos. Para ello partiremos de los presupuestos básicos de la teoría de la argumentación en la lengua (Anscombe-Ducrot 1983), que exponemos a continuación.

2. La expresión de la relación argumentativa

La argumentación es común a todo individuo y subyace a muchas relaciones interactivas. No se limita a los discursos formales, sino que está presente en toda interacción (Fuentes Rodríguez-Alcaide Lara 2002). Asimismo, la argumentación constituye una dimensión fundamental en los textos (Adam 1990, Roulet 1991, Fuentes Rodríguez 2017) y atraviesa todo tipo de secuencias. Podría definirse como la expresión de la persuasión que realiza el hablante sobre el oyente por medios lingüísticos, cómo el hablante lo lleva a conclusiones por medio de la exposición de argumentos o razones bien fundadas. Para ello, debe sostenerse sobre una serie de fundamentos o ideas compartidas por la comunidad en la que se mueve y que sirven para justificar esa relación argumento-conclusión. Son las garantías (Toulmin 1958) o *topoi* (Anscombe-Ducrot 1983). Van Eemeren (2018: 3), por su parte, define la argumentación desde la dialéctica, como un complejo de acciones comunicativas e interactivas encaminadas a resolver un problema:

Argumentation is a communicative and interactional act complex aimed at resolving a difference of opinion with the addressee by putting forward a constellation of propositions for which the arguer can be held accountable in order to make the standpoint at issue acceptable to a rational judge who judges reasonably.

Los elementos básicos de la relación argumentativa son tres: argumentos (razones para hacer llegar al oyente a una conclusión), conclusión o tesis que se defiende, y regla de paso o *topos* que facilita esa conexión y subyace en la mente de la comunidad lingüística en la que se produce la comunicación. Argumento y conclusión pueden ser matizados por calificadores (Lo Cascio 1998), que muestran su orientación y fuerza (Ducrot 1983). A ellos pueden añadirse otros elementos opcionales, como el marco argumentativo en el que se produce la argumentación o la reserva, situación en la que no opera esa conexión argumentativa.

Para encadenar argumento y conclusión se utilizan relacionantes, que pueden ser conjunciones (causales y consecutivas) o conectores discursivos de diverso tipo. Entre estos encontramos los que señalan una prueba o justificación (*de hecho*), conclusión (*en suma, en conclusión, por lo tanto*), argumentos antiorientados (*en cambio, sin embargo, ahora bien*), o conclusiones antiorientadas a la conclusión (*en cualquier caso, de otra manera...*). También los que nos sirven para unir argumentos coorientados, ya sean las conjunciones copulativas como *y*, o los conectores, *además, incluso, aparte, asimismo*.

En el presente estudio utilizamos el término *conector* para aquel elemento que relaciona dos enunciados u oraciones y *operador* para el que orienta argumentativamente la interpretación en el interior de un enunciado (cfr. Fuentes Rodríguez 2003). Ambos se incluyen dentro de la etiqueta ‘marcador discursivo’ generalmente; sin embargo, preferimos diferenciarlos ya que constituyen dos tipos de unidades con función, distribución y contenido diferentes.

La relación argumentativa no se limita a unir los argumentos, sino que también es necesario establecer su orientación y, sobre todo, su grado de fuerza argumentativa. Para esto existe el paradigma de *operadores argumentativos*, elementos que funcionan dentro del enunciado y que jerarquizan la fuerza con la que el argumento lleva a la conclusión. Ramírez (2008: 91) señala, por ejemplo, que:

La argumentación implica jugar con el lenguaje de tal manera que afirmaciones, negaciones, concesiones, resarcimientos y refutaciones pueden configurar un mismo tejido textual que apuntalan un propósito o intención común. Es un juego de proposiciones obtenido por el empleo de conectores u organizadores discursivos que obedecen a intenciones, interlocutores y contextos.

Este proceso resulta particularmente difícil para los aprendientes. De Chiaro (2020: 272) apunta al respecto: “argumentar para aprender, aprender a argumentar y aprender a enseñar a argumentar no son dimensiones independientes, sino complementarias”. Es decir, se requiere una actitud crítica y reflexiva, bien regulada por los usuarios. Padilla Sabaté (2020: 7) subraya la necesidad de estudios que unan la vertiente teórica con la vertiente didáctica:

Desde hace varias décadas, diferentes campos disciplinares abordan el estudio de la argumentación, desde diversos enfoques, los cuales —más allá de sus divergencias—, contribuyen a configurar un mapa de los complejos aspectos implicados en esta temática, que exige un tratamiento interdisciplinario. El mayor problema radica en la escasa relación entre estos estudios teóricos y el ámbito educativo, o más bien en la “aplicación” de algunos enfoques (retóricos y/o lógicos), en detrimento de otros (dialógicos y dialécticos), que habilitan el planteamiento de su dimensión epistémica y colaborativa. Tanto estos enfoques, como otros que enfatizan la relevancia de las dimensiones actitudinal, emocional, ética y situada, son indispensables para entender la complejidad de la argumentación y de su posible enseñanza y aprendizaje.

De manera más general, para Anscombe y Ducrot (1976: 14-15) la argumentación constituye un rasgo esencial de los enunciados y consiste en llevar al interlocutor a conclusiones: “C’est, pour nous, un trait constitutif de nombreux énoncés, qu’on ne puisse pas les employer sans prétendre orienter l’interlocuteur vers un certain type de conclusion”.

Dado que las estrategias argumentativas constituyen una relación esencial en cualquier comunicación y en cualquier lengua, queremos ver cuándo (en qué fase de aprendizaje) los aprendientes de ELE disponen de herramientas para ello, si las han adquirido y con qué grado de competencia.

2.1. Mecanismos de cohesión argumentativa

Empezamos el análisis de las conversaciones del corpus PRACOMUL con la conexión, que se expresa por medio de conjunciones y conectores. Estos unen argumentos o argumento y conclusión estableciendo una relación de coorientación o antiorientación. Las posibilidades serían:

- introducir un argumento que justifica la conclusión (realizado por conjunciones causales y conectores justificativos);
- introducir un argumento que va contra ella o dos argumentos antiorientados (conjunciones adversativas y concesivas y conectores contraargumentativos);
- unir dos argumentos coorientados o antiorientados (conjunciones copulativas y conectores de adición) y
- introducir la conclusión (conjunciones consecutivas e ilativas y conectores conclusivos y consecutivos).

Organizados por relación argumentativa, encontramos en el corpus PRACOMUL las siguientes conjunciones y conectores que comentamos según el inventario de tácticas y estrategias pragmáticas (PCIC):

Tabla 1. El número de las conjunciones y conectores según la relación argumentativa en las 65 conversaciones analizadas

	Relación argumentativa			
	A causa	B contra-argumentación	C adición	D consecuencia
Conjunciones N=10 401	porque (1246) ya que (14)	pero (1349)	y (7551)	así que (241)
Conectores N=1 900	es que (216) de hecho (22)	sin embargo (6)	también (1143) además (33) encima (4) incluso (1)	entonces (310) por eso (75) pues (61) por lo tanto (24) por ello (5)

Como se desprende de la tabla 1, el número de las conjunciones tomadas en cuenta (10 401) supera considerablemente al de los conectores (1 900), lo que era de esperar, ya que las conjunciones, elementos ya gramaticalizados, se adquieren más temprano en el proceso de aprendizaje que los conectores argumentativos. Asimismo, resulta más rápida la adquisición y el uso activo de las conjunciones básicas como *y*, *pero* (niveles A1-A2, según el PCIC) o *así que* (nivel B1, según el PCIC), mientras que para el empleo activo de las más avanzadas, como p. ej. *ya que*, que se adquieren a partir del nivel B2 (PCIC), se necesita más tiempo para empezar a emplearlo activamente. Sin embargo, sí se esperaba la frecuencia más alta de estructuras características de los niveles B1-B2 (según el nivel de los hablantes), pero, como se desprende de la tabla, en el corpus predominan las estructuras características de los niveles básicos (A1-A2). Se nota gran abundancia de formas para la causalidad (*porque* con 1 246 ocurrencias) y un empleo menos frecuente de las concesivas, que parecen ser más difíciles de adquirir que las adversativas. Esto explica también el hecho de que *pero* tenga 1 349 ocurrencias y *aunque* solo 46. Los aprendientes frecuentemente emplean *pero* con el valor concesivo. Se ha de destacar, además, que la conjunción copulativa *y*, con 7 551 ocurrencias, en gran medida sirve como muletilla, para rellenar pausas.

Centrándose solo en los conectores, la distribución es la siguiente:

Tabla 2. Distribución de los conectores en las 65 conversaciones analizadas

Relación argumentativa	Conectores	Total=1900	%
A	es que	216	11,3
	de hecho	22	1,1
B	sin embargo	6	0,3
C	también	1143	60,1
	además	33	1,7
	encima	4	0,2
	incluso	1	0,05
D	entonces	310	16,3
	por eso	75	3,9
	pues	61	3,2
	por lo tanto	24	1,2
	por ello	5	0,2

Como se desprende de la Tabla 2, el conector más frecuente corresponde a la relación argumentativa de adición, *también* (60,1 %); le siguen el consecutivo *entonces* (16,3 %) y el causal-explicativo *es que* (11,3 %). El resto de los conectores tiene un número bastante bajo (menos de 5 %). Queríamos comprobar qué hablantes y en qué circunstancias emplean los conectores que presentan menor frecuencia de uso, *de hecho*, *sin embargo*, *además* y *por lo tanto*:

Tabla 3. El número de los conectores argumentativos menos usados en la muestra

RArg	Operador	Número total de ocurrencias	Aprendientes	Nativos
A	De hecho	22	17	5
B	Sin embargo	6	5	1
C	Además	33	22	11
D	Por lo tanto	24	22	2

Para analizar y comparar los usos, presentamos a continuación el análisis de diferentes ejemplos del corpus PRACOMUL. Citamos los ejemplos según la lengua materna del hablante (ESL = esloveno, ESP = español, ITA = italiano, FR = francés, NEERL = neerlandés), el número consecutivo del diálogo (y/o el número consecutivo del hablante), aparte del nivel de español en caso de los estudiantes de ELE. Las transcripciones las reproducimos tal como fueron elaboradas por los mismos estudiantes.

Para ilustrar el principal contraste de uso entre los nativos y los aprendientes a la hora de encadenar los argumentos, sirva el ejemplo (1) en que conversan un hablante nativo (de España) y un aprendiente de ELE esloveno que se autodesignó con nivel C1.

(1)

[ESP_225]: Sí... Problemas con el trastorno obsesivo compulsivo y problemas de atención quieres decir, ¿no? TDHA.

[ESL/C1_225]: Sí. Con eso las mujeres normalmente, en mi experiencia en la sociedad aquí, es más difícil obtener una diagnosis. Los hombres tienen una ventaja cuando se va de eso. *Y también* un problema que yo veo, *en realidad* las mujeres en el mundo forman *casi* dos tercios de las personas analfabetas si vemos la educación de nuevo. Hay que ser más conscientes desde la infancia para denunciar cualquier situación que implique desigualdad de género. *Para que* se reduzcan los comportamientos sexistas tanto en la infancia como en la educación de los adultos y en los medios de comunicación, *porque* ahora todas redes sociales, pueden tener un efecto muy positivo, *pero también* un efecto muy negativo, *que* deberíamos de ser más conscientes de eso, ¿no?

[ESP_225]: Claro, sí. *Además*, yo creo que el principal problema es la ignorancia, *por eso*, creo que hemos relacionado bastante el tema con la educación, *porque* creo que muchas veces no se denuncian casos en los que no hay igualdad de género *simplemente* por el hecho del desconocimiento, *por ejemplo*, con el estigma de que las mujeres son más exageradas, o que no se las toma en serio, creo que eso también ha generado muchos problemas. [...]

Ante todo, podemos apuntar que la sintaxis del participante nativo es más compleja y esto se refleja también en el empleo de diversos elementos pragmáticos. Destaca el uso de elementos como *o sea*, *claro*, *no solo ... sino*, *yo creo*, etc. En el usuario esloveno, por otra parte, predominan elementos de los niveles más básicos según el PCIC como *porque*, *sí*, *para que*, *cuando* y *que*.

2.2. Encadenamientos argumentativos en los aprendientes de ELE

Como se ha destacado, la distribución de conectores frente a conjunciones en la muestra analizada es de 16 % frente a 84 %. Entre los conectores detectados vuelven a predominar los de niveles básicos según el PCIC: en la adición (grupo C) llama la atención el uso de *también* (nivel A1), en el grupo D *entonces* (nivel A2), y en el grupo A *es que* (nivel B1), en el que cabe destacar su función focalizadora. En el cuarto lugar se encuentra el ligado a construcción causal *por eso* (A2). *Por lo tanto* (B1) ya es menos frecuente, y *por ello* aún menos, aunque la proporción es 4 ocurrencias en los aprendientes y una sola vez en el nativo. Asimismo, se observa poco uso activo de *sin embargo* (nivel B1) frente a *pero* (nivel A1) y no se registra ningún conector concesivo puro.

Incluso aparece en 17 casos en el corpus, pero en 16 casos funciona como operador y solo en uno como conector. Es el siguiente:

(2)

[ESL_81_B2]: Sí, sí. E *incluso* he leído que, em, hay una diferencia si, si tú escuchas a un, em, a una historia, em, grabada o si, por ejemplo, tu madre te, te la lee. Es, em, es diferente y es muy, em, es muy bueno para los niños que sus parientes sus padres le- les leen. [...]

La diferencia radica en que el operador afecta a un segmento del enunciado, y no conecta dos enunciados como aquí, en que aparece con conjunción y esto facilita su función.

Entre los del grupo A, queremos destacar el uso del operador *de hecho* (con 23 ocurrencias) que introduce una justificación y se adquiere en un nivel C1 según el PCIC. Entre los aprendientes lo emplean mayoritariamente los hablantes italianos, probablemente por la relación morfo-semántica con *infatti* (Fernández Loya 2004). Lo ilustramos con:

(3)

[ITA/C1_103]: *De hecho*, yo creo que la experiencia es eso, o sea, irse. No tanto estudiar, bueno estudiar es también, sí, pero, o sea, vivir en otro país, conocer la cultura, el la lengua.

(4)

[ITA/C1_115]: (...) Y después ehm digamos, que cada vez que... que hablaba decía: 'ah, bueno, esto no es así, esto es así.'. *De hecho*, cuando empecé laa facultad todas las estructuras queeee me... me daban, se conformaban y no a lo que yo... yo conocía porque muchas cosas, yo lo... la he aprendido... las he aprendido, digamos, como la... la aprende un nativo, o sea, como yo hablo el italiano, de esta forma.

En el grupo D, en el que aparecen los consecutivos y conclusivos, el menos frecuente resulta ser *por ello*, lo que no es de extrañar, ya que suele sustituirse en el español actual con *por eso*. Los aprendientes lo emplean en 2 casos, como el siguiente, cuando el hablante con francés como lengua materna emplea tanto *por ello* como *así que*:

(5)

[ESP_213]: El trabajo de tu padre, por ejemplo, y de familia tuya.

[FR/B1_213]: El trabajo de mi padre, euhm mi padre trabajaba, antes del coronavirus, trabajaba de casa, actualmente, sí, ya de casa. Y *por ello* no ha cambiado mucho con la pandemia. Pero mi madre es una profesora, *así que*, y no sé mucho con la informática. *Así que* estaba muy difícil para ella de tener clases en línea.

La relación consecutiva (grupo D) se precisa más frecuentemente con *entonces*, menos con *por lo tanto*. Cabe destacar varios casos de *entonces* empleados por los neerlandófonos, donde parece interferir el significado procedimental de la partícula neerlandesa *dus*:

(6)

[ESL/C1_101]: En apartamento o en casa o algo?

[NEERL/B2_101]: Sí el primer confinamiento no estaba sola porque euh nadie aquí en Bélgica pude a trabajar *entonces* había mis padres y mi hermana en casa *entonces* no estaba sola pero el segundo confinamiento sí estaba sola. ¿Y tú?

Otro recurso del grupo D que se emplea a menudo en la muestra analizada es *pues*. Cabe apuntar, sin embargo, que de las 702 ocurrencias, solo en 61 casos se emplea *pues* como conector consecutivo: 52 veces por aprendientes y 9 por nativos. Sirva de ilustración el caso siguiente:

(7)

[ESL/C1_39]: Hemos esperado dos años para salir de esta situación y bueno, sigue empeorando...

Pues uno pierde la esperanza ¿no? y también sube mucho la depresión de los jóvenes...

Se observan varios casos en que *pues* aparece unido a otros conectores, como *entonces* o a la conjunción *y*. Lo ejemplifica este fragmento correspondiente a un hablante esloveno:

(8)

[ESL/C1_66]: *Pues* nosotros fuimos, por ejemplo, yo estuve saliendo todo el tiempo al parque, pero no para, no como para juntarnos, pero yo sola, por ejemplo con mi madre, mi hermana, con mi familia, con los que estuve todo el tiempo por ejemplo juntos, por que tuvimos mu, no quisimos yo y mis amigos, no quisimos juntarnos para no, no sacar, cómo decir, el virus, para noo, para no contagiarnos, *así que pues* no nos vimos mucho, solo usamos el Face Time y la tecnología para vernos

En cuanto al conector *por tanto* no lo registramos en el corpus, pero sí encontramos *por lo tanto* 24 veces, en dos de ellas empleado por hablantes nativos, y todos los demás son usos de los aprendientes. Otra vez resultan más frecuentes en los aprendientes italianos, pero ponemos de ejemplo la intervención del hablante esloveno, ya que resulta interesante también por la abundancia del conector *por ejemplo*:

(9)

[ESL/C1_66]: (...) *Pues yo también, por ejemplo*, y toda la población como he hablado con otros, tuvimos ese mismo miedo que nosotros, vamos a tener el Covid pero no vamos a tener los síntomas y vamos a contagiar los mayores (...). *Por ejemplo*, como, no sé, tuvimos la sensación de que nosotros vamos a ser culpables, *por ejemplo*, por la muerte de los abuelos, de los tíos, de los, pues, de los mayores a los que queremos, *por lo tanto*, no, *por ejemplo*, no, no visitamos los abuelos y otros familiares. Y *pues* también, como sé que muchas, muchas, como me has preguntado, sé que muchos, muchos jóvenes tuvo problemas con el bienestar mental. *Por ejemplo*, durante pandemia por estar cerrado en casa, sólo con las computadoras y *también, por ejemplo*, a mí me dolió muchas veces la cabeza por estar tanto tiempo viendo a la pantalla de ordenador.

Por ejemplo (nivel A1) aparece en la muestra en 404 ocasiones. En la mayoría de ellas los hablantes establecen su argumentación centrándose en casos particulares.

Para la expresión de la relación de oposición, localizamos pocos casos de *sin embargo* (B1). Notamos una clara preferencia por *pero*, la conjunción del nivel A.

En la expresión de la relación causal, observamos que es *que* introduce un argumento focalizado a veces y otras solo focaliza, como lo ilustra el siguiente ejemplo:

(10)

[FR/B2_101]: De verdad no pensé que estaba treinta y nueve que parece veinticinco o algo así

[ESL/C1_101]: ¡algo así! sí sí vale gracias (RISAS) tengo las fotos así o algo eeeeem sí es que estoy haciendo máster a con un retraso

Es que introduce el argumento justificativo de por qué parece más joven de lo que es.

3. Calificación de argumentos y conclusiones en aprendientes de ELE

Pasamos ahora a los operadores, que se definen como elementos encargados de lo que podría considerarse la calificación de argumentos y conclusión (Lo Cascio 1998, Fuentes Rodríguez 2003, 2009, 2020). Marcan la fuerza argumentativa (Anscombe-Ducrot 1983), es decir, establecen la posición que ocupan en la escala o indican la suficiencia argumentativa, matizando toda la información. Nos ha interesado comprobar qué grado de dominio tienen los aprendientes de ELE sobre esta relación, qué contenidos suelen marcar y qué relaciones expresan.

Partimos del uso de ocho operadores básicos, que hemos considerado para el análisis: *solo*, *un poco*, *sobre todo*, *bastante*, *demasiado*, *incluso*, *simplemente*, *al menos*. Las instrucciones de estos operadores argumentativos (Fuentes Rodríguez 2018[2009]) son:

- *Un poco* se emplea en posición baja, pero en dirección ascendente, suficiente y con valor atenuativo.
- *Bastante* y *demasiado* son intensificadores. *Bastante* tiene un uso en posición elevada, pero con el valor de suficiente, y otro como intensificador semejante a *mucho*.
- *Demasiado* se sitúa más arriba en la escala y añade el valor de exceso. Lo caracterizado con *demasiado* supera lo considerado aceptable.

- *Solo* y *al menos* se sitúan en posición baja de la escala, pero dentro del concepto de suficiencia. *Solo* indica insuficiencia del argumento para justificar la conclusión. La dirección es descendente en la escala. *Al menos*, por el contrario, indica dirección ascendente. Señala un elemento bajo, pero suficiente, y hace inferir que podría ocurrir otros superiores.
- *Incluso* es un elemento escalar, de adición, añade un elemento coorientado a otros ya existentes, y se presenta como no esperado este nuevo elemento.
- *Sobre todo* se utiliza para indicar preferencia o relevancia de este elemento, escalarmente más alto.
- *Simplemente*, por su parte, señala un argumento situado en posición escalar baja y le añade una valoración de insuficiencia o escasez. Cuando acompaña a un elemento que pueda suponer un esfuerzo, minimiza ese esfuerzo. Si va con una opinión, atenúa esa opinión. Como efecto, focaliza.

Todos estos operadores aparecen de manera frecuente en la conversación en español, ya que permiten graduar y modular la fuerza de los argumentos y su relevancia. Sin embargo, el nivel de empleo por parte de los aprendientes no es el mismo, ya que depende de varios factores. Queríamos comprobar si resultan tan imprescindibles en el habla de los aprendientes y con qué valores son usados. Entre ellos consideramos atenuativos (*un poco*), intensificadores (*demasiado*, *bastante*), elementos de inclusión escalar (*incluso*), de suficiencia argumentativa (*solo* y *al menos*), de preferencia o de posición baja en la escala y minusvaloración (*simplemente*). Nos permiten observar un amplio abanico de relaciones en la manera de matizar la argumentación y resultar más eficientes comunicativamente. Su uso, además, nos hace concluir la omnipresencia de la argumentación, una dimensión necesaria en toda comunicación (Fuentes Rodríguez 2022).

En el rastreo de la muestra analizada se han conseguido los siguientes resultados:

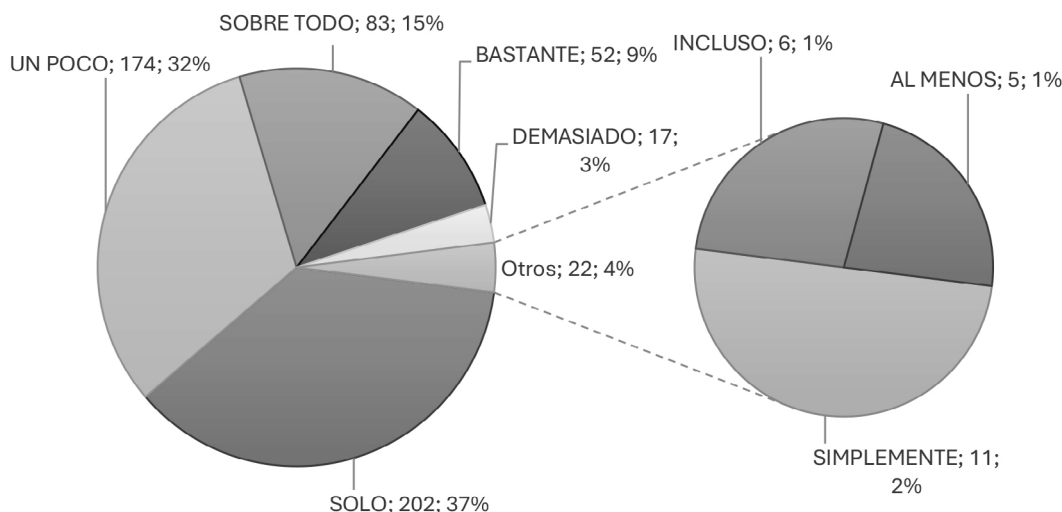
Tabla 4. Distribución de los operadores argumentativos en las 65 conversaciones analizadas

Operador argumentativo	Número total de ocurrencias	Porcentaje
solo	216	33 %
un poco	206	32 %
sobre todo	101	15 %
bastante	74	11 %
demasiado	21	3 %
incluso	16	3 %
simplemente	12	2 %
al menos	8	1 %
TOTAL	654	

Como se desprende de la Tabla 4, en las 65 conversaciones analizadas los operadores más frecuentes son *solo* (33 %) y *un poco* (32 %), los dos característicos del nivel B1, mientras que los menos empleados en toda la muestra son *demasiado*, *incluso*, *simplemente*, y *al menos*.

En cuanto a la distribución de los operadores por los aprendientes de ELE y por el grupo de control (17 hablantes nativos), podemos observar lo siguiente:

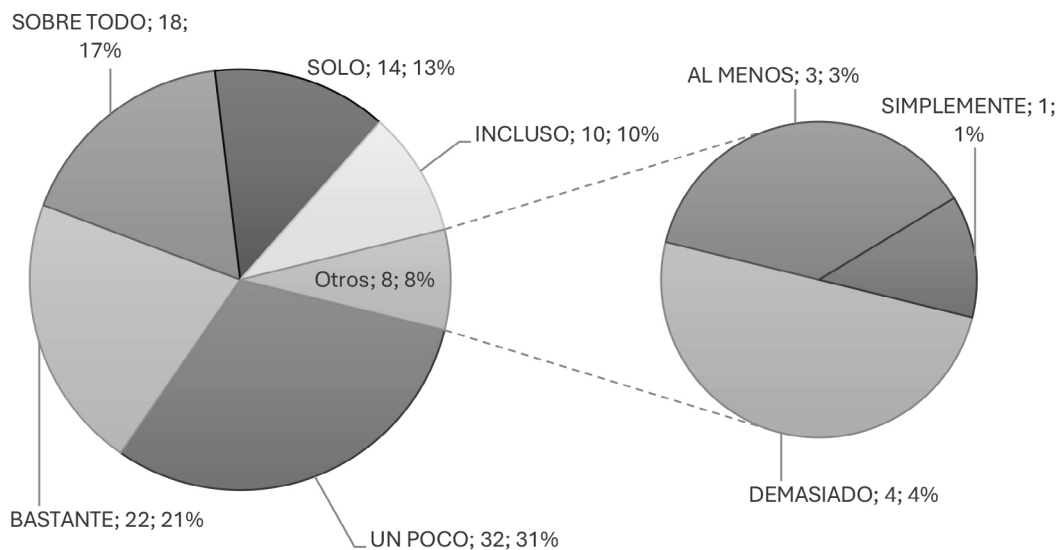
Gráfico 1. Distribución de operadores argumentativos en las intervenciones por los aprendientes



Como se desprende del gráfico 1, los operadores más frecuentes entre los estudiantes de ELE son *solo* (37 %) y *un poco* (32 %), seguidos de *sobre todo* (15 %) y *bastante* (9 %).

Por otra parte, la distribución de los operadores empleados por los nativos es la siguiente:

Gráfico 2. Distribución de los operadores argumentativos en las intervenciones por los nativos



Como se desprende del gráfico 2, entre los nativos los operadores más frecuentemente empleados son *un poco* (31 %), *bastante* (21 %), y *sobre todo* (17 %). Por otra parte, *solo*, que resulta el más frecuente en los aprendientes, se encuentra aquí en el cuarto lugar con un 13 %. Detengámonos ahora en cada grupo.

3.1. Operadores de atenuación

La atenuación (Fuentes Rodríguez 2010, 2016) es un fenómeno pragmático que presenta varias aristas: la minimización de lo dicho, la posición en la escala argumentativa baja, y por otro lado, es un estilo comunicativo que realiza una operación de imagen: permite al hablante presentarse sin imponerse. El efecto es la cortesía con el receptor. Por un lado, es una estrategia argumentativa y, por otro, una estrategia de imagen.

Una forma atenuativa con gran presencia en el corpus (206 ocurrencias) es *un poco*, tanto en la conversación nativa (con un 31 % entre los operadores estudiados) como en la de los aprendientes (con un 32 %). Se emplea en las dos direcciones en las que puede entenderse la atenuación (Fuentes Rodríguez 2010, 2016): a) como atenuación cuantitativa y b) como atenuación asertiva, como aproximativo. En el primer caso rebaja la fuerza argumentativa de un elemento, generalmente expresado por adjetivo o verbo, como en el ejemplo (10) en el caso de *un poco cansada*, *un poco diferente*, aunque ambos suponen efectos distintos. En ambos se atenúa, pero en el caso de *diferente* quiere atenuarse el término *diferente*, que constituye un eufemismo para la expresión de un tabú. Añade, pues, un efecto cortés. Igual en *un poco desequilibrada*:

(11)

[ITA/B1_43]: Estoy muy bien, gracias. ¿Y tú, cómo estás?

[ESL/C1_43]: Pues, *un poco cansada*, acabo de llegar del trabajo. Ahm, pero también cansada por por ese, esas medidas, de de, del virus, no. Así que tengo tanto en mi en mi mente queeee no sé cómo describirlo. Pero anda. ¿Me puedes decir un par de palabras sobre ti?

[...]

[ESL/C1_43]: Sí, te oigo. Ah vale, así que es *un poco diferente* de, de nuestro país, ¿no? Porque aquí todavía, ¿cómo? Aquí todavía tenemos todas las opciones, ¿no? Estar vacunado, tener un test rápido y tener un test auténtico que se lo puede hacer en, en la cita con el doctor. Así que no estamos persuadidos a estar vacunados.

[ITA/B1_43]: No, no, decime. El método de tu país me parece bueno, porque por ejemplo acá en Italia todavía hay *un poco de caos*, no se entiende mucho y la gente no sabe cómo moverse.

En el sentido cuantitativo, *un poco de caos* se relaciona con la expresión de la fuerza argumentativa y la cuantificación.

En el ejemplo (12) se atenúa algo desagradable:

(12)

[ESL/C1_43]: Bueno, al principio sí que tt tenía mucho miedo, pero ahora ya no, no sé. Ehmmm bueno, que emm tengo una amiga queeee leee, que tuvo la covid yyyy tiene la memoria *un pocooo desequilibrada*, no sé ni siquiera como decir, pero que a veces ehmmm no se acuerda, no, de de algunas cosas o tiene problemas con concentración.

En estos fragmentos se observa que el/la hablante atenúa el estar cansada, para no presentarse como una persona que se queja. Con *desequilibrada* atenúamos porque puede ser lesivo para la imagen del otro, *un poco diferente*, etc. En otros casos de la muestra encontramos: *descansar un poco, me encerré un poco, se te acumula un poco*. Esta atenuación es cuantitativa a la vez que enunciativa, ya que obedece a una estrategia de imagen: no presentar una aserción tajante. Es una estrategia muy exitosa en la conversación. La imagen que proyectamos es la de no ser impositiva ni tajante cuando lo usamos. En el segundo sentido, forma parte de una manera de no asertar con fuerza.

En el ejemplo (13) *un poco* aparece junto a *como*, aproximativo, y rodeado de *no sé*. Se quiere dar una descripción desde la opinión del hablante, sin imponer su posición al otro:

(13)

[NEERL/B2_101]: Sí lo mismo para mí. Es que el primer confinamiento no looo no estaba algo serio para mí y yyy estaba *un poco* comoo las vacaciones y tenía laas clases em en línea, pero no estaba algoo no estaba no estaba tan bien. Y como tenía mi familia no estaba sola y para mí el primer confinamiento estaba *MUY bien*. [...]

3.2. Operadores de intensificación

El extremo contrario, aumentar la fuerza argumentativa, se expresa con los intensificadores. El más empleado es *muy /mucho* (y sus variantes), que implica aumento de la fuerza, y también otros operadores como *bastante* y *demasiado*. *Muy/mucho* expresa intensificación sin más y el hablante quiere precisar diferentes posiciones en la escala. *Bastante* estaría más bajo que *muy*, entendido como suficiente, y *demasiado* implica posición superior y exceso. Incluye, pues, una valoración. Sin embargo, estos operadores desarrollan diversos valores contextuales. Otras formas de intensificación son construcciones como *un montón de...*, *tela de ...*, *un mogollón...*, *una cantidad de...*

Como se ha expuesto en otro trabajo (Fuentes Rodríguez 2018[2009]), *bastante* es originariamente un intensificador con valor de suficiencia. En el DLE se recogen ambos usos: “1. Suficiente, que basta, 2. Numeroso, abundante o copioso”. (DLE, s.v.). Puede tener un uso cuantitativo, acompañando a verbos, adverbios o sustantivos (función adverbial o de determinante), o cualitativo-asertivo, como técnica intensificadora no tajante. Lo decimos así porque intensifica (posición superior en la escala) argumentativamente: introduce un argumento con mayor fuerza, pero a la vez se presenta de manera atenuada desde el punto de vista asertivo. El hablante huye de expresarse de manera impositiva o tajante, para presentar una imagen interactiva más colaborativa con el oyente. Esto puede explicar el ascenso en la escala de *bastante* hasta la posición de *muy/mucho*.

Bastante aparece en 74 ocasiones en el corpus, 22 veces lo emplean los nativos y 52 veces los estudiantes de ELE. Entre los operadores que emplean los nativos, representa el segundo operador más frecuente (con un 21 %), mientras que entre los operadores que emplean los aprendientes ocupa el cuarto lugar (con un 9 %):

(14)

[ITA/C1_103]: (...) una una amiga que tenía quee irse de Erasmus a Polonia en ehm en dos mil no este año sino que el año pasado, tenía que irse y al final no no pudo porqueeee, por el hecho de la pandemia y tal, puees no sé, como queeee la situación estaba *bastanteee*, o sea, no estaba tan bien como ahora...

(15)

[ESP_201]: Pueeees... a ver tampoco mucho. Yo... bueno, eeh, uso la bici, no uso el transporte público, ehm, bueno, también porque la ciudad en Ljubljana es *bastante* pequeña, y puedo moverme con bici, ¿no?

En ambos casos el contenido de *bastante* resulta semejante al de *muy*. Pierde el concepto de suficiencia y se usa como intensificador marcado, aunque implica una aserción menos tajante. Por otra parte, su valor originario es el que encontramos en el contexto siguiente:

(16)

[ESL/C1_200]: Ah, sí creo que es un asunto muy importante que, del cual no se habla *bastante* en el espacio profesional y también público, porque mujeres son, estamos en un una, en una posición muy diferente que hombres, porque... sí cuando tenemos hijos.

Demasiado, por otra parte, se define como un operador de intensificación que indica posición superior en la escala argumentativa. Añade un contenido inferencial de exceso. En el corpus no es muy frecuente (22 ocurrencias); la mayoría usado por los no nativos. El hablante hace ver que supera lo considerado aceptable o habitual. Sintácticamente tiene la misma ductilidad que *bastante*: puede ser modificador nominal, verbal o adverbial, como en el caso siguiente. En este, además, aparece tras un atenuador.

(17)

[ESL/C1_86]: Eso es, es *un poqui-*, es *un poquito*, *demasiado* temprano. Em, vale, um, no sé, algo más, um. Vale, y... alguna... podemos decir una, em,...- sí

(18)

[ESP_88]: Sí es *demasiado* complicado yy también eh estar cuatro meses sin conectar con nadie más en plan eh físicamente ¿sabes? porque sí yo hablaba con mis amigas y tal pero por video llamada pero no tener este contacto con la gente cercana a ti con tus amigos con otros familiares fue también yo

creo muy duro psicológicamente el el no tener contacto básicamente durante cuatro meses claro en España la cuarentena fueron cuatro meses ahí no lo sé- esp.

Con el fragmento (19) queremos ilustrar el empleo de varios intensificadores por parte del hablante esloveno, aunque no todos se sitúan en la misma posición de la escala.

(19)

[ESL/C1_197]: Sí. Bueno, yo, cuando pasaron unos días y me di cuenta de la dimensión que estaba tomando todo, ehm... Escuché *muchas* personas diciendo “Aah, empecé a planteármelo como una, como un descanso, eh paraaa, eem, sí, relajarme *un poco*. El ritmo de la vida que llevaba fue *demasiado* agobiante... Y yo no me identificaba con esto, yo *estaba todo* el rato pendiente de las noticias para que nos dijeran ‘Oye, el lunes volvéis a trabajar. El lunes podéis volver a la facultad’. Porque para mí es *muy* importante estar presente en la clase. Puedo hacer este cambio mental que en casa no podía hacer. Yo delante la pantalla no puedo permanecer muchas horas. Y, mis amigos también estuvieron, en plan, ‘Vale mmm estamos en casa mmm todo bien, puedo relajarme, puedo seguir las clases de mi cama’. Y yo, ‘no, no, no, no, vayamos a clase, por favor, que sea todo presencial. Y... Fue ehm un agobio doble. No sé, ¿tú? Cómo... ¿Prefieres clases presenciales u online?’

3.3. Operador de inclusión escalar: *incluso*

Incluso, como operador, se emplea en 16 casos; en el discurso de los no nativos representa solo 1 %, mientras que entre los nativos el 10 % de entre todos los operadores empleados. Implica la adición de un elemento coorientado pero superior en la escala a otro. Puede aparecer antecediendo a sintagmas (con preposición o sin ella) y a estructuras oracionales con función circunstancial. Así encontramos: *incluso en*, *incluso si*, *incluso con*, *incluso*+adverbio, +infinitivo, +adjetivo, +verbo. Resulta frecuente en enumeraciones, ya sean inclusivas o disyuntivas:

(20)

[ITA/B2_39]: Por supuesto tenemos que llevar la mascarilla, pero son algunas costumbres que yo creo que en el futuro puede que se queden porque han cambiado nuestra forma de pensar y...e *incluso* muchos, muchos, muchos jóvenes se están formando en este ambiente y entonces es como que puede cambiar la forma de pensar sobre el contacto con la gente, puede cambiar todo, y eso lo sabremos digamos sólo en unos años, no sé, pero creo que ha cambiado mucho la pandemia, toda la vida creo...

(21)

[ESL/C1_197]: Vale, pues, entonceeees nosotras hemos elegido, eee, hablar de los efectos positivos y negativos durante la pandemia. Y yo, en realidad, en un principio pensé que esto pasaría pronto y que, mmm, las aguas volverían a su cauce, mmm, en *pocas* semanas. Es verdad que caí en la trampa deee, de ir de compras, tenía *muchísimo* miedo. Sabía que no iba a poder a ir a la peluquería, a las tiendas, o a, *incluso*, visitar a mis amigos. Así que, en un principio sí, eh, fue muy, muy difícil para mí. También volver de la capital, ehm, dejar el piso en la capital donde estudiaba. Y, volver..

En la cita anterior encontramos una enumeración en la que *incluso* precede al elemento menos esperado de esa escala: “visitar a mis amigos”. Igual en el fragmento siguiente, en el que se combina con otro elemento de adición: *también*. *Incluso* aporta ese contenido de no esperado.

(22)

[ESP_200]: Sí, sí, sí. (...) También consideran pareja de hecho desde hace muchísimo tiempo. aaa... dos chicos o dos chicas o... aa... cualquier variedad de de pareja que quieras eem inventar, no porque en ese sentido también puede ser *incluso* un padre con su hijo. También son pareja de hecho, que pueden registrarse de una manera como mucho más abierta. Es verdad que no lo llamaría nunca matrimonio, aunque tú quisieras que lo llevará matrimonio, pero sí que...

(23)

[ITA/C1_103_C1]: .. a distancia. Pero bueno yo de todas formas ya había elegido como mudarme a Sevilla yo dije bueno aunqueee lo hagan

[NEERL/B2_103]: *Incluso si* si hubiera clases ahm digitales también es una experiencia de vivir ahí

3.4. Operadores de suficiencia e insuficiencia argumentativa

Dentro de las determinaciones que introducen los operadores está indicar la dirección en la escala argumentativa y también si es suficiente o no el argumento para justificar la conclusión. Los elementos prototípicos fueron señalados por Anscombe-Ducrot (1983): *solo* para la insuficiencia y *al menos* para la suficiencia. Ambos se sitúan en posición inferior de la escala, pero la dirección es descendente en *solo* (no se espera ningún elemento más) y ascendente en *al menos* (se espera posiblemente algún elemento más). En nuestro corpus, ambos aparecen en el uso de nativos y de aprendientes; sin embargo, cabe destacar la gran frecuencia de *solo* (es el operador más frecuente entre los no nativos) y la poca frecuencia de *al menos*, que es el operador menos empleado, tanto entre los nativos como entre los no nativos.

Al menos aparece 8 veces: 3 en nativos y 5 en aprendientes.

(24)

[ITA/B2_39]: No, no, no, aquí desde siempre. O sea, *al menos* un beso en la mejilla se da, eso siempre. Pero claro, al principio también cuando tú no conoces a alguien, te presentas y les das la mano.

Al menos aparece introduciendo un sintagma, una oración completa o se intercala en medio del predicado. Es una estructura sintáctica más compleja, que supone una reelaboración. En el caso de los nativos aparece en secuencias con función reinterpretativa tras un segmento general: “esperemos- al menos yo lo espero”, “entre los países-al menos aquí en la Unión Europea”.

(25)

[ESP_200]: Bueno, esperemos creemos en que en que cambie lo suficientemente rápido por vosotras, *al menos* yo lo espero, (risas) porque al final el cambio está sobre todo en las mujeres, porque los hombres creo que sí... si... las mujeres siguen actuando de la misma manera, al final es una posición cómoda

(26)

[ESL/C1_202]: Sí. Eeh yo, otro punto mmm, positivo, yo destacaría la sola- solidaridad entre los países, *al menos* aquí en la Unión Europea. Por ejemplo, umm, en cuanto al reparto de la vacuna, ehm, que sé, que si quedaba vacuna en algún país, se repartió al otro país, ¿no?

En los aprendientes notamos que hay modificación sobre cuantificación: *Al menos un metro, al menos un beso*. Los hechos que se presentan están en posición baja en la escala, pero valorados positivamente. Desde el punto de vista argumentativo son suficientes para garantizar la conclusión: *ver rostros nuevos, ahorrar un poco de dinero...*

Encontramos de manera más abundante *solo*: aparece en 216 ocasiones, lo que revela un dominio de esta relación argumentativa escalar, de insuficiencia. Es el operador más frecuente en los aprendientes (con un 37 %), mientras que entre los no nativos se encuentra en el cuarto lugar (con un 13 %). *Solo* indica esa posición baja en la escala, que a veces puede entenderse como escasa. Puede ser una acción, como en (27), una cualidad (28) o una cantidad que el hablante considera insuficiente (29), entre otros:

(27)

[NEERL/B1_115]: Y creo que para mí, estas clases en... en las cuales no... o en las cuales que *solo ahm tenía escuchar*

(28)

[NEERL/B2_116]: Ahm Sí. Creo que...específicamente en ahm el cuento de Don Juan, ahm sí, es es una visión deee del papel de la mujer completamente diferente que sabemos hoy ahm y también, creo también en los cuentos de la Edad Media, la mujer *era solo*...ahm un objeto para los héroes ehm de los los cuentos.

(29)

[ESP_118]: Tranquila. Yo lo, lo pronunciar horrible. Sí, he tenido *solo* ocho clases de francés en toda la vida (RISAS).

Lo encontramos en la construcción *no solo... también*, como en la intervención de un nativo:

(30)

[ESP_116]: Entonces, eh, pero *no solo* en las ciencias, también en el arte, ¿no? O sea, yo leí hace poco un artículo que decía, que hablaba sobre por qué las grandes colecciones de arte...

En cuanto a su distribución sintáctica es variable: se combina con predicados, sintagmas nominales, adjetivos o con cuantificadores.

3.5. Operador de preferencia: *sobre todo*

Sobre todo es otro operador muy frecuente en el corpus. Lo encontramos en 101 casos (es el tercer operador más empleado tanto entre los nativos como entre los no nativos) y sirve para indicar preferencia. Introduce un segmento que se resalta sobre el resto de su grupo como el que representa de manera más clara el argumento. Puede aparecer explícito el segmento general con el que se relaciona o bien solo con su alcance. Por ejemplo, en el siguiente caso introduce una aserción que constituye el argumento que justifica lo dicho anteriormente sobre lo que ha impactado en sus vidas. Elige el argumento más fuerte “todo estaba cerrado en la pandemia”.

(31)

[ESL/C1_102]: Hola, (...) me alegro mucho de conocerte y de poder a charlar contigo un poquito sobre ese tema tan actual y tan... voy a decirlo incómodo porque, bueno, incómodo. Voy a decirlo más grave porque, bueno, ha impactado mucho nuestras vidas. *Sobre todo*, por ejemplo, no sé cómo cómo era todo en Italia, pero aquí en Eslovenia, durante la última ola de pandemia, todo era cerrado.

En el siguiente fragmento observamos una sucesión de sintagmas sobre los aspectos relevantes y se resalta el nivel mental sobre otros.

(32)

[ESP_203]: ... Porque el primer país en sufrir el coronavirus fue Italia, entonces no se sabía nada de coronavirus y el segundo fue España y el gobierno estaba terrorizado y la gente tenía muchísimo miedo y cuando encima les prohibieron salir a la calle, hubo el impacto, por lo visto, ha sido tan grande, no tanto... al nivel económico por supuesto, al nivel de socio sanitario también, pero *sobre todo* al nivel mental. A nivel psicológico hay muchísima gente aún, que todavía no se ha recuperado.

En (33), el aprendiente esloveno comienza su respuesta con este elemento. Luego sigue “el problema principal”, que justifica la elección del operador:

(33)

[NEERL/A2_211]: Mhm, sí y ¿cuál, amm, cuál problemas hay en México? Amm, como problemas, amm problemas políticas o

[ESL/B2_211]: Sí, *sobre todo, sobre todo*. Bueno, el problema principal es la cultura machista que de cierto modo promueve la desigualdad y también la la, o sea como el menosprecio de la mujer, del género femenino, que es vista como un objeto.

Es frecuente su uso en enumeraciones, acompañando al último elemento de la serie, que se resalta sobre el resto, y se le adjudica mayor fuerza argumentativa.

(34)

[ESL/B2_211]: Pero creo que sí. También depende de de tu pareja, o sea del del tipo de pareja que tengas, porque si hay buena comunicación y, *sobre todo*, empatía.

En el ejemplo (35) acompaña a la predicación principal cuando va solo, como forma de enfatizar:

(35)

[ESL/B2_223]: Sí, es muy verde. Euhm, es muy *sobre todo* hay naturaleza. Así que, si te gusta la naturaleza, tienes que ir a Eslovenia. También hay ciudades, pero Ljubljana es como la más grande y tamoco es muy grande. Tiene trescientos mil habitantes y un centro de la ciudad que puedes recorrer en, no sé, menos de una hora, o como, más en una hora. Es muy pequeño.

También documentamos un caso en que aparece tras una aserción general, restringiendo a una circunstancia concreta. Es una construcción en el margen derecho del enunciado (Fuentes Rodríguez 2012) que sirve para reinterpretar lo previo:

(36)

[ITA/B1_43]: Mis sentimientos no, no son tan diferentes, tengo miedo, *sobre todo* ahora que los contagios están aumentando y sobre todo acá en Italia y en Sicilia, y tengo miedo también por la gente que está enferma y que podría (()) este virus.-it

Este uso de preferencia hace que se emplee para destacar y concederle fuerza a un segmento, ya sea un argumento (37) o una causa (38):

(37)

[ESL/C1_45]: Am sí ahora, si no tienes el móvil o el ordenador no puedes hacer nada.

[ITA/B1_45]: También el Wifi, *sobre todo* el Wifi, si si no tienes Wifi no puedes hacer lesión lección, no puedes tenerte en contacto con nadie. Si estás en cuarentena, no puedes hacer literalmente nada.

(38)

[ITA/B1_45]: Sí nos impactó mucho a la sociedad, en la economía, *sobre todo* porque los países de se encontraban más perdido que más en su vida risas y también los desorden sociales también deriva de la economía que se calle.

3.6. Operador de posición baja en la escala y minusvaloración: *simplemente*

Un operador argumentativo escalar con empleo atenuativo es la forma *simplemente*. Indica posición baja en la escala, pero a ello añade un contenido de valoración negativa que, si se añade a algo que supone un esfuerzo, lo minimiza y como consecuencia tiene un efecto positivo. Si va con una opinión, atenúa esa opinión. Como efecto, focaliza. En Fuentes Rodríguez (2018[2009]) se presenta como un operador enunciativo que tiene un comportamiento atenuativo en el plano argumentativo. Es un operador de adecuación o relevancia enunciativa:

El término elegido es el que quería decir el hablante y es la opción más accesible y sencilla. Con evaluaciones las resalta. En ocasiones indica que la instrucción que presenta es sencilla de realizar, por lo que minimiza el esfuerzo (...) Puede atenuar la fuerza de un acto directivo, con valor cortés. O bien, con un adjetivo, puede comportarse como desrealizante (disminuir su fuerza argumentativa) o sobrerrealizante (potenciarla). Se usa también como atenuativo cortés del hablar (Fuentes Rodríguez 2018, s.v.)

Aparece en 12 ocasiones en el corpus y, curiosamente, solo una vez es empleado por el hablante nativo.

(39)

[NEERL/B2_103]: Sí, creo que tantooo en aspectos negativos como en aspectos positivos, porque sí los aspectos negativos, ahm *simplemente* no es muy divertido seguir todas tus clases en casa yyy...

(40)

[NEERL/B2_103]: Claro, sí. Yo también conozco a algunas personas que todavía ahora tienen mucho miedo de de ir a fiestas o *simplemente* ir, ahm ir fuera de ..

Como caso claro de desrealizante, en el que se disminuye la fuerza argumentativamente de lo que sigue, podemos mostrar este ejemplo, de una estudiante belga, en el que opone dos predicaciones:

(41)

[NEERL/B1_204]: Uhm, mi primera pregunta es: ¿Tenías clase en línea o *simplemente* continuaba las clases uhm... presenciales en la universidad para seguir las clases y pues...?

Un fragmento que ilustra la rentabilidad del uso de operadores argumentativos por parte de los aprendientes de español es el siguiente, en el que una estudiante eslovena utiliza intensificadores varios (*bastante*, *muchísimo*, *muy muy* con la repetición intensificadora) junto a *simplemente*. Esta estudiante se califica con un nivel C2, lo que puede justificar su amplio dominio de la relación argumentativa.

(42)

[ESL/C1_62]: Amm, a ver, si, si miro desde mi perspectiva, a mí, a mí sí me *afectó bastante*, o más bien ese, ese tiempo que hemos vivido, no, encerrados en casa y tal, am, no sé a mí me afectó *muchísimo* y para mí fue *bastante* duro. Al, al principio no tanto porque, no sé, me metí en las cosas de la universidad para no pensar tanto / en tanto en todo lo que sucedía a nuestro alrededor, amm / pero, no sé, ya después, no sé, al cabo de medio año y tal, pff, ya vi, que / que no podía seguir así, no, emm, no sé se vinieron semanas muy muy duras al nivel psicológico, amm, no sé, que no tenía ganas de nada, que al *despertar simplemente* no me apetecía ponerme delante de la computadora y seguir las clases, em, no sé que, no sé, fue difícil, ya después, cuando otra vez tuvimos que estudiar para los exámenes y tal, no sé, como tenía un objetivo, en plan tienes que hacer los exámenes y me puse a estudiar, a estudiar, pero, no sé, buh, no sé, a mí me da mucha pena, eeh, que haya sido así porque, amm, no sé, es que siento que desperdió un año de mi vida y *simplemente*

Igualmente, otra estudiante de nivel C1 en una sola intervención acumula varios operadores argumentativos, a la vez que el modal *tal vez*.

(43)

[ITA/B2_62]: Es la verdad.

[ESL/C1_62]: Me agobia *mucho*. ¿Y a ti, te fue *por lo menos un poquito* mejor que a mí, tal vez?

4. Consideraciones finales

Para enseñar los contenidos procedimentales de una segunda lengua, es fundamental entender cómo se comportan los aprendientes y qué formas emplean en distintos niveles de competencia. Las diferencias en el significado procedimental entre lenguas añaden una capa de complejidad al aprendizaje, lo que resalta las dificultades que tienen los estudiantes a la hora de realizar operaciones inferenciales. Con el objetivo de abordar esta cuestión, se ha analizado una parte del corpus de español como lengua extranjera (ELE) hablado, PRACOMUL, basado en conversaciones reales de hablantes de diversas nacionalidades y lenguas maternas.

Por lo que atañe a los recursos de conexión, expresados mediante conjunciones y conectores, hemos encontrado una alta frecuencia de formas relacionadas con la causalidad y un uso menos frecuente de las concesivas. Por ejemplo, destaca la presencia de la conjunción causal *porque* y del conector justificativo *que*. En contraste, aunque la adversativa *pero* es predominante, las relaciones concesivas parecen ser más difíciles de adquirir para los aprendientes. Otro grupo sobrerrepresentado parece ser el de la adición, con un elevado uso de la conjunción *y*, la cual a menudo aparece como muletilla para rellenar pausas. En cuanto a la expresión de consecuencia, resultan frecuentes *así que*, *entonces*, *por eso* y *pues*.

En el ámbito de los operadores argumentativos, destacan los usos de *solo*, *un poco*, *sobre todo* y *bastante* en los aprendientes, mientras que los nativos utilizan *solo* con menor frecuencia, prefiriendo *un poco*, *sobre todo* o *bastante*.

A pesar de que la mayoría de los aprendientes se autoevaluó con el nivel B2 o C1 según el MCER, los datos analizados reflejan un dominio desigual de los recursos argumentativos. Esto sugiere la necesidad de un enfoque didáctico más específico y adaptado a las dificultades particulares en el uso de conectores y operadores argumentativos. Este enfoque debería centrarse en el desarrollo de la competencia pragmática desde niveles iniciales, mediante actividades que fomenten la práctica y el reconocimiento de las diferentes funciones de estos recursos. Además, resultaría beneficioso proporcionar ejemplos claros y contextualizados que ilustren cómo y cuándo utilizarlos de manera eficaz.

La incorporación de ejercicios interactivos y la retroalimentación constante también podrían ayudar a los aprendientes a mejorar su competencia en este aspecto. En resumen, un enfoque pedagógico centrado en las necesidades específicas de los estudiantes y en la práctica contextualizada puede facilitar un mejor dominio de los elementos argumentativos en una segunda lengua.

Agradecimientos

El presente estudio ha sido posible gracias al proyecto Erasmus + PRACOMUL 2020-1BE02-KA203-074742 "Pragmatic Competence from A Multilingual Perspective", y al proyecto ReDisc PID2021-122115NB-I00 "Las relaciones en la construcción del discurso: un enfoque multidimensional, financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

Contribución de autoría CREdiT

La concepción y el diseño del artículo es obra de las tres autoras. A continuación especificamos para cada aspecto la contribución de las autoras en orden de importancia.

Conceptualización-Ideas: Fuentes Rodríguez, Pihler Ciglič, Vande Castele.
 Curación de datos: Pihler Ciglič, Fuentes Rodríguez, Vande Castele.
 Análisis formal: Fuentes Rodríguez, Pihler Ciglič, Vande Castele.
 Adquisición de fondos: Fuentes Rodríguez, Vande Castele, Pihler Ciglič.
 Investigación: Fuentes Rodríguez, Pihler Ciglič, Vande Castele
 Metodología: Fuentes Rodríguez, Pihler Ciglič, Vande Castele.
 Administración del proyecto: Fuentes Rodríguez, Vande Castele, Pihler Ciglič.
 Recursos: Pihler Ciglič, Fuentes Rodríguez, Vande Castele.
 Software: Pihler Ciglič, Fuentes Rodríguez, Vande Castele.
 Supervisión: Fuentes Rodríguez, Vande Castele, Pihler Ciglič.
 Validación: Pihler Ciglič, Fuentes Rodríguez, Vande Castele.
 Visualización: Pihler Ciglič, Fuentes Rodríguez, Vande Castele.
 Redacción: Pihler Ciglič, Fuentes Rodríguez, Vande Castele.
 Redacción: Pihler Ciglič, Fuentes Rodríguez, Vande Castele.

Referencias bibliográficas

- Corpus Oral de ELE Pracomul [en línea]. Proyecto Erasmus+ PRACOMUL. www.pracomul.si. Web. 1 Oct. 2023.
- Adam, Jean Michel (1990). *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.
- Anscombre, Jean Claude y Ducrot, Oswald (1976). L'argumentation dans la langue. *Langages* 42, 5-27. <http://dx.doi.org/10.3406/lgge.1976.2306>
- Anscombre, Jean Claude y Ducrot, Oswald (1983). *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles : Mardaga.
- Cestero, Mancera, Ana María (2016). La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE. *Lingüística en la Red*, Monográfico XIV.1, 1-25.
- Consejo De Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Secretaría General Técnica del MEC: Anaya e Instituto Cervantes.
- De Chiaro, Sylvia (2020). Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar? Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 267-289. <http://dx.doi.org/10.15366/ria2020.20.013>.
- Ducrot, Oswald (1983). Opérateurs argumentatives et visée argumentative. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 7-36.
- Fernández Loya, Carmelo (2004). La traducción y el análisis contrastivo de los marcadores del discurso. Los casos de *infatti* y en *efecto*. Actas XXII AISPI, 99-113.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2003). Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursiva. *Rilce*. 19, 1, 61-85
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2010). *La gramática de la cortesía en español LE*. Madrid: ArcoLibros
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2012). El margen derecho del enunciado, *Revista Española de Lingüística*, 42, 2, 63-93.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2016). Atenuación e intensificación estratégicas, en C. Fuentes Rodríguez (ed.): *Estrategias argumentativas y discurso político*. Madrid: Arco Libros, 163-221.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2017). Macrosintaxis y lingüística pragmática. *Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación* 71: 5-34. <https://doi.org/10.5209/CLAC.57301>
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2017 [2000]). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2018 [2009]). *Diccionario de conectores y operadores del español*. 2.a ed. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (ed.) (2020). *Operadores en proceso*. Munich: Lincom.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (ed.) (2022). *Operadores argumentativos*. Madrid: Arco Libros
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2018) [2009]. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid, Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina y Alcaide Lara, Esperanza (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*, Madrid, Arco Libros.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Biblioteca Nueva.
- Lo Cascio, Vincenzo (1998). *Gramática de la argumentación: Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza.
- Padilla Sabaté, Constanza (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 7-29. <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.001>.
- Ramírez Bravo, Roberto (2008). *Breve historia y perspectivas de la argumentación*. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Real Academia Española (2009). *Diccionario de la lengua española (DLE)*, en línea, <https://dle.rae.es/>
- Roulet, Eddy (1991). On the structure of conversation as negotiation. En Searle, John R. et al. (eds.) *(On) Searle on Conversation*. Amsterdam: John Benjamins, 91-99. <https://doi.org/10.1075/pbns.21>.
- Toulmin, Stephen (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1080/00048405985200191>.
- Van Eemeren, Frans H. (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-Dialectical perspective*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95381-6>.