

LOS MECANISMOS DE COHESIÓN EN EL AULA DE ELE: LOS MARCADORES DISCURSIVOS

ALBERTO CUEVA LOBELLE*

Resumen

Los conectores o marcadores discursivos son unidades esenciales tanto para la comprensión como para la producción de textos, ya que determinan la coherencia, y especialmente la cohesión del discurso. En este artículo se exponen las conceptualizaciones de diversos autores al respecto y algunos rasgos delimitadores que caracterizan a estas unidades. Esta explicación se convierte en el punto de partida para sugerir algunos ejercicios que contribuyan a la apropiación de los conectores y efectuar unas sucintas reflexiones sobre sus implicaciones en la enseñanza de ELE.

Palabras clave: Marcadores discursivos, cohesión, discurso, aprendizaje.

Title: *Cohesion Mechanisms in the Classroom of Spanish as a Foreign Language—Discourse Markers*

Abstract

Connectors or discourse markers are essential units for both the understanding and the production of texts since they determine their coherence and, especially, their cohesion. This paper presents some authors' conceptualizations on this subject as well as certain defining features which characterize these units. This is the starting point for proposing exercises which could help with the appropriation of connectors and for reflecting briefly on their implications in the teaching of Spanish as a foreign language.

Key words: Discourse markers, cohesion, discourse, learning.

* Universidad Nacional de Colombia.

La coherencia y la cohesión constituyen conceptos cruciales para trabajar la construcción del discurso. La capacidad de componer textos –escritos y orales– es una de las más difíciles de adquirir, pues implica trabajar con muchos procesos cognitivos a la vez. Uno de los instrumentos más útiles para llegar a este fin es el uso de los llamados procedimientos de cohesión. Debemos aclarar a los docentes que se acercan a este tema por primera vez que, mientras que la coherencia alude a una capacidad mental –“Subió la cuesta. Se cansó”–, los instrumentos de cohesión se refieren a diversos mecanismos lingüísticos (Beaugrande & Dressler 1981: 3) que contribuyen a reforzar esa coherencia.

Algunos mecanismos de cohesión que se enseñan en el aula de ELE son los siguientes:

- a. La sustitución por formas anafóricas y deícticos:
 - (1) El alumno se llama Pedro. Él y Lucía son los más brillantes del curso.
 - (2) El aceite de oliva se produce en Jaén. Allí se encuentran los mejores cultivos.
 - (3) Vivo en Colombia. En ese país, la gente es muy hospitalaria.
- b. La utilización de adjetivos determinados e indeterminados para contrastar la información nueva y la compartida:
 - (4) Conseguí una bicicleta. La bicicleta es ligera y tiene cambios.
- c. La elipsis:
 - (5) Ana compró una casa; Pedro, un carro, y Luis, un yate.
- d. La recurrencia mediante la repetición de palabras, la utilización de sinónimos e hiperónimos, etc.:
 - (6) En aquel tiempo, la *vivienda* no era costosa. Por ejemplo, un *apartamento* costaba dos millones.

- e. El uso de las conjunciones:
 - (7) Pedro subió la cuesta y se cansó.
 - (8) Juan come *porque* tiene hambre.
 - (9) *Ni* Juan *ni* Ana vinieron al curso.

- f. Los marcadores del discurso:
 - (10) Subió la cuesta; *por lo tanto*, se cansó.
 - (11) No se alegró; *al contrario*, quedó bastante decepcionado.

A continuación nos ocuparemos de caracterizar estas unidades con mayor amplitud. Veamos una serie de unidades cuyo estatus de marcadores discursivos está unánimemente reconocido: *además, ahora bien, alternativamente, a propósito, así pues, de la misma manera, de lo contrario, de otro modo, en cambio, en suma, en otras palabras, esto es, igualmente, no obstante, por consiguiente, por ejemplo, por otra parte, por (lo) tanto, por el contrario, pues* (tónico), *quiero decir, sin embargo, y, etc.*

En sentido estricto, la primera definición de unidades similares a las que estamos considerando aparece en Gili Gaya (1961: 326): “recursos de que el idioma puede valerse para dar expresión gramatical a relaciones que van más allá de la oración”.

Posteriormente, los marcadores se han definido sólo desde dos puntos de vista: desde el punto de vista cognitivo-pragmático y desde el punto de vista de la lingüística textual. En la primera se ubican las definiciones que dan Martín Zorraquino (1998), Montolío (2001) y Portolés (2001), y en la segunda, las de Fuentes (1987) y Casado (1998).

La definición que nos da Portolés es la siguiente: “Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas

propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (ibíd.: 25).

Como se ve, pone el énfasis en el papel comunicativo que desempeñan estas unidades. Presenta, además, una caracterización de los marcadores como unidades invariables que no tienen función sintáctica en el marco de la predicación oracional.

En esta perspectiva, los marcadores son vistos fundamentalmente como unidades que guían los procesos de comprensión.

A pesar de que la definición de Portolés hace referencia a “las propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas”, las consideraciones semánticas están diluidas en las propiedades pragmáticas y, a nuestro modo de ver, la falta de consideración de ellas representa un gran vacío de su teoría.

Una mirada distinta al concepto de marcador es la que se refleja en autores como Fuentes (1987; 1996), quien establece, con una perspectiva textual, un vínculo muy estrecho entre cohesión y marcadores: “*unidades que conectan el discurso y trabajan en el nivel superior de la oración, en el texto, proporcionando a éste unidad y coherencia*” (1987: 23).

Veamos cuáles son los rasgos delimitadores de los marcadores:

- En cuanto a su prosodia, se trata de unidades tónicas y aisladas, entre pausas, del resto de la oración; por lo tanto, son incisos. Este rasgo está fuertemente relacionado con la adscripción categorial de las distintas unidades. En este sentido, para quienes incluyen las conjunciones dentro de las unidades que estamos estudiando este rasgo es irrelevante a la hora de delimitar la clase de los marcadores. No obstante, pensamos que es acertado el hecho de incluir el carácter tónico a manera de inciso de los

marcadores discursivos, ya que es el único rasgo prosódico compatible con rasgos delimitadores de otra índole aceptados actualmente por la mayoría de los investigadores, tales como su función sintáctica externa a la predicación, su movilidad y su carácter de sintagmas –o sea, de unidades dotadas de autonomía sintáctica–.

- Dentro de sus características morfosintácticas debemos señalar su invariabilidad flexiva y su incapacidad de recibir especificadores y complementos. Es destacable su incapacidad de relacionarse con los morfemas extensos que se expresan en el núcleo verbal. Por lo tanto, los marcadores son unidades externas a la (sub)estructura que expresa la predicación principal.

Desde el punto de vista semántico podemos apreciar dos grandes vertientes respecto a su significado:

- Por un lado, muchas de las unidades que podrían equipararse a los marcadores codifican un significado relacional, una especie de “molde” o “matriz” donde quedan acomodados los significados de las partes del segmento que alberga al marcador y del segmento con el que contrasta. Se trata, entonces, de unidades que se relacionan con el contenido proposicional del enunciado y que remiten a contenidos previos o posteriores: *además, asimismo, de hecho, por tanto, en consecuencia, en cambio, por el contrario, sin embargo, no obstante...*
- Por otro lado, no todas las unidades consideradas manifiestan un significado relacional, pues algunas no contrastan con el contenido proposicional sino que “con ellas, el emisor ya no se ‘expresa’; si remiten a él es en tanto que artífice del curso de su elocución y de las partes de su elocución” (Fernández Fernández 1993: 202). Estas unidades

serían *por un lado, por otro lado, en primer lugar, en conclusión...*

Como hemos podido constatar, las unidades adverbiales, al contrario que las conjunciones, son sintagmas, unidades tónicas que poseen curva melódica, lo cual les permite una mayor libertad dentro del enunciado. Estos rasgos no pueden ser, en absoluto, gratuitos de cara a un estudio gramatical ni, mucho menos, de cara a la lingüística aplicada.

Por otro lado, las unidades adverbializadas en posición externa a la predicación, a pesar de que en numerosas ocasiones poseen capacidad de deixis discursiva con los mismos valores de las conjunciones coordinantes, diluyen estos valores en la totalidad de la predicación a manera de incisos. No se trata propiamente de conectores sino de modificadores de las relaciones de conexión ya existentes; por eso “no existe oposición sino contraste” (Álvarez 1988: 217).

Por el contrario, el valor de las conjunciones coordinantes se limita a una serie de conexiones “lógicas” tales como la adición, la oposición, la causalidad, la consecuencia, etc. Son meros “eslabones” que vinculan segmentos contiguos de la misma categoría –de ahí su poca movilidad dentro de los enunciados–. Por su parte, las conjunciones subordinantes forman parte de la oración y aparecen en lo que se conoce como oración compleja.

Por ejemplo, existen unidades que, si bien llevan a cabo las mismas operaciones dentro del discurso –por ejemplo, introducen contraargumentaciones–, no siempre son “conmutables” entre sí –es decir, no las podemos intercambiar–, ya que poseen distintas capacidades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas. Es el caso de *pero* y *sin embargo*. Veamos dos ejemplos:

(12) Lourdes engorda *pero* come poco.

(13) Lourdes engorda; *sin embargo*, come poco.

Mientras que *sin embargo* tiene gran movilidad, no ocurre lo mismo con *pero*:

(14a) Lourdes engorda. Come, *pero* poco.

(15a) Lourdes engorda; *sin embargo*, come poco.

(15b) Lourdes engorda. Come poco, *sin embargo*.

(15c) Lourdes engorda. Come, *sin embargo*, poco.

Sin embargo puede convertirse en refuerzo argumentativo de la conjunción coordinante:

(14b) Lourdes engorda, *pero, sin embargo*, come poco.

(14c) Lourdes engorda, *pero, en contra de lo que se pueda pensar*, come poco.

(14d) Lourdes engorda, *pero, sin embargo, en contra de lo que se pueda pensar*, come poco.

De este análisis deducimos que unidades como *sin embargo, entonces, por lo tanto, en suma*, etc., a diferencia de *pero, mientras y porque* no conectan propiamente ni subcategorizan ningún elemento sino, más bien, especifican o modifican con su presencia la relación conectiva entre el enunciado que introducen y el texto precedente.

Si aplicamos esto a la enseñanza del español, es algo habitual el hecho de que un usuario medianamente competente de la lengua intente evitar la repetición de expresiones. Las expresiones que más se suelen repetir en el decurso son las que relacionan las distintas partes del texto y las que nos ayudan a realizar inferencias. Para evitar la repetición, el emisor busca otras unidades que signifiquen lo mismo.

Teniendo en cuenta este hecho y partiendo del supuesto de que una misma función puede ser expresada por unidades lingüísticas diferentes, es posible hacer estudios paradigmáticos¹ de los marcadores con otras unidades

¹ El plano sintagmático se refiere a las relaciones "horizontales" entre los distintos segmentos del decurso, mientras que el plano paradigmático alude a las relaciones "verticales", basándose en la conmutación de unas unidades por otras.

lingüísticas con las que compartan función: sintagmas preposicionales, oraciones subordinadas, etc.

Habría que determinar qué relación se establece entre todas ellas, cómo se comportan y en qué se diferencian, pues la comunidad de función no implica identidad absoluta de todas las características del paradigma.

Las conjunciones y los marcadores del discurso suponen un problema en la enseñanza del ELE. En un principio, los estudiantes pueden aprender conjunciones tales como *y*, *pero* y *pues*. La situación se complica cuando utilizan otras unidades de conexión como los marcadores discursivos de categoría adverbial (*sin embargo*, *no obstante*, *en cambio...*), ya que desconocen los distintos matices de precisión que transmiten. Un ejemplo es el siguiente:

- (15) Ese hombre es perezoso, glotón, maltrata al perro y, *asimismo/además*, golpea a su mujer.

En ocasiones podremos plantear ejercicios en los que presentemos opciones que sean significativamente diferentes –para no confundir al estudiante– como variantes estilísticas de la expresión de una misma idea, con el fin de que éste vaya ampliando su repertorio personal:

- (16) Tiene toda la razón; (*asimismo*, *por consiguiente*, *no obstante*, *además*) tampoco es culpa nuestra.

También se pueden realizar ejercicios emparejando fragmentos de distintos tipos de textos. Otro ejercicio es la presentación de un texto carente de unidades de enlace que el estudiante tendrá que enriquecer.

Los marcadores discursivos son esenciales para el desarrollo de procesos de comprensión y producción de textos, ya que, por un lado, determinan la coherencia del texto y, por otro, condicionan la interpretación de lo que se dice.

Un marcador mal puesto obstaculiza el acto ilocutivo –propósito comunicativo del emisor– y el acto perlocuti-

vo –reacción esperada por parte del receptor–. “Los nuevos conocimientos sobre marcadores discursivos también facilitan su enseñanza tanto a estudiantes extranjeros [...] como a hispanohablantes que pretendan mejorar sus recursos para la redacción” (Portolés 2001: 155).

A la hora de enseñar los marcadores nos encontramos con varios problemas:

- Los marcadores son difíciles de entender, pues presuponen una serie de conocimientos previos de tipo cultural que un hablante no nativo desconoce.
- También es una práctica común relacionar la lengua objeto de enseñanza con la lengua que poseen los estudiantes. Frecuentemente, cuando se enseñan los marcadores se acude a comparaciones entre unidades similares en las dos lenguas; no obstante, suele ocurrir que la comparación resulte infructuosa, por no decir contraproducente, debido a la existencia de falsos cognados y a que, en ocasiones, el significado de un marcador no encuentra en la otra lengua un significado correspondiente, sino que es preciso acudir a más de uno para explicar su significado y sus sentidos. Veamos cómo *incluso* no siempre se traduce por *even*:

(17) *Incluso* cuando hiela salimos de excursión.

We go out even when it's icy.

We go out when it's icy as well.

(18) Estuvo allí e *incluso* visitó el cementerio.

He was there and visited the cemetery as well.

He was there and actually visited the cemetery.

Estas diferencias se deben a que los marcadores son elementos heterogéneos y tienen estructuras morfosintácticas diversas y distribución desigual. Veamos una serie de ejemplos:

- a. *Incluso* modifica pronombres personales de sujeto, no de objeto:
 (19) Todos, *incluso* yo, nos resistimos.
Everybody, including me, resists.
- b. A diferencia del inglés *not even*, no se puede usar *incluso* con un negativo; en caso necesario diríamos *ni siquiera*:
Nobody, not even my sister, went to see her.
 (20) *Nadie, *ni incluso* mi hermana, fue a visitarla.
She doesn't even know how to drive.
 (21) **Ni incluso* sabe conducir.
- c. *Incluso* puede aparecer autónomo en un turno de la palabra:
 (22) R: En un debate parlamentario vivo y tenso se pueden producir abucheos; pasa en todos los Parlamentos.
 P: Hablábamos de insultos.
 R: *Incluso*. También ocurre en todos los Parlamentos. (en *El País Domingo*, 22/V/1994, pág. 16) [ejemplo de Portolés]
R: A lively, tense parliamentary debate can incite booing; it happens in all parliaments.
P: We were talking about insults.
R: Those too. They are also heard in all parliaments.
- d. *Incluso* tiene mayor libertad posicional que *even*:
 (23) Le ofreció dinero *incluso*.
 (24) *Incluso*, le ofreció dinero.
He offered him money as well.
Even, he offered him money.

Los problemas se agudizan porque las unidades que queremos enseñar no han sido explicadas adecuadamente.

te o, mejor, sólo ahora se está empezando a estudiarlas adecuadamente. Por ello, en los diccionarios y gramáticas no se encuentra información o la información que se encuentra es imprecisa. Piénsese, por ejemplo, en lo que aparece en el diccionario de la RAE sobre *sin embargo* y lo poco esclarecedor que es en relación, por ejemplo, con *pero*. La información gramatical no ofrece una descripción ni una explicación únicas, abarcadoras, de las unidades de la lengua que están fuera de los límites de la oración.

Esta información no sólo serviría para fines didácticos como los relacionados con la adquisición de una lengua extranjera sino que también puede convertirse en un insumo importante para traductores, editores y profesores, quienes se ven enfrentados al problema de su poca sistematicidad.

También sería útil para el público en general, ya que la información que aparece en las gramáticas suele estar pensada para especialistas —por lo general, lingüistas y otros profesionales del lenguaje— y supone una serie de conocimientos lingüísticos previos, lo que la hace difícil de procesar.

- ALCINA FRANCH, J. y BLECUA, J. M. (1975) *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- ÁLVAREZ, A. (1988) “El adverbio y la función incidental”, *Verba*, Santiago de Compostela, 15: 215-236.
- BEAUGRANDE, R. DE & DRESSLER, W. (1981) *Introduction to Text Linguistics*, Londres, Longman.
- BELLO, A. (1988) *Gramática de la lengua castellana, dedicada al uso de los americanos*, con notas de Rufino José Cuervo (est. y ed. [crít.] de R. Trujillo), vols. 1 y 2, Madrid, Arco/Libros (ed. orig.: Santiago de Chile, Imprenta del Progreso, 1847; 1a. ed. con notas de R. J. Cuervo: Bogotá, 1874).
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, t. III, Madrid, Espasa Calpe.
- CASADO, M. (1993) *Introducción a la gramática del texto en español*, Madrid, Arco/Libros.
- (1998) “Lingüística del texto y marcadores del discurso”, en MARTÍN ZORRAQUINO y MONTOLÍO DURÁN: 55-70.
- FUENTES, C. (1987) *Enlaces extraoracionales*, Sevilla, Alfar.
- (1996) *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid, Arco/Libros.
- (1998) “Vamos: un conector coloquial de gran complejidad”, en MARTÍN ZORRAQUINO y MONTOLÍO DURÁN: 177-192.
- GILI GAYA, S. (1961) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976) *Cohesión in English*, Londres, Longman.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1998) “Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical”, en MARTÍN ZORRAQUINO y MONTOLÍO DURÁN: 19-53.
- y MONTOLÍO DURÁN, E. (eds.) (1998) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros.

- y PORTOLÉS LÁZARO, J. (1999) “Los marcadores del discurso”, en BOSQUE y DEMONTE: 4.051-4.213.
- MARTÍNEZ, J. A. (1994) *Cuestiones marginadas de gramática española*, Madrid, Istmo.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (1998) “La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos”, en MARTÍN ZORRAQUINO y MONTOLÍO DURÁN: 93-119.
- (2001) *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona, Ariel.
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (1998a) “La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores discursivos”, en MARTÍN ZORRAQUINO y MONTOLÍO DURÁN: 71-91.
- (1998b) *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- (1998c) “Dos pares de marcadores del discurso: *en cambio y por el contrario, en cualquier caso y en todo caso*”, en MARTÍN ZORRAQUINO y MONTOLÍO DURÁN: 243-264.
- (2004) *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis.
- YATES, J. (2006) “Partículas escalares del español y su traducción al inglés” (tesis doctoral), Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.