

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS

Studia Romanica upsaliensia

70

NADEZHDA BRAVO CLADERA

Y, PERO, ASÍ QUE Y ES QUE

*Un estudio de su uso en las interacciones del español
de jóvenes bilingües y unilingües*



UPPSALA
UNIVERSITET

Revised version of the doctoral dissertation defended at the University of Uppsala on the 29 of May 2004.

ABSTRACT

Bravo Cladera, N. 2004: Y, PERO, ASÍ QUE Y ES QUE. Un estudio de su uso en las interacciones del español de jóvenes bilingües y unilingües. (Y, PERO, ASÍ QUE and ES QUE. A study of their use in Spanish interactions of bilingual and monolingual adolescents). Acta Universitatis Upsaliensis. *Studia Romanica Upsaliensia* 70. 204 pp. Uppsala. ISBN-91-554-6264-2.

The focus of this study is use of discourse markers (DM). Data consists of taped interactions of informants. From this data, four particular DM are analyzed with regard to distribution in turn taking. The concepts of cohesion and coherence in text or discourse, together with informants communicative and discourse strategies, in a group of bilingual speakers (BS) and a control group of monolingual speakers (MS), are also analyzed.

The findings confirm that BS, compared to the MS, make more frequent use of *y* with a pragmatic meaning when introducing various types of questions that constitute requests for elucidation directed to an interlocutor and thereby continue the interaction. In general, however, the MS use the DM *y* more frequently than the BS, demonstrating a more elaborate sense of stylistics in the coordination of their turn as narrations and descriptions. With regard to *pero*, the BS prefer to use this DM with a pragmatic meaning, in the continuation of an intervention or at the end of a turn, in order to question that which has been stated. The MS use *pero* primarily with a semantic meaning, to express counter-arguments inside a turn. It is exclusively the BS who use the DM *así que* with pragmatic meaning of consequence, in interactional exchanges, when they wish to introduce questions and assertions, where *así que* begins their reaction to the utterance of the interlocutor. Such questions may be regarded as a discourse strategy that permits possibilities for avoiding taking responsibility for how an utterance is interpreted. In addition, both the BS and the MS use *así que* at the end of turns, providing the discourse with meta-pragmatic meaning whereby it allows possibilities for interpreting this as finalizing. Through their use of *es que*, the BS gradually explain and justify statements made in utterances during their turns while the MS, through use in their discourse of this DM, allows them to introduce explanations, justifications or excuses in the event of possible disagreement. In addition, the MS use justification introduced through this DM as a strategy to take a turn or to attempt to take over the turn, where *es que* conveys discourse-pragmatic meaning and introduces a tone of verbal courtesy.

Keywords: discourse markers, connectors, discourse analysis, face-to-face interaction, communicative and discourse strategies, languages in contact, adolescent bilingual and monolingual speakers, Spanish as a first language.

Nadezhda Bravo Cladera, Department of Modern Languages, Uppsala University, Box 636, 751 26 Uppsala, Sweden

© Nadezhda Bravo Cladera

ISSN 0562-3022

ISBN 91-554-6264-2

Printed in Sweden by Elanders Gotab, Stockholm 2005

Distributor: Uppsala University Library, Box 510, SE-751 20 Uppsala, Sweden

www.uu.se, acta@ub.uu.se

*A Elsa, madre, amiga, compañera.
A Anders, Fernando y Ricardo con cariño.*

Índice

Prólogo.....	12
CAPÍTULO 1 : Introducción.....	15
1.1 Premisas generales y propósitos.....	15
1.2 Hipótesis.....	16
1.3 Estudios anteriores.....	18
1.3.1 Estudios, en español, abordados desde corpus orales o desde una perspectiva bilingüe.....	18
1.3.2 Algunos estudios sobre <i>así que</i> y <i>es que</i>	22
1.4 Los materiales.....	27
1.4.1 Recopilación.....	28
1.4.2 Transcripción.....	29
1.4.3 Temas en la conversación.....	30
1.4.4 Los informantes.....	31
1.4.5 Política lingüística sueca detrás del español lengua hogareña.....	33
1.5 Método empleado y delimitaciones.....	34
1.6 Disposición.....	35
CAPÍTULO 2 : Presupuestos teóricos.....	37
2.0 Introducción.....	37
2.1 Cohesión y coherencia.....	37
2.2 La argumentación.....	43
2.2.1 La Teoría de la Argumentación en la Lengua.....	44
2.2.2 Sostener opiniones opuestas.....	46
2.3 Marcadores del discurso.....	49
2.3.1 Definición.....	49
2.3.2 Criterios para su distinción como unidades del habla.....	51
2.3.3 Criterios para su clasificación.....	53
2.4 Interacción.....	53
2.4.1 Elementos de análisis del diálogo.....	54
2.4.1.1 Turno de palabra.....	54
2.4.1.2 Intervención.....	55

2.4.1.3 Enunciado.....	55
2.4.1.4 Unidad de sentido.....	56
2.4.1.5 Aplicación de los elementos de análisis.....	57
2.5 Estrategias comunicativo-discursivas.....	60
2.5.1 La competencia comunicativa.....	60
2.5.2 Estrategias comunicativas.....	61
2.5.3 Estrategias de la cortesía verbal.....	61
2.6 Concepciones sobre la pericia comunicativa de individuos bilingües.....	63
2.6.1 Adquisición o aprendizaje de una lengua.....	63
2.6.2 Las Hipótesis del nivel umbral y de la interdependencia de las lenguas en individuos bilingües.....	64
2.7 Discusión.....	65
CAPÍTULO 3 : El uso de los marcadores del discurso estudiados...	69
3.0 Introducción.....	69
3.1 Interrogantes.....	70
3.2 Frecuencias de uso de los marcadores discursivos estudiados.....	70
3.3 Frecuencias absolutas y relativas de los marcadores discursivos estudiados.....	73
3.3.1 Marcadores discursivos con frecuencias elevadas.....	74
3.3.2 Contrastes en el uso de determinados marcadores discursivos.....	74
3.3.3 Contrastes menos acentuados en el uso de determinados marcadores discursivos.....	75
3.3.4 Distintos marcadores discursivos en cada grupo.....	75
3.4 Consideraciones finales.....	76
CAPÍTULO 4 : El uso de <i>y</i>	79
4.0 Introducción.....	79
4.1 Aspectos semánticos y pragmáticos.....	79
4.1.0 Introducción.....	79
4.1.1 ¿Significado mínimo o máximo?.....	80
4.1.2 Enfoque pragmático.....	81
4.1.3 Las explicaturas.....	82
4.1.4 Resumen.....	83
4.2 Schiffrin: <i>and</i> conector discursivo.....	84
4.3 <i>Y</i> en la construcción de los textos.....	88
4.3.1 <i>Y</i> en las narraciones.....	88
4.3.2 <i>Y</i> en las argumentaciones.....	92
4.3.3 <i>Y</i> conecta tópicos relacionados no secuencialmente.....	95
4.3.4 Resumen.....	97
4.4 <i>Y</i> en la continuación de la acción comunicativa.....	98
4.4.1 <i>Y</i> introduce preguntas.....	99
4.4.2 <i>Y</i> continúa descripciones, explicaciones.....	106
4.4.3 El hablante (B) continúa la intervención del hablante (A).....	110

4.4.4 Y continúa argumentaciones.....	111
4.4.5 Resumen.....	113
4.5 Frecuencias del uso de <i>y</i>	114
4.6 Consideraciones finales.....	116
CAPÍTULO 5 : El uso de <i>pero</i>	117
5.0 Introducción.....	117
5.1 Algunos estudios anteriores.....	117
5.2 Resumen de los estudios anteriores.....	125
5.3 Clasificación distribucional de <i>pero</i>	127
5.4 <i>Pero</i> en interior de turno de palabra.....	128
5.4.1 <i>Pero</i> contra-argumentativo directo.....	128
5.4.2 <i>Pero</i> contra-argumentativo indirecto insuficiente.....	131
5.4.3 Otros usos de <i>pero</i>	132
5.4.4 Resumen.....	132
5.5 <i>Pero</i> encabezando un turno de palabra.....	133
5.5.1 <i>Pero</i> en intervenciones reactivas que encabezan preguntas.....	133
5.5.2 <i>Pero</i> encabezando otras intervenciones reactivas.....	135
5.5.2.1 <i>Pero</i> introduce una objeción del oyente a las palabras del hablante.....	135
5.5.2.2 <i>Pero</i> introduce una objeción a la conclusiones que el oyente podría sacar de lo dicho por el hablante.....	137
5.5.2.3 <i>Sí, pero; no, pero; ah, pero</i> y otros ataques complejos en inicio de intervención iniciativa o reactiva.....	137
5.5.3 <i>Pero</i> introduce una objeción que es la continuación de una intervención anterior.....	139
5.6 <i>Pero</i> en fin de turno de palabra.....	140
5.6.1 Restricción a lo dicho, usurpación del turno de palabra.....	140
5.6.2 El hablante (B) asume y continúa la adversación del hablante (A), colaboración con el turno de palabra.....	141
5.6.3 Resumen.....	143
5.7 Frecuencias del uso de <i>pero</i>	144
5.8 Consideraciones finales.....	146
CAPÍTULO 6 : El uso de <i>así que</i>	148
6.0 Introducción.....	148
6.1 Propiedades semánticas y pragmáticas.....	149
6.1.1 Propiedades semánticas.....	149
6.1.2 Propiedades pragmáticas.....	149
6.2 <i>Así que</i> en interior de turno de palabra.....	150
6.3 Resumen.....	153
6.4 <i>Así que</i> encabezando un turno de palabra.....	154

6.4.1 El hablante (A) continúa su intervención iniciada con <i>Así que</i>	154
6.4.2 El hablante (B) inicia su turno de palabra con <i>Así que</i> como una reacción a lo que dijo el hablante (A).....	156
6.5 <i>Así que</i> en fin de turno de palabra.....	158
6.6 Resumen.....	161
6.7 Frecuencias del uso de <i>así que</i>	162
6.8 Consideraciones finales.....	163
CAPÍTULO 7 : El uso de <i>es que</i>	165
7.0 Introducción.....	165
7.1 Propiedades semánticas y pragmáticas.....	166
7.1.1 Propiedades semánticas.....	166
7.1.2 Propiedades pragmáticas.....	167
7.1.2.1 Funciones discursivas.....	167
7.1.2.2 Aspectos sobre la cortesía verbal y la regulación conversacional.....	168
7.2 <i>Es que</i> en interior de turno de palabra.....	169
7.3 Resumen.....	171
7.4 <i>Es que</i> encabezando un turno de palabra.....	171
7.4.1 <i>Es que</i> encabezando una intervención reactiva.....	171
7.4.2 <i>Es que</i> en la justificación del desacuerdo.....	174
7.4.3 <i>Es que</i> en la justificación de la usurpación del turno de palabra.....	176
7.5 Resumen.....	179
7.6 Frecuencias del uso de <i>es que</i>	180
7.7 Consideraciones finales.....	181
CAPÍTULO 8 : Síntesis y conclusiones.....	183
English summary	187
BIBLIOGRAFÍA.....	193
ÍNDICE DE AUTORES.....	202
APÉNDICE.....	204

Siglas utilizadas en el estudio

CB	Corpus básico
CC	Corpus de control
JB	Jóvenes bilingües
JU	Jóvenes unilingües
EJBE	Español jóvenes bilingües de Estocolmo
EJOCHI	Español jóvenes unilingües de Chile
MD	Marcador del discurso
TAL	Teoría de la Argumentación en la Lengua
II	Intervención iniciativa
IR	Intervención reactiva
TP	Turno de palabra
FTP	Fin de turno de palabra
CT	Construcción de los textos
CACHI	Continuación de la acción comunicativa del hablante en la interacción
DCH	Diccionario de chilenismos
GDLE	Gramática descriptiva de la lengua española
NSO	Norstedts spanska ordbok

Notaciones para la transcripción de los ejemplos de las grabaciones

/	Pausa corta inferior al medio segundo
//	Pausa entre medio segundo y un segundo
///	Pausa de un segundo o más
?	Entonación interrogativa (contorno ascendente)
h	Aspiración de «s» implosiva
aaa	Alargamientos vocálicos
nnn	Alargamientos consonánticos
RISAS	Cuando aparecen al margen de los enunciados
* *	Se dice algo riendo
[Inicio de habla simultánea
]	Final de habla simultánea
' '	Palabras o expresiones en otra lengua
« »	Citas de lo que dijo el mismo hablante u otra persona
(...)	Fragmentos incomprensibles
[...]	Recorte de algún segmento de la conversación
En negrita	Marcador del discurso

Prólogo

Nunca, antes de iniciar este proyecto, pensé que iría a estudiar el habla de jóvenes con ascendencia chilena. En tanto que boliviana tuve siempre el deseo de estudiar el bilingüismo de jóvenes bolivianos, bilingües en español/quechua o español/aymara. Una vez en Suecia he observado el desarrollo del bilingüismo en sueco y español de mis propios hijos. He ido registrando su conversación y las cintas aún aguardan que las transcriba porque, en tanto, las circunstancias de la vida, sobre todo de mi vida laboral en Suecia, han hecho que este estudio se hiciera realidad.

En mi peregrinaje de exposición de distintas partes del presente estudio, ya sea en congresos, conferencias o seminarios, me han hecho comentarios sobre el habla de los jóvenes hispanohablantes en Suecia. Las preguntas que han surgido han sido, por ejemplo, ¿cómo hablan?, ¿qué los diferencia de los hablantes monolingües? En otras ocasiones las reacciones de los colegas que enseñan a jóvenes con ascendencia hispanoamericana en Suecia han sido: «así no hablan mis alumnos» o «qué bien hablan». En mi opinión, y de acuerdo con mi experiencia de trabajo con los jóvenes bilingües que conforman el grupo de informantes en el estudio, hablan un español funcional que han conservado como lengua de comunicación. Ciertos factores inciden en ello: los jóvenes bilingües pertenecen en su mayoría a familias de los primeros exiliados latinoamericanos en Suecia, por lo tanto, a gente con conciencia política y social que ha escogido una política lingüística de preservación del español en el hogar que ha beneficiado su mantenimiento.

En lo concerniente a nuestro estudio los ejemplos que documentan la monografía son muestras que testimonian el habla de los jóvenes bilingües en Suecia y de los monolingües en Chile. Los contrastes documentados entre jóvenes bilingües y jóvenes unilingües en el uso de los marcadores del discurso testifican las diferencias entre ambos grupos. Así, pues, el trasfondo de este trabajo que presentamos es de largo alcance.

A todos los jóvenes que han participado como informantes, a quienes no puedo nombrar con sus verdaderos nombres, va mi sincero agradecimiento. He pasado gratos momentos reconociendo sus voces, sonriendo por lo que decían, imaginándolos una y otra vez. Sin su colaboración este estudio no se habría hecho realidad.

La realización de la presente investigación no hubiese sido posible sin la colaboración de muchas personas a quienes les estoy profundamente agradecida. Mi tutora y cotutor la catedrática Kerstin Jonasson y el catedrático Mats Forsgren quienes han dirigido la tesis con su apoyo científico, interés y minuciosidad. El catedrático Lars Fant ha contribuido con su lectura y valiosas y adecuadas sugerencias a la tesis. El catedrático Antonio Briz Gómez ha leído varios capítulos de la tesis y ha hecho valiosos comentarios.

Los colegas y doctorandos del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Uppsala han aportado con comentarios y sugerencias en la

medida en que han participado en los seminarios en los que he ventilado los distintos capítulos de la tesis. Debo agradecer especialmente al profesor Dr. Leonardo Rossiello quien ha leído y comentado escrupulosamente algunos de sus capítulos. A los profesores Drs. Gunnar Fält, Juan Carlos Piñeyro, al catedrático Hans Kronning a las doctorandas Helena Pontén y Carina Andersson por su presencia, lectura y comentarios.

El Seminario de investigación sobre la juventud (Ungdomsförskningsseminarium) y su directora la profesora Dra. Hedvig Ekerwald del Departamento de Sociología de la Universidad de Uppsala me han brindado la oportunidad de participar en tal seminario y presentar mi investigación. El profesor Lic. Pablo Suárez, del mismo departamento, me ha dado consejos con las tablas.

Los profesores Drs.: Carmen Silva-Corvalán, Estrella Montolío, Nicolien Montessori, Kenneth Hyltenstam, Björn Melander, Joaquín Garrido Medina, Alain Berrendonner y Jacques Moeschler han contribuido en un determinado momento de mi trabajo dándome su opinión. Haciendo algún comentario, recibíéndome en sus despachos, escuchando mis opiniones sobre el trabajo o enviándome algún valioso libro o artículo.

El profesor Alan Gibson ha contribuido con la lectura y corrección de las traducciones al inglés.

¿Qué haría uno sin las bibliotecas? La Real Biblioteca Nacional de Estocolmo, donde tengo un espacio como investigadora, me ha brindado mejor que cualquier otro lugar el ambiente adecuado para la realización de mi trabajo.

En último y primer lugar, agradezco a mi madre la profesora Elsa Cladera de Bravo quien ha sido una suerte de mentora que me ha guiado con sus sabios consejos y su apoyo moral en todo momento; a mi hermana Alejandra por su apoyo moral, a mi hermana Emma Bolshia. Un recuerdo a la memoria de mi padre el catedrático Fernando Bravo James quien me enseñó con su ejemplo y me introdujo desde niña en el mundo de los libros. Agradezco a mis hijos Fernando y Ricardo por su apoyo moral, a Ricardo por cocinar cuando yo no podía; a mi esposo el profesor Anders Nilsson por sus agudas observaciones y las traducciones al inglés. A todos ellos por haber tenido la paciencia de soportarme en tanto que dedicaba mi atención al trabajo que la tesis involucraba.

Nadezhda Bravo Cladera
Lågarö, marzo de 2004

Post scriptum. El catedrático Hernán Urrutia Cárdenas de la Universidad de Deusto en Bilbao ha sido el oponente en la defensa de mi tesis.

Introducción

1.1 Premisas generales y propósitos

El estudio de los *marcadores del discurso* (MD) es un área relativamente nueva en las ciencias del lenguaje y también en los estudios del español. La *Gramática descriptiva de la lengua española* (GDLE) (1999) incluye, por primera vez en una gramática del español, un capítulo sobre los MD (sus autores son M. A. Martín Zorraquino & J. Portolés Lázaro). Este hecho dice mucho sobre la novedad de esta área de estudios. Los autores del nombrado capítulo nos dan la siguiente definición¹:

Los ‘marcadores del discurso’ son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional —son, pues elementos marginales— 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 comunicación² (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro 1999: § 63.1.2).

Los estudios sobre los MD en español, se orientan tanto hacia teorías anglosajonas (Halliday & Hasan 1976; Schiffrin 1987; Sperber & Wilson 1986, por ejemplo) como francófonas, éstos últimos especialmente dedicados al estudio de los *conectores*³ (Cadiot *et al.* 1979; Ducrot 1980; Berrendonner 1983, entre otros).

Por otra parte, los estudios sobre corpus orales de diálogos (por ejemplo, Moeschler 1989; Linell 1998; Briz Gómez 1998), o *interacciones*⁴ verbales (verbigracia, Schiffrin 1988; Kerbrat-Orecchioni 1992), o de las conversaciones (Sacks *et al.* 1974, entre otros) han proporcionado instrumentos adecuados para abordar este tipo de materiales.

No obstante, en el terreno de lenguas en contacto y en situaciones bilingües, se brinda poca atención al español desarrollado en tales contextos. La mayor parte de los estudios existentes se han dedicado al contacto entre el

¹ En Portolés (1998) encontramos la misma definición.

² Véase el apartado (2.3.1) para el comentario a la definición del término *MD*.

³ Véase el apartado (2.3.3) para una definición del término *conector*.

⁴ Véase el apartado (2.4) para una caracterización del término *interacción*.

inglés y el español (Urrutia Cárdenas & Silva-Corvalán 1992; Silva Corvalán 1994, por ejemplo).

Nuestro interés por el estudio del habla de *jóvenes bilingües* (JB) surge por dos razones: la primera, está relacionada con nuestra actividad laboral en Suecia, dedicada en gran parte a la enseñanza del español a JB en español y sueco. La segunda, está vinculada a resultados de anteriores estudios que han mostrado que en su uso del español, los niños y jóvenes bilingües, utilizan con preferencia el español hablado al escrito (Bravo Cladera 1994, 1995, 1997, 1999a).

El propósito de nuestro estudio es abordar una descripción y explicación del uso de ciertos MD (*y, pero, así que, es que*) en las interacciones⁵ espontáneas del español de estos JB. Contrastamos este uso con el del español de *jóvenes unilingües* (JU). Nos interesa saber: 1) cuáles son los MD que los JB y los JU usan con asiduidad; 2) cómo se expresan las estrategias comunicativo-discursivas de estos jóvenes en relación con el uso de tales MD; 3) si hay contrastes o similitudes, entre ambos grupos, en su uso de los MD.

Pensamos que nuestro estudio puede dar luz a una realidad sueca, poco estudiada, como es el español hablado por JB, así como también puede servir de aporte en la enseñanza del español como *lengua materna/hogareña*⁶ en Suecia y, por ende, del español como lengua extranjera.

Pretendemos, de esta manera, que nuestro trabajo no sea solo un estudio de los MD sino también de su relación con el uso que de estos hacen en su español hablado los JB en comparación con los JU.

1.2 Hipótesis

Todo indica que entre los sistemas lingüísticos coexistentes en un individuo bilingüe existe cierto grado de interdependencia que distingue estos sistemas de los correspondientes internalizados por hablantes monolingües de una y otra comunidad de habla. Las estrategias comunicativas de los hablantes bilingües han sido ampliamente comentadas por la sociolingüista chilena Carmen Silva-Corvalán, quien afirma que «in language contact situations, bilinguals develop strategies aimed at lightening the cognitive load of having to remember and use two different linguistic systems»⁷ (1994: 6). Estas y semejantes observaciones nos hacen formular la siguiente hipótesis fundamental: es de esperar que las estrategias comunicativas y discursivas de los jóvenes bilingües estudiados (JB) sean en parte semejantes, en parte

⁵ Utilizamos el término *interacción* como un hiperónimo que incluye los conceptos de diálogo y conversación.

⁶ Véase apartado (1.4.5) para una aclaración del término *lengua hogareña* y el apartado (2.6.1) para el término *lengua materna* o *lengua 1*.

⁷ «En situaciones de lenguas en contacto, los bilingües desarrollan estrategias dirigidas a alivianar el esfuerzo cognitivo al tener que recordar y usar dos sistemas lingüísticos diferentes» (Nuestra traducción).

distintas de aquellas usadas por los jóvenes unilingües de nuestro grupo de control (JU).

Es preciso agregar que a pesar de corresponder a todos los criterios constitutivos de ‘lengua minoritaria’, el español usado por los bilingües residentes en Suecia no es una lengua minoritaria cualquiera. Por ser la lengua nativa de más de 400 millones de hablantes y la oficial de 20 países, por su asociación con unas tradiciones literarias y artísticas de las más importantes del mundo occidental, sin olvidar su creciente difusión en la enseñanza secundaria en Suecia, el idioma español —no solo a nivel internacional sino también dentro de la misma Suecia— goza de un alto prestigio, que, no sólo en los ojos de los hispanohablantes residentes en Suecia sino también en sus hijos, fácilmente da lugar a un sentimiento de orgullo y de identificación positiva. Esto sería, pues, un factor capaz de contrarrestar los procesos de retracción lingüística generalizada y de adquisición incompleta en la segunda generación característicos, por regla general, de las lenguas minoritarias. (cf. Sharwood Smith 1983; Appel & Muysken 1990; Hyltenstam & Viberg 1993).

No obstante, hay amplios motivos para suponer que el español lengua minoritaria de los bilingües sufre determinadas influencias del sueco, lengua también internalizada por ellos y mayoritaria en la sociedad en la que están integrados. Suponemos, pues, que el léxico del idioma sueco incidirá de alguna que otra manera sobre el español de los integrantes del grupo estudiado. En segundo lugar, sería de esperar que una influencia paralela se produjera en el nivel pragmático, abriendo espacio para estrategias discursivas características de la comunidad de habla sueca en el uso del español de los JB.

A estos efectos, que podrían denominarse ‘de acomodación’ (cf. Giles en Giles & Powesland 1975; Giles & Taylor 1979; Giles *et al.* 1991) hay que agregar aquellos resultantes de la restricción de los dominios de uso de una lengua minoritaria, en nuestro caso, el español. Siendo éste hablado ante todo en el ámbito privado, entre familiares y amigos, con un abanico bastante limitado de actividades, es de esperar que el repertorio de estrategias tanto léxicas como discursivas (y posiblemente también las morfosintácticas) del español de los JB quede significativamente reducido (cf. Silva-Corvalán 1994).

En consecuencia con los factores que acabamos de exponer, y volviendo a nuestro campo de estudio, el uso de los MD, podrían emitirse las siguientes hipótesis:

1) que el abanico de usos de los JB sea menos amplio que el de los JU del grupo de control; 2) que los usos compartidos por los JB y los JU presenten menor complejidad semántica y/o pragmática que aquellos manifiestos predominantemente en los JU; 3) que los JB usen con mayor facilidad aquellos MD que tengan apoyo en la lengua sueca por existir en ella una expresión equivalente o similar, lazo que se fortalecerá en la medida que los JB no tengan la misma posibilidad que los JU de inventariar con sinónimos de la lengua española; 4) que, en el caso de existir dos expresiones aproximadamente equivalentes en uno y otro idioma, los JB se dejen influir por usos exclusivamente suecos del par, transfiriendo esos usos a su castellano.

1.3 Estudios anteriores

1.3.1 Estudios, en español, abordados desde corpus orales o desde una perspectiva bilingüe

En lo que sigue haremos una relación de ciertos estudios que, sobre los MD, se han elaborado desde corpus orales en español, o desde una perspectiva bilingüe en la que el español es una de las lenguas de estudio.

En primer lugar, nombraremos el trabajo en el discurso oral de Briz Gómez: *El español coloquial en la conversación* (1998). Este estudio está basado en un corpus de conversaciones secretas participativas sobre el español de Valencia. El libro de Briz Gómez trata, de un lado, el análisis de la conversación y, de otro lado, el de los *conectores*.

La conversación es, en términos del autor (cf. p. 56), una *negociación*: 1) una argumentación que tiene una intención y 2), además, se negocia el acuerdo en la interacción. La estructura de una conversación tiene, para Briz Gómez: unidades dialogales (unidades superiores) que incluyen, a su vez el diálogo y el intercambio, y unidades monologales que comprenden la intervención y el acto de habla o enunciado. Los nombrados niveles proporcionan un marco para estudiar ciertos hechos de habla. «De un simple *hacer* pasamos a *actuar* por algo y de aquí a *interactuar* con alguien» (*op. cit.*: 66).

Briz Gómez diferencia los *conectores argumentativos*, por ejemplo, *pero* en (1.1), de los *conectores metadiscursivos*, por ejemplo, *por cierto* y *bueno* en (1.2):

- (1.1) De verdad me gustaría poder aguantarlo / *pero* sólo de verlo me pongo a cien. (Briz Gómez 1993a: 181)
- (1.2) A: Vengo de hablar con Toñi de lo del bar y me ha dicho que hará lo posible para que mejore la comida. *Por cierto* ¿cómo sigue tu padre?
B: Bien / *bueno* sigue igual. (Briz Gómez 1993b: 40)

Los conectores argumentativos establecen una conexión enunciativa, son instrucciones de la actividad argumentativa y, además, marcas de la estructura de la conversación y de su coherencia (cf. *op. cit.*: 165 y ss.). En opinión de este autor los conectores pragmáticos, en general, sirven para:

encadenar las *unidades de habla* y asegurar la transición de determinadas secuencias del texto (hablado), colaborando así en el mantenimiento del hilo discursivo y la tensión comunicativa; de ahí que bien pudieran llamarse de forma más general transiciones de habla o, como los denomina Schiffrin (1987) *marcadores del discurso* (*discourse markers*) (Briz Gómez 1998: 167).

En concreto, los *conectores metadiscursivos*, para Briz Gómez, están unidos a la actividad formulativa. Formular, en opinión del autor, es «ir resolviendo los problemas comunicativos que se plantean a lo largo de una interacción cara a cara» (*op. cit.*: 201). También, dice este autor, podrían llamarse *marcadores*

metadiscursivos o en forma más general *marcadores metacomunicativos* y que, como tales, están vinculados a la organización de la actividad discursiva: son marcas de la estructuración del discurso.

Pons Bordería (1998), discípulo de Briz Gómez y participante del grupo Val.es.co (Valencia español coloquial), en su estudio: *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*, hace un análisis del prototipo de *conector*, llegando a la conclusión de que los conectores prototípicos son *y*, *pero*, por ejemplo, y los marginales *entonces*, *mira*, entre otros. El estudio brinda también una serie de características para la tipificación de los conectores.

El estudio de Cepeda (1999) y los de Poblete (1996, 1999) tienen objetivos comunes con el nuestro porque se interesan en el habla de individuos de Chile⁸.

Cepeda (1999) trabaja con un corpus de entrevistas a hablantes de Valdivia, nueve mujeres y nueve hombres en tres generaciones: generación 1 (entre 11 y 19 años), generación 2 (27 a 49 años) y generación 3 (67 a 79 años). Tres estratos sociales están involucrados en el estudio: el estrato alto, el estrato medio y el estrato bajo (estratos sociales que han sido delimitados de acuerdo con distinciones económicas según los ingresos y posesión de determinados bienes materiales).

El estudio de Cepeda (*op. cit.*: 107) se concentra en «5 conjunciones coordinantes de mayor frecuencia de ocurrencia: *y*, *pero*, *porque*, *o sea*, *así que*, y a su función conectora demarcativa a nivel del discurso».

La autora sigue a Fraser (1983) en la clasificación de las funciones pragmáticas de los conectores. Los resultados del estudio mostraron contrastes en el uso de los cinco *conectores conjuntivos* (como los llama la autora). Así, por ejemplo, *y* mostró una tendencia de uso más frecuente entre las mujeres en la generación 3. *Pero* tuvo un uso más frecuente en el estrato social alto. El conector consecutivo *así que* fue usado con mayor frecuencia en el estrato social bajo y en la generación 1.

Los cinco conectores conjuntivos tuvieron una ubicación de cohesión estructural dentro del turno⁹. Sólo *o sea* y *así que* mostraron mayor frecuencia como marcadores de término de turno.

Entre los conectores que nos interesan están el conector *y*, que sobresale contrastivamente por su alta frecuencia de uso, su polifuncionalidad y su calidad de inacentuado. El uso generalizado y multifuncional de *y* se mantiene tanto en el grupo de los jóvenes (generación 1) como en el de los adultos (generación 3).

⁸ Hemos consultado, asimismo, Rabanales *et al.* (1979) que tienen publicado materiales sobre el habla culta de Chile; sobre la lengua escrita en Chile en textos periodísticos, Araya (1998).

⁹ Tanto Cepeda (1999) como Poblete (1996, 1999) utilizan el término *turno conversacional*. No obstante, no son adeptas a la escuela del análisis de la conversación, su orientación en el análisis de las entrevistas está en dirección del análisis del discurso de Sinclair & Coulthard (1975).

Los actos de habla introducidos con *y* fueron, por ejemplo, en orden de mayor a menor frecuencia: narrar, evaluar, informar, opinar.

Y, en tanto que conector conjuntivo, presentó una multifuncionalidad en el estudio, de aquí se colige su elevada frecuencia de ocurrencia. Según dice la autora: «su función primordial es la de aditivo, marcando una relación lógica de suma o adición de dos hechos» (*op. cit.*: 110).

El conector conjuntivo *pero* presentó también una elevada multifuncionalidad. *Pero* introdujo actos de habla tales como: informar explicitando, opinar, evaluar, informar especificando, agregar información no requerida, informar, narrar. El conector *así que* introdujo actos de habla de concluir, opinar, narrar, informar, explicar y agregar informando.

Resumiendo:

A nivel discursivo de turno de conversación, los conectores, actúan como cohesionadores internos del turno [...] a nivel pragmático de acto de habla, creando expectativas de la función ilocutiva que se va a enunciar [...] y a nivel fonológico suprasegmental, como conectores introductores de las unidades entonacionales, función demarcativa del inicio de estas unidades (Cepeda 1999: 109 y ss.).

Los estudios de Poblete (1996, 1999) tienen el mismo corpus y los mismos informantes que utiliza Cepeda. Poblete se propone identificar los MD en las entrevistas y establecer el papel que juegan en éstas. Para tal efecto se analizan las funciones pragmáticas de los marcadores ubicándolos en el *turno conversacional*: como *marcadores de inicio*, *marcadores de cuerpo* y *marcadores de término*. En cada una de estas posiciones se les asignan funciones pragmáticas, y en cada una de ellas se encajan distintos MD. Los resultados del estudio apuntan a que los MD regulan el inicio y el cierre del turno conversacional y que contribuyen especialmente a su progresión. La función cohesiva es aquella en la que los marcadores de cuerpo estudiados tuvieron las más altas proporciones frecuenciales. En general, los MD contribuyeron a la organización del texto y a la coherencia textual.

Como marcador de inicio, por ejemplo, *y* tuvo la más alta proporción de frecuencia en la función de retomar el relato. Se observó, además, que el mismo marcador podía realizar más de una función. *Pero*, como marcador de inicio, cumpliría, según la autora, dos funciones: introducir una precisión y desorientar al interlocutor.

Las conclusiones de Poblete (1999) en su artículo apuntan a lo siguiente: en el estrato social alto el discurso de las mujeres se caracterizó (en las generaciones 1 y 3 que son las mismas apuntadas por Cepeda 1999) por el uso abundante de *marcadores de adición*, así, por ejemplo, *y*, diferenciándose del de los hombres del mismo estrato social. Los adultos de edad media se caracterizaron en cambio por el mayor uso de *reformuladores*, por ejemplo, *o sea*, *pero*, *es decir*, ya sea para establecer precisiones, corregir o recopilar. Los adultos de tercera edad se distinguieron por el mayor uso de *marcadores*

interactivos, verbigracia, *digamos*, *claro*. El discurso de los jóvenes de este estrato se caracterizó por el uso de *conectores de modalidad*, por ejemplo, *no sé*. El discurso de los hablantes del estrato medio se caracterizó por el abundante uso de *marcadores de causalidad*, verbigracia, *así (es) que*, *porque*, *entonces*, y el de los jóvenes en este estrato por el uso de *marcadores de modalidad*. Finalmente, el estrato bajo tuvo similitudes con el estrato medio en el uso de *marcadores de causalidad*, con los que se justifica lo que se está informando, narrando o argumentando.

Brizuela (1992) estudia los MD como indicadores de estructura discursiva en el español de narrativas de niños bilingües. Siguiendo a Schiffrin (1987) y a Redecker (1990), propone un análisis de los MD en secuenciales y no secuenciales. Los MD secuenciales cubrirían aquellos que se encuentran en la estructura ideativa tanto para Schiffrin como para Redecker. Los MD no secuenciales se refieren a aquellos que están en la estructura de las acciones y del intercambio comunicativo para Schiffrin, en tanto que para Redecker son los de la estructura pragmática e incluyen a los pragmáticos retóricos y a los pragmáticos secuenciales.

Así, por ejemplo, en el caso de *pero*, Brizuela (1992: 338) considera que:

su significado semántico y pragmático es 'contraste'. Este contraste puede ser entre afirmaciones acerca del mundo real o bien entre creencias o intenciones del hablante. Por lo tanto el *pero* de [1.3b]¹⁰ presenta un contraste semántico y el *pero* de [1.4b] presenta un contraste pragmático ya que el contraste se presenta únicamente si el hablante tiene en cuenta que el oyente comparte su creencia de que el hecho de ganar la lotería es una causa válida para la alegría. Como ese hecho no se cumple se presenta un contraste entre (a) y (b).

- | | | |
|-------|--|-----------------|
| (1.3) | (a) Iba a tirarla
(b) pero no la tiró. | (op. cit.: 336) |
| (1.4) | (a) Estoy contenta
(b) ¡ Pero no me ganó la lotería! | (op. cit.: 338) |

Las narrativas en este estudio se analizan en virtud de las partes que comportan, según Labov (1972): resumen, orientación, acción complicante, evaluación, resolución y coda. El estudio de Brizuela (1992: 351) confirma que los MD cumplen la función secuencial de distinguir sus componentes. «Así, el mismo tipo de MD encabeza un mismo componente de la narrativa. Cuando el componente cambia, también cambia el *marcador discursivo*».

Los estudios, que acabamos de comentar, aunque con distintas orientaciones teóricas, se dedican al análisis de las mismas formas lingüísticas (*y* y *pero*, por ejemplo) y abordan distintos aspectos de la problemática del estudio de los MD a partir de un corpus de español hablado. Así, Briz Gómez (1998) establece el vínculo entre conversación y conectores argumentativos o conectores metadiscursivos. Pons Bordería (1998), a través de un análisis de

¹⁰ La enumeración de los ejemplos en la cita es nuestra.

tipo estadístico verifica cuál es el prototipo de conector en español, así, por ejemplo, *y* y *pero*. Los estudios de Cepeda y Poblete son más bien de tipo sociolingüístico. Intentan verificar el uso de conectores o MD utilizados con mayor proporción de frecuencia en las entrevistas a hablantes de Valdivia de distintos estratos sociales y generacionales. Los conectores o MD cumplen para las nombradas autoras distintas funciones pragmáticas ya sea en el turno conversacional o en el acto de habla. Finalmente, el estudio de Brizuela muestra cómo los MD son indicadores de estructura discursiva en las narrativas de niños bilingües.

1.3.2 Algunos estudios sobre *así que* y *es que*

En este apartado comentamos algunos estudios sobre *así que* y *es que*. Nos servimos de estos estudios en nuestro análisis de *así que* en el capítulo 6 y en nuestro análisis de *es que* en el capítulo 7.

Los estudios sobre *así que* que comentamos a continuación son el de Fuentes Rodríguez (1987) y el de Álvarez (1999).

Fuentes Rodríguez en su libro *Enlaces extraoracionales* (1987) señala que la estructura de la conexión consecutiva escoge el orden: causa < efecto, así, por ejemplo, en:

(1.5) Juan estaba muy enfermo, así que se marchó.

causa **efecto**¹¹

(Fuentes Rodríguez 1987: 140)

Por otra parte, los enlaces consecutivos:

pueden indicar dos tipos de consecuencia: «de re» o «de dicto» [...] Es decir, la secuencia lógica puede darse en la realidad: Causa real-efecto real, en la consecutiva «de re», o bien puede conectarse en la mente del hablante: a partir del efecto real deduce este su causa. El hablante presupone, a partir de un hecho, que es motivo suficiente para la deducción de otro hecho, su causa. Tenemos, entonces una consecutiva «de dicto». La simple inversión de sus miembros provoca el paso de un grupo a otro (Fuentes Rodríguez 1987: 147).

La nombrada distinción «de re» o «de dicto» corresponde a la distinción hecha por Álvarez (1999), cuyo estudio consideramos a continuación. Según Álvarez la construcción *así que* procede de una locución conjuntiva con función adverbial. El citado autor hace una distinción entre las construcciones consecutivas que se presentan dentro de las oraciones compuestas por subordinación y aquellas que se presentan dentro de las oraciones compuestas por coordinación o yuxtaposición. Entre estas últimas están las conjunciones coordinantes consecutivas¹² como *así [es] que*, por ejemplo en:

¹¹ La aclaración es nuestra.

¹² En opinión de Álvarez (1999: §58.6.1):

- (1.6) El asunto se ha puesto serio, así [es] que no hagáis broma.
(Álvarez 1999: §58)

Como lo dice el autor:

En la coordinación consecutiva se combinan dos oraciones mediante un signo conector que unifica en enunciado sus respectivas significaciones, ordenándolas en una relación deductiva o de ‘causa→efecto’. De este modo, la segunda oración se convierte en un derivado casi natural de la primera, cualesquiera que fueran los significados de cada una, con este cometido funcionan en español actual los átonos *luego, conque, así [es] que y de {modo/manera/forma /suerte} que [...]* (Álvarez 1999: §58.6).

Así que tiene la capacidad de «cohesionar las oraciones disponiendo sus significaciones ya en una relación de causa-efecto ya de explicación deducción» (*op. cit.*: §58.6.2). Lo ejemplifica como sigue:

- (1.7) a. Mañana es fiesta, así que no habrá clase. (consecuencia)
b. Mañana no habrá clase, así que es fiesta. (deducción)
(Álvarez 1999: §58.6.3)

Álvarez aclara que la selección de una u otra significación «no es, sin embargo, atribuible a las conjunciones, sino resultado de una específica concatenación de los contenidos oracionales, concatenación que los coordinadores consecutivos no implican ni condicionan» (*op. cit.*: §58.6.2).

Como lo acabamos de señalar Fuentes Rodríguez (1987) y Álvarez (1999) establecen dos tipos de consecuencia con *así que*. La «de re» para Fuentes Rodríguez es la que Álvarez llama de consecuencia, y la de «de dicto» para Fuentes Rodríguez es la que Álvarez llama de deducción.

Los estudios sobre *es que* que consideramos a continuación son el de Fernández Leborans (1992), España Villasante (1996), Fuentes Rodríguez (1997) y Porroche Ballesteros (1998).

Dentro de su clase, la característica más relevante de los conectores consecutivos es que son conectores exclusivamente de oraciones y, por lo tanto, no pueden interponerse entre unidades análogas de una misma oración [...]. a) Se trata de unidades átonas que se limitan a interponerse entre las unidades coordinadas y, aunque generalmente constituyen una unidad melódica con la segunda no contraen función alguna con su verbo [...]. b) Como todos los coordinadores, son compatibles con oraciones de núcleo verbal en función apelativa [...], frente a las conjunciones subordinantes, que lo rechazan sistemáticamente. d. Viene que ni respira, así que *no le hables*. c) Al igual que *pero y sino*, los consecutivos son conjunciones binarias, esto es, se interponen sólo entre dos elementos, a diferencia de *y, o* que reúnen un número teóricamente ilimitado. d) Por último, pueden presentarse, como todos los conectores, en el papel de ilativos enfáticos, esto es, incorporados a oraciones aisladas que no presuponen forzosamente una oración previa.

Fernández Leborans (1992: 223) indica que «*Es que...* como fórmula por la que 'indicamos réplica, oposición o contrariedad' no es adecuada. Por otra parte, argumentaciones de tipo sintáctico y semántico ponen de manifiesto que la consideración de *ser* como verbo predicativo, léxico, en esta construcción, es, al menos, objetable».

La secuencia oracional, tradicionalmente considerada «presentativa» del tipo:

- (1.8) Es que no me apetece ir a la fiesta.
- (1.9) Será que estás enamorado.
- (1.10) No es que yo no te quiera.
- (1.11) Tal vez sea que haya decidido no presentarme.

(Fernández Leborans 1991: 224)

se determina, en este trabajo, como oración copulativa 'escindida', reducida y se interpreta como identificativa perteneciente a la clase de las copulativas especificativas.

El artículo de España Villasante (1996) hace la distinción entre dos tipos de construcciones con *es que*: La primera, por ejemplo en:

- (1.12) A: Juan no come nada.
- B: 1. Eso *es que* está enamorado.
- 2. *Será que* está enamorado.
- 3. Entonces *es que* está enamorado.

(*op. cit.*: 132)

En los ejemplos citados «el hablante B infiere de los hechos que menciona A una posible causa y la comunica como tal deducción» (España Villasante 1996: 132). La autora señala que la construcción «eso *es que*» toma la aserción del interlocutor como un argumento del que saca una conclusión. La argumentación a la que da lugar, este tipo de construcción, se representa en el siguiente esquema:

- (1.13) A: aserción_i
- B: (argumento_i) (eso) + *es que* + conclusión

(*ibid.*)

El segundo tipo de construcción, que correspondería al MD *es que*: funciona como una sola unidad *es que*. España Villasante (1996: 133) dice: «La construcción *es que* al inicio de frase introduce un argumento explicativo de una conclusión que puede aparecer explícita o sobreentenderse a partir del contexto». El esquema argumentativo es el que se muestra en (1.14):

- (1.14) *Es que* p
donde p, es un argumento o una explicación a favor de una conclusión

(*op. cit., loc. cit.*)

Esta autora nombra, asimismo, los usos de justificación del desacuerdo, del rechazo o de la petición, es decir, distintos tipos de justificación en relación con la cortesía verbal. Nombra también la justificación de una interrupción con *es que* en la interacción conversacional.

Fuentes Rodríguez (1997) analiza el comportamiento discursivo de *es que* atendiendo a su distribución sintáctica y a su función en el plano informativo y argumentativo del texto. En opinión de Fuentes Rodríguez (1997: 238) la construcción *es que* «sirve para la conexión, para la enfatización o jerarquización informativa del texto, y para obtener diversos efectos pragmáticos que los autores han situado en el ámbito de la cortesía». A la citada autora le interesa el uso de *es que*... como introductor de enunciado. En su opinión *es que* es «un introductor que resalta lo que quiere decir [...]. Es un iniciador que quita violencia al inicio y justifica su no respuesta. Se supondría elidido: 'lo que quiero decir *es que*' [...]. Está cercano a una causal de la enunciación. Equivale a 'digo esto porque...'» (*op. cit.*: 240).

Son varias las funciones discursivas que Fuentes Rodríguez le asigna a *es que*: Así, por ejemplo, el valor justificativo en combinación con *porque*:

- (1.15) No viene porque se ha puesto enfermo.
No viene porque *es que* se ha puesto enfermo.

(*op. cit.*: 241)

La autora lo explica como sigue: «En A <porque> B, el hecho principal es el efecto. En A <*porque es que*> B hay dos hechos informativamente principales. Centra la atención sobre B, que se tiene en cuenta en sí mismo. El hablante se detiene en él y actúa, expresa una actitud, concretamente lo justifica como razón suficiente y aceptada por él» (*op. cit.*: 242).

Es que... suele oírse para introducir una explicación, una excusa:

- (1.16) Yo, desconcertado, le pregunté: 'Dígame en qué puedo servirle'.
'*Es que* yo soy Carmencita', me dijo y se quedó callada.
'Bueno y qué...!', le dije yo, '*Es que* tengo por costumbre
venir a acostarme con el médico de guardia.'

(*op. cit.*: 245)

En suma, «valor informativo, argumentativo, enfatización y enunciación se unen en esta unidad que tanta frecuencia adopta en el español actual» (*op. cit.*: 261).

Porroche Ballesteros (1998: 238) pone en claro que los casos que le interesan en su estudio se dan en el intercambio conversacional «Especialmente en el caso que suponen una explicación o justificación a algo dicho por el anterior emisor o también a una situación o a un estado de cosas que viene dada por el contexto comunicativo». Así, por ejemplo, en una reacción a una situación:

- (1.17) — ¿Qué te pasa? (Ante una niña que llora.)
— Es que mi primo me ha roto la muñeca.
— Dígame usted. (op. cit., loc.cit. : 238)

En una reacción a lo dicho por el anterior emisor:

- (1.18) A Cada día me encuentro peor, me duele la cabeza y estoy
constantemente mareado.
B *Es que* no se te ha pasado el catarro todavía. (ibid. : 238)

Hemos visto que los estudios que acabamos de comentar enfocan distintos aspectos de la construcción *es que*. España Villasante (1996) distingue dos construcciones con *es que*. Una de ellas, que aún no se ha gramaticalizado como MD, es también el objeto de estudio del artículo de Fernández Leborans (1992), quien la califica como una oración copulativa ‘escindida’ reducida que pertenece a las copulativas especificativas. El segundo tipo de construcción nombrado por España Villasante es el que correspondería al MD *es que*, que en inicio de frase (para nosotros enunciado) introduce un argumento explicativo de una conclusión. Fuentes Rodríguez (1997) hace alusión a que *es que* introduce un enunciado. Sin embargo, no establece la distinción antes señalada por España Villasante entre dos tipos de construcciones. Nombra los valores justificativos y explicativos introducidos con *es que*. Hace, además, un análisis de las combinatorias con *es que*, por ejemplo, *lo que pasa es que*. Porroche Ballesteros (1998) delimita su estudio a los casos en los que el MD *es que* cumple valores de explicación o justificación en interacciones conversacionales.

Pasaremos a examinar nuestros materiales.

1.4 Los materiales

Presentamos en lo que sigue los materiales que han sido analizados en el estudio. Constan de 262 minutos de grabaciones de conversaciones espontáneas en el *corpus básico* (CB)¹³, más 105 minutos del *corpus de control* (CC)¹⁴. El CB y el CC hacen parte de un *corpus general* que incluye todo el material¹⁵.

La tablas 1.1 y 1.2 registran las interacciones de los informantes (JB y JU) y la cantidad de habla en el CB y en el CC:

Interacciones hablantes bilingües	Minutos	Palabras
(1) Verónica, Carlos ¹⁶ : VC	18	3.411
(4 ¹⁷) Alcira, Natalia : AN	13	2.017
(5) Julio, Ivo: JI	15	1.894
(7) Pilar, Cecilia: PC	9	1.530
(10) Victoria, Ernesto: VE	15	2.457
(14) Miriam, Elena: ME	15	2.447
(15) Mario, Ramiro: MR	17	2.604
(16) María, Gabriel: MG	30	4.839
(17) César, Lino: CL	30	5.898
(18) Mercedes, Juana: MJ	30	3.622
(19) Lucio, Benito: LB	30	4.803
(20) Benito, Celia: BC	21	2.486
(21) Gina, Ramón: GR	19	2.724
Total	262	40.732

Tabla 1.1. Interacciones y cantidad de habla en el CB.

¹³ El CB hace parte de nuestro proyecto denominado *Español de jóvenes bilingües de Estocolmo* (EJBE). Nuestro proyecto se integra también en el proyecto que investiga la lengua y la identidad de hispanohablantes en Suecia SPISS (Språk och Identitetsutveckling hos Spansktalande med bosättning i Sverige. [Desarrollo de la lengua y la identidad en hispanohablantes residentes en Suecia]), que depende del Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos y del Centro de bilingüismo de la Universidad de Estocolmo (Fant *et al.* 1999).

¹⁴ Al CC lo hemos denominado *Español de jóvenes de Chile* (EJOCHI).

¹⁵ Todo el material recopilado consta de cinco horas de conversaciones grabadas y de otras tantas horas de narraciones grabadas con estudiantes hispanohablantes de un nivel educativo de estudios secundarios. Distintas constelaciones de hispanohablantes están involucradas en estos materiales del *corpus general*, por ejemplo, jóvenes con padres de otras nacionalidades que la chilena, jóvenes con un padre sueco y el otro hispanoamericano o viceversa.

¹⁶ Por razones obvias, relacionadas con la ética en la investigación, se han cambiado los nombres originales de los informantes, los nombres de los establecimientos educativos y el de los lugares donde están ubicados.

¹⁷ Seguimos la numeración original de las cintas magnetofónicas. Esta numeración obedece al orden cronológico en el que fueron recopiladas. Los números de las cintas magnetofónicas que faltan son aquellos que pertenecen a una constelación distinta de informantes (véase nota 15).

Interacciones hablantes unilingües	Minutos	Palabras
(1) Denise, Carola, Yara: DCY	30	5.978
(2) Ketty, Dina: KD	30	5.595
(3) Serena, Cristo: SC	15	1.406
(4) Pilar, Katarina, Dunia, Corina, Juan: PKDCJ	30	6.227
Total	105	19.206

Tabla 1.2. Interacciones y cantidad de habla en el CC.

En la primera columna de la tabla 1.1 se anota el número de la cinta magnetofónica, los nombres de los informantes que intervienen en los diálogos con sus respectivas iniciales que son al mismo tiempo las iniciales del diálogo. Así tenemos, por ejemplo, tabla 1.1: cinta (1), diálogo entre Verónica y Carlos, es decir, diálogo VC. Para tener una idea global del habla en las conversaciones se incluyen el número de minutos (columna 2) y el número de palabras en cada diálogo (columna 3), de la misma manera en la tabla 1.2¹⁸.

1.4.1 Recopilación

El CB fue recopilado en Estocolmo entre 1997 y 1999 y el CC en Santiago de Chile en agosto de 1999. Hemos tenido el cuidado de mantener el mismo contexto situacional para la recopilación de ambos corpus y nuestro objetivo con la conversación grabada ha sido «obtener una muestra de habla casual, natural, lo más cercana al habla [...] espontánea de la vida diaria» (Silva-Corvalán 1989: 24).

Las grabaciones de las conversaciones se han realizado en distintos ambientes: la mayoría de ellas han sido recopiladas en el colegio, mas también en centros culturales hispanoamericanos y en la casa de los informantes. Hemos comprobado que la recopilación de este tipo de materiales en el colegio se realiza sin mayores inconvenientes (cf. Romaine 1984, 1989b). Para su efecto hemos dispuesto de una sala distinta de la sala de clase para que los informantes pudieran encontrarse cómodos y tranquilos en el transcurso de la conversación. Además, esta ha sido la manera más efectiva y segura de hacer realidad la grabación de los diálogos.

La participación de los jóvenes informantes en la grabación de las conversaciones ha sido voluntaria. Estaban enterados de nuestros objetivos con ella y les ha parecido lo más natural brindarnos su colaboración.

¹⁸ Las interacciones en el CC, como se puede apreciar (tabla 1.2) son: diádicas (2) y (3), es triádica (1) y es pentádica (4), en realidad esta última tetrádica porque son cuatro los jóvenes que realmente intervienen en la conversación. Cuando los jóvenes conversan lo hacen casi siempre en una interacción de a dos y muy raras veces de a tres o más personas. Por esta razón el material de control (CC) se asemeja en sus ejemplos al del CB.

Para asegurarnos de que la conversación tuviera lugar los jóvenes debían conocerse, de alguna manera, por ejemplo, ser compañeros de curso, amigos o familiares (cf. Tannen 1983).

La investigadora no ha estado presente en el momento de la grabación de las conversaciones porque se ha considerado que su presencia podía inhibir la espontaneidad de las mismas. Labov (1972a: 113) formuló la paradoja del observador en relación con la problemática de recopilar el habla natural en la sociedad. «To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed»¹⁹.

1.4.2 Transcripción

Las grabaciones de las conversaciones han sido transcritas (véase las notaciones para su transcripción, página 9) tomando en cuenta las líneas generales que se siguen en trabajos semejantes (cf. Schiffrin 1987; Linell 1994; Briz Gómez 1998).

El trabajo de transcripción del material grabado es arduo y demanda bastante tiempo, sin embargo, es a la vez de una gran utilidad para el investigador y su familiarización con los materiales y el habla de los informantes. En lo referente a las grabaciones de los JB hemos tenido menos dificultades de identificar las voces de los informantes y de seguir el hilo de sus conversaciones. Las cintas grabadas en Santiago de Chile nos han pedido más trabajo puesto que el hecho de no conocer a los jóvenes (los vimos sólo en la ocasión de la grabación) ha traído como consecuencia dificultades en reconocer sus voces y en muchos casos las expresiones que se utilizaban en su habla. Por esta razón las hemos escuchado varias veces y nos hemos valido de una lectura de control de las transcripciones, que ha sido hecha por colegas chilenos. En el caso de las transcripciones del CB, además, de emplear el mismo tipo de control, en muchos casos las hemos remitido a los propios informantes.

En general la transcripción se acerca más a una transcripción ortográfica que a una transcripción fonética. En lo concerniente a determinados sonidos, como por ejemplo, la aspiración de la «s» implosiva la hemos transcrito como tal cuando hemos notado su aspiración. En otros casos, como en lo que se refiere a la construcción *es que* hemos decidido transcribirla sin la aspiración para su presentación como MD. Otros sonidos como *mm*, *mmh* han sido transcritos con vocal: *um*, *ujum*.

Los fenómenos extralingüísticos se anotan entre paréntesis, por ejemplo, (RISAS), (...) (inaudible o incomprensible), a los efectos de brindar información relevante sobre la conversación en su conjunto.

No hemos anotado en la transcripción todos los fenómenos en relación con la entonación. Marcamos sólo la entonación ascendente. Sin embargo,

¹⁹ «Para obtener un corpus importante para la teoría del lenguaje tenemos que observar cómo habla la gente cuando no está siendo observada» (Nuestra traducción).

hemos segmentado las interacciones en unidades de enunciados o unidades de sentido (corresponden a las líneas que están enumeradas en los ejemplos) basándonos en las definiciones dadas (véase apartados 2.4.1.3 y 2.4.1.4), y también, guiándonos por nuestro sentido como hablantes nativos del español. Una razón de peso para no emplear un sistema completo y sofisticado de transcripción ha sido el propósito de brindar una lectura comprensible de los ejemplos en el estudio.

En suma, hemos tratado de ser lo más fieles posible al habla de los informantes de nuestro estudio lo que se testimonia a través de los ejemplos, y a la vez, hemos tratado de facilitar su lectura.

1.4.3 Temas en la conversación

Los informantes han tenido la libertad de abordar temas de conversación de su interés. No obstante, para asegurarnos de que la conversación no decayera hemos sugerido ciertos temas. Así, los temas que se tratan, por los JB son: actividades de los jóvenes en su tiempo de recreo; en qué medida colaboran en la casa; cómo hacen para pedir permiso para ir a una fiesta; qué planes tienen para después de los estudios secundarios; visitas o retorno a Chile; en el caso de los varones: qué hacen para crear músculos, en el caso de las mujeres: qué hacen para guardar la línea. Un tema, en especial, ha sido sugerido y desarrollado por uno de los informantes, formulado en forma de una interrogante: ¿Qué piensas de la dictadura? (sobreentendiéndose: la dictadura en Chile durante el gobierno del general Pinochet).

Los temas desarrollados por los JU han versado sobre las actividades en el tiempo de recreo; los planes para los futuros estudios; los actuales estudios en el colegio; los enamorados; la situación familiar y la relación con los padres, y también en algún caso un tema político.

Las conversaciones, por lo que hemos podido observar, se desarrollan de manera solidaria y cooperativa (cf. Tannen 1983). Una vez que los jóvenes se han puesto a hablar desarrollan una conversación armonizada que se va desplegando sobre los referidos temas.

1.4.4 Los informantes

Los informantes en el CB del estudio, tabla 1.3, pertenecen a la colonia hispanoamericana en Suecia²⁰; los del CC son jóvenes estudiantes de Santiago de Chile, tabla 1.4:

Cinta/ informante	Edad	Número de años en Suecia
(1) Verónica	17	17, nació en Suecia
(1) Carlos	17	16
(4) Alcira	19	9
(4) Natalia	19	13
(5) Julio	17	13
(5) Ivo:	17	10
(7) Pilar	16	12 meses
(7) Cecilia	16	15
(10) Victoria	20	14
(10) Ernesto	23	13
(14) Miriam	17	12
(14) Elena	16	14
(15) Mario	16	11
(15) Ramiro	16	14
(16) María	16	16, nació en Suecia
(16) Gabriel	16	14
(17) Lino	17	17, nació en Suecia
(17) César	18	17
(18) Mercedes	18	17
(18) Juana	18	14
(19) Lucio	18	18, nació en Suecia
(19) Benito ²¹	19	12 meses
(20) Benito	19	12 meses
(20) Celia	16	15
(21) Gina	17	17, nació en Suecia
(21) Ramón	16	13

Tabla 1.3. Los informantes bilingües en el CB.

²⁰ Los hispanoamericanos provenientes de Sudamérica en Suecia son alrededor de 45.950 individuos (SIV: 1997). En este grupo hay alrededor de 17.000 jóvenes entre los 16 y 22 años.

²¹ Benito (19) se repite en el diálogo (20).

Cinta/ informante	Edad	Lugar de nacimiento
(1) Denise	15	Santiago, Chile
(1) Carola	15	Santiago, Chile
(1) Yara	16	Santiago, Chile
(2) Ketty	16	Santiago, Chile
(2) Dina	15	Santiago, Chile
(3) Serena	15	Santiago, Chile
(3) Cristo	17	Santiago, Chile
(4) Pilar	15	Santiago, Chile
(4) Dunia	17	Santiago, Chile
(4) Katty	15	Santiago, Chile
(4) Carola	15	Santiago, Chile
(4) Juan	19	Santiago, Chile

Tabla 1.4. Los informantes unilingües en el CC.

Como lo muestra la tabla 1.3 el grupo de los informantes en el CB es de 25 individuos: 13 mujeres y 12 varones. La edad de estos fluctúa entre los 16 y 23 años de edad. En la última columna de esta tabla figura el número de años que los jóvenes han vivido en Suecia. Muchos de los JB han nacido en Suecia o llegaron aquí a una edad temprana. No obstante, todos ellos adquirieron el español desde su nacimiento, como *lengua materna* o *lengua 1 (L1)*²² y lo han conservado como *lengua hogareña* (véase apartado 1.4.5 para una aclaración sobre esta denominación) en la comunicación con sus padres y hermanos. Un factor unificador importante es el que todos ellos son estudiantes de nivel secundario. En este estudio nos concentramos en jóvenes que tienen padres chilenos.

Ciertos factores caracterizan la homogeneidad de los JB que conforman el grupo de informantes en el CB:

- El nivel educativo: todos ellos son estudiantes de nivel secundario.
- El número de años que han vivido en Suecia (mínimo 9-10 años)²³.
- Todos ellos tienen padres que son oriundos de Chile, con excepción de dos casos en los que uno de los padres es de otro país hispanoamericano.
- Los jóvenes hablan en español en la casa con sus padres y también con los amigos cuando la situación lo requiere.

El nivel socioeconómico de los jóvenes informantes es de clase media y clase trabajadora. Los padres pertenecen, en sus países de origen, a la clase media y a la clase trabajadora. Sin embargo, en Suecia, el rol profesional de muchos de ellos ha cambiado y su nivel socioeconómico ha variado. Por ejemplo, personas

²² Para la aclaración de los términos lengua uno o lengua materna, véase apartados 2.6 y 2.6.1.

²³ Con la excepción de Benito, diálogo (19) y Pilar, diálogo (7) que tienen sólo un año en Suecia. No los excluimos del grupo porque los diálogos con sus interlocutores (Lucio) y (Celia) constituyen un aporte importante en el CB.

con profesiones de profesores, enfermeras, etc., pueden realizar trabajos que no tienen nada que ver con su profesión original.

Se ha elaborado una encuesta con veinte preguntas²⁴, como material complementario de información de tipo sociolingüístico, sobre cada informante²⁵ en el CB.

Los informantes del CC, tabla 1.4, son todos estudiantes de la secundaria y hablantes unilingües del español. Son 12 jóvenes, 10 muchachas y 2 muchachos entre los 15 y 19 años de edad. Todos ellos han nacido en la ciudad de Santiago de Chile y son estudiantes de un colegio secundario de la misma ciudad. El nivel socioeconómico de los informantes de este grupo es de clase media baja y clase trabajadora, de acuerdo con los datos que hemos recibido acerca de las profesiones y ocupaciones de los padres de los informantes en este grupo.

Los JB de nuestro estudio están considerados en Suecia como hijos de inmigrantes. En lo que sigue trataremos sucintamente, a modo de información, ciertos aspectos de la política lingüística sueca en relación con los hijos de inmigrantes y las consecuencias para el español lengua hogareña o de la casa.

1.4.5 Política lingüística sueca detrás del español lengua hogareña

Las líneas directrices de la política sueca hacia los inmigrantes fueron aprobadas por un parlamento unido en: 1968, 1975 y 1986 (Morfiadakis 1981). Su contenido se resume en tres postulados: igualdad, libertad de elección y cooperación. La definición de los postulados por el parlamento se explica como sigue (Bravo Cladera 2000): el objetivo de igualdad, quiere decir que los inmigrantes deben tener los mismos derechos y obligaciones que el resto de la población. Los inmigrantes y sus hijos deben tener la posibilidad de conservar y desarrollar su primera lengua, preservar su cultura y mantener el contacto con su país de origen. El objetivo de libertad de elección significa que los mismos inmigrantes deben tener la posibilidad de elegir en qué medida desean preservar y desarrollar su lengua materna y su identidad cultural. El objetivo de cooperación implica que los inmigrantes deben tener la posibilidad de intervenir en la sociedad en la que viven, y de participar en las decisiones que influyen en su situación. Se debe favorecer la tolerancia y solidaridad entre suecos nacidos en Suecia de padres no inmigrantes e inmigrantes sobre una base democrática que sea igual para ambas partes.

Al mismo tiempo que se dieron las líneas directrices de la política sueca para los inmigrantes, la educación de los niños, hijos de inmigrantes, fue un tópico de amplia discusión en la década del 70. En 1976 el parlamento aprobó la llamada Reforma de la lengua hogareña²⁶. La lengua hogareña se refiere a la

²⁴ Véase apéndice número 1.

²⁵ De este cuestionario utilizaremos tan sólo los datos más importantes para nuestros fines.

²⁶ En sueco: *Hemspråksreformen*.

lengua que es la lengua de comunicación en la casa de los niños o jóvenes hijos de inmigrantes. La reforma de la lengua hogareña dio la posibilidad, a los niños o jóvenes que tenían el español como lengua hogareña, de recibir enseñanza 'de' y 'en' español.

La Reforma de la lengua hogareña introdujo una nueva ideología pedagógica para niños de hogares bilingües y plurilingües. Una ideología que significa un enfoque positivo del bilingüismo, que da motivos para conservar el bilingüismo de los alumnos, a través de medidas que se dan dentro de las actividades en la escuela.

La nueva ideología pedagógica tenía como base el derecho a recibir enseñanza en la primera lengua por ser esencial para el desarrollo intelectual, social y emocional del educando, especialmente para los alumnos más jóvenes.

Otro factor que influyó en la aprobación de la Reforma de la lengua hogareña fue el hecho de que los niños y jóvenes con otra lengua materna distinta de la sueca, constituían un problema educativo en las clases de las escuelas y de los colegios suecos (Bravo Cladera 2000).

Acabamos de exponer parte de nuestra metodología en relación con los materiales y los informantes del presente estudio. Pasaremos a concretar la metodología de trabajo.

1.5 Método empleado y delimitaciones

Nuestra experiencia en el contacto con jóvenes hispanoamericanos nos ha llevado a escoger como área de investigación el español hablado por ellos, que ha mostrado ser el utilizado en la comunicación con los padres y con los amigos. Nos hemos inclinado por recopilar diálogos/interacciones, porque pensamos, de un lado, que los diálogos les daban a los jóvenes la oportunidad de hablar de la manera que lo hacen cuando utilizan su español a diario. De otro lado, los jóvenes podían hablar entre ellos sin la presencia participativa de la investigadora que podía inhibirlos o crear una situación no solidaria de tipo profesora alumno. El magnetófono ha demostrado ser un medio sencillo y accesible para la grabación de las conversaciones, y al cual la mayoría de los informantes estaba acostumbrado (véase apartado 1.4.1).

Para tener un grupo homogéneo de informantes hemos circunscrito el presente estudio a aquellos jóvenes que tenían padres chilenos. De esta manera han quedado excluidas otras constelaciones de jóvenes hispanoamericanos.

Hemos recopilado también un cuestionario de tipo sociolingüístico que nos ha brindado los datos necesarios sobre los JB (no hemos utilizado todos los datos de este cuestionario). Los datos básicos sobre los informantes en el CC se han conseguido preguntando directamente a los jóvenes y a sus respectivos profesores.

No entraremos a ver las diferencias diastráticas ni diatópicas en relación con los datos del CB y del CC. El estudio se centrará en los MD de mayor uso

en ambos grupos de informantes, y en algunos que se usen con preferencia en cada uno de los grupos de informantes.

Nuestro análisis cualitativo será sobre todo empírico: un análisis sobre los datos, su observación y el uso real que los jóvenes hacen de los MD en sus diálogos o interacciones.

Una vez transcritas las interacciones de los jóvenes del estudio (véase apartado 1.4.2), abordamos el análisis del material, identificando un determinado número de MD que se califican por su frecuencia de uso en las interacciones de los informantes (véase capítulo 3). Tomando en cuenta este preliminar sondeo de los materiales, delimitamos el estudio a cuatro MD: dos de ellos porque son utilizados frecuentemente en ambos grupos de informantes (*y y pero*), y otros dos, que se utilizan preferencialmente por un determinado grupo de informantes (*así que*, especialmente, por el grupo de los JB, y *es que*, preferentemente, por el grupo de los JU).

Puesto que la unidad en el análisis de nuestros materiales es la interacción o diálogo (cf. Linell 1998; Schiffrin 1987), realizamos una distribución estructural de los 4 MD estudiados ubicándolos en el *turno de palabra* (TP); a saber: en el interior de un TP de un mismo emisor, encabezando un TP en el intercambio comunicativo conversacional, o en *fin de turno de palabra* (FTP) cuando el MD se ubique en esta posición (véase apartado 2.4).

Nos orientamos por la definición y la clasificación que, sobre los MD dan Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999). En el estudio de *y* nos guiamos por el modelo de Schiffrin (1987). En el análisis de *pero* nos inspiramos en autores como Cadiot *et al.* (1979) y Ducrot (1980). En el análisis de *así que* seguimos a autores españoles: Fuentes Rodríguez (1987), Álvarez (1999) y en el análisis de *es que* a Fernández Leborans (1992), España Villasante (1996), Fuentes Rodríguez (1997) y Porroche Ballesteros (1998).

1.6 Disposición

Acabamos de plantear las hipótesis (apartado 1.2) y premisas (apartado 1.1) de las que partimos en el presente estudio. Así también los estudios anteriores (apartado 1.3) en español que nos orientarán. Hemos brindado un cierto espacio a la presentación de los materiales (apartado 1.4) que es parte de nuestra metodología de trabajo. Las delimitaciones y la metodología del estudio están incluidas en este capítulo inicial (apartado 1.5).

El capítulo dos es el de los presupuestos teóricos. Abarcará: conceptos sobre la cohesión y la coherencia en el texto o discurso a través de algunos estudios representativos sobre los conectores y los MD (apartado 2.1). Seguidamente, abordaremos la Teoría de la Argumentación en la Lengua (apartado 2.2.1) y desarrollaremos la argumentación como una manera de sostener opiniones opuestas (apartado 2.2.2). Luego, daremos la definición y clasificación de los MD de acuerdo con Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999) que incluyen a los conectores como un grupo de los MD (apartado 2.3).

Seguido a esto, caracterizaremos la interacción o diálogo y los elementos que la constituyen (apartado 2.4). Los apartados que se desarrollarán de aquí en adelante, en este mismo capítulo, se centrarán más en los individuos que en los MD y tienen que ver con capacidades estratégicas tanto comunicativas como discursivas (apartado 2.5), así como también, con la pericia lingüística de individuos bilingües (apartado 2.6). Concluimos el capítulo con una discusión sobre su contenido (apartado 2.7).

El análisis de los materiales comprenderá los capítulos tres a siete. El capítulo tres es un sondeo preliminar que desemboca en el estudio de un grupo de diferentes MD, de los cuales cuatro serán objeto de análisis: *y*, *pero*, *así que* y *es que*.

El capítulo cuatro es el estudio de *y*. Consideramos aspectos semánticos y pragmáticos en relación con *y* (apartado 4.1). Nos serviremos para nuestro análisis del modelo de Schiffrin (1987) (apartado 4.2). En consecuencia con esta autora desarrollamos el análisis de *y* en la construcción de los textos (apartado 4.3) e *y* en la continuación de la acción comunicativa (apartado 4.4).

El capítulo cinco es el estudio de *pero*. Distintos autores nos guiarán en su análisis (Anscombe & Ducrot 1977; Cadiot *et al.* 1979; Portolés 1995; Porroche Ballesteros 1998; Briz Gómez 1998) (apartados 5.1, 5.2). Los distintos valores de *pero* se analizarán en las posiciones de interior de un TP (apartado 5.4), encabezando un TP (apartado 5.5) y en FTP (apartado 5.6).

El capítulo seis es el análisis de *así que*. Empezaremos su análisis de acuerdo con su caracterización como conector discursivo-consecutivo. Tomaremos en cuenta tanto aspectos semánticos como pragmáticos (apartado 6.1). Analizaremos dichos valores de *así que* en las posiciones de interior de un TP (apartado 6.2), encabezando un TP (apartado 6.4) y en FTP (apartado 6.5).

En el capítulo siete se analizará el MD *es que*. Consideraremos aspectos semánticos, pragmáticos y aspectos de la cortesía verbal y de la regulación conversacional en relación con el MD *es que* (apartado 7.1). El análisis de estos valores se realizará, como con los anteriores ítemes, en interior de un TP (apartado 7.2) y, encabezando un TP (apartado 7.4).

La síntesis y las conclusiones del estudio serán el objeto del capítulo ocho.

Presupuestos teóricos

2.0 Introducción

En el presente capítulo examinamos la cohesión y la coherencia en algunos estudios representativos sobre los conectores y los MD. Introducimos la argumentación y su incidencia en los signos que estudiamos. Entregamos las definiciones de los MD y de los conectores y consideramos la interacción, unidad básica de nuestro estudio, y los elementos que la componen (apartados 2.1-2.4). Seguidamente, se toman en cuenta conceptos sobre las estrategias comunicativo–discursivas. Se desarrollan aspectos sobre la pericia lingüística de individuos bilingües (apartados 2.5, 2.6). El capítulo finaliza con una discusión general de los presupuestos teóricos (apartado 2.7).

2.1 Cohesión y coherencia

Nos referimos a continuación a algunos estudios²⁷ representativos en relación con los llamados *enlaces conjuntivos* (Halliday & Hasan 1976), *conectores pragmáticos* (van Dijk 1979), los *conectores* (Ducrot 1980), los *conectores discursivos* (Brockway 1982) y los MD (Schiffrin 1987).

Halliday & Hasan (1976) distinguen relaciones cohesivas tales como: la referencia, la substitución, la elipsis y los enlaces conjuntivos. Los enlaces conjuntivos, como los llama también en el ámbito hispánico Fuentes Rodríguez (1987: 30), se distinguen de los tres primeros tipos, porque representan «una conexión fórica; entendiendo este término en el sentido más amplio que tiene, es decir, la conexión con lo anterior y posterior; el señalamiento hacia lo que precede o continúa en el discurso».

Nos adscribimos a la opinión de Cuartero Sánchez (2002: 14):

Algunos autores consideran que el *texto* o *discurso*, en el que cabe encuadrar el funcionamiento de los conectores, es una entidad resultante de la actividad comunicativa que llevan a cabo los seres humanos (una unidad de realización, perteneciente al plano del habla de Saussure), que aparece como una secuencia

²⁷ Un estudio anterior (Bravo Cladera 1999b) incluye las ideas expuestas en el apartado (2.1).

de oraciones (o de enunciados según se prefiera en otros trabajos) y que, desde un punto de vista semántico, constituye una totalidad unificada. Este es, por ejemplo, el sentido que adquiere el término *texto* en Halliday y Hasan (1976: cap. 1).

Halliday & Hasan (1976), señalan que, si centramos la atención en la cohesión de un texto tendremos necesariamente que ver cómo las oraciones se suceden unas después de otras. Los enlaces conjuntivos, como elementos cohesivos en el texto cumplen la función de relacionar los elementos lingüísticos que se suceden y que no están relacionados por otros medios estructurales.

Halliday & Hasan (1976: 238) afirman sobre los enlaces conjuntivos:

They are not the same as the elementary logical relations that are expressed through the structural medium of coordination. Conjunction, in other words, is not simple coordination extended so as to operate between sentences. [...] The conjunctive relations are not logical but textual; they represent the generalized types of connection that we recognize as holding between sentences. What these connections are depends in the last resort on the meanings that sentences express, and essentially these are of two kinds: experiential, representing the linguistic interpretation of experience, and interpersonal, representing participation in the speech situation²⁸.

Vemos, pues, que los citados autores hacen la distinción entre los enlaces conjuntivos y las relaciones lógicas. Los enlaces conjuntivos son textuales y la conexión que establecen depende de los significados que expresan las oraciones. Estos significados son de dos tipos «experiential» e «interpersonal» Veamos unos ejemplos que nos muestren la citada distinción:

- (2.1) First he switched on the light, **next** he inserted the key into the lock.
(2.2) First he was unable to stand upright, **next**, he was incapable of inserting the key into the lock²⁹. (Halliday & Hasan 1976: 239)

En la relación temporal del ejemplo (2.1), la secuencia en el tiempo está en la tesis, es decir, en el contenido de lo que se ha dicho. Es una relación entre

²⁸ «No son lo mismo que las relaciones lógicas elementales que están expresadas a través del medio estructural de la coordinación. La 'conjunction', en otras palabras, no es la simple coordinación extendida para operar entre oraciones. [...] Las relaciones conjuntivas no son lógicas sino textuales, representan los tipos generalizados de conexión que reconocemos que hay entre las oraciones. Lo que son estas conexiones depende en última instancia de los significados que las oraciones expresan, y estas son esencialmente de dos tipos: 'experiential', que representa la interpretación lingüística de la experiencia, e 'interpersonal', que representa la participación en la situación de habla» (Nuestra Traducción).

²⁹ En español:

- (2.1) Primero encendió la luz, **después** introdujo la llave en la cerradura.
(2.2) Primero fue incapaz de mantenerse en pie, **después** fue incapaz de introducir la llave en la cerradura (Nuestra traducción).

eventos. En el ejemplo (2.2) la secuencia temporal está en la argumentación del que habla. Es una relación entre eventos lingüísticos. Sería posible describir la naturaleza de la relación temporal, en el ejemplo (2.2), dicen Halliday & Hasan (*op. cit.*: 240), «in terms of speech acts, the time sequence being a performative sequence 'first I say one thing, then another'»³⁰.

Esta distinción vale según los citados autores para los cuatro tipos de enlaces conjuntivos: aditivo, adversativo, causal y temporal. De la función *experiencial* se deriva el uso *externo* de los enlaces conjuntivos, (ejemplificada en (2.1)) y de la función *interpersonal* el uso *interno* (ejemplificada en (2.2)). Este último uso expresaría la participación del hablante en la situación del habla, su elección del rol en el habla, el canal retórico, sus actitudes, sus juicios y sus gustos.

El factor esencial es, según los mismos autores, la comunicación en sí misma como un proceso especial en el cual el hecho prominente es el texto. Es esto que hace posible que pueda haber dos colecciones estrechamente análogas de enlaces conjuntivos: aquellos que existen como relaciones entre fenómenos externos, y aquellos que funcionan como si fueran internos de la situación de comunicación.

Van Dijk³¹ (1979: 449) utiliza el término *conectores pragmáticos* y los distingue de los *conectores semánticos*. En su opinión: «We use the term *pragmatic connective* in order to distinguish the pragmatic use of connectives from their semantic use. Pragmatic connectives express relations between speech acts, whereas semantic connectives express relations between denoted facts»³².

El razonamiento de van Dijk señala que los actos de habla se suceden en secuencias ordenadas ejecutadas por un hablante o por distintos hablantes, por ejemplo, en el curso de una conversación.

Según van Dijk, una de las condiciones de coherencia que los actos de habla deben cumplir se refiere a que: «the final state of action a_i is identical with initial state of the next action a_{i+1} within the same course of action»³³ (1979: 447). Verbigracia, en un par de actos de habla como son el de ofrecer-agradecer, el compromiso que involucra el acto de ofrecer es una condición apropiada para el acto siguiente, el de agradecer. Con otras palabras, un acto de habla hace posible el siguiente acto de habla. Así, en el ejemplo (2.3):

³⁰ «en términos de actos de habla, la secuencia temporal como una secuencia performativa 'primero digo una cosa, luego digo otra'» (Nuestra traducción).

³¹ Véase también del mismo autor *Texto y contexto* (1993: 1976).

³² «Usamos el término *conectores pragmáticos* con el objeto de distinguir el uso pragmático del uso semántico de los conectores. Los conectores pragmáticos expresan relaciones entre actos de habla, en tanto que los conectores semánticos expresan relaciones entre hechos denotados» (Nuestra traducción).

³³ «el estado final de la acción a_i es idéntico al estado inicial de la siguiente acción a_{i+1} durante el curso de la misma acción» (Nuestra traducción).

- (2.3) It is cold here. Could you please shut the window³⁴?
(Van Dijk 1979: 448)

La aserción: *It is cold here* está seguida de un pedido: *Could you please shut the window?* Es decir, el primer acto de habla puede ser tomado como una 'preparación' para el segundo acto de habla.

Van Dijk señala que las secuencias de los actos de habla, condicionadas de la manera descrita hace un momento, están *conectadas*, y, que la conexión es sólo un aspecto de la coherencia de las secuencias de actos de habla en la conversación.

Así, por ejemplo, en (2.4) el uso de *but*, en opinión de van Dijk es un uso pragmático:

- (2.4) A: Can you tell me the time?
B: **But**, you have a watch yourself³⁵. (op. cit.: 451)

En el ejemplo (2.4), en el intercambio de un diálogo, el hablante B no acepta el pedido de A. Por lo tanto, una de las funciones pragmáticas de *but*, en diálogos, es la de indicar que el hablante no acepta un acto de habla previo, verbigracia, cuestionando una de sus condiciones. El significado contrastivo de *but* aquí pertenece a la acción y no, como un *but* semántico, a hechos denotados.

Van Dijk señala que aunque los conectores pragmáticos son analizados como expresiones de relaciones entre actos de habla, siempre pueden haber trazos de sus significados semánticos, y, que habría que especificar, para cada conector su uso semántico o pragmático. No obstante, las condiciones semánticas pueden ser las condiciones subyacentes de su uso pragmático.

Van Dijk no da ejemplos de usos de *but* en conversaciones en las cuales, verbigracia, un hablante trata de interrumpir a otro, u otros usos que él considera débiles.

Según escribe Ducrot (1980: 7-56), los *conectores* de la lengua no conciernen, en primera instancia, a los segmentos materiales del texto sino a las entidades semánticas que pueden tener una relación muy indirecta con tales segmentos. Así, por ejemplo, en el enunciado (2.5) la oposición se da entre las proposiciones gramaticales que preceden y que siguen a *mais*. En cambio en (2.6), es el locutor quien realiza el acto de habla, y la oposición que representa *mais* es una oposición a la conclusión que el receptor pueda sacar de la enunciación del locutor.

³⁴ En español:

(2.3) Hace frío aquí ¿Podrías cerrar la ventana, por favor? (Nuestra traducción).

³⁵ En español:

(2.4) A: ¿Puedes decirme la hora?
B: **Pero**, si llevas reloj (Nuestra traducción).

- (2.5) Pierre est là, **mais** Jean ne le verra pas.
 (2.6) Pierre est là, **mais** ça ne regarde pas Jean³⁶. (Ducrot, 1980: 15)

No obstante, para Ducrot, este análisis sólo indica que es el locutor quien ve una oposición entre dos unidades semánticas ligadas a lo que precede y sigue a *pero*. Las frases no dicen cuáles son estas entidades. Prescriben simplemente al interpretador de buscar, dada la situación del discurso, entre aquellas entidades semánticas ligadas a estos segmentos en las que el locutor establece una relación de oposición. Ducrot piensa que no podemos describir, verbigracia, la estructura de P *mais* Q, sin determinar estos P y Q sobre los cuales tratan los morfemas, verbigracia, *mais*. Este autor establece una doble notación para evitar ambigüedades: X e Y para los segmentos lingüísticos (morfosintácticos) que preceden y siguen al conector, y P y Q para las entidades semánticas articuladas por el mismo conector.

Finalmente, para Ducrot: «los enunciados orientan el discurso en una dirección determinada, favorecen la inferencia de unas conclusiones e impiden la de otras. Los conectores son los elementos lingüísticos que muestran con más evidencia este hecho» (Portolés 1993b: 142).

Para Brockway (1982), orientada hacia la Teoría de la Relevancia³⁷, los *conectores discursivos* dan instrucciones sobre los lazos de unión entre los enunciados permitiendo una disminución del esfuerzo de su tratamiento. De acuerdo con la interpretación de Montolío (1998: 109) los conectores imponen «restricciones respecto a cuál debe ser el contexto en el que el enunciado que los contiene debe interpretarse y, en consecuencia, guían la trayectoria para

³⁶ En español:

- (2.5) Pedro está allá, **pero** Juan no lo verá.
 (2.6) Pedro está allá, **pero** esto no le importa a Juan (Nuestra traducción).

³⁷ En La Teoría de la Relevancia de Sperber & Wilson (1986:1994: 20) se considera que: «existe un vacío entre la representación semántica de las oraciones y los pensamientos realmente comunicados por los enunciados. Este vacío no se llena con más codificación sino con inferencia». Es decir, que en muchas ocasiones «lo que decimos y lo que queremos decir no siempre coinciden» (Escandell Vidal 1993: 129). Según Montolío (1998: 93) La Teoría de la Relevancia «es un modelo pragmático que se propone explicar cómo interpretamos los hablantes los enunciados, apoyándose en una hipótesis de carácter cognitivo acerca de cómo los seres humanos procesamos la información lingüística». De acuerdo con la misma autora tres puntos son de importancia en esta teoría:

- (i) Es una teoría **neo-griceana** en el sentido de que simplifica las máximas conversacionales (calidad, cantidad, relación y manera) que ahora quedan subsumidas en sólo una, la de relación, que indica «sea relevante». [...]
- (ii) Se trata de una teoría **inferencial** y que, por tanto, considera que los hablantes no se limitan a interpretar la información que está codificada lingüísticamente, es decir, explicitada verbalmente. [...]
- (iii) *La Teoría de la relevancia* [...] se presenta como una **teoría sobre el funcionamiento de la comunicación humana** (Montolío 1998: 94).

acceder a dicho contexto, a través del reforzamiento de unas inferencias o la eliminación de otras que equivocadamente pudieran suponerse».

En opinión de Montolío (1998: 109) «los conectores se entienden como señales o pistas que el hablante utiliza a fin de dirigir cooperativamente el proceso interpretativo de su interlocutor». La siguiente metáfora aclara el nombrado proceso:

de la misma manera que las señales de tráfico nos indican cómo debemos circular por una ciudad, en la circulación de información que es el lenguaje verbal los marcadores discursivos funcionan como señales de balizamiento que guían el recorrido del proceso interpretativo de un enunciado o discurso. [...] (Montolío 1998: 109, que remite a Bonilla 1997).

Por ejemplo en:

(2.7) Matilde se ha apuntado a un gimnasio; además, ahora nunca toma postre.
(Montolío 1998: 110)

además indica que se presenta otro argumento («ahora nunca toma postre») conducente a una conclusión idéntica a la perseguida por el argumento que le precede («M. se ha apuntado a un gimnasio»), y, por lo tanto, el contexto cognitivo en el que se procese el enunciado debe ser seleccionado en consecuencia, a fin de acceder a la conclusión adecuada –en este caso plausiblemente, «M. Se propone adelgazar→» (Montolío 1998: 111).

El siguiente estudio sobre los MD es el de Schiffrin (1987).

Los *discourse markers* (marcadores del discurso) son para Schiffrin (1987: 49) parte de la coherencia del discurso, es decir, «how speakers and hearers jointly integrate forms, meanings, and actions to make overall sense out of what is said»³⁸.

Schiffrin señala (1987: 25) que los MD son usados en distintos niveles del discurso. Ve la conversación como una interacción en varios planos del habla. Todos los planos están interconectados contribuyendo al proceso conversacional. Estos planos son cinco: a) la estructura *ideativa*, o de las relaciones semánticas, b) la estructura de *acciones* es la de los actos de habla c) la estructura del *intercambio comunicativo* concierne la toma de turnos de los participantes en una conversación, por ejemplo, preguntas y respuestas, saludos, d) *el estado informacional*. El estado informacional considera al hablante y al oyente con sus capacidades cognoscitivas. Es decir, la organización y manipulación del conocimiento del mundo que es compartido entre ellos en la comunicación y e) *el marco de participación* involucra las relaciones que el hablante y oyente pueden entablar y la relación del hablante con lo que dice.

³⁸ «cómo los hablantes y los oyentes integran conjuntamente formas, significados y acciones para dar un sentido general a lo que se dice.» (Nuestra traducción).

Schiffirin (1987: 29) considera que las estructuras b) y c) son pragmáticas por el papel central que en ellas juegan los hablantes y oyentes. Hace una distinción entre estas estructuras y el estado o situación de la información. Esta última considerada como un proceso que es sólo potencialmente externalizado, y por lo tanto no una situación pragmática en sí.

Un proceso de integración de todos estos componentes es necesario para hacer accesible la comunicación. Los MD son prominentemente activos en este proceso. Cumplen una función general en la integración del discurso como sistema creando coordinación contextual (cf. Schiffirin 1987: 313).

Las funciones de los MD que Schiffirin describe conciernen especialmente a enunciados adyacentes, es decir, que son secuenciales en el discurso. Los MD son funcionales en un plano local del discurso y de esta manera pueden ser considerados como *marcadores locales del discurso* (*local discourse markers*). Otro tipo de MD son los que señalan relaciones entre los segmentos del discurso más distantes, es decir, que no son adyacentes. Estos deben ser considerados funcionales a un nivel global. Están involucrados en acciones concernientes con los tópicos (de lo que se habla) y conectan partes no adyacentes del discurso (cf. Lenk 1997: 7).

Hemos visto que la cohesión en el texto o discurso se constituye indirectamente a través de los enlaces conjuntivos en virtud de los significados subyacentes a las cláusulas o enunciados (Halliday & Hasan 1976). Asimismo, que la conexión de segmentos discursivos con los conectores concierne a los contenidos semánticos o de los actos de habla (van Dijk 1979; Ducrot 1980). La coherencia entre los actos de habla se crea con los conectores pragmáticos. Así, la preparación de un primer acto de habla supone la ejecución de un segundo acto de habla (van Dijk 1979). Los conectores funcionan como señales o pistas que contribuyen en el procesamiento de la información (Broackway 1982; Montolío 1998) y, los MD como elementos sistematizadores del discurso aportan en su coherencia creando una coordinación contextual (Schiffirin 1987).

Consideramos en el apartado que sigue nuestro acercamiento a la argumentación.

2.2 La argumentación

En nuestros materiales se presentan no solamente narraciones o descripciones sino también explicaciones y argumentaciones. Consideramos que los MD y los conectores juegan determinados papeles en el discurso argumentativo. Por tal razón, examinaremos dos trabajos sobre la argumentación. Siguiendo un orden cronológico abordamos primero la *Teoría de la Argumentación en la lengua* (TAL) de Anscombe & Ducrot (1983) y, luego la propuesta de Schiffirin (1987) en relación con los MD.

2.2.1 La Teoría de la Argumentación en la Lengua

En la TAL de Anscombe & Ducrot (1983), los conectores del discurso, tales como, por ejemplo, *mais* (pero) *pourtant* (no obstante) o *donc* (por lo tanto), juegan un papel esencial. Anscombe & Ducrot (1994: 196)³⁹, lo dicen: «En efecto nos hemos dado cuenta de que conectores como *mais* y *même*⁴⁰, hasta ahora descritos como introductores de relaciones de hechos, son tan argumentativos como las palabras tradicionalmente analizadas como las bisagras del razonamiento».

Jóse Portolés (1998b) tiene escrito un artículo sobre la TAL que también nos sirve de referencia en este apartado. La TAL es una teoría esencialmente semántica y se preocupa de cómo se construyen los significados en una lengua. La base de este significado estaría en la lengua misma «no se argumenta ‘con’ la lengua, sino ‘en’ la lengua. Son los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que pudieran representar, los que condicionan por su significación la dinámica discursiva» (*op. cit.* : 73). Por esta razón se la suele llamar la corriente de la *pragmática integrada*.

Los siguientes conceptos son básicos en la TAL. La *orientación argumentativa*: se refiere al significado de las frases que favorece ciertas continuaciones en el discurso y dificulta otras. De esta manera, se puede distinguir entre conectores que antiorientan enunciados y conectores que mantienen la orientación. En el siguiente ejemplo:

- (2.8) Estoy delgado y *por tanto/sin embargo* como mucho.
(Portolés 1998b: 79)

la lectura con el conector *por tanto* mantenga la misma orientación argumentativa puesto que el segundo miembro discursivo introducido por este conector conserva la orientación argumentativa del primer miembro discursivo; en tanto que en el caso de la lectura con el conector *sin embargo* el segundo miembro discursivo introducido por éste está antiorientado argumentativamente con respecto al primero.

La *enunciación* es otro concepto que se delimita en esta teoría, se la define como «el acto de emplear un enunciado en un lugar y un momento determinado» (Portolés 1998: 81). La distinción entre *enunciado* y *enunciación* permite distinguir el uso contrastivo de los conectores. Por ejemplo, el conector *por tanto* puede introducir una consecuencia en el enunciado o en la enunciación, como es el caso en los siguientes ejemplos:

- (2.9) (a) Alicia está de viaje y, *por tanto*, no ha venido.
(b) Alicia no ha venido y, *por tanto*, está de viaje.
(*op. cit.*: 81)

³⁹ De aquí en adelante citaremos por la edición traducida de 1994.

⁴⁰ Véase para un estudio de este conector argumentativo Forsgren (1993).

En (2.9a) *por tanto* presenta «no haber venido» como una consecuencia de «estar de viaje»; en cambio en (2.9b) la consecuencia «estar de viaje» no es consecuencia de, «no haber venido». La consecuencia consiste en poder enunciarse que «está de viaje».

La *fuerza argumentativa* se refiere al hecho de que dos enunciados pueden estar antiorientados o no estarlo, verbigracia, si alguien dice:

(2.10) Hace buen tiempo **pero** estoy cansado. (op. cit.: 79)

Tenemos aquí (véase ejemplificación en (2.11)) dos aseveraciones: «hace buen tiempo» y «estoy cansado» conectados por el conector argumentativo *pero*. Una conclusión posible a la nombrada secuencia sería «no voy a salir de paseo», en tanto que nos extrañaría «voy a salir de paseo». La continuación del discurso cuando tenemos el conector *pero* la determina el miembro discursivo que lo sigue.

(2.11)

Hace buen tiempo	pero	estoy cansado
«voy a salir de paseo»		«no voy a salir de paseo»
		(op. cit. : 82)

El segundo miembro de (2.10), y su explicación (2.11), introducido con *pero* tiene más fuerza argumentativa que el primero, puesto que la conclusión esperada es la orientada por él.

El concepto de *topos* se incorpora a la TAL para determinar cuál es el fundamento de la orientación argumentativa. Según Ducrot (1994: 217) la noción de los *topos* es una noción elaborada a partir de Aristóteles sin que se incluya en ella todo lo que supone la retórica clásica. «Un *topos* es un principio argumentativo que sirve de garante para pasar de un argumento a una conclusión», por ejemplo, en:

(2.12) Gano mucho dinero ¡Qué contento estoy! (op. cit. : 86)

El paso del primer miembro al segundo se da gracias a la convocatoria de un *topos* del tipo <La riqueza produce felicidad>. Ducrot les atribuye tres caracteres principales: 1) son creencias presentadas como comunes a cierta colectividad, 2) es un principio general y 3) es gradual. Para Anscombe & Ducrot (1994: 234) «Utilizar tal o cual palabra es *ipso facto* autorizar ciertos *topoi*, y apartar otros».

Además de la TAL, Anscombe & Ducrot han concebido *La Teoría Polifónica de la Enunciación* en la cual el hablante no es concebido como una unidad. En cada acto de habla, los seres humanos ponen en juego tres tipos de personajes: el *sujeto empírico*, el *locutor* y el *enunciador*. El *sujeto empírico*, existe en el mundo, *el locutor* es el responsable del enunciado y

simultáneamente es a quien se le atribuye la responsabilidad de la enunciación, *el enunciador*.

En el siguiente ejemplo tratamos la distinción *locutor, enunciador*. El conector *ahora bien* según Portolés (1998) se utiliza por lo general en monólogos más que en diálogos. Sería extraño que unos padres comenzaran su intervención con él y se dirijan a su hijo del siguiente modo:

- (2.13) A: Hemos decidido dejarte ir de acampada con tus amigos,
B: *Ahora bien*, primero tendrás que aprobar todos los exámenes.
(*op. cit.* : 90)

Según La Teoría Polifónica existirían aquí dos *sujetos empíricos*, el padre y la madre, sin embargo, éstos se comportan lingüísticamente como si se tratara de un único *locutor* y ello explicaría que *ahora bien* comience una intervención.

Pasamos a considerar la argumentación de acuerdo a la propuesta de Schiffrin (1987).

2.2.2 Sostener opiniones opuestas

Schiffrin (1987: 17 y ss.) opina que el análisis discursivo de la argumentación está menos desarrollado que el de la narrativa. Si bien el análisis de ambos tipos de discurso difiere en detalles habría un punto en común para ambos: el hecho de que el hablante y el oyente se dividen la responsabilidad de la construcción del discurso en diferentes niveles del habla simultáneamente. De este modo, la nombrada autora, considera la argumentación discursiva como un juego entre la estructura (o sintaxis), el significado que conlleva (tanto semántico como pragmático) y la acción que es ejecutada (es decir, la fuerza interaccional). Considera, asimismo, que hay dos modos distintos de discurso argumentativo: el monológico y el dialógico. El primero compartiría características con otros tipos de discurso, por ejemplo, las explicaciones. El segundo modo compartiría características, por ejemplo, con los desacuerdos, las confrontaciones, las peleas. No obstante, para Schiffrin el argumentar es un modo discursivo que no es tan sólo monológico o dialógico. Su definición de la argumentación trata de captar tanto las propiedades textuales en el monólogo como las interactivas en el diálogo. Schiffrin (1987: 17) define la argumentación como: «discourse through which speakers support disputable positions»⁴¹.

Schiffrin considera que hay tres partes centrales en la argumentación: la *toma de posición* (position), la *disputa* (dispute) y la *defensa*⁴² (support). En la toma de posición la parte central es una idea, es decir, la información descriptiva acerca de situaciones, estados y acciones en el mundo. El despliegue más simple de una toma de posición se realiza a través de una aseveración,

⁴¹ «discourse a través del cual los hablantes sostienen opiniones opuestas» (Nuestra traducción).

⁴² Los términos en español son nuestros.

verbigracia, al exigir la verdad de una proposición. La disputa en torno a una toma de posición puede estar centrada alrededor del contenido proposicional, por ejemplo, la exactitud con la que se representa un determinado estado de cosas; la orientación del hablante, verbigracia, el hablante y su posición frente a los hechos o las implicaciones personales o morales de la actuación, es decir, el tipo de persona que el hablante revela ser. La comprensión del origen de la disputa requiere un conocimiento del trasfondo de la discusión que no siempre está explícita en el texto. La defensa es el último componente de una argumentación. Un hablante puede defender una toma de posición a cualquier nivel en el que pueda ser discutida: se puede explicar una idea, justificar una promesa, defender una presentación. Cada uno de estos actos, sin embargo, consiste de una provisión de información a través de la cual un hablante induce a un receptor a sacar una conclusión acerca de la credibilidad de su toma de posición.

El análisis de la defensa en una argumentación toca no sólo los actos de habla, sino también las relaciones inferenciales entre ideas. Una de las principales fuentes de comprensión de las relaciones semánticas entre la defensa, es decir, las premisas, y la toma de posición o la conclusión ha sido el análisis lógico de los argumentos. Schiffrin alega que habría otros tipos de acercamiento al análisis de la argumentación. Así, Allwood *et al.* (1977: 104 y ss.) han mencionado algunos problemas generales al tratar de aplicar la lógica a argumentos del diario vivir, por ejemplo, el papel que juegan las premisas ocultas, la necesidad del trasfondo de la información. Por otro lado, Toulmin (1958) habría rechazado el modelo formal silogístico, argumentando que un modelo de tipo jurisprudencial, es decir, que toma en consideración las leyes humanas más que las lógicas, proveería una estructura menos ambigua, puesto que las unidades tradicionales de premisas y conclusión obscurecerían las unidades más diferenciadas del corpus tales como, por ejemplo, la justificación, la defensa, la refutación. Además, según Schiffrin (*op. cit.*), en muchos de los argumentos que la autora ha examinado, tanto el contenido de la *defensa* y la relación inferencial entre la defensa y la toma de posición, son ampliamente variables. Habrían, también, diferencias culturales responsables en el uso de dos modos distintos de realizar una defensa. Esto daría pie a decir que sería más adecuado con la evidencia empírica más aún que con las pruebas silogísticas.

Veamos un ejemplo de Schiffrin (1987: 58) en el cual se muestran las distintas partes de una argumentación. En (2.14) el hablante está argumentando sobre las diferencias entre dos grupos religiosos, el de los judíos (su propio grupo) y el de los otros:

(2.14)

- a. There is a difference.
- b. Listen to me.
- c. There is a big difference.
- d. **Because** you hear the knocks, when you're in a crowd,
- e. and they'll say you're *different*.

- f. *This* is the thing you're gonna hear.
- g. You're *different*.
- h. My brother heard it in the Marine Corps,
- i. my younger brother heard it in the Army,
- j. **and** I heard it in the Army,
- k. **and** here's my wife here,
- l. she was in the Navy,
- m. *she* heard it.
- n. *Everyone of us*.
- o. You got- you could pull out *ten* Jewish guys,
- p **and** if they're nice guys everyone of em'll say that somebody said it⁴³

Nuestra adaptación de la estructura del ejemplo de Schiffrin (1987: 58):

TOMA DE POSICIÓN	(a-c)
Because DEFENSA GENERAL (experiencia)	(d-g)
DEFENSA ESPECÍFICA (experiencia)	(h-n)
evento/evento/ and evento and evento	(j, k)
DEFENSA GENERAL (experiencia)	(o-p)
estado and evento	(p)

En este ejemplo Henry presenta su toma de posición en (a-c) y la defensa en (d-p). Puesto que esta defensa consiste en una generalización (en d-g) que está a su vez reforzada a través de defensas más específicas (cuatro experiencias en h-m que se resumen en n). El argumento de Henry contiene un argumento incrustado/metido en el cual la defensa es la defensa misma. Las experiencias específicas están reestructuradas como una defensa general en (o-p). La unidad textual de este ejemplo, la da una frase metalingüística en (f), paralelos sintácticos en (h-j), y (m), y repetición en (a) y (c), (e) y (g). De esta manera la

⁴³ En español:

- (2.14)
- a. Hay una diferencia.
 - b. Escúchenme.
 - c. Hay una gran diferencia.
 - d. **Porque** tú escuchas los golpes cuando tú estás entre una multitud,
 - e. y te dirán que eres *diferente*.
 - f. Esto es lo que vas a escuchar decir.
 - g. Eres *diferente*.
 - h. mi hermano lo escuchó decir en la Marina ,
 - i. mi hermano menor lo escuchó decir en el Ejército,
 - j. y yo lo escuché decir en el Ejército,
 - k. y aquí está mi mujer aquí,
 - l. ella estaba en la Marina,
 - m. *ella* lo escuchó decir.
 - n. *Cada uno de nosotros*.
 - o. Debes comprender que-podías sacar a diez jóvenes judíos,
 - p. y si son buenos muchachos cada uno dirá que alguien lo dijo (Nuestra traducción).

estructura ideacional y la cohesión en el argumento de Henry están dados por otras estratagemas.

En suma, en la TAL la argumentación está vinculada al uso de los conectores, por ejemplo, los conectores pueden vincular una aserción a los efectos de sostener una conclusión. La argumentación se hace con la lengua y los conectores contribuyen en la prosecución del discurso (véase capítulo 5 para *pero*). En tanto que la propuesta de Schiffrin considera que al argumentar se sostienen opiniones opuestas en torno a un determinado asunto. Los tres componentes de la argumentación: toma de posición, disputa y defensa dan la posibilidad de un análisis relacionado con las estructuras, los significados y las acciones en el discurso (véase capítulo 4 para *y*).

Pasaremos a considerar la definición de los MD; criterios para su reconocimiento como unidades del habla y criterios para su clasificación.

2.3 Marcadores del discurso

2.3.1 Definición

Al utilizar el término MD aludimos a unidades que pertenecen al habla, a la lengua en uso, cumpliendo en ésta un papel de organización secuencial (Levinson 1983). Repetimos la definición dada sobre los MD en el apartado (1.1) para comentarla. Como lo escriben Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: § 63.1.2):

Los ‘marcadores del discurso’ son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional —son, pues elementos marginales— 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.

Esta definición apunta, primero, a las restricciones morfológicas de los MD: son unidades lingüísticas invariables, lo que equivale a decir que son unidades gramaticalmente fijas, verbigracia, *por consiguiente* es un MD, mientras el sintagma *por este motivo* no lo es porque conserva su capacidad de flexión (*por estos motivos*). Segundo, los MD son entidades externas al contenido proposicional de la oración, es decir, pueden ser desprendidos sintácticamente de una oración o de un enunciado (cf. Schiffrin 1987: 238, véase también el apartado 2.3.2). Este criterio permite, asimismo, distinguir, por ejemplo, entre los adverbios que inciden en el verbo como núcleo del predicado cumpliendo la función de «complemento circunstancial» como en:

(2.15a) Actúa *naturalmente*. (Martín Zorraquino 1998: 36)

y los adverbios y locuciones adverbiales que son considerados MD, verbigracia:

(2.15b) Actúa, *naturalmente*.

(*ibid.*)

Este último ejemplo se podría parafrasear por «actúa, por supuesto»⁴⁴. Esto quiere decir que cumplen un cometido en el *discurso*, entendido éste como un acto concreto de comunicación. Finalmente, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas (gramaticales), semánticas (significado) y pragmáticas (la diferencia entre lo dicho y lo interpretado) guían las inferencias que se realizan en la comunicación. El criterio fundamental de la definición se enclava en la pragmática.

Hemos decidido utilizar el término MD⁴⁵ en acuerdo con Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: capítulo 63), que tienen a los conectores⁴⁶ involucrados en su clasificación dentro de los MD. También y en segundo término, en concordancia con Portolés, porque según este autor: «existen marcadores del discurso que no conectan o que lo hacen sólo en ocasiones»⁴⁷. Además, estudios como el de Pons Bordería (1998) sobre el prototipo de conector en el español coloquial clasifican como verdaderos conectores a las conjunciones coordinantes; verbigracia, *y* y *pero*.

Utilizaremos, por lo tanto, el término MD apuntando a su carácter englobador que incluye a los conectores y a otros grupos de MD (véase apartado 2.3.3).

Estos signos son, por ejemplo, en términos gramaticales, conjunciones: *y*, *pero*, *porque*, *así que*; adverbios: *entonces*, *sí*; interjecciones: *bueno*; combinaciones de adverbio y verbo como la expresión *no sé* (véase capítulo 3).

⁴⁴ A pesar de que los adverbios son palabras de significado conceptual, en algunos casos no contribuyen a las condiciones de verdad de la emisión (Montolío 1998: 115), esto es, modifican la oración en su totalidad (véase también Álvarez Menéndez 1988). Es el caso del ejemplo citado de Martín Zorraquino (2.15b). Estos adverbios están incluidos en la clase de los MD en español (cf. Martín Zorraquino 1994a, 1998, 1999).

⁴⁵ El término *marcador del discurso* ha sido utilizado en los estudios del inglés, entre otros, por Fraser (1990); Jucker & Ziv (1998). En español, entre otros, por Brizuela (1992); Portolés (1993, 1998a, 1998b); Martín Zorraquino (1994a); Poblete (1999); Martín Zorraquino & Montolío Durán (1998); Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999).

⁴⁶ El término conector ha sido utilizado, en español, entre otros, por Cortés Rodríguez (1991); Garrido Medina (1993); Briz Gómez (1993a, 1993b, 1994, 1998); Cuartero Sánchez (2002).

⁴⁷ Por ejemplo, los MD *en realidad* y *en el fondo*:

Alicia no vendrá con nosotros, porque, *en realidad/ en el fondo*, no le interesa.

(Portolés 1998: 36)

«Aquí *No le interesa* no se opone a otro miembro expreso y, por consiguiente, no hay conexión ninguna» (Portolés 1998: 36).

2.3.2 Criterios para su distinción como unidades del habla

Los siguientes criterios nos han orientado al establecer la distinción de los MD: los MD son usados con un significado pragmático que se diferencia de su significado proposicional que puedan tener en otro contexto conversacional (cf. Lenk 1997: 4 y ss.).

Schiffirin (1987: 328) da las siguientes condiciones que una expresión debe cumplir para ser utilizada como marcador⁴⁸:

- 1) it has to be syntactically detachable from a sentence
- 2) it has to be commonly used in initial position of an utterance
- 3) it has to have a range of prosodic contours
e.g. tonic stress and followed by a pause, phonological reduction
- 4) it has to be able to operate at both local and global levels of discourse, and on different planes of discourse
this means that it either has to have no meaning, a vague meaning, or to be reflexive (of language, of the speaker)⁴⁹

Como lo iremos viendo en el transcurso de nuestro análisis (capítulos 4 a 7) nos hemos servido de las condiciones aquí arriba apuntadas por Schiffirin, especialmente de 1), 2) y 4).

Desarrollamos a continuación los criterios para la distinción entre conector sintáctico-proposicional y conector pragmático de Briz Gómez (1998: 171 y ss.), en lo que se refiere a unidades como, por ejemplo, *porque*. Explicamos con los siguientes ejemplos:

(2.16) Ha ido al médico **porque** está enfermo
EFECTO CAUSA

(2.17) Está enfermo, **porque** ha ido al médico
AFIRMACIÓN JUSTIFICACIÓN

(Briz Gómez 1998: 171)

En el ejemplo (2.16) *porque* tiene un valor semántico de causa. En la secuencia p *porque* q, *porque* introduce en q la causa del efecto. Es un conector sintáctico-proposicional que afecta al nivel del enunciado (lo dicho). En el ejemplo (2.17) el hablante profiere una aseveración seguida de *porque* que introduce el argumento de justificación (*porque ha ido al médico*) de la

⁴⁸ La enumeración de la cita de Schiffirin es nuestra.

⁴⁹ En español:

- 1) tiene que poder ser desprendido sintácticamente de una oración,
- 2) tiene que poder ser utilizado, por lo general, en posición inicial de un enunciado,
- 3) tiene que tener un rango de contornos prosódicos p. ej. acento tónico seguido de una pausa, reducción fonológica,
- 4) tiene que ser capaz de operar tanto a un nivel local como global del discurso, y en distintos planos del discurso, lo que quiere decir que o bien, no puede tener significado, un significado vago o bien, ser reflexivo (del lenguaje del hablante) (Nuestra Traducción).

afirmación conclusión (*está enfermo*). En este caso, *porque* es un *conector pragmático* que afecta al nivel de la enunciación (al decir algo).

En segundo lugar, según dice Briz Gómez (cf. *op. cit.*: 171), los conectores pragmáticos se distinguen de los conectores sintáctico-semánticos porque no pueden ser negados, ni interrogados ni incrustados en otra secuencia más amplia. Para hacer tal distinción debemos tener en cuenta el conjunto de una secuencia pCq , donde p es el primer miembro de la secuencia, C es el conector y q es el segundo miembro de la secuencia. Si el conjunto de la secuencia pCq puede ser negada, interrogada o incrustada en otra secuencia más amplia como en [2.18a, 2.19a y 2.20a] entonces C es un conector sintáctico semántico; C es un conector pragmático sólo si el primero de sus constituyentes (p) se ve afectado por las transformaciones, tal como muestra la inacceptabilidad de [2.18b, 2.19b y 2.20b]:

- (2.18) a. No ha ido al médico *porque* está enfermo.
b. *⁵⁰ No está enfermo *porque* ha ido al médico.
- (2.19) a. ¿Ha ido al médico *porque* está enfermo?
b. *¿Está enfermo, *porque* ha ido al médico?
- (2.20) a. Juan dice que ha ido al médico *porque* está enfermo.
b. *Juan dice que está enfermo, *porque* ha ido al médico.
- (*op. cit.*: 171)

Además, la secuencia pCq permite la alteración del orden cuando se trata de un conector sintáctico semántico (2.21a) y no la permite si funciona como conector pragmático (2.21b):

- (2.21) a. Porque está enfermo ha ido al médico
b. * Porque ha ido al médico, está enfermo»
- (*ibid.*)

En tercer lugar, la entonación cumpliría un papel fundamental en la distinción de ambos tipos de conectores. La secuencia con el conector sintáctico semántico se produce en un golpe de voz sin pausa; en cambio la secuencia con el llamado conector pragmático se produce con entonación descendente seguida de una leve pausa antes de la preferencia del miembro discursivo con *porque*.

⁵⁰ El asterisco (*) indica la inacceptabilidad de la secuencia.

2.3.3 Criterios para su clasificación

La clasificación de los MD que nos guiará sigue a *grosso modo* aquella que Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: § 63.1.6). dan en el capítulo 63, concerniente a los MD en la GDLE. La nombrada clasificación pone énfasis: «en el papel que los marcadores cumplen en la comunicación»⁵¹. Esta clasificación comprende cinco grupos: los ‘estructuradores de la información’, los ‘conectores’, los ‘reformuladores’, los ‘operadores argumentativos’ y los ‘marcadores conversacionales’.

Los ‘conectores’ se definen (*op. cit.* : § 63.1.6) como sigue:

Los conectores vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados. Se distinguen tres grupos: ‘conectores aditivos’, que unen a un miembro anterior otro con su misma orientación; ‘conectores consecutivos’, que conectan un consecuente con su antecedente, y ‘conectores contraargumentativos’, que eliminan alguna de las conclusiones que pudieran inferirse de un miembro anterior.

Los *conectores*, analizados en nuestro estudio son: el conector aditivo *y*, el conector contra-argumentativo *pero* y el conector consecutivo *así que*. Así también la construcción *es que* que consideramos como un MD y un conector causal de la enunciación, en acuerdo con Fuentes Rodríguez (1997: 240). Asimismo, examinamos un grupo de diferentes MD en ambos grupos de informantes (JB y JU) en el capítulo 3.

2.4 Interacción⁵²

La unidad de análisis de nuestro estudio es la interacción o diálogo. Veremos en lo que sigue su caracterización y los elementos que la componen.

Para Gumperz (1982) la comunicación es una actividad *social* que tiene lugar entre un hablante y un receptor, por ejemplo, en un intercambio conversacional que tiene propiedades dialógicas. Tal actividad establece una diferencia con las oraciones y los textos escritos permitiendo que se evite el estudio de mensajes aislados. Así, en una conversación, las interpretaciones son

⁵¹ Según Portolés (en Martín Zorraquino & Portolés Lázaro 1999: § 63.1.2.1) «La comunicación no constituye únicamente un proceso de codificación y descodificación de enunciados, sino también, y muy principalmente, una labor de inferencia.» Aclara que esta explicación del proceso de comunicación se fundamenta en la Teoría de la Relevancia de Sperber & Wilson (1986) y explica : «Cuando alguien dice: *Tengo frío*, en una habitación con la ventana abierta, no sólo desea que el oyente entienda el enunciado, que lo descodifique, sino que concluya que quiere que se cierre la ventana.» (véase también, Wilson & Sperber 1993).

⁵² Una versión anterior de este apartado se incluye en el artículo: «Un estudio de los marcadores del discurso y su distribución en interacciones diádicas de jóvenes bilingües» Bravo Cladera (2003a), publicado también en inglés (2003b).

negociadas en conjunto por el hablante y el oyente y las apreciaciones son confirmadas en el intercambio por las reacciones que evocan y no necesitan ser inferidas por un simple enunciado. En segundo lugar, las conversaciones a menudo contienen en sí mismas evidencia sobre sus resultados o sus consecuencias, es decir, si los participantes comparten o no comparten convenciones interpretativas y si tienen éxito en lograr sus fines comunicativos. En suma, el hablar es interactuar y el estudio de la interacción debiera tomar en cuenta lo que sepamos de ella. (Véase, también, Gallardo Pauls 1996, en español, para el análisis conversacional).

En acuerdo con lo expuesto por Gumperz consideramos la conversación una interacción social y al mismo tiempo *discursiva*; verbigracia, cuando dos personas se ponen a conversar o a dialogar, interactúan socialmente *a través* del discurso, es decir de la lengua en uso (cf. Schiffrin 1994).

2.4.1 Elementos de análisis del diálogo

La propuesta al estudio del diálogo de Linell (1998: 166) pretende ser una propuesta esencialmente dialógica. Su análisis de iniciativas y respuestas en el diálogo está inspirado (entre otros autores) en las ideas de Bakhtin sobre el diálogo. Linell se apoya en la idea básica de que el enunciado, en sí mismo, lleva ya rasgos de iniciativa y respuesta. Cada contribución dialogal (denomina así a los *turnos de palabra*) es definida, en parte, gracias a sus posibles *solicitudes de respuesta*, esto es, a sus relaciones con contribuciones anteriores en el discurso, y a sus *actos de iniciativa*, es decir, en relación con el contexto anticipado y creado para posibles continuaciones en el discurso (cf. Linell & Gustafsson 1987). Interpretamos tales aspectos en el diálogo o interacción como una retroacción y proacción con lo que le antecede y le sigue en el discurso.

2.4.1.1 Turno de palabra

En opinión de Linell (*op. cit.*) el turno de palabra (TP), el enunciado y la unidad de sentido son contribuciones básicas para el análisis del discurso. El turno de palabra es caracterizado como un periodo continuo en el que un hablante tiene la palabra y su contribución dialogal involucra las acciones verbales y no verbales que realiza en ese momento. Tales acciones están señaladas como parte del discurso conjunto esperado, o tomadas como contribuciones significativas a la toma de palabra.

Linell (1998: 159) justifica la elección de tomar el TP como la unidad básica de contribución dialogal:

apart from injecting content into the jointly produced discourse, it serves to regulate (and is regulated by) the current speaker's moment-to-moment

discursive and social relations to her interlocutor(s) and her (their) contributions⁵³.

Es importante subrayar, de acuerdo con Briz Gómez (1998: 54) que las emisiones informativas que rellenan el turno deben ser «reconocidas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea». En opinión de Fant (1996: 150) el TP «es la unidad que hace que la conversación progrese dentro de un orden». Por consiguiente, para el TP nos valdremos de los criterios de Linell, Briz Gómez y Fant.

2.4.1.2 Intervención

Según dice Fant (*op. cit., loc. cit.*: 150) las intervenciones son «enunciados coherentes seguidos y emitidos por un hablante». En opinión de Tusón Valls (1997: 92) la intervención «se refiere a cada una de las aportaciones de los participantes y es, pues, la unidad máxima desde el punto de vista monologal». La intervención se puede comparar con un movimiento (comparando, por ejemplo, con la intervención de cada uno de los jugadores en un juego) de cada participante en la conversación que puede o no puede convertirse en un TP. Moeschler (en Moeschler & Reboul 1999: 539) señala que es «fundamental distinguir la intervención, unidad funcional, del turno de palabra, unidad superficial coextensiva a la toma de palabra por parte de un solo locutor». Una conversación se organiza: «a partir de la alternancia de turnos, es decir, a través de la sucesión de intervenciones a cargo de diferentes hablantes» (Tusón Valls 1997: 55).

2.4.1.3 Enunciado

Parece no haber acuerdo entre los estudiosos en torno a la definición del *enunciado*. Este término ha recibido distintas determinaciones como unidad mínima de análisis del diálogo, por ejemplo, 'unidad de construcción del turno' (UCT=TCU (*turn-constructive unit*), Sacks *et al.* 1974), 'unidad de información' (Halliday 1967), 'unidad de sentido' (*idea unit*, Linell 1998: 160 que remite a Soskin & John 1963; Chafe 1980), etc. Un 'enunciado' según Levinson (1983: 18) es «la emisión de una oración, un análogo de oración, o un fragmento de oración, en un contexto real.» Dicho de otro modo, «el enunciado es una unidad comunicativa que equivale a la intervención de un hablante en una conversación [...] se suele decir, para simplificar, que los enunciados son oraciones puestas en uso, es decir puestas en contexto» (Reyes 1995: 13).

Linell aclara (*op. cit.*: 160) que el término 'enunciado' es bastante vago y equívoco. Algunos lo usan, en contraste con el uso descrito aquí arriba:

⁵³ «Además de proveer contenido en el discurso producido en conjunto, sirve para regular (y está regulado por) el discurso actual del hablante en cada momento, y las relaciones sociales con su(s) interlocutor(es) y su(s) contribución(es)» (Nuestra traducción).

for roughly any stretch of continuous talk by one person, regardless of length and structure, whether outside of turns (as listener support items, [...]), or only part of a turn or in itself constituting a whole turn⁵⁴.

Utilizaremos para nuestros fines esta última caracterización del enunciado, significación amplia que nos permitirá movernos con mayor libertad en nuestro análisis.

2.4.1.4 Unidad de sentido

Las unidades de sentido (Linell 1998: 161) son segmentos del habla que se utilizan argumentativamente⁵⁵ en la planificación del discurso por los hablantes, y son frecuentemente ejecutadas como unidades prosódicas coherentes⁵⁶. Estas unidades juegan un papel importante como puntos de transición (*'transition relevance points'*, cf. Sacks *et al.* 1974) tanto para el hablante como para el oyente. El hablante decidirá si continúa o deja de hablar, y, si continúa decidirá sobre qué tema/tópico. El oyente utilizará el punto de transición como una resolución para su respuesta⁵⁷. De esta manera, estos segmentos del discurso, tan pronto como son recibidos son interpretados, y a menudo reciben una respuesta a través del mismo contacto, por ejemplo, a través de la retrocanalización⁵⁸.

Una distinción importante se hace necesaria en la caracterización de los elementos aquí arriba descritos, el hecho de que se producen en la interacción y son por lo tanto conceptos dependientes de este proceso.

⁵⁴ «Para, aproximadamente, cualquier cadena de habla continua de una persona, sin tener en cuenta la extensión, ni la estructura, ni tampoco si se presentan fuera del turno (como prestadores de atención, [...]), o sólo una parte del turno o constituyendo él mismo un turno entero» (Nuestra traducción).

⁵⁵ Gille (2002) en su estudio *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo* utiliza la unidad de sentido como una unidad argumentativa.

⁵⁶ Sinclair & Coulthard (1992 en Linell 1998: 160) «have argued that similar units also correspond to elementary (speech) acts or 'moves' in conversation.» (han argumentado que unidades similares corresponden a actos (del habla) básicos o a movimientos en la conversación) (Nuestra traducción).

⁵⁷ Las unidades de sentido descritas por Linell (1998) se pueden equiparar a los macrosintagmas (Loman & Jørgensen 1972). Berrendonner, en comunicación personal 25 de mayo del 2000, nos confirmó que el macrosintagma se utiliza como una unidad sintáctica para el análisis de lo oral.

⁵⁸ En opinión de Fant (1996: 164) «Estas son señales que podrían ser calificadas [>-as; corr. N.B.C.] 'prestadores de atención' por lo general expresiones como *¡ah! sí uhm*, etc. pronunciadas con una entonación entre interrogativa y continuativa. Su función es indicar que el emisor simplemente sigue 'en la onda', lo cual permite inferir que de momento no reclama el turno». Véase también Allwood *et al.* (1988) sobre la retrocanalización.

En base a una jerarquización parcial de las unidades de análisis del diálogo, sugerida por Linell (Linell 1998: 203), proponemos un esquema donde incluimos las unidades aquí arriba descritas:

Unidades de análisis del diálogo	Interacción mínima (unidades dialógicas)	Intercambio	Intervención iniciativa
			Intervención reactiva
	Secuencias (monológicas)	Turno de palabra	
		Enunciado	
Unidad de sentido			

Tabla 2.1. Unidades de análisis del diálogo.

La tabla 2.1 es un intento de jerarquización de los elementos de análisis del diálogo o interacción. Una interacción mínima sería la unidad dialógica básica. Comprende un intercambio, compuesto por dos intervenciones: una intervención iniciativa y otra intervención reactiva. Las unidades secuenciales monológicas comprenden: el turno de palabra que es un periodo continuo de habla en el que un hablante tiene la palabra, siempre y cuando su interlocutor lo reconozca. El enunciado es un segmento de habla continua de una persona y la unidad de sentido es un segmento del habla con unidad prosódica coherente y que muy a menudo es introducida por un MD.

2.4.1.5 Aplicación de los elementos de análisis

Veamos, con ejemplos de nuestros materiales, los distintos elementos de análisis del diálogo, nombrados aquí arriba. El siguiente fragmento de una interacción tiene unidad en torno al tema de los estudios. En el ejemplo (2.22) Alcira y Natalia conversan en torno a sus planes para después de terminar los estudios de bachillerato.

(2.22)

Línea	Hablante/Número turno de palabra	Turno de palabra
14	Alcira (1):	cuando termines el colegio qué vas a hacer?
15	Natalia (1):	la verdad que no sé /pensaba viajar / con mis amigas alguna parte pero no está seguro porque parece que tengo un trabajo
16	Alcira (2):	con tus amigas no más con tu hermana también
17	Natalia (2):	con mi hermana también / a lo mejor a italia
18	Alcira (3):	ujum/ por mucho tiempo?
19.	Natalia (3):	no doh semanas algo así (A: ah) yyy
20.	Alcira (4):	a italia no más?
21.	Natalia (4):	sí.
22.	Alcira (5):	sí?
23.	Natalia (5):	a lo mejor
24.	Alcira (6):	'okey' ⁵⁹
25.	Natalia (3):	pero sí queremos hacerlo yyy//no quiero empezar aa en la universidad al tiro (A: ujum) porque quiero descansar *un año por lo menos* yyy además no sé lo que quiero estudiar///
26.	Alcira (7):	y además es difícil
27.	Natalia (6):	sí
28.	Alcira (8):	entrar por lo menos
29.	Natalia (7):	sí exacto entonces mejor hay que subir sus notas en 'komvux' ⁶⁰
30.	Alcira (9):	*ay. qué horrible*
31.	Natalia (8):	'oh my god?' ⁶¹
32.	Alcira (10)	así que en 'komvux' ahí como un año y medio (RISAS)
33.	Natalia (9)	*sí*/// bueno y después a la universidad aunque no sé
34.	Alcira (11)	pero no sabes qué quieres hacer? o sea qué profesión
35.	Natalia (10)	no no sé eso también lo quiero pensar *en un año* (RISAS)
36.	Alcira (12)	(RISAS)

[EJBE 4: A3. f 18; N4. f18]⁶²

Distinguimos en este fragmento veintitrés intervenciones (líneas:14-36) y veintidós turnos. Doce turnos de Alcira⁶³ y diez turnos de Natalia⁶⁴. El TP 3

⁵⁹ *Okey*=«está bien, vale» (Nuestra Traducción).

⁶⁰ *Komvux*=educación para adultos en el sistema educacional sueco.

⁶¹ *Oh my god*=«¡Ay dios mio!» (Nuestra traducción).

⁶² [EJBE 4: A3. f 18; N4. f18] Entre paréntesis: EJBE (Español Jóvenes Bilingües de Estocolmo) seguido del número de la cinta magnetofónica (4). A3, significa (=) letra inicial del nombre del primer hablante y su número como informante, seguido del sexo del informante: f=femenino, m=masculino y la edad=18 años, después de (:); se repiten los anteriores datos para el segundo hablante: N4. f18.

⁶³ Los turnos son (el número del turno entre paréntesis): líneas: 14 (1), 16 (2), 18 (3), 20 (4), 22 (5), 24 (6), 26 (7), 28 (8), 30 (9), 32 (10), 34 (11) y 36 (12)

(línea 19) de Natalia se interrumpe por el elemento retrocanalizador de Alcira puesto entre paréntesis «(A: ah)». Este elemento ha sido considerado como un retrocanalizador o retroalimentador (véase nota 58 para su definición), porque por lo que hemos podido apreciar en la medida que hemos transcrito los diálogos y en las repetidas veces que los hemos escuchado, se emite casi sin pausa y con una entonación continuativa. Es una incrustación del oyente en la intervención del hablante y no es reclamador de TP. Dicho de otro modo, su pronunciación no provoca un cambio de TP a favor de quien lo ha emitido, en este caso Alcira, sino que el hablante, en este caso Natalia, continúa con el uso de su TP. Después de un breve intercambio incrustado en el diálogo principal (líneas 20-24), Natalia retoma el hilo de lo que decía (en línea 19) y completa su TP en la línea 25. Como se ha debido notar un TP puede estar compuesto de una o varias intervenciones. Así, por ejemplo, las intervenciones en las líneas 19 y 25 son el TP 3 de Natalia.

En el ejemplo (2.22), aquí arriba el TP 1 de Alcira es a su vez un enunciado: «cuando termines el colegio, qué vas a hacer?».

Las unidades de sentido están ejemplificadas en el ejemplo (2.23) (líneas 25, 25a, 25b y 25c). Todas estas unidades están introducidas por MD (en negrita en el ejemplo), por ejemplo, en la línea 25, «*pero* sí queremos hacerlo»; y en la 25a «*yyy* no quiero empezar en la universidad al tiro», y así, sucesivamente.

(2.23) (reproducimos parte del ejemplo 2.22)

25. Natalia: **pero** sí, queremos hacerlo
 25a. **yyy**/// no quiero empezar en la universidad al tiro (A:ujum)
 25b. **porque** quiero descansar un año por lo menos
 25c. **y además** no sé lo que quiero estudiar///

[EJBE 4: A3. f 18; N4. F18]

Los MD pueden ubicarse en el TP, en su interior, como marcadores de cuerpo del turno (MC), o en el intercambio interaccional como marcadores de inicio (MI) cuando encabezan un TP, y como marcadores de término del turno (MT) cuando lo finalizan. En el ejemplo (2.24) es MI *y además* (línea 26); son marcadores de cuerpo *yyy*, *porque* e *yyy además* (en el turno 3 de Natalia); es marcador de término (MT), en el ejemplo (2.25) *entonces* (en la línea 4).

(2.24) (reproducimos parte del ejemplo 2.22)

25. Natalia (3): pero sí queremos hacerlo **yyy**///no quiero empezar aa en la universidad al tiro (A: ujum) **porque** quiero descansar *un año por lo menos* **yyy además** no sé lo que quiero estudiar///
 26. Alcira (7): **y además** es difícil

[EJBE 4: A3. f 18; N4. f18]

⁶⁴ Líneas (el número del turno entre paréntesis): 15 (1), 17 (2), 19 y 25 (3), 21 (4), 23 (5), 27 (6), 29 (7), 31 (8), 33 (9) y 35 (10).

(2.25) Verónica y Carlos hablan de lo que hicieron el fin de semana:

1. Verónica: y tú que hiciste?
 2. Carlos: yo um/ nada me quedé en la casa (V: RISAS) es que sabes el
 3. teléfono me quedó descolgado/ entonces cuando me llamaron
 4. los amigos no me pudieron/ hablar (V: ah) conmigo **entonces**
- [EJBE 1: V1. f 17; C2. m16]

2.5 Estrategias comunicativo-discursivas

En lo que sigue examinaremos algunos aspectos de las estrategias comunicativo-discursivas.

Consideramos las estrategias comunicativas y discursivas dentro del concepto de la *competencia comunicativa* en acuerdo con Canale & Swain (1980).

2.5.1 La competencia comunicativa

Según Canale & Swain (1980) la *competencia comunicativa* incluye por lo menos las competencias: discursiva, sociolingüística, gramatical y estratégica. La competencia discursiva involucraría la maestría de la cohesión y la coherencia. La competencia sociolingüística se refiere a dos tipos de reglas: reglas de uso sociocultural y reglas del discurso, es decir, el grado en el cual los enunciados específicos son dados apropiadamente. La competencia gramatical comprende el vocabulario, las reglas para las palabras, para la pronunciación, para la formación de oraciones. Finalmente, la competencia estratégica incluiría estrategias de dos tipos: aquellas que están relacionadas primariamente con la competencia gramatical y las que están relacionadas con la competencia sociolingüística. Estas últimas son, en general, estrategias empleadas para evitar una ruptura en la conversación. Esta visión de la competencia comunicativa nos ayudará a situar la competencia estratégica dentro de la nombrada estructura. Es decir, que consideraremos que la competencia estratégica incluye tanto la competencia gramatical como la competencia sociolingüística.

Abordaremos, primero, conceptos sobre las estrategias comunicativas (2.5.2) y luego estrategias que, de acuerdo con lo expuesto, estarían incluidas en la competencia sociolingüística que involucra la reglas de uso sociocultural y las reglas del discurso, por ende, las estrategias discursivas (2.5.3).

2.5.2 Estrategias comunicativas

Examinamos a continuación algunas definiciones en torno a las estrategias comunicativas.

Tarone (1983) propone una definición interaccional sobre las estrategias comunicativas. Son: «a joint negotiation of an agreement on meaning»⁶⁵ (*op. cit.*: 64). Es decir, un intento de ambos interlocutores para asegurarse de que están hablando de lo mismo⁶⁶. Esta definición apunta al hecho de que los interlocutores deberían resolver los problemas de comunicación en base a la cooperación. Esto implicaría que tanto el problema como su solución tienen que identificarse en la actuación de los materiales.

Faerch & Kasper (1983: 212) proponen la siguiente definición: «Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal»⁶⁷. Esta segunda definición 'sicolingüística' se refiere especialmente al aprendiz de una lengua y a los problemas que experimenta en la recepción, ejecución y producción del habla.

Las definiciones de las estrategias comunicativas nombradas aquí arriba están pensadas en relación con la *interlengua*⁶⁸ de los aprendices de una *lengua 2* (L2) (véase apartado 2.6 para la aclaración de este término). No obstante, la definición interaccional de Tarone es interesante en nuestro contexto de estudios de interacciones de jóvenes bilingües. Pensamos, en acuerdo con esta definición, que el significado de lo que dicen se va negociando en conformidad con el desarrollo de la interacción⁶⁹.

2.5.3 Estrategias de la cortesía verbal

Entre las estrategias discursivas que nos interesan están las estrategias de la cortesía verbal que desarrollaremos a continuación (véase su aplicación en el capítulo 7).

Las estrategias de la cortesía verbal están consideradas como estrategias que facilitan la interacción y como medios de minimizar riesgos de confrontación entre los participantes para mantener el equilibrio social y las relaciones amigables, asumiendo que los interlocutores sean cooperativos (cf. Kerbrat-Orecchioni 1992: 160).

La cortesía verbal como comportamiento discursivo no se sitúa a nivel de las informaciones que se tratan de transmitir (como era el caso de las estrategias

⁶⁵ «Una negociación conjunta para un acuerdo sobre el significado» (Nuestra traducción).

⁶⁶ Las estructuras del significado incluyen para Tarone (1983) tanto las estructuras lingüísticas como las sociolingüísticas.

⁶⁷ «Las estrategias comunicativas son planes potencialmente conscientes para resolver lo que un individuo presenta para sí mismo como un problema para llegar a un particular objetivo comunicativo» (Nuestra traducción).

⁶⁸ Véase la definición de interlengua en el apartado 2.6.

⁶⁹ Seis tipos de estrategias comunicativas se nombran en Tarone *et al.* (1983: 5 y ss.).

comunicativas), sino a nivel de la relación interpersonal que se trata de regular (cf. Kerbrat-Orecchioni 1992).

La cortesía verbal involucra aquellos aspectos del discurso que 1) se rigen por reglas (aunque éstas no sean rutinarias), 2) se sitúan a nivel interpersonal y 3) tienen como función preservar el carácter armonioso de esta relación para evitar potenciales conflictos o hacer que los participantes estén bien dispuestos el uno hacia el otro (cf. Kerbrat-Orecchioni 1992: 163).

Según Brown & Levinson (1987) todo ser humano, en tanto que ser social, posee dos caras/imágenes (imagen para Haverkate 1994: 18) que se refieren a la: «personalidad del hombre como miembro individual de la sociedad de la que forma parte», una cara positiva y otra cara negativa. La primera designa la imagen valorizante (en relación con el narcisismo) que el individuo tiene de sí mismo y que los interlocutores intentan imponer en la interacción. La segunda reivindica «el deseo de cada individuo de que sus actos no se vean impedidos por otros» (Haverkate 1994: 18). La cara negativa reivindica los territorios de una persona. Que pueden ser: espacial (por ejemplo, mi cuarto), corporal (por ejemplo, mi cabeza), temporal (por ejemplo, mi tiempo de estudios), bienes o reservas materiales o cognoscitivos (por ejemplo, mi escritorio, mis conocimientos). Ambas caras se complementan.

Los FTA (*Face Threatening Acts* (actos de cara amenazantes) son una noción genérica en la cortesía verbal. Teniendo en cuenta la nombrada noción de los actos de cara amenazantes la cortesía negativa es abstencionista. Consistiría en no cometer los actos de cara amenazantes o en atenuar la violencia por algún procedimiento de enmienda. La cortesía positiva consistiría, por el contrario, en ejecutar un acto intrínsecamente cortés, es decir, que sea valorizante para una de las caras del receptor.

Las estrategias de la cortesía verbal en opinión de Brown & Levinson (1987: 60): 1) tienen lugar tanto en la cortesía negativa como en la positiva, 2) se puede o no se puede ejecutar el acto amenazante (FTA), 3) esta ejecución puede realizarse abierta o no abiertamente, y 4) puede tener una acción reparativa o no tenerla.

Lo esencial de la reflexión de Brown & Levinson (1987: 68), en lo concerniente a las estrategias de los actos amenazantes, se resumiría como sigue: «*in the context of mutual vulnerability of face, any relational agent will seek to avoid these face-threatening acts, or will employ certain strategies to minimize the threat*»⁷⁰.

La elección que se puede hacer entre las varias estrategias es una función de tres factores: 1) el grado de gravedad del acto de cara amenazante 2) la distancia social que existe entre los interlocutores y 3) su relación de poder. Esta es una relación horizontal y vertical respectivamente. La idea es que la cortesía

⁷⁰ «en un contexto de mutua vulnerabilidad de la cara/imagen, cualquier agente relacional tratará de evitar estos actos amenazantes, o tratará de emplear ciertas estrategias para minimizar la amenaza» (Nuestra traducción).

de un enunciado en principio debe crecer al mismo tiempo que la distancia social, la relación de poder y el peso del acto de cara amenazante.

La aplicación de la teoría sobre la cortesía verbal, que acabamos de desarrollar, tendrá su incidencia en nuestro estudio, especialmente, en el terreno de las relaciones sociales interpersonales en la interacción. Así, por ejemplo, cuando se da lugar a la cortesía negativa con el uso del MD *es que*, que puede expresar un desacuerdo atenuado entre los interlocutores.

2.6 Concepciones sobre la pericia comunicativa de individuos bilingües

En este apartado consideramos, primero ciertos aspectos en relación con la adquisición o aprendizaje de una lengua, segundo, las hipótesis del *nivel umbral* y de la *interdependencia de las lenguas* de un individuo bilingüe.

2.6.1 Adquisición o aprendizaje de una lengua

Consideramos a continuación ciertos aspectos en relación con la adquisición o aprendizaje de una lengua.

Hyltenstam (1981: 9-20)⁷¹ hacen la distinción entre: las investigaciones que se ocupan de *la adquisición de una lengua por los niños* y las que se ocupan de la *interlengua*. La interlengua es un concepto introducido por Selinker (1972) y se refiere a la variante de la lengua original que es parte del conocimiento lingüístico implícito o la competencia del aprendiz de una segunda lengua, quien procedería a través de una serie de interlenguas para completar su maestría de la lengua objeto (cf. Appel & Muysken 1990: 83).

Las investigaciones sobre la adquisición de una lengua por los niños se dedican al estudio de la primera lengua o lengua materna, de su carácter y de su desarrollo en el individuo. La primera lengua o la lengua materna se suele llamar lengua uno (L1) (L del inglés *language* las denominaciones L1 y L2 se utilizan en varias lenguas). Las investigaciones sobre la interlengua se ocupan del desarrollo y los rasgos típicos de un estado intermedio de lengua cuando se está aprendiendo una segunda lengua (L2). Con la denominación L2 se suele hacer referencia a la lengua que un individuo aprende además de la lengua materna. En otros casos, indica el número de la lengua haciendo alusión al orden en el que fueron aprendidas: lengua 1, la primera lengua aprendida, y lengua 2, la segunda lengua aprendida.

Una distinción se hace necesaria: la *adquisición de una lengua* se refiere a todos los tipos y situaciones de aprendizaje de una lengua, en tanto que el *aprendizaje de una lengua* es el aprendizaje consciente de una lengua.

⁷¹ Véase también, sobre este aspecto, Hyltenstam & Stroud (1991) y Hyltenstam & Viberg (1993).

En el caso de la adquisición de la primera lengua (L1), la lengua materna y la lengua del país de origen pueden hacer alusión a la misma lengua. Sin embargo, tenemos una situación muy especial en el caso de los niños, hijos de inmigrantes en Suecia, que adquieren una primera lengua que no es el sueco. El medio de adquisición en este caso no es ni el país de la lengua materna ni tampoco el país de origen de tal lengua. Este es el caso para la mayoría de los jóvenes informantes de nuestro estudio. Su primera lengua L1, el español, ha sido adquirida en un país (Suecia) que no es el país de origen de la lengua materna (Chile). El español (L1) que estos jóvenes aprenden es la lengua que se emplea en el hogar. Es la lengua de comunicación con los padres, los hermanos o con los amigos con quienes hablen en español. A pesar de esta limitación para la L1 de los bilingües, la escuela y el colegio en Suecia pueden brindar la posibilidad de recibir enseñanza en la lengua que estos niños o jóvenes emplean en el hogar (véase apartado 1.4.5).

2.6.2 Las Hipótesis del nivel umbral y de la interdependencia de las lenguas en individuos bilingües

Cummins (en Cummins & Swain 1986) ha formulado la Hipótesis del nivel umbral (siguiendo a Skutnabb-Kangas & Toukoma 1977, en Appel & Muysken 1990: 112). Cummins (*op. cit.*) postula que los niños bilingües deben alcanzar un nivel límite de pericias lingüísticas para evitar efectos cognoscitivos perjudiciales y para permitir potencialmente efectos positivos. En esta hipótesis se establece que los bilingües deben alcanzar el nivel umbral en sus dos lenguas. Cummins propone dos niveles umbrales: un nivel límite reducido y otro nivel límite elevado. Los niños por debajo del nivel límite reducido mostrarían dificultades cognoscitivas. Estos niños serían, en opinión del autor, doblemente semilingües, es decir, que no tendrían la adecuada pericia lingüística en ninguna de sus dos lenguas, hecho que restringiría sus experiencias cognoscitivas en el aprendizaje. Los niños por encima del nivel umbral elevado podrían beneficiarse cognoscitivamente por el hecho de ser relativamente competentes en sus dos lenguas (cf. Appel & Muysken 1990: 112).

La Hipótesis de la interdependencia de las lenguas (L1 y L2) en individuos bilingües ha sido llamada por Cummins & Swain (1986: 82) el modelo CUP (*Common underlying proficiency* (habilidad común subyacente/interdependencia en ambas lenguas). En este modelo las habilidades académico-literarias (por ejemplo, leer un ensayo, escribir una monografía) de un bilingüe en su L1 y en su L2 están vistas como comunes o interdependientes. Esto ocurre siempre y cuando los individuos bilingües hayan sido expuestos a las motivaciones adecuadas en ambas lenguas tanto en la escuela como en el medio que los circunda. La nombrada interdependencia de ambas lenguas en los bilingües se podría representar por medio de un *iceberg*, en el cual el cruce de las habilidades lingüísticas subyace a las obvias

manifestaciones de las diferencias superficiales de cada lengua. En general, los rasgos superficiales de la L1 y de la L2 son aquellos que están relativamente automatizados y son de menor exigencia cognoscitiva, mientras que la habilidad subyacente es aquella involucrada en tareas comunicativas de mayor exigencia cognoscitiva (cf. *op. cit.*: 83)

Según los nombrados autores (*op. cit.*: 152 y ss.) la Hipótesis de la interdependencia en ambas lenguas está en relación con la concepción sobre la pericia comunicativa de los bilingües y la actividad académica en una lengua. Esta concepción puede ser conceptualizada a lo largo de dos continuos: un eje horizontal y otro vertical. El eje horizontal representaría el soporte contextual válido para expresar o recibir significado. Los extremos de este continuo están descritos en términos de una *contextualización elevada* versus una *contextualización reducida*. La contextualización elevada derivaría de una participación en una realidad compartida que obvia la necesidad explícita de la elaboración de un mensaje. De otra parte, la contextualización reducida derivaría del hecho de que esta realidad no puede ser asumida. Por esta razón los mensajes lingüísticos deben ser elaborados precisa y explícitamente, de tal manera que el riesgo de malentendidos sea mínimo. El eje vertical conceptualiza los aspectos del desarrollo de la pericia en la lengua en grados de *disposición cognoscitiva* en la tarea o actividad, es decir, la cantidad de información que tiene que ser procesada por el individuo, simultánea o muy seguida a la actividad que tiene que realizar.

Otra concepción de la pericia comunicativa en una lengua está relacionada con el concepto de la competencia comunicativa (véase apartado 2.5.1 para los componentes de la competencia comunicativa). En ella se propone una estructura conceptual de la competencia comunicativa. Dicha concepción está más metida en una teoría lingüística en comparación con aquella de la interdependencia de las lenguas que está más cerca de una teoría psicológica.

2.7 Discusión

Los estudios que acabamos de examinar esclarecen conceptos sobre los signos que nos interesan. Coinciden en el hecho de que los enlaces conjuntivos (Halliday & Hasan 1976), los conectores (van Dijk 1979; Ducrot 1980), o los MD (Schiffrin 1987) cumplen un papel en la conexión de unidades del habla. Establecen la cohesión y la coherencia en el texto/discurso y favorecen las inferencias (Brockway 1982; Sperber & Wilson 1986) hacia ciertas conclusiones que son pertinentes para la comprensión del mensaje.

Asimismo, los estudios revisados hacen la distinción pragmática y semántica de los conectores o de los MD. Así, por ejemplo, Halliday & Hasan (1976), diferencian 'internal conjunction' *versus* 'external conjunction' que se corresponderían con la distinción de van Dijk (1979) conectores pragmáticos *versus* conectores semánticos. En Schiffrin (1987), la estructura de las acciones

y del intercambio son pragmáticas y la estructura ideativa es semántica, en el análisis de los MD. Consideramos que los tres primeros planos (el ideativo, el de las acciones y el del intercambio comunicativo) son los adecuados y esenciales para nuestro análisis de los MD. Pensamos que Schiffrin nos brinda elementos de análisis que no están presentes en otros estudios. Así, por ejemplo, en el modelo de Halliday & Hasan (1976) y en el de van Dijk (1979) no hay una adecuada articulación entre los enlaces conjuntivos o los conectores y la estructura de una interacción o diálogo. Las nombradas teorías tampoco tienen una aplicación práctica sobre un corpus de lengua hablada. Los ejemplos de los cuales se sirven son ejemplos contruados o son ejemplos que pertenecen a obras escritas. Los materiales de Schiffrin (entrevistas participativas) se asemejan a nuestros materiales (interacciones o diálogos) en el sentido de que ambos tipos de materiales son lengua oral. Emplearemos el modelo de Schiffrin (1987), con la delimitación nombrada, en nuestro análisis del conector aditivo y (véase capítulo 4).

La TAL de Anscombe & Ducrot (1983) es una teoría esencialmente semántica que explica el significado en base a las unidades lingüísticas. Con la ayuda de la teoría de los *topos* explica la argumentación que se lleva a cabo por medios exclusivamente lingüísticos; en este proceso los conectores juegan un papel importante en la prosecución del discurso. La argumentación se hace *en* la lengua y no *con* la lengua. La TAL es una teoría sofisticada. Su fundamento principal en sentido de que todos los elementos de la lengua sean argumentativos nos parece radical. No obstante, la teoría goza de una gran aceptación y aplicación en los estudios de los conectores en español, por ejemplo, Briz Gómez (1993a, 1993b), Portolés (1995), Porroche Ballesteros (1996). Nuestro análisis de *pero* está en parte inspirado en esta teoría (véase capítulo 5).

Schiffrin (1987) aboga por un análisis de la argumentación de tipo jurisprudencial, es decir, que toma en cuenta las argumentaciones del diario vivir más que las argumentaciones de tipo silogístico. Este tipo de argumentación es, sobre todo, empírico, dicho de otro modo, que se funda en la observación y la experiencia de los datos. La argumentación en base a los elementos expuestos por esta autora nos da la posibilidad de mostrar las argumentaciones, las explicaciones en los textos hablados y en las interacciones de los jóvenes de nuestro estudio. Nos serviremos del modelo argumentativo de Schiffrin que toma en cuenta las argumentaciones del diario vivir y tiene una base empírica, en nuestro análisis de *y* (véase capítulo 4).

Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999) utilizan la denominación MD (apartado 2.3) como un término general en el cual se involucran distintos grupos de MD, así por ejemplo, los conectores, los estructuradores de la información, los reformuladores, los operadores argumentativos y los marcadores conversacionales. Guiándonos por esta posición utilizamos el término genérico MD y como un subgrupo de estos los conectores. Si bien nuestro análisis de los capítulos (4-7) comprende los conectores: *y*, *pero*, *así*

que y la construcción *es que*, nuestro preliminar sondeo (capítulo 3) abarca distintos grupos de MD.

Se han confrontado problemas al tratar de diferenciar elementos como *porque* en tanto que unidad sintáctico-semántica o en tanto que unidad pragmática (es decir unidad de la lengua en uso). Para aclarar esta distinción se desarrollan los criterios de diferenciación entre conector sintactico-semántico y conector pragmático tomados de Briz Gómez (1998, apartado 2.3.2).

En nuestro empeño por abordar los diálogos/interacciones del estudio (véase apartado 2.4) hemos caracterizado los elementos de análisis (Linell & Gustafsson 1987; Linell 1998): el TP, el enunciado y la unidad de sentido. Parece no haber un acuerdo entre los estudiosos en torno a las definiciones de los términos aquí tratados. Así, por ejemplo, en la definición del enunciado, en muchos casos se trata de evitar su definición. Tampoco hay un consenso en torno a cuáles son las unidades en las que se localizan los MD. Se suelen emplear distintas unidades: la cláusula, el enunciado etc. Muchas veces no se nombra la unidad utilizada. Frente a estas indeterminaciones y las distintas corrientes en el análisis de las conversaciones hemos intentado aclarar nuestra posición en el análisis de estos elementos. Nuestro acercamiento al análisis del diálogo enfatiza en sus características como interacción discursiva.

En el apartado (2.5) nuestra intención ha sido esclarecer ciertas características de las estrategias comunicativo-discursivas. La diferencia entre ambas se establece en el hecho de que las estrategias comunicativas se refieren al contenido informacional. En tanto que las estrategias discursivas tienen que ver con las relaciones interpersonales, por ejemplo, en el transcurso de una interacción o diálogo.

El apartado (2.6) está en relación con la distinción entre los estudios sobre el aprendizaje de una primera lengua o lengua materna y el aprendizaje consciente de una lengua. Relacionados con este tipo de estudios están los estudios de la interlengua, es decir, la variante de una lengua original. Así también los conceptos de lengua materna o L1 y de la segunda lengua o L2. Desarrollamos tales conceptos para esclarecer la situación lingüística de nuestros informantes. Los JB del presente estudio tienen el español como primera lengua y el sueco como segunda lengua, el camino que siguen en el aprendizaje de ambas lenguas se puede llamar interlengua.

En torno al concepto de la pericia lingüística de individuos bilingües se aclaran la Hipótesis del nivel umbral, que se refiere al nivel de habilidades lingüísticas que un individuo bilingüe debería alcanzar en sus dos lenguas para beneficiar sus capacidades cognoscitivas. La Hipótesis de la interdependencia de las lenguas en los individuos bilingües se refiere a que la experiencia en cualquiera de las dos lenguas beneficiaría aspectos subyacentes a ambas lenguas.

Los JB del presente estudio, en nuestra opinión, han alcanzado en su español el límite lingüístico necesario para beneficiar sus experiencias cognoscitivas de acuerdo con la Hipótesis del nivel umbral. La Hipótesis de la interdependencia de las lenguas, en el caso de los JB la interdependencia entre

el español y el sueco, tendrá por lo que veremos más adelante (capítulos 4-7) su incidencia en el uso de los MD.

Finalizamos, así, el capítulo de los presupuestos teóricos de nuestro estudio.

En base a todo lo expuesto hasta aquí emprenderemos el análisis de nuestros materiales.

El uso de los marcadores del discurso estudiados⁷²

3.0 Introducción

Nuestro propósito con este capítulo es intentar establecer cuáles son los MD que se distinguen por su frecuencia de uso en ambos grupos de informantes JB y JU. Los MD han sido seleccionados de acuerdo a los criterios anteriormente presentados (véase apartados 2.3.1-2.3.3).

Los métodos cuantitativos en el análisis lingüístico han sido utilizados y validados por los seguidores de la sociolingüística (Muller 1968; Labov 1972a; López Morales 1983, 1993; Silva Corvalán 1989, 1994 entre otros). Si bien el quehacer de la sociolingüística: «inicialmente trata de la variedad y variación de la lengua en relación con la estructura social de las comunidades de habla» (Cortéz Rodríguez 1998: 143), en tanto que el estudio de los MD trata de: «la manera como los seres hablantes interpretamos los enunciados en su contexto». A pesar de la nombrada insuficiencia: «en la relación entre sociolingüística y realidad conversacional que como creación hace que forma y significado estén sujetos a continua 'negociación' e interpretación: [...] la significación de los datos aportados por la frecuencia lingüística no es algo trivial» (*op. cit.*: 146).

En lo que sigue establecemos las frecuencias absolutas de los MD estudiados en las interacciones de ambos grupos de informantes (JB y JU). Continuamos luego con el cálculo de las frecuencias relativas. Finalmente, explicamos las similitudes y los contrastes en el uso de los MD.

⁷² Una versión ampliada de este capítulo está publicada en internet dentro de las contribuciones al XV Congreso de Romanistas Escandinavos: Bravo Cladera (2002).

3.1 Interrogantes

Las siguientes interrogantes nos guiarán en nuestro análisis: 1) ¿cuáles son los MD que sobresalen en su uso por ambos grupos? 2) ¿Cuáles son los MD que contrastan en su uso por ambos grupos? 3) ¿Cuáles son los MD que se usan de manera similar por ambos grupos? 4) ¿Cuáles son los MD que son peculiares de un grupo en particular? Suponemos que el uso de los MD por los jóvenes en el estudio se expresa en un uso similar de algunos MD, así como también en los contrastes en el uso de otros tantos MD. Nuestras suposiciones se motivan en el hecho de que el uso de los MD por ambos grupos de informantes (JB y JU) deberá concernir a aquellos MD que sean asiduamente utilizados en español y también en otras lenguas. En tanto que los contrastes tendrán que ver con los usos que se relacionen, en el caso de los JB, con el contacto entre el español y el sueco, y en el caso de los JU con peculiaridades de su discurso. Abordaremos el análisis del material identificando a aquellos MD que se califican por su frecuencia de uso en las interacciones de los informantes.

3.2 Frecuencias de uso de los marcadores discursivos estudiados

En las tablas 3.1 y 3.2 presentamos las frecuencias absolutas del uso de 17 MD estudiados en las interacciones del CB y del CC.

MD	Interacciones JB del CB													Total
1.	2. (1: VC)	3. (4: AN)	4. (5: JI)	5. (7: PC)	6. (10: VE)	7. (14: ME)	8. (15: MR)	9. (16: MG)	10. (17: CL)	11. (18: MJ)	12. (19: LB)	13. (20: BC)	14. (21: GR)	15.
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
1. Y	56	23	41	21	48	50	40	73	80	80	123	39	47	721
2. Pero	44	40	8	6	42	20	37	82	51	40	49	27	20	466
3. Um	7	29	3	18	1	25	10	82	8	38	8	73	20	322
4. Porque	11	18	9	6	8	13	5	8	7	25	43	4	8	165
5. Bueno	4	2	3	0	9	2	7	33	9	22	31	8	28	158
6. No sé	11	8	2	4	16	5	13	22	18	7	16	33	2	157
7. Ya	9	3	4	3	1	13	21	4	12	5	7	9	13	104
8. Entonces	19	11	3	1	0	1	8	11	6	5	35	2	2	104
9. Sí	12	13	5	3	5	9	10	27	6	6	1	0	0	97
10. También	6	7	0	6	1	15	0	10	4	17	14	14	3	97
11. Pues	1	0	10	10	7	29	2	0	11	5	0	10	11	96
12. Ah	0	0	0	0	1	0	15	33	23	2	3	3	16	96
13. Así que	3	2	0	0	3	14	2	17	14	9	21	5	5	95
14. Después	14	2	0	6	3	4	4	1	12	4	8	16	6	80
15. Claro	17	0	0	0	3	0	0	7	9	17	0	1	0	54
16. O sea	2	7	0	0	3	0	0	2	26	0	5	4	3	52
17. Ahá	0	0	0	3	0	0	7	34	2	0	0	1	3	50
Total MD	216	165	88	87	151	200	181	446	298	282	364	249	187	2.914
Tot. Palabras	40.732													

(1: VC⁷³) = número de la interacción e iniciales de sus interactuantes
N = cantidad o número de veces de cada uno de los 17 MD (y, pero etc.).
Columna 1: 17 MD y, pero etc.
Columnas 2-14: frecuencias absolutas de los 17 MD en cada una de las interacciones del CB.
Columna 15: total de casos de cada uno de los 17 MD en el CB.

Tabla 3.1. El uso de los MD estudiados en el CB.

⁷³ En su concepción del diálogo Linell (1998: 165) considera que la palabra se da en la interacción. La palabra no es sólo de uno sino que es también para el otro. El diálogo se da a través de las personas que participan en él. En consecuencia con esta concepción del diálogo consideramos una interacción como la contribución de sus participantes. Por esta misma razón no hemos separado en las interacciones/diálogos las contribuciones de cada informante.

1. MD	Interacciones JU del CC				6. Total MD
	2. (1: DCY) N	3. (2: KD) N	4. (3: SC) N	5. (4: PKDCJ) N	
1. <i>Y</i>	246	80	4	117	447
2. <i>Pues</i>	94	126	6	14	240
3. <i>Pero</i>	49	79	11	71	210
4. <i>Porque</i>	25	26	1	65	117
5. <i>O sea</i>	28	44	1	32	105
6. <i>Ya</i>	43	26	5	5	79
7. <i>No sé</i>	19	28	14	14	75
8. <i>Ah</i>	16	42	7	5	70
9. <i>Es que</i>	27	15	0	22	64
10. <i>Claro</i>	1	37	6	10	54
11. <i>Cachái</i> ⁷⁴	15	20	2	8	45
12. <i>Después</i>	33	4	1	5	43
13. <i>Entonces</i>	7	1	1	30	39
14. <i>También</i>	6	27	0	2	35
15. <i>Sí</i>	3	16	1	9	29
16. <i>Bueno</i>	7	2	0	12	21
17. <i>Um</i>	4	3	10	2	19
Total MD	623	576	70	423	1.692
Tot. Palabras	19.206				

(1: DCY) = número de la interacción e iniciales de sus interactuantes.
N = cantidad o número de veces de cada uno de los 17 MD (*y, pero* etc.).
Columna 1: 17 MD *y, pero* etc.
Columnas 2-5: frecuencias absolutas de 17 MD en cada una de las interacciones del CC.
Columna 6: total de casos de cada uno de los 17 MD en el CC.

Tabla 3.2. El uso de los MD estudiados en el CC.

De las tablas 3.1 y 3.2 se desprenden las frecuencias absolutas de 17 MD estudiados en las interacciones del CB y del CC respectivamente. Estos 17 MD son los frecuentes en cada grupo de informantes. De los 17⁷⁵ MD 15 son

⁷⁴ Según Oroz (1996: 347): «cachar 'adivinar', 'pillar' fam. Santiago, Concepción». Los verbos de la primera conjugación (*op. cit.*: 302) como cantar se conjugan «vos o tú cantái», de esta manera tenemos (vos o tú) *cachái*.

⁷⁵ El MD *así que* no fue considerado en la tabla 3.2 porque consideramos 17 MD en cada grupo y en consecuencia con esta delimitación tenemos MD que no figuran en uno de los grupos. Por esta razón, el MD *es que* no figura en la tabla 3.1 y el MD *así que* tampoco en la tabla 3.2. No obstante, la presencia casi exclusiva de tales MD en cada grupo los hacía interesantes para su estudio. Véase su análisis en los capítulos 6 y 7.

comunes en ambos grupos. Los MD *así que* y *ahá* son más frecuentes en el grupo de los JB y los MD *es que* y *cachái* en el grupo de los JU.

En el siguiente apartado establecemos las frecuencias absolutas y relativas de los MD estudiados en ambos grupos.

3.3 Frecuencias absolutas y relativas de los marcadores discursivos estudiados

En la tabla 3.3 figuran las frecuencias absolutas y relativas de los MD estudiados:

MD	Posición	JB		JU	
		N	%	N	%
<i>Y</i>	1	721	24,74	447	26,42
<i>Pero</i>	2	466	15,99	210	12,41
<i>Um</i>	3	322	11,05	19	1,12
<i>Porque</i>	4	165	5,66	117	6,91
<i>Bueno</i>	5	158	5,42	21	1,25
<i>No sé</i>	6	157	5,39	75	4,43
<i>Entonces</i>	7	104	3,57	39	2,30
<i>Ya</i>	8	104	3,57	79	4,67
<i>Sí</i>	9	97	3,33	29	1,71
<i>También</i>	10	97	3,33	35	2,07
<i>Ah</i>	11	96	3,29	70	4,14
<i>Pues</i>	12	96	3,29	240	14,18
<i>Después</i>	13	80	2,75	43	2,54
<i>Claro</i>	14	54	1,85	54	3,19
<i>O sea</i>	15	52	1,78	105	6,21
<i>Así que</i>	16	95	3,26	0	,00
<i>Ahá</i>	17	50	1,72	0	,00
<i>Es que</i>	18	0	,00	64	3,78
<i>Cachái</i>	19	0	,00	45	2,66
Total		2.914	100,00	1.692	100,00

N = cantidad o número de veces de cada uno de los MD (*y, pero* etc.).
 % = el porcentaje de uso de cada uno de los MD en relación con el total de los MD en cada grupo JB (jóvenes bilingües: 2.914) y JU (jóvenes unilingües: 1.692).
 Léase número de MD = 19

Tabla 3.3. Frecuencias absolutas y relativas en el CB y en el CC.

La tabla 3.3 presenta las frecuencias absolutas y relativas de cada uno de los MD estudiados en ambos grupos JB y JU. Por ejemplo, el número de casos del MD *y* es de 721 en el grupo de JB y su frecuencia relativa es de un 25 por ciento, calculada en el total de los MD (2.914) en este grupo de informantes. En virtud de los resultados de la tabla 3.3 establecemos las siguientes similitudes y contrastes entre JB y JU en su uso de los MD estudiados: primero, el uso de ciertos MD con frecuencias elevadas por ambos grupos; segundo, distintas frecuencias de uso y contrastes acentuados; tercero, el uso de ciertos MD en ambos grupos con contrastes menos acentuados y finalmente el uso casi exclusivo de ciertos MD en cada grupo.

3.3.1 Marcadores discursivos con frecuencias elevadas

Los MD *y* y *pero* registran las frecuencias de uso máximas en ambos grupos de informantes. Así se registra para *y* (un 25% para los JB frente a un 26% para los JU), es decir, frecuencias elevadas en ambos grupos. Luego, el MD *pero* (un 16% para los JB frente a un 12% para los JU).

3.3.2 Contrastes en el uso de determinados marcadores discursivos

Mostrando un evidente contraste en su uso por cada uno de los grupos de informantes sobresale el MD *um*⁷⁶ (un 11% para los JB frente a un 1% de los JU). Así también se aprecia un contraste en el uso del MD *pues*⁷⁷ (un 3% para los JB frente a un 14% para los JU). Con menores frecuencias, en comparación a las anteriores, se registran el MD *bueno* (un 5% para los JB frente a un 1% para los JU). Luego el MD *o sea* (un 2% para los JB frente a un 6% para los JU).

⁷⁶ «Mmm» según el *Diccionario de uso de la lengua española de María Moliner* (1996) es definido como sonido que indica «disgusto» «duda» o «susplicacia». El elemento *um* (véase apartado 2.3.3) no está considerado en la clasificación de los MD de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999). Ampliamos, pues, la nombrada clasificación con la incorporación de este MD. Las variantes de este MD, en nuestra apreciación y que transcribimos con una ortografía normalizada, son: *um, ujum, jum* o como se transcriben en otros estudios del español: *mm, mmh, hmm*.

⁷⁷ Las variantes de este MD, en nuestra apreciación y que transcribimos con una ortografía normalizada, son: *pueh, pue, pu, poh, po* (cf. Rabanales 1979).

3.3.3 Contrastes menos acentuados en el uso de determinados marcadores discursivos

Los contrastes menos acentuados entre los MD se registran con el MD *no sé* (un 5% para los JB frente a un 4% para los JU); el MD *entonces* (un 4% para los JB frente a un 2% para los JU); los MD *sí y también* (un 3% para los JB frente a un 2% para los JU); el MD *porque* (un 6% para los JB frente a un 7% para los JU); el MD *ya* (un 4% para los JB frente a un 5% para los JU); el MD *ah* (un 3% para los JB frente a un 4% para los JU); el MD *claro* (un 2% para los JB frente a un 3% para los JU) y el MD después (un 3% para ambos grupos). Interpretamos las nombradas diferencias como usos con contrastes menos acentuados.

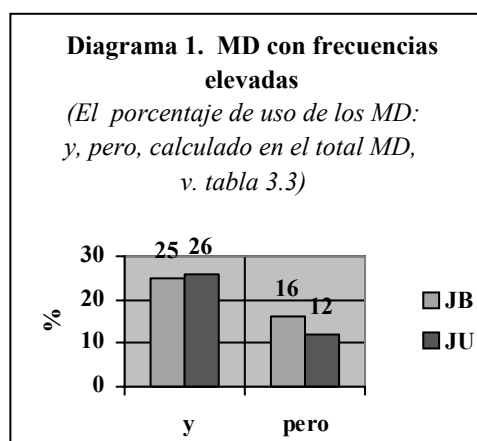
3.3.4 Distintos marcadores discursivos en cada grupo

Finalmente se presentan distintos MD en cada grupo: primero los MD *así que* un 3% para los JB (calculado en total de los 17 MD de los JB: 2.914), y *es que* un 4% para los JU (calculado en el total de los 17 MD del CC de los JU: 1.692), y, en segundo lugar, con los MD *ahá* un 2% para los JB y *cachái* (un 3% para los JU), es decir, que cada uno de los grupos favorece el uso de determinados MD: los JB los MD *así que* y *ahá*, y, los JU los MD *es que* y *cachái*. Éste último peculiar del habla de los jóvenes del CC de JU de Santiago de Chile.

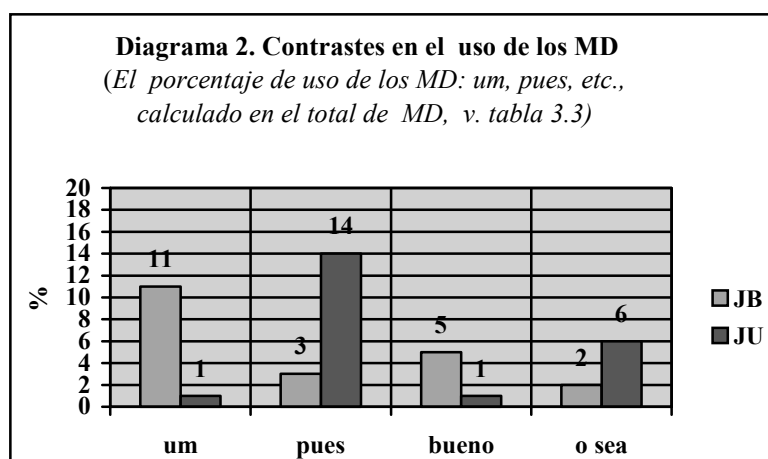
3.4 Consideraciones finales

En el presente capítulo hemos establecido distintas agrupaciones de los MD estudiados, sobre la base de los criterios de su frecuencia de uso (véase apartado 3.3). Damos en lo que sigue respuesta a nuestras interrogantes.

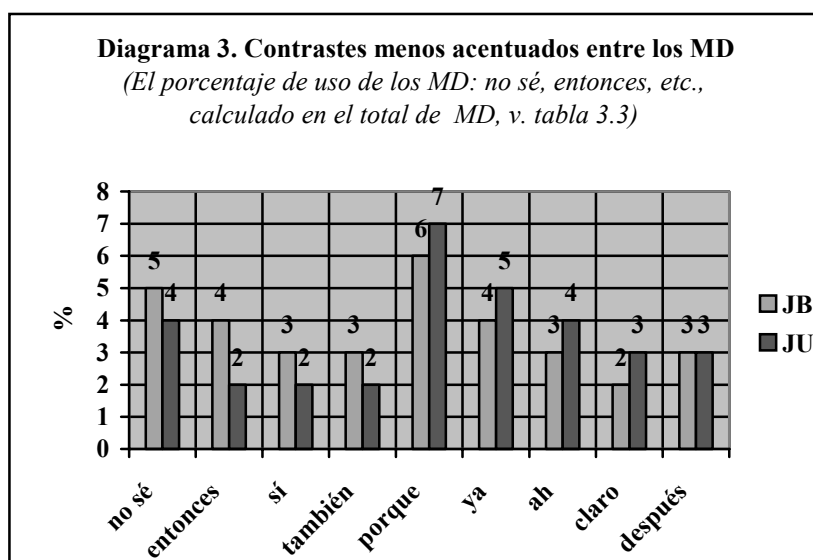
En primer lugar (Diagrama 1), ¿cuáles son los MD que tienen un uso similar en ambos grupos? Los JB y los JU estructuran y conectan su discurso de preferencia con los MD *y* y *pero*. Estos dos MD son, además, los que registran



los porcentajes máximos por ambos grupos de informantes. Sin embargo, los que aquí se perfilan como frecuentes en su uso por los jóvenes informantes, también son nombrados por su frecuencia de uso en otros estudios no sólo del español sino también de otras lenguas (p. ej. Brizuela 1992; Cepeda 1999; Poblete 1999 en español; Schiffrin 1987, en inglés; Luscher 1994, en francés).



En segundo lugar (Diagrama 2), ¿cuáles son los MD que contrastan en su uso? Los JB y los JU tienen distintos usos de ciertos MD en la expresión de su discurso. En esta tendencia sobresalen los usos acentuadamente contrastivos del MD *um*, usado con más frecuencia por los JB y el MD *pues* usado con más frecuencia por los JU. Les siguen a estos MD, aunque con menores frecuencias de uso, el MD *bueno* usado de preferencia por los JB y el MD *o sea* usado con más frecuencia por los JU. Interpretamos estas diferencias como una preferencia de uso por determinados MD en cada grupo. Dicho de otro modo, que cada grupo de informantes escoge ciertos MD que se avienen mejor a la expresión de su discurso. En el caso de los JB llama la atención el uso frecuente del MD *um*, muy habitual en la lengua sueca. En el caso de los JU el uso del MD *pues* parece ser un uso preferencial por los jóvenes de este grupo.



En tercer lugar (Diagrama 3), ¿cuáles son los MD que se usan de manera similar? Hay ciertos MD que registran menores frecuencias y contrastes menos acentuados en el discurso de los JB y los JU, así por ejemplo los MD *entonces, no sé, sí, también, porque, ya, ah y claro*. Finalmente, el MD *después* registra la misma frecuencia de uso en ambos grupos. Interpretamos el uso de los MD en el diagrama 3 como usos sin acentuados contrastes.

En cuarto lugar (véase tabla 3.3), ¿cuáles son los MD que son peculiares de cada grupo? Ciertos MD se califican en su uso por un grupo determinado. Los MD *así que* y *ahá* son usados por los JB, y los MD *es que* y *cachái* por los JU. Interpretamos estos usos en la dirección de los contrastes en el uso más que en las similitudes, es decir, que ciertos MD son peculiares de cada grupo de informantes.

Continuaremos nuestro estudio con el análisis de los MD *y y pero*, de mayor frecuencia en ambos grupos, el MD *así que* que parece ser de uso exclusivo de los JB y el MD *es que* que también parece ser de uso exclusivo de los JU.

El uso de *y*

4.0 Introducción

En nuestro análisis de *y* nos guiamos por el trabajo de Schiffrin (1986, 1987) especialmente por los criterios planteados por la autora en su análisis de *and*, en sentido de que *and* coordina ideas en los textos y tiene un efecto pragmático como continuador de las acciones del hablante.

Nos interesa ver de qué manera *y* contribuye en la *creación de los textos* (CT) de nuestros informantes, así como la manera en que se manifiesta su efecto pragmático en la *continuación de la acción comunicativa del hablante en la interacción* (CACHI). Suponemos que hay una sistematización que se crea con las unidades discursivas (unidades de sentido, enunciados) introducidas con *y*, asimismo, que con aquéllas que son continuadas con *y* en la interacción. Esto es, que habría una cierta estructuración de los textos y de la interacción de los hablantes a través del uso de *y*.

En primer lugar, tratamos aspectos semánticos y pragmáticos en relación con *y* (4.1). Luego, proseguimos con el estudio de Schiffrin sobre el conector discursivo *and* (4.2). Siguiendo a esta autora continuamos con el análisis cualitativo de *y* en la CT (4.3) seguido del análisis de *y* en la CACHI (4.4). En (4.5) presentamos las frecuencias del uso de *y*. Las consideraciones finales del capítulo están en (4.6).

4.1 Aspectos semánticos y pragmáticos

4.1.0 Introducción

Volviendo los ojos a la gramática, comprobamos que *y* es la conjunción coordinante por excelencia. Los estudios sobre la coordinación de Barrenechea (1979) y Rojas Nieto (1982), entre otros, brindan bastante información sobre este tema. Según Jiménez Juliá (1987: 329): «Mediante el nexos asociativo no-marcado *y* la coordinación queda caracterizada como la relación no jerárquica entre dos o más elementos que, además, actúan semánticamente de modo unitario en la unidad superior».

El significado de la conjunción *y* ha sido un problema que ha suscitado el interés de filósofos y gramáticos. El conector lógico & ha sido comparado con las conjunciones tales como *y*, *and* y *et*. (véase Frege 1972: 157-180 para una explicación de los pensamientos compuestos). En ejemplos de las lenguas naturales donde se utiliza una conjunción como *y*, estas propiedades no se dan del mismo modo que con el conector lógico &. La conjunción *y* se distingue de su equivalente lógico & porque el significado de conexión de la primera va más allá del significado convencional, es decir, del significado literal (cf. Posner 1980; Escandell Vidal 1993). Dicho de otro modo, que el significado literal de la adición de dos segmentos que es lo que supone la conexión no es suficiente. La conexión con *y* involucra, además del significado literal, la situación en la que se expresa el *enunciado*, la relación de éste con el contexto y el conocimiento del mundo por parte de los interlocutores.

4.1.1 ¿Significado mínimo o máximo⁷⁸?

Posner (1980: 170 y ss.) expone dos tipos de estrategias en la interpretación de emisiones verbales con el fin de lograr objetivos en la comunicación. El nombrado autor pone en tela de juicio dos maneras de interpretar el significado de las palabras: la primera indica que las palabras tienen un significado fijo que se reproduce en los enunciados; la segunda que sólo hay reglas de uso que guían a los usuarios en sus formulaciones. Dicho muy brevemente, la primera posición es aquella que propugna el significado semántico como el principal componente para la interpretación de los enunciados. La segunda, aquella que da más importancia al uso, es decir, no habría significados fijos, sino sólo reglas que guían a los usuarios en sus formulaciones. De esta manera las dos posiciones se denominan:

- 1) monismo del significado o maximalistas del significado
- 2) monismo del uso o minimalistas del significado

Algunos autores que han seguido la primera orientación — la del significado máximo de *and*— (Lakoff 1971, entre otros) asignan distintos valores a las cláusulas enlazadas por este nexo. En español, por ejemplo, en el estudio de Porroche Ballesteros (1992: 84) son «casos en los que de la unión de los elementos enlazados con *y* surgen matices adversativos, causales, consecutivos, temporales, etc.»:

⁷⁸ Nos referimos a *and* cuando se trata de estudios del inglés y a *y* cuando son estudios en español. Los usos de estas partículas parecen corresponderse en ambas lenguas.

- (4.1) He trabajado toda la noche y tengo sueño. (causal)
- (4.2) Trabajamos de noche y no tuvimos sueño. (adversativo)
- (4.3) He vivido muchos años y sé más que tú. (consecutivo)
- (4.4) Se saludaron y se dieron la mano. (temporal)

Aquellos autores que siguen la segunda orientación —minimalistas del significado— (Schmerling 1975; Levinson 1983; Posner 1980) parten de un significado básico de *and* que luego es enriquecido por la interpretación pragmática basada en el uso de los enunciados en una determinada situación y contexto (cf. Grice 1975; Carston 1988; Leonetti 1993; Escandell Vidal 1993).

La posición del significado máximo de *and/y* ha sido criticada por distintos autores (Posner 1980; Levinson 1983; Carston 1988; Escandell Vidal 1993), en el sentido de que las explicaciones semánticas de los valores de *and/y* son insuficientes. Este enfoque presenta inadecuaciones tales como: 1) problemas de orden teórico, la lista de valores no está cerrada «parece difícil —si no imposible— predecir, a partir de las propiedades formales de las oraciones que enlaza, cuál va a ser en cada caso la interpretación de *y*.» (Escandell Vidal 1993: 189); 2) problemas de adecuación descriptiva, por ejemplo, el orden de los segmentos conectados con *y* puede ser irrelevante; 3) la conjunción puede eliminarse y substituirse por una pausa sin que el enunciado pierda o vea modificado ninguno de sus valores, y 4) las lenguas parecen variar en lo concerniente al contenido semántico que asignan a los segmentos que une la conexión, sin embargo, los efectos de la conjunción copulativa son los mismos.

4.1.2 Enfoque pragmático

Los problemas arriba señalados se obviarían con el enfoque pragmático que tratamos a continuación. La distinción entre *lo que se dice* y *lo que se comunica* (cf. Grice 1975: 43 y ss.) recibe el nombre de implicatura. Una implicatura puede ser de carácter *conversacional* cuando es originada por procesos que regulan la conversación. Las implicaturas conversacionales comprenden a las implicaturas *particularizadas* (que dependen del contexto) y a las implicaturas *generalizadas* (que aparecen en todas y cada una de las emisiones de una determinada forma lingüística).

Según dice Posner (1980) los significados de las conjunciones oracionales *and*, *or*, *if* y *not* en las lenguas naturales son equiparables a los significados de los conectores proposicionales de la lógica *et*, *vet*, *si*, y *non*. Sin embargo, concluye que:

Corresponding to the special purpose and circumstances of communication further content elements can be acquired by a sentence connective on the basis of the formulations, the meanings and the facts described in the connected sentences. These content elements occur as *conversational suggestions*, more specifically, as *connexity-suggestions*⁷⁹ (Posner 1980: 198 y ss.).

Según esto la implicatura a la que da lugar *and* es una implicatura *conversacional generalizada*. No se trataría por lo tanto de un contenido codificado convencionalmente, sino implicado conversacionalmente. Así, por ejemplo, en la sucesión de oraciones en las que interviene *and*, la conexión debe ser vista no sólo como un factor semántico de la palabra *and*, sino también como una sugerencia conversacional. Cuando usamos las oraciones coordinadas para describir eventos en el tiempo, relacionamos las secuencias de las oraciones expresadas a las secuencias de los eventos que se describen, aun sin la ayuda de la palabra *and*. El emisor violaría la máxima conversacional: «sea ordenado» (de acuerdo con Grice 1975), en caso de que no guarde la secuencia temporal en ambos niveles

4.1.3 Las explicaturas

En la teoría de Sperber & Wilson (1986) se da importancia a un tipo «intermedio» de contenido llamado *explicatura* que equivaldría a ser, en opinión de Escandell Vidal (1993: 193): «el contenido explícitamente comunicado que a veces sobrepasa el significado literal. [...] la determinación de las explicaturas pone en funcionamiento mecanismos de tipo inferencial que toman información del contexto de la situación y de lo que sabemos del mundo.»

En la misma dirección de la teoría de Sperber & Wilson, Carston (1988) ha criticado el enfoque de Grice y los neogriceanos en sentido de que los pragmatistas han puesto demasiada atención a lo que un enunciado puede conllevar implícitamente. Carston enfatiza en la igual importancia de la proposición explícitamente expresada por el enunciado de una expresión lingüística, lo que se dice, en términos griceanos. En la opinión de este autor a esto sólo se le ha dado importancia de paso. Según Carston lo que se dice (lo explícito) y lo que se implica (lo implícito) dan cuenta exhaustiva del significado proposicional de un enunciado. No podemos tener una noción coherente del último sin tomar en consideración lo primero⁸⁰.

Veamos como funciona la explicatura con un ejemplo de Carston:

⁷⁹ «En lo concerniente a las especiales intenciones y circunstancias de la comunicación, una mayor cantidad de elementos de contenido son adquiridos por una conectiva oracional en base a las formulaciones, los significados y los hechos descritos en las oraciones conectadas. Estos elementos de contenido se pueden realizar como *sugerencias conversacionales*, más específicamente como *inferencias conectantes*.» (Nuestra traducción).

⁸⁰ El estudio de Luscher (1994) sigue la orientación de la teoría de la relevancia y parte de hipótesis expuestas en este trabajo de Carston. Dicho estudio trata, también, entre otros, el estudio del operador/conector *et* como un ejemplo de un eficaz procesamiento instruccional.

- (4.5) a) Ella le dio su llave y él abrió la puerta.
 b) Ella₁ le₂ dio [su llave]₃ en t y él₂ abrió la puerta₄ en $t + n$ con
 [su₁ llave]₃. (Escandell Vidal 1993: 194)

La explicatura, del enunciado en (4.5a), es (4.5b). Los subíndices hacen alusión a entidades del mundo y explican que la acción de dar la llave precede a la de abrir la puerta, que él abre la puerta con la llave de ella. Los distintos valores de y se explican a través de este procedimiento, que representaría la manera en que nuestra mente organiza los acontecimientos.

De acuerdo con lo anterior, en la conexión con y son necesarias las deducciones que se sacan de los elementos conectados. En esta conexión se toma en cuenta el significado pragmático, lo que es lo mismo decir, el significado de y de acuerdo con el uso de los hablantes. No parece que el significado convencional de y sea universal sino más bien los procesos inferenciales que con este signo hacen los hablantes. Finalmente, como lo señala Escandell Vidal (1993: 196):

Para dar cuenta del significado de y , basta, por tanto con una caracterización semántica muy simple que se ve posteriormente enriquecida con valores dependientes de lo que sabemos del mundo, del contexto y de la situación. Es precisamente la universalidad de los procesos inferenciales —y no una supuesta universalidad de los valores de la conjunción copulativa— lo que explica que tales valores permanezcan constantes en el paso de una lengua a otra.

4.1.4 Resumen

Hasta aquí se han presentado, brevemente, distintas problemáticas en relación con los estudios de las partículas *and* o *y*. Hemos aludido a la concepción gramatical de y como conjunción coordinante y a la explicación de su diferencia con el conector lógico &. En relación con la postura de Posner (1980), sobre el significado mínimo o máximo de palabras como *and* (apartado 4.1.1), nos inclinamos por un significado básico de y (la adición) que se enriquecería con el uso de los hablantes. Las críticas al enfoque de un significado máximo de *and/y* (Posner 1980; Levinson 1983; Carston 1988; Escandell Vidal 1993) que darían lugar a una lista inacabable de matices (por ejemplo, causal, adversativo, consecutivo, temporal etc., véase apartado 4.1.1) nos parecen correctas. El enfoque pragmático (apartado 4.1.2) que hace referencia a Crice (1975) y a su distinción entre implicaturas particularizadas y generalizadas nos ayuda a distinguir el tipo de implicaturas a las cuales se da lugar con el uso de *and/y*. En suma, no habría un significado convencional universal de *and/y*, sino que son los procesos inferenciales que los hablantes llevan a cabo a través de su uso los que serían universales.

4.2 Schiffrin: *and* conector discursivo

A continuación esbozaremos el marco teórico que utilizaremos para el análisis de *y* en nuestros materiales.

El trabajo de Schiffrin (1986, 1987) provee una nueva perspectiva desde la cual se puede examinar el significado del *discourse connective and* (conector discursivo *and*). El análisis de Schiffrin se sitúa a nivel del discurso (cf. Halliday & Hasan 1976; van Dijk 1977a, 1977b)⁸¹. La autora trabaja en el plano de la estructura ideativa o de las relaciones semánticas, el de estructura de las acciones o de los actos de habla y el del intercambio comunicativo que concierne la toma de turnos de los participantes en una conversación (véase apartado 2.1 para una presentación del modelo de Schiffrin).

Según Schiffrin (1987: 128) *and* juega dos papeles en el habla: coordina ideas y continúa la acción del hablante. De este modo, el análisis que la autora hace del conector discursivo *and* distingue, por una parte, la creación del texto, y por otra, la continuación de las acciones en la comunicación. *And* sería un coordinador estructural de ideas y tendría un efecto pragmático como marcador de la continuación del acto de habla en la interacción de los hablantes.

La estructura ideativa o de las relaciones semánticas está compuesta por elementos lingüísticos, emerge de una secuencia de proposiciones presentadas por un hablante. Son ideas individuales que conforman grupos de ideas. Ejemplificamos *and* en la creación del texto (Schiffrin 1987: 131):

- (4.6)
- a. What changed the whole way of living is the automobile.
 - b. You couldn't go anywhere,
 - c. so you congregated together,
 - d. **and** y'got in one big truck, or something
 - e. **and** you went- went on a picnic,
 - f. **and** you had a good time.
 - g. Today, you could care less⁸²!

En (4.6) los eventos conectados con *and* (c-f) organizan el discurso de tal manera que describen colectivamente la manera de vivir previa a la aparición de los automóviles. Estas ideas forman un contraste colectivo con la situación de hoy expresada en (g), que no va precedida con *and*. Es decir, se propone un

⁸¹ Véase también Gumperz (1982); Schiffrin (1994) en cuanto al concepto de discurso.

⁸² En español:

- (4.6)
- a. Lo que cambió el estilo de vida fue el automóvil.
 - b. No podías ir a ninguna parte,
 - c. así que la gente se juntaba,
 - d. y se embarcaba en un gran camión o algo por el estilo
 - e. y salían de excursión,
 - f. y se divertían.
 - g. ¡Ahora nadie se preocupa! (Nuestra traducción).

principio general detrás de la posibilidad de que las ideas vayan o no vayan precedidas por *and*. Este principio concierne a la creación de una regularidad textual. En opinión de Schiffrin (*op. cit.*: 131): «once a textual regularity has been developed - even if its developed for a short sequence - a new idea unit can be introduced by a change from that textual norm»⁸³. Las relaciones secuenciales introducidas con *and* entre dichas proposiciones, son llamadas por Schiffrin relaciones locales y aquellas que no son secuenciales, pero que igualmente se introducen con *and*, son llamadas relaciones globales. En (4.7) se ilustra este principio general (Schiffrin 1987: 131 y ss.):

- (4.7) [How do you know him?]
- a. I know him because years ago, my husband's family were all in the laundry business.
 - b. **And** that's the business that his father was in,
 - c. **and** that's how he worked his way up t' become- t'go through law school.
 - d. But uh I don't think too highly of him
 - e. because a couple of years ago, when the ki- the teachers were out on strike,
 - f. **and** the schools were closed,
 - g. **and** we went over there,
 - h. **and** we asked him y'know to see if he could do something about it,
 - i. gettin' 'em t'go back at least.
 - j. He came t' the door, all dressed in an ascot, and a bathrobe
 - k. **and** he said, 'I didn't *ask* you t'vote for me,'
 - l. **and** I thought, 'Sure, now that you're in office...' he didn't ask us t'vote for him.
 - m. So I really lost a lot of respect for him⁸⁴.

⁸³ «una vez que se ha desarrollado una cierta regularidad textual - aunque no se desarrolle más que para una breve secuencia - una nueva unidad de idea se puede introducir mediante un cambio de tal norma textual» (Nuestra traducción).

⁸⁴ En español:

- (4.7) [¿Cómo lo conoces?]
- a. Lo conozco porque hace años atrás la familia de mi marido estaban todos en el negocio de la lavandería.
 - b. **Y** este era el negocio en el que estaba su padre,
 - c. y así logró ascender y entrar en la facultad de derecho.
 - d. Pero, eh, no lo estimo demasiado
 - e. porque hace unos años cuando los ni (ños) los profesores hacían huelga
 - f. y las escuelas estaban cerradas,
 - g. y fuimos allí,
 - h. y le preguntamos, tú sabes, si él podía hacer algo para remediar la situación,
 - i. hacer que vuelvan al trabajo por lo menos.
 - j. Salió a la puerta, vestido con un fular, y con su bata,
 - k. y dijo. 'Yo no les pedí que votaran por mí,'

En este ejemplo *and* conecta las cláusulas⁸⁵, como las llama Schiffrin, en distintas secciones de la historia (a-c, f-h, k-l) y *cero* (\emptyset), o la no presencia de *and*, funciona a un nivel global separando ciertos segmentos de la historia (d, i, m). De esta manera, se crean relaciones locales o secuenciales y relaciones globales o no secuenciales introducidas por la presencia o la ausencia de *and*. Estas relaciones pueden ser referenciales o funcionales. Las relaciones referenciales son semánticas y conciernen a los tópicos y a los comentarios de un texto, es decir, aquello de lo que un texto trata. Las relaciones funcionales conciernen a los papeles que las ideas juegan entre ellas en la configuración textual total. Así, por ejemplo, algunas proposiciones servirán de información de fondo⁸⁶ a otras. Algunas podrán elaborarse sobre otras, generalizarse, etc. Si ponemos atención en la historia del ejemplo (4.8) veremos que *and* distingue, asimismo, el fondo y el primer plano de la historia, así lo ilustra Schiffrin (*op. cit.*: 132):

FONDO	(e-i)
Evento	
And evento...	
PRIMER PLANO	(j-l)
Evento	
And evento...	
(Nuestra adaptación del inglés)	

Por lo que se refiere a la estructura interaccional (véase nuestra presentación de la interacción en el apartado 2.4) los constituyentes no son necesariamente lingüísticos sino más bien acciones realizadas a través de lo verbal o lo no verbal. Estas acciones se presentan, además, sólo en el habla de dos o más locutores. Como el término *interacción* lo sugiere, son un producto de la manera en que las acciones de los hablantes se influyen entre sí.

Schiffrin (1987: 141) sugiere que *and* «is a marker of speaker continuation»⁸⁷, es decir, que tendría un efecto pragmático como continuador de la acción del hablante. Ejemplificamos esta función (*op. cit.*: 146):

- (4.8) Sally: a. Could I have both of your names, first. T'start with.
 Zelda: Okay. Go ahead.
 Irene: Irene Bloom.
 Sally: b. **An:d**..
 Zelda: Zelda Freed.

-
- l. y yo pensé, 'Claro, ahora que tienes el puesto...' No nos pidió que votáramos por él.
 m. Así que, de verdad, perdí todo el respeto por él. (Nuestra traducción).

⁸⁵ Schiffrin utiliza el término cláusula, en el sentido sintáctico, como oración.

⁸⁶ Fondo = en el sentido de la idea contenida en la narración.

⁸⁷ «es una marca de la continuación del hablante» (Nuestra traducción).

- Sally: Okay.
 c. **And** your address is: what⁸⁸?

En (4.8) Sally usa *and* en una agenda de preguntas que ha sido planificada previamente. Las preguntas de Sally iniciadas con *and* (en b, c) marcan la continuación de su agenda de preguntas. Esta interacción se ilustra como sigue (*ibid*):

- A: PREGUNTA 1
 B: RESPUESTA 1
 A: **and** PREGUNTA 2 (...n)
 (Nuestra adaptación del inglés)

De acuerdo con lo anterior, Schiffrin (1986: 62) sugiere que la acción continuativa de *and* no es inherentemente semántica en el sentido de la palabra misma, sino que *and* tiene significado sólo porque permite la inferencia de una acción determinada por parte del hablante. El significado continuativo de *and* es, de esta manera, una consecuencia del uso situacional que el hablante hace de *and*, más bien que una consecuencia de su significado semántico inherente (cf. Grice 1975; asimismo, Halliday & Hasan 1976, sobre el significado interno del enlace conjuntivo⁸⁹. véase también los apartados 4.1.2 y 4.1.3).

Visto lo anterior, Schiffrin (1986: 49; 1987: 152) señala que el descubrimiento de las ideas que se coordinan y las acciones que se continúan requiere poner atención en el contenido y la estructura de las ideas y de la interacción. En otras palabras, es el contenido del discurso el que nos dice cuáles son las unidades de sentido y cuáles son las unidades interaccionales que están marcadas con *and*. Aunque las estructuras ideativas e interaccionales aparecen ciertamente sin el uso de los conectores discursivos, *and* contribuye en estas estructuras del habla en determinadas junturas.

⁸⁸ En español:

- (4.8) Sally: a. Me pueden dar su nombre y apellido para empezar.
 Zelda: Bueno, empieza tú.
 Irene: Irene Bloom.
 Sally: b. **Yyy...**
 Zelda: Zelda Freed.
 Sally: Bueno/vale.
 c. **¿Y** cuál es su dirección? (Nuestra traducción).

⁸⁹ Véase Halliday & Hasan (apartado 2.1).

4.3 Y en la construcción de los textos

Seguimos en lo que sigue la perspectiva de Schiffrin (1987) sobre *and* (véase apartado 4.2) en nuestro análisis del uso de *y* en la CT en nuestros materiales.

Nos ubicamos en el plano de la estructura ideativa o el de las relaciones semánticas. En este plano, *y*, contribuye a la creación de los textos hablados. Los segmentos del habla: unidades de idea/sentido, enunciados (véase los apartados 2.4.1.3, 2.4.1.4 para su definición) que son iniciados con *y*⁹⁰, estructuran, sistematizan y organizan, las narraciones, experiencias narrativas, explicaciones, o argumentaciones del hablante. Estas ideas conforman grupos de ideas que se inician con *y* o que no lo hacen. Esta posibilidad de que las ideas vayan iniciadas con *y* o que no lo hagan crea una regularidad textual que puede ser secuencial, cuando las unidades introducidas con *y* se van sucediendo; y no secuencial cuando las unidades introducidas con *y* son, por ejemplo, tópicos que tienen relación temática pero que no son adyacentes. En lo que sigue veremos cómo se crea esta regularidad textual que acabamos de nombrar en la CT de nuestros informantes a través del uso de *y*.

Las frecuencias de *y*, en nuestros materiales, indican que este conector discursivo es el término no marcado (preferente) en las conversaciones de los jóvenes en el estudio: 721 casos⁹¹ para los JB y 447 casos⁹² para los JU⁹³.

4.3.1 Y en las narraciones

En lo que sigue trataremos la regularidad textual que la presencia o ausencia de *y* crea en los textos. Dicho de otro modo, *y* enlaza secuencias de unidades de idea o sentido, enunciados que contrastan con aquellas unidades que no lo están⁹⁴. Veremos, primero, cómo *y* conecta los eventos en las narraciones de chistes e historias de los informantes. En (4.9) Ivo cuenta un chiste sobre un vampiro. *Y* enlaza los eventos de la historia: el vampiro compra verduras, compra frutas y finalmente se muere (líneas 3 a 5). *Porque* justifica el final de la historia, la muerte del vampiro «*porque* los vampiros se mueren con el día pueh» (línea 6):

⁹⁰ Estas unidades están enumeradas en los ejemplos.

⁹¹ De 40.732 palabras en el CB.

⁹² De 19.206 palabras del CC.

⁹³ En nuestra descripción y explicación de los usos de *y* por los jóvenes del estudio ejemplificaremos, en primer lugar, los usos en el CB, y luego aquellos en el CC.

⁹⁴ Véase también Baixauli Fortea (2000) sobre las secuencias de historia.

- (4.9) 1. Ivo: había una vez/ un vampiro
 2. que iba a buscar fruta
 3. y compró compró tomateh/ zanahorias
 4. y compró sandíah
 5. y se murió (RISAS)
 6. porque los vampiros se mueren con el día pueh (RISAS)
 [EJBE 5: J5, m17; I6, m17]

El ejemplo (4.10), del CC, muestra que *y* conecta los eventos de una historia. Ketty refiere una típica situación entre un profesor y una alumna que quiere evitar dar una prueba:

- (4.10) 1. Ketty: así / sí poh /
 2. y el profesor le dijo noo
 «anda no más/ anda no más te toca a ti ahora»
 3. y la paloma después le dijo (...) uh /
 4. el profesor para el cambio de hora se devolvió
 5. y le dijo / «tú no te me vas a escapar después» (RISAS)
 6. como diciendo la próxima si no veni⁹⁵ va el uno
 7. o te tení que venir igual
 8. porque tení que dar la prueba igual
 [EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Y conecta los eventos relacionados con lo que el profesor le dijo a la alumna en la charla (líneas 2, 3, 5). Estos eventos contienen las citas directas de lo que el profesor le dijo a la alumna. *Porque* justifica el final de la historia: Paloma debe dar la prueba de cualquier manera (línea 8).

La estructura de las narraciones sobre el chiste del vampiro y la historia sobre el profesor y la alumna que no quiere dar la prueba es la siguiente:

	Ej. (4.9)	Ej. (4.10)
	Líneas	Líneas
INTRODUCCIÓN	1-2	-
<i>y</i> evento	3	2
<i>y</i> evento	4	3
<i>y</i> evento	5	5
<i>porque</i> (justificación historia)	6	8
	[EJBE 5: J5, m17; I6, m17]	[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Los ejemplos (4.9 y 4.10) muestran que ambos grupos de informantes usan *y* en la creación de sus narraciones⁹⁶. La similar estructura de las narraciones: los

⁹⁵ Según Oroz «vos (o tú) venís» (1966: 325). [beni] es lo que hemos oído en las cintas magnetofónicas de nuestros materiales. Sigue Oroz: «Las formas de *vos* con la segunda persona del plural del verbo (*cantáis, sabís, comistes*, etc.) tienen valor de singular y han reemplazado las de *tú* con la segunda persona del singular» (*op. cit.*: 306).

eventos conectados con *y*, así como la justificación de la historia introducida con *porque* son un indicio de que este patrón es común para ambos grupos de hablantes. Las diferencias son: primero, de género discursivo, el chiste de Ivo, la historia de Ketty respectivamente. Segundo, el contenido de los eventos que se refieren: Ketty a diferencia de Ivo introduce citas directas de lo que dijo el profesor. Este tipo de citas es llamado por Labov (1972)⁹⁷ «evaluación incrustada». En su opinión hay cierto tipo de narradores que muestran su habilidad narrativa ya sea incrustando citas de lo que dijeron otras personas, ya sea refiriéndose a ellas en tercera persona.

El contraste que se crea con las unidades de sentido, enunciados que se inician con *y* o que no lo hacen diferencia, por un lado, elementos referenciales tales como los tópicos sobre los que tratan las narraciones. Por otro lado, diferencia elementos funcionales como el primer plano o el fondo de la historia. En (4.11), del CB, tenemos una narración con fondo y primer plano, en la que el narrador describe sus experiencias personales. César cuenta sobre la invitación que la empresa les hizo a McDonald's:

- (4.11) 1. César: no lo que pasa es que con en el trabajo
 2. nos convidan ellos nos convidan comida noo
 3. porque um bueno (L: RISAS) paga el estado supongo yo
 4. y cuando fuimos la primera vez
 5. fuimos al macdonald
 6. y todos pedían así una hamburguesita (L: RISAS)
 chiquitita de nueve coronas / con una bebida así 'small'⁹⁸
 así chiquitita (L: RISAS)
 7. después llegué yo
 8. y la cagué (L: RISAS)
 9. pedí un mega menú
- [EJBE 17: L17, m17; C18, m18]

El fondo de la narración la invitación a comer, sin presencia de *y* (líneas 1 a 2), da paso a la explicación. *Porque* precede a la posible causa de tal invitación (línea 3). En el primer plano de la narración, *y* conecta los eventos que expresan las experiencias personales de César (líneas 4 a 6). *Y* conecta, asimismo, los eventos de la conclusión (líneas 7 a 8). En el ejemplo (4.12), del CC, Pilar cuenta cómo es cuando su madre le da permiso para salir:

⁹⁶ La introducción del ejemplo (4.10) figura en secuencias anteriores.

⁹⁷ Véase Labov (1972: 354-360).

⁹⁸ *Small* = «pequeña» (Nuestra traducción).

- (4.12) 1. Pilar: mi mamá es super aprensiva conmigo
 2. o sea no / tengo que darle cuenta de todo
 3. o sea porque tú y yo tengo ///
 4. o a lo mejor ustedes dicen
 5. aah voy a salir
 6. yo no «mamá puedo salir por favor?»
 7. y tengo que esperar una respuesta
 8. y casi siempre «no sé lo voy a pensar»
 9. o sea en ese no sé quiere decir no cachái?
 10. y ahí al final no salgo
- [EJOCHI 4: P8, f15; K9, f15; D10, f17; C11, f15; J12, m19]

Pilar da una opinión sobre su madre. Ésta es, a la vez, el fondo de su historia (línea 1). Luego, explica tal opinión reformulándose (línea 2). Trata de iniciar una nueva explicación que se aborta (línea 3). El primer plano de su historia, sus experiencias en torno a esta situación, se expresa, de un lado, prescindiendo de *y* (líneas 4 a 6). De otro lado, enlazadas con *y*: «y tengo que esperar una respuesta, y casi siempre 'no sé lo voy a pensar'» (líneas 7 a 8). El relato de sus experiencias personales incluye citas directas del diálogo entre ella y su madre. Pilar concluye su narración explicando que el «no sé» de su madre quiere decir no. Ilustramos la estructura de las narraciones:

Ejemplo (4.11):

FONDO (líneas 1-2)
porque (causa) (línea 3)

PRIMER PLANO (líneas 4-6)
 (experiencias personales)
 y evento
 evento
 y evento
 evento (conclusión: líneas 7-9)
 y evento
 evento
 [EJBE 17: L17, m17; C18, m18]

Ejemplo (4.12):

FONDO (líneas 1-5)
o sea (reformula)
o sea/ porque (explicación abortada)
 o (alternativa)

PRIMER PLANO (líneas 6-8)
 (experiencias personales)
 evento
 y evento
 y evento
 evento (conclusión: líneas 9-10)
 y evento

[EJOCHI 4: P8, f15; K9, f15; D10, f17;
 C11, f15; J12, m19]

Como podemos apreciar, la estructura de las narraciones de los citados ejemplos contienen ambas fondo y primer plano. El primer plano incluye las experiencias del narrador. La primera diferencia se presenta en el fondo de la historia, en la elección de los MD que introducen la causa o que reformulan lo dicho: *porque* en el caso de la historia del McDonald's de Carlos; *o sea* en el caso de la historia de la madre de Pilar. La segunda diferencia que podemos apuntar se localiza en el primer plano de la historia, en los segmentos

discursivos relacionados con las experiencias del narrador e iniciados con *y*. Carlos cuenta sobre sus experiencias personales en el restaurante y se refiere a sí mismo; en cambio, Pilar relata sus experiencias personales en relación con el diálogo con la madre, su historia contiene citas directas del diálogo que ella refiere. Tenemos nuevamente como en el ejemplo (4.10) la evaluación incrustada a la que hicimos referencia.

Acabamos de mostrar que la regularidad textual que se crea entre unidades introducidas con *y*, en contraste, con unidades que no son introducidas con *y*, distingue: por un lado, distintos niveles del discurso. El fondo de la historia y el primer plano son los planos funcionales de las narraciones. Por otro lado, los segmentos discursivos (unidades de sentido, enunciados) que se conectan secuencialmente con *y* pueden ser eventos en las narraciones o formar parte de las experiencias personales del narrador, como unidades referenciales. Así, en los citados ejemplos están incluidos en el primer plano de la narración.

4.3.2 *Y* en las argumentaciones

Pasamos a ver la manera como *y* introduce las explicaciones, justificaciones en las argumentaciones de los informantes⁹⁹. En (4.13) Gabriel explica lo que se supone fue la causa del cáncer de su abuelo:

- (4.13) 1. Gabriel: sí ese el cáncer creen que es un poco
2. porque él perdió sus dientes temprano eh
3. y no quería usar dentadura
4. yy se tragaba la comida
[EJBE 16: M15, f16; G16, m16]

En este ejemplo *porque* introduce la explicación de la posible causa del cáncer del abuelo, la pérdida de sus dientes (línea 2). *Y* introduce y conecta las causas complementarias que sirven para explicarla: «y no quería usar dentadura yy se tragaba la comida» (líneas 3 a 4). En (4.14), ejemplo del CC, Pilar habla de su madre:

- (4.14) 1. Pilar: no yo encuentro que yo salí favorecida
2. porque tengo una excelente madre
3. o sea mi mamá quedó viuda
4. y al tiro salió adelante por mí y por mis hermanas
5. y o sea mi mamá hasta el día de hoy
«ay mi niña»
6. y me hace cariños
7. y me anda regaloneando [...]
[EJOCHI 4: P8, f15; K9, f15; D10, f17; C11, f15; J12, m19]

⁹⁹ En este capítulo seguimos el modelo de Schiffrin (1987) sobre la argumentación. Véase su presentación en el apartado 2.2.2.

Pilar expresa que ella tiene una situación favorecida. Explica su aseveración: «*porque* tengo una excelente madre» (línea 2). Luego, reformula su explicación aclarando que su madre quedó viuda. *Y* introduce y conecta las argumentaciones complementarias de la explicación (líneas 4 a 7). La estructura de estos ejemplos queda ilustrada como sigue:

	Ej. (4.13)	Ej. (4.14)
	Líneas	Líneas
TOMA DE POSICIÓN	1	1
<i>porque</i> (causa)	2	2
y (causas complementarias)	3-4	4-7
	[EJBE 16: M15, f16; G16, m16]	[EJOCHI 4: P8, f15; K9, f15; D10, f17; C11, f15; J12, m19]

En el ejemplo (4.13) la toma de posición es una creencia, en (4.14) una opinión. En ambos casos *porque* antecede a la explicación. *Y* enlaza las causas complementarias de la causa principal.

Las explicaciones¹⁰⁰ pueden estar incluidas en una estructura más amplia. Recordemos que una argumentación (cf. Schiffrin 1987) contiene: la toma de posición sobre un determinado asunto y su defensa. En (4.15) Lucio argumenta sobre la causa de su odio a Pinochet:

- (4.15) 1. Lucio: sí entonces] para mí aunque gracias a pinochet (...)
 2. si tendría que ser totalmente irónico naci acá
 3. y yo / le tengo un fastidio un odio a pinochet
 4. porque es una persona mala
 5. no importa qué sea o quién seaaa
 6. fue una persona mala
 7. y para esa no hay misericordia
 8. y no hay perdón
 9. no hay recon-(...)
 10. esas cosas de reconciliación no me gusta
 11. cuando han mat- torturado al tío o al hermano
 12. y han perseguido al abueloo
 [EJBE 19: L20, m18; B21, m19]

En la argumentación de Lucio *y* conecta las aseveraciones de la toma de posición (líneas 2 a 3): la ironía de haber nacido en Suecia y, como una consecuencia, su odio a Pinochet, exteriorizada en una aseveración conclusiva: «y yo le tengo un fastidio un odio a pinochet» (línea 3). La defensa de esta opinión se justifica: «*porque* es una persona mala [...]» (líneas 4 a 6). *Y* conecta los argumentos de la defensa específica de la justificación del odio a Pinochet:

¹⁰⁰ No entramos en más detalles sobre la explicación o justificación introducida por *porque*. Para más detalles sobre esta distinción se puede ver (Briz 1998).

«y para esa no hay misericordia¹⁰¹, y no hay perdón [...]» (líneas 7 a 9). El argumento concluyente en la nueva toma de posición: «esas cosas de reconciliación no me gusta» (línea 10) se explica. *Y* conecta las razones por las cuales Lucio no está de acuerdo con la reconciliación: «cuando han mat-torturado al tío o al hermano, y han perseguido al abuelo» (líneas 11 a 12).

En (4.16), ejemplo del CC, Dunia argumenta sobre las causas de la falta de confianza en su hermana menor:

- (4.16)
- | | | |
|-----|--------|---|
| 1. | Pilar: | y tení confianza en ellas? |
| 2. | Dunia: | no |
| 3. | | porque es muy como inmadura |
| 4. | | entonces yo le cuento las cosas que me pasan |
| 5. | | y se ríe como lo encuentra muy chistoso / |
| 6. | | entonces a mí me da rabia |
| 7. | | porque yo le estoy hablando algo serio |
| 8. | | y se agarra de la risa |
| 9. | | entonces entonces yo tengo mi diario de mi vida y mi confesor |
| 10. | | tengo a dios |
| 11. | | y tengo a mi pololo ¹⁰² rodrigo [...] |
- [EJOCHI 4: P8, f15; K9, f15; D10, f17; C11, f15; J12, m19]

En la toma de posición, Dunia expresa un rotundo «no» (línea 2) como respuesta a la pregunta de Pilar (línea 1). Luego, justifica esta rotunda aseveración, es decir, la falta de confianza en su hermana: «*porque* es muy como inmadura» (línea 3). Ejemplifica su justificación con argumentos que se conectan con *y*: «entonces yo le cuento las cosas que pasan, y se ríe como lo encuentra muy chistoso» (líneas 4 a 5). El hecho de que la hermana menor se ría de las confidencias de Dunia desencadena una nueva toma de posición: «entonces a mí me da rabia» (línea 6). La defensa de la toma de posición se justifica. *Y* conecta los argumentos de esta justificación: «*porque* yo le estoy hablando algo serio, y se agarra de la risa.» (líneas 7 a 8). Dunia concluye su argumentación poniendo énfasis en aquello que es digno de su confianza: su diario, Dios y su pololo (líneas 9 a 11). Ilustramos la estructura de las argumentaciones:

¹⁰¹ Los segmentos discursivos de los ejemplos, cuando se insertan en el texto, se separan con el signo (,).

¹⁰² *Pololo* = «enamorado» (DCH).

Ejemplo (4.15)	Ejemplo (4.16)
TOMA DE POSICIÓN 1 (líneas 2-3) argumento y argumento	TOMA DE POSICIÓN 1 (línea 2)
DEFENSA GENERAL (líneas 4-9) <i>porque</i> (justificación, líneas 4-6)	DEFENSA GENERAL (líneas 3-8) <i>porque</i> (justificación, línea 3)
DEFENSA ESPECÍFICA (líneas 7-9) y argumento y argumento	DEFENSA ESPECÍFICA (líneas 4-5) argumento y argumento
TOMA DE POSICIÓN 2 (línea 10)	TOMA DE POSICIÓN 2 (línea 6)
DEFENSA (líneas 11-12) argumento y argumento	DEFENSA (líneas 7-10) <i>porque</i> (justificación) y argumento argumento y argumento
[EJBE 19: L20, m18; B21, m19]	[EJOCHI 4: P8, f15; K9, f15; D10, f17; C11, f15; J12, m19]

Las estructuras de los ejemplos (4.15 y 4.16) presentan ambas los pasos de una argumentación: la toma de posición y la defensa. *Y* conecta los argumentos de la defensa en ambos ejemplos. Las diferencias, entre ambos ejemplos, se dan en la toma de posición 1), que en el ejemplo (4.15) incluye argumentos conectados con *y*, en tanto que en el ejemplo (4.16) se entra directamente en la defensa de la toma de posición. La defensa general de ambos ejemplos incluye una defensa específica en la cual los argumentos se conectan con *y*. Una nueva toma de posición 2) surge, en ambos ejemplos, en (4.15) los argumentos conclusivos de esta defensa van conectados con *y*. En (4.16) la defensa es más complicada: se justifica la toma de posición y los argumentos de esta justificación van enlazados con *y*.

4.3.3 *Y* conecta tópicos relacionados no secuencialmente

Hemos venido mostrando que *y* funciona secuencialmente (a un nivel local) conectando eventos en las narraciones; conectando explicaciones en las argumentaciones. Vamos a ver cómo *y* relaciona, asimismo, tópicos a un nivel global, no secuencial, es decir, que conecta tópicos que se relacionan temáticamente y no son adyacentes .

(4.17) es un ejemplo que muestra el nombrado uso en una argumentación con dos tópicos relacionados con *y*: en el primer tópico, Lucio argumenta sobre el papel que los Estados Unidos jugaron en el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 en Chile. Inicia la toma de posición: «estados unidos los ayudó» (línea 1):

- (4.17) 1. Lucio: estados unidos los ayudó
 2. **yy** casi todos los países latinos/ en ese tiempo eran dictadura
 3. **yy** se ayudaron entre sí mismos
 4. se traspasaron los prisioneros a sus distint- respectivos campos de concentración
 5. los mataban
 6. han encontrado chilenos muertos en el paraguay así que (B:ujum)
 7. así que la dictadura no me gusta para nada
 8. **y** les tengo pena a la gente/
 11. **y** me da rabia que en chile
 12. el sistema político sea tan (B: tan) tan inestablee
 13. porque en suecia la cosa es así
 14. hay centro
 15. hay izquierda
 16. **y** después los extremos comunista y todo eso
 17. pero no partidos chicos (...) de- después hay derecha
 18. **y** después no hay extremos populista fascista nada así
 19. en chile lo que yo me he dado cuenta
 20. que hay centroo
 21. hay radical
 22. **y** después totalmente extremos.
 23. **y** después no hay una derecha normal como acá en suecia
 24. hay más populismo así

[EJBE 19: L20, m18; B21, m19]

La defensa del primer tópico contiene argumentos en torno a la situación de los países latinoamericanos cuando eran gobernados por dictaduras que colaboraban entre sí. Estos argumentos se conectan con *y* a un nivel local (secuencial, líneas 2 a 3). *Así que* introduce la conclusión a este primer tópico. *Y* conecta sus argumentos: «*así que* la dictadura no me gusta para nada, *y* les tengo pena a la gente» (líneas 7 a 8). Seguido a esto, se introduce el segundo tópico, relacionado con el anterior, la comparación de la política en Chile con la de Suecia. *Y* introduce este segundo tópico, relacionado temáticamente con el primero, a un nivel global (no secuencial) «*y* me da rabia que en chile, el sistema político sea tan (B: tan) inestable» (líneas 11 a 12). Esta nueva toma de posición se explica (línea 13) contrastándola con ejemplos de la composición política en Suecia (líneas 14 a 18). Se continúa con la explicación de la composición de la política en Chile (líneas 20 a 22). Finalmente, Lucio saca la conclusión de este segundo tópico: «*y después* no hay una derecha normal como acá en suecia [...]» (líneas 23 a 24). Ilustramos la estructura del ejemplo (4.17):

	TÓPICO 1: TOMA DE POSICIÓN: DEFENSA argumentos <i>así que</i> argumento y argumento (conclusión)	Líneas 1-8
Global	y TÓPICO 2: TOMA DE POSICIÓN DEFENSA <i>porque</i> (explicación) argumentos y argumento (conclusión) [EJBE 19: L20, m18; B21, m19]	11-24

Ya hemos visto anteriormente que *y* enlaza eventos a un nivel secuencial en las narraciones, introduce también argumentos. No obstante, puede también funcionar a un nivel no secuencial/global relacionando dos tópicos. Así lo muestra el ejemplo (4.17). El primer tópico la ayuda de los EE.UU en el golpe de Estado de 1973 en Chile se introduce sin *y* (línea 1). El segundo tópico, el sistema político de Chile, relacionado temáticamente con el primero, se introduce con *y* (línea 11). Se crea así un enlace entre ambos tópicos a un nivel global, no secuencial. No testificamos ejemplos de este tipo en el CC de los JU.

4.3.4 Resumen

En este apartado hemos mostrado que tanto JB como JU usan el conector discursivo *y* en la CT. Aquí abajo el esquema de los usos de *y* en la CT:

<i>Y</i> en la construcción de textos	CB/JB	CC/JU
• <i>Y</i> en las narraciones (§4.3.1)	+	+
• <i>Y</i> en las argumentaciones (§4.3.2)	+	+
• <i>Y</i> conecta tópicos relacionados no secuencialmente (§4.3.3)	+	-

Tabla 4.1. Usos de *y* en la CT del CB y del CC.

De la tabla 4.1 se desprenden las similitudes y los contrastes en el uso de *y* en la CT por ambos grupos de informantes. Una de las diferencias atestiguadas en este uso es la ausencia de ejemplos claros de la conexión de tópicos relacionados no secuencialmente, en el CC de los JU. Una segunda distinción (véase apartados 4.3.1, 4.3.2) son las citas incrustadas en las narraciones y argumentaciones de los JU, en contraste con una ausencia de estas en las narraciones de los JB. Sin embargo, en líneas generales lo que distingue a ambos grupos de informantes, es el contenido de las narraciones, chistes, argumentaciones que están relacionados con sus experiencias y con los conocimientos que tienen del mundo.

El aporte del conector discursivo *y*, en la CT de ambos grupos de informantes, es, de un lado, la conexión de eventos en las narraciones, de los argumentos, de la conexión de tópicos relacionados globalmente. Es decir, que *y* agrupa y conecta los elementos referenciales como son los eventos, los argumentos, o los tópicos en un texto. Crea una suerte de norma textual. Una vez que hay un cambio de esta norma textual hay también un cambio de esta norma en el uso de *y*. El contraste que el uso de *y* crea puede ser secuencial o no secuencial. Es secuencial cuando las unidades conectadas son adyacentes y no secuencial cuando las unidades conectadas no lo son, como en el caso de tópicos que se relacionan a través del enlace de *y*. De otro lado, *y* aporta coherencia para una estructuración del discurso. Así, por ejemplo, cuando distingue el primer plano o el fondo de una narración, o la toma de posición o la defensa de una argumentación. Es decir, aporta en una sistematización del discurso. *Y* funciona como un coordinador de las estructuras del discurso de los jóvenes informantes.

Pasaremos ahora a ver el significado pragmático de *y*.

4.4 *Y* en la continuación de la acción comunicativa¹⁰³

En lo que sigue veremos el uso de *y*, en la CACHI, en los materiales del CB de los JB y del CC de los JU.

Y en la CT conectaba y agrupaba unidades de idea, enunciados en un turno de palabra de un mismo emisor. Así también puede conectar intervenciones de distintos hablantes en el intercambio comunicativo de un diálogo o interacción.

Los ejemplos dados en la CT eran narraciones o argumentaciones que generalmente ocupaban un turno de palabra, de un hablante. Veremos ahora un uso que involucra lo anterior en la interacción del hablante con su interactuante (véase apartado 2.4 sobre la interacción). Las interacciones se suceden en nuestros materiales en turnos de palabra que contienen *intervenciones iniciativas* (II) e *intervenciones reactivas* (IR) (cf. Sacks *et al.* 1974; Linell & Gustafsson 1987; Tusón Valls 1996; Linell 1998; Briz Gómez 1998). Un tipo de II usada por los informantes es la pregunta iniciada con *y*. La nombran Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999) y Porroche Ballesteros (1992: 85): «que aparentemente, no enlaza con nada, se puede suponer que el enlace se realiza mentalmente con algo pensado o dicho antes, bien sea por el propio locutor o por otra persona». Así, por ejemplo, en (4.18):

¹⁰³ La acción comunicativa la entendemos en la misma dirección de lo que Searle llama los *actos de habla*. (Véase, asimismo, Austin 1962). Según Searle (1996:1994: 30):

el acto de habla es la unidad básica de la comunicación, tomada juntamente con el principio de expresibilidad, sugiere que existe una serie de conexiones analíticas entre la noción de actos de habla, lo que el hablante quiere decir, lo que la oración (u otro elemento lingüístico) emitida significa, lo que el hablante intenta, lo que el oyente comprende y lo que son las reglas que gobiernan los elementos lingüísticos.

(4.18) Y ¿quién se va a tomar este heladito?

(Martín Zorraquino 1998: 32)

4.4.1 Y introduce preguntas

En los materiales estudiados, *y* introduce preguntas que hacen continuar la conversación, y en algunos casos suponen cambio de tópico. (4.19) ilustra este uso. Verónica y Carlos están conversando sobre los trabajos que han realizado dentro del programa de orientación laboral, en el noveno grado, de la escuela obligatoria. Verónica habla sobre las malas experiencias en uno de estos trabajos (línea 1):

- (4.19)
- | | | |
|----|-----------|--|
| 1. | Verónica: | no no más trabajo |
| 2. | Carlos | claro no pero |
| 3. | Verónica: | y en que escuela ibas en noveno? |
| 4. | Carlos: | en 'skola ¹⁰⁴ , en 'gård ¹⁰⁵ , |

[EJBE 1: V1, f17; C2, m17]

Carlos expresa su acuerdo con lo dicho por Verónica «claro [...]». Seguidamente inicia una objeción «[...] no pero» (línea 2), que es interrumpida por Verónica con una pregunta. Y inicia esta pregunta: «y en qué escuela ibas en noveno?» (línea 3). Esta pregunta además de introducir un cambio de tópico (cambia el tema del trabajo con el de la escuela) sirve para hacer continuar la conversación. (4.20), del CC, ilustra un uso similar. Dina y Ketty conversan sobre películas:

- (4.20)
- | | | |
|----|--------|--|
| 1. | Dina: | eh no tení que ver la cartelera dee del diario |
| 2. | Ketty | ahh |
| 3. | Dina | (RISAS) y/ y qué películas más hai visto? |
| 4. | Ketty: | eh no sé |

[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Dina quiere saber qué otras películas ha visto Ketty. Y introduce su pregunta (línea 3). La pregunta formulada por Dina invita a Ketty a continuar la conversación sobre este tema y es, asimismo, un requerimiento de información.

Encontramos algunas variantes de preguntas iniciadas con *y* en nuestros materiales. Preguntas en las que se pide elaboración de una previa respuesta. (4.21) ejemplifica el uso. Gina y Ramón conversan sobre el puntaje que es necesario para entrar en un determinado programa en la secundaria:

¹⁰⁴ *Skola* =«escuela» en sueco (NSO).

¹⁰⁵ *Gård* =«patio» en sueco (NSO). Nombre simulado para el lugar donde se encuentra la nombrada escuela.

- (4.21) 1. Gina: y cómo conseguiste entrar con 195 a 'natur'¹⁰⁶?
2. Ramón: se necesitaba así 165.
3. Gina: y por qué tan poco?
4. Ramón: no sé

[EJBE 21: G23, f17; R24, m16]

La primera pregunta de Gina expresa su asombro al enterarse de que Ramón logró su acceso al programa de ciencias naturales con un puntaje inferior al que ella suponía se necesitaba (línea 1). Ramón responde indicando el puntaje que era necesario (línea 2). A esta contestación, Gina formula la pregunta que pide la elaboración de tal respuesta: «y por qué tan poco?» (línea 3). Es decir, la pregunta es una demanda de más información y, en este caso, manifestación de sorpresa e incredulidad. Testimoniamos un uso parecido en el ejemplo, del CC, que sigue (4.22 es anterior a 4.20). Dina y Ketty están hablando sobre una determinada película (líneas 1 a 2). Dina informa que la película se estrenó (línea 3). Ketty confirma la aseveración de Dina y pide su elaboración: «y en qué cine?» (línea 5), es decir, demanda más información:

- (4.22) 1. Dina: noo tú hai ido a ver cocodrilo?
2. Ketty: sí pueh yo creo que sí
3. Dina: sí se estrenó el ocho / noo el lunes nueve
4. Ketty: ay entonces se estrenó ya
5. y en qué cine?
6. Dina: eh noo tené que ver la cartelera dee del diario

[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Ilustramos las estructuras de las preguntas iniciadas con *y* que piden la elaboración de una previa respuesta:

		Ej. (4.21)	Ej. (4.22)
		Líneas	Líneas
Hablante A:	(y) PREGUNTA 1	1	1 (y, opcional)
Hablante B:	RESPUESTA	2	2
Hablante A:	y PREGUNTA1'	3	5
		[EJBE 21: G23, f17; R24, m16],	[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

El hablante A formula una pregunta precedida con *y* (opcional en el ejemplo 4.22). El hablante B responde a la pregunta. El hablante A pide la elaboración de la respuesta en su PREGUNTA1'.

Otra variante de este tipo de preguntas es aquella en la que el hablante formula una pregunta al oyente, y, seguido a esto, su pedido de elaboración de la posible respuesta. Por ejemplo, en (4.23) Ivo le pregunta a Julio su opinión

¹⁰⁶ *Natur* = abreviación en sueco para el programa de ciencias naturales en la enseñanza secundaria.

sobre las mejores lecciones en la escuela, e inmediatamente pide la aclaración de la posible respuesta: «eh qué lecciones piensas tú que son las mejores de la escuela / y por qué?» (línea 1):

- (4.23)
1. Ivo: eh qué lecciones piensas tú que son las mejores de la escuela / y por qué?
 2. Julio: lecciones?
 3. Ivo: lecciones
 4. Julio: lecciones vamos a ver /
 5. no sé gimnasia a lo mejor
 6. eh matemáticas ya más o menos hh
 7. español muy bueno (RISAS) (I: chin chin)
 8. noo pero todas las lecciones son buenas
 9. pero a veces depende cómo depende lo que te enseñen (sonidos)
- [EJBE 5: J5, m17; I6, m17]

Ilustramos la estructura de (4.23):

- Hablante A: PREGUNTA 1, y PREGUNTA1' (línea 1)
Hablante B: pedido de aclaración (línea 2)
Hablante A: aclaración (línea 3)
Hablante B: RESPUESTA a 1 y 1' (líneas 4-9)
- [EJBE 5: J5, m17; I6, m17]

La estructura de este tipo de preguntas es habitual en las entrevistas, en las que se formula la pregunta y luego la pregunta en relación con la posible respuesta. No testimoniamos este tipo de preguntas en el CC.

Y introduce también, en nuestros materiales, cierto tipo de preguntas en las cuales se ha suprimido el verbo, en otros casos el verbo más otros elementos. Por esta razón, las denominaremos *preguntas abreviadas*. Este tipo de preguntas abreviadas hacen, algunas veces, alusión a alguien o a algo que el interlocutor piensa que está ausente en lo dicho en la intervención que precede a la pregunta abreviada. (4.24) ejemplifica este uso. Pilar cuenta que ha ido al cine:

- (4.24)
1. Pilar: el sábado fui a ver una película al cine
 2. Cecilia: con quién?
 3. Pilar: con mama
 4. Cecilia: cuál?
 5. Pilar: con el carlos y con la mirta
 6. Cecilia: y el hernán?
 7. Pilar: noo (RISAS) no el hernán no
 8. está en la casa de mi tío
 9. Cecilia: ah
- [EJBE 7: P7, f16; C8, f16]

Cecilia le pregunta a Pilar con quién fue al cine. Pilar empieza a nombrar a las personas con las que fue, nombra a su madre. Cecilia la interrumpe pidiéndole que le diga el nombre de la película (líneas 1 a 4). Pilar continúa nombrando a las personas con las que fue al cine: «con el carlos y con la mirta» (línea 5). Cecilia formula, entonces, la pregunta abreviada introducida con *y*: «y el hernán?» (línea 6). Esta pregunta hace alusión a alguien que ella esperaba se nombrara en la respuesta de Pilar mas no está presente. (4.25) ejemplifica el mismo uso en la siguiente interacción del CC:

- (4.25)
- | | | |
|----|--------|--|
| 1. | Ketty: | y que otras películas te gustan a ti? |
| 2. | Dina: | noo sí de terror y aventurah |
| 3. | Ketty: | ah ya |
| 4. | Dina: | de suspenso tiene que ser suspenso sino (...) |
| 5. | Ketty: | claro |
| 6. | Dina: | y a ti? |
| 7. | Ketty: | no me gustan así las románticas
así como el titanic |

[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Ketty le pregunta a Dina qué tipo de películas le gustan. Dina las empieza a nombrar. Ketty la interrumpe con su confirmación (líneas 1 a 3). Dina continúa su enumeración que es comentada por Ketty dando a entender que Ketty ya lo sabe o lo comprende (líneas 4 a 5). Seguido a esta confirmación, Dina formula su pregunta abreviada dirigida a Ketty: «y a ti?» (línea 6).

Y inicia, también, una agenda de preguntas. En nuestros materiales, las interacciones alternan las II y las IR en las que se intercambian saludos, información. Por ejemplo, (4.26) es una interacción de preguntas y respuestas:

- (4.26)
- | | | |
|-----|--------|---|
| 1. | Gina: | hola que tal |
| 2. | Ramón: | hola gina |
| 3. | Gina: | (...) hola cómo estái? |
| 4. | Ramón: | muy bien. |
| 5. | | y tú? |
| 6. | Gina: | bien oye, |
| 7. | | y cómo te va en las clases? |
| 8. | Ramón: | muy bien. |
| 9. | | y tú? |
| 10. | Gina: | sí me va bien. |
| 11. | | bueno aquí no más estoy |
| 12. | | eh estoy sacando unos 'be gue eme be gue ¹⁰⁷ , también |
| 13. | | y a ti? |
| 14. | Ramón: | eh recién estoy empezando |
| 15. | | y me está yendo bien |

[EJBE 21: G23, f17; R24, m16]

¹⁰⁷ «Eme be gue» = MVG y «be gue» = VG, corresponden a la escala de calificaciones en Suecia: MVG equivale en español a sobresaliente y VG a muy bueno.

La interacción comienza con saludos formales (líneas 1 a 3). Ramón responde a la pregunta de Gina, y enseguida formula su primera pregunta abreviada: «y tú?» (líneas 4 a 5). Gina responde y pregunta: «y cómo te va en las clases?» (líneas 6 a 7). A esto sigue una nueva respuesta de Ramón, y de inmediato pregunta abreviada mal formulada: «y tú?» (línea 9) en lugar de «y a ti?». Luego, nueva respuesta de Gina, quien dice que le va bien y que tiene buenas calificaciones. Seguido a esta respuesta, Gina formula una nueva pregunta, esta vez la forma correcta de la pregunta abreviada: «y a ti?» (líneas 10 a 13).

(4.27), del CC, ejemplifica un uso similar. Ketty y Dina hablan de lo que significa ser nueva en un colegio:

- (4.27)
- | | | |
|-----|--------|---|
| 1. | Ketty: | llegar a un colegio toda nueva |
| 2. | | como que todas son muy así |
| 3. | Dina: | sí poh no son nuevas en segundo (K:no) |
| 4. | Ketty: | no po |
| 5. | | en primero sí |
| 6. | | porque onda ya empieza el primero |
| 7. | Ketty: | claroo |
| 8. | Dina: | así que no justamente (...) |
| | | igual estaba pensando quedarme aquí también |
| 9. | | y tú? |
| 10. | Ketty: | yo siempre (...) aquí (...) |
| 11. | Dina: | y después que vai a hacer? |
| 12. | | [trabajar?] |
| 13. | Ketty: | [(RISAS)] trabajar |
- [EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Ketty y Dina están de acuerdo en que es difícil ser nueva el primer año, en el colegio (líneas 1 a 7). Dina dice que ella se queda en el mismo colegio y formula su primera pregunta; quiere saber si Ketty se queda también (líneas 8 a 9). Después de la respuesta afirmativa de Ketty, Dina formula su segunda pregunta, en torno a lo que Ketty piensa hacer después de terminar los estudios (línea 11).

Ilustramos las estructuras de *y* introduciendo una agenda de preguntas:

	Ej. (4.26)	Líneas		Ej. (4.27)	Líneas
Hablante A:	PREGUNTA	3	Hablante A:	Comentario	8
Hablante B:	RESPUESTA	4		y PREGUNTA	9
	y PREGUNTA	5	Hablante B:	RESPUESTA	10
Hablante A:	RESPUESTA	6	Hablante A:	y PREGUNTA	11-12
	y PREGUNTA	7	Hablante B:	RESPUESTA	13
Hablante B:	RESPUESTA	8			
	y PREGUNTA	9			
Hablante A:	RESPUESTA	10-12			
	y PREGUNTA	13			
Hablante B:	RESPUESTA	14-15			

[EJBE 21: G23, f17; R24, m16]

[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Como se puede apreciar, en la presentación de ambas estructuras, las distinciones entre (4.26) y (4.27) se dan, primero, en el diálogo entre Gina y Ramón. Ambos formulan la respectiva pregunta iniciada con *y*, una vez dada la respuesta. Esto hace que el diálogo continúe porque de lo contrario podría finalizar con la respuesta a una determinada pregunta. En cambio, en el diálogo entre Ketty y Dina, es Dina quien formula las preguntas iniciadas con *y*. Estas preguntas hacen que la interacción continúe, además de que Dina busca información sobre los propósitos de Ketty.

En algunos casos el hablante formula la pregunta al oyente, y a continuación, el mismo hablante da la respuesta introducida por *y*. Ésta es al mismo tiempo una pregunta que pide confirmación al interlocutor. (4.28) lo ejemplifica. Eduardo y Victoria hablan de los ovnis:

- (4.28)
1. Eduardo: bueno te voy a contar mi historia
 2. una vez una vez en chile / me acuerdo me acuerdo
 3. a ver cuándo fue esto?
 4. el año ochenta, a ver // cuatro por ahí
 5. me acuerdo (...)
 6. yo tenía como ocho así siete
 7. fue una vez
 8. me acuerdo yo cuando fue
 9. un poco después del terremoto de chile
 10. Victoria: y yo estaba en chile?
 11. no yo me vine el ochenta y cinco

[EJBE 10: V9, f20; E10, m23]

Eduardo dice que va a contar una historia y trata de situarla cronológicamente. Hace una rememoración de las posibles fechas y de la edad que él tenía en ese entonces. La ubica después de un terremoto (líneas 1 a 9). Victoria formula, entonces, una pregunta que es del tipo al cual venimos de hacer alusión: «y yo estaba en chile?» (línea 10). Se supone que la dirige también a su interlocutor,

sin embargo, ella misma se da la respuesta: «no yo me vine el ochenta y cinco» (línea 11). De esta manera, Victoria continúa la acción enunciativa de Eduardo con una pregunta que parece dirigírsela a él, pero que ella misma responde.

Encontramos un uso parecido en (4.29) del CC. Katarina le cuenta a Pilar sobre un curso de baile en el que la profesora no le prestaba atención:

- (4.29) 1. Katarina: es igual quedas marcado
2. porque como quien dice
3. ayy que le caigo mal
4. que por qué?
5. y uno queda como con cargo de conciencia
6. Pilar: claro
7. porque tú no has hecho nada /
8. y le caís mal o sea
9. y por qué si tu no has hecho nada?
[EJOCHI 4: P8, f15; K9, f15; D10, f17; C11, f15; J12, m19]

Katarina explica la razón por la cual este hecho la ha marcado y le crea mala conciencia. Pilar la comprende y corrobora su comprensión por tal experiencia explicándola. Finalmente, Pilar formula la pregunta iniciada con *y*, al mismo tiempo que da la respuesta: «*y* por qué si tú no has hecho nada?» (línea 9).

Y puede, asimismo, iniciar una pregunta exhortativa que introduce un cambio de modalidad, que involucra una suposición por parte del que la profiere con respecto a su interlocutor. En (4.30) Celia no sabe a ciencia cierta lo que estudiará después de la secundaria:

- (4.30) 1. Benito: mira / cuántos años tienes tú?
2. Celia: dieciséis
3. Benito: dieciséis
4. y todavía no sabes lo que quieres estudiar?
5. Celia: ujum
[EJBE 20: B21, m19; C22, f16]

Benito le pregunta a Celia su edad. Ella contesta que tiene dieciséis años. Benito repite asombrado la cifra e introduce su pregunta exhortativa: «*y* todavía no sabes lo que quieres estudiar?» (línea 4). Celia responde confirmando la sospecha: «ujum» (línea 5). La pregunta exhortativa de Benito hace alusión a algo que él supone ya debía estar decidido a esa edad.

Encontramos un uso similar en el CC. En secuencias anteriores a (4.31) Pilar ha contado lo estricta que es su madre:

- (4.31) 1. Dunia: mira pero es que igual tú tenís que estar consciente /
 pilar/
 2. que tú sois la única persona de su familia pu
 3. familia familia eres tú la francisca de tu mamá
 4. y la otra familia viene siendo otra parte
 otra familia cachái?
 5. y si te pasa algo a ti?
 6. Pilar: pero es que yo no soy no soy de esas que anda vagando
 todo el día no
- [EJOCHI 4: P8, f15; K9, f15; D10, f17; C11, f15; J12, m19]

Dunia trata de hacerle comprender a Pilar que como hija única ella constituye la principal familia de su madre (líneas 1-4). Dunia finaliza su intervención con una pregunta exhortativa que parece involucrar la suposición de que la madre puede quedar sola si sucede algo con Pilar. En su IR Pilar parece justificar esta suposición: «pero es que yo no soy de esas que andan vagando todo el día no» (línea 6).

Las preguntas iniciadas con *y*, en nuestros materiales, cumplen la función general de hacer continuar el diálogo o interacción pidiendo información o aclaración en los siguientes casos: 1) introducen un cambio de tópico que, sin embargo, hace alusión a un tema anterior o a algo que es conocido por quien la formula. Es como si quien la formulara dijera: <pasando a otro tema o haciendo alusión a un tema anterior, continúo con la conversación y solicito información>. Es decir, además de que introducen una continuación en la interacción son un requerimiento de información; 2) son una petición de información de una previa respuesta; 3) se formulan seguidas a una pregunta inicial reclamando información sobre la posible respuesta; 4) se presentan como preguntas abreviadas/acortadas (sin verbo) solicitando aclaración; 5) inician una agenda de preguntas demandando información y haciendo que la interacción continúe; 6) son peticiones de información a las que responde el mismo hablante que las formula; 7) introducen un cambio de modalidad, por ejemplo, la exhortación, que involucra una suposición por parte de quien las profiere hacia su interlocutor.

4.4.2 *Y* continúa descripciones, explicaciones

Las interacciones que venimos describiendo se desarrollan como lo hemos visto en II e IR. Sin embargo, no todas ellas tienen esta estructura. En muchos casos el hablante comienza su descripción, su explicación o su argumentación en torno a un determinado tópico y es interrumpido por el oyente, su interactuante, con el afán de usurparle el turno o de colaborar con su discurso. El hablante retoma el hilo de su discurso anterior, continuando su descripción, explicación o argumentación iniciada con *y*. En otros casos, las interacciones no versan sobre un sólo tópico, un segundo tópico se puede incrustar en la conversación principal.

En secuencias anteriores a (4.32) Verónica le ha contado a Carlos que baila en un grupo latinoamericano. Carlos le contesta que él tiene una prima que también baila. La interacción da cuenta sobre estos dos tópicos: el baile de Verónica (tema principal) y el grupo de baile de la prima de Carlos, tema relacionado con el primero que se incrusta en la conversación principal:

- (4.32)
- | | | |
|-----|-----------|--|
| 1. | Carlos: | eh sí no bailan ustedes en un carnaval? |
| 2. | Verónica: | bailamos en todas partes |
| 3. | Carlos: | en todas partes? |
| 4. | Verónica: | cómo se llama? |
| 5. | Carlos | ella iba a uno que se llama/ |
| 6. | | era uno boliviano sí |
| 7. | Verónica: | ahá |
| 8. | Carlos: | pero era algo parecido |
| 9. | | que tienen trajes y cuestiones? |
| 10. | Verónica: | sí |
| 11. | Carlos: | claro |
| 12. | Verónica: | y bailamos tres veces a la semana |
| 13. | | y actuamos super seguido |
| 14. | Carlos: | sí han actuado en 'grönalund ¹⁰⁸ y esas partes? |
| 15. | Verónica: | sí |

[EJBE 1: V1, f17; C2, m17]

Carlos le pregunta a Verónica si su grupo baila en el carnaval (línea 1). Verónica responde: «bailamos en todas partes» (línea 2). Carlos repite las mismas palabras asombrado. En este momento, Verónica quiere saber el nombre del grupo en el cual baila la prima de Carlos y cambia la conversación en ese sentido con una pregunta: «cómo se llama?» (línea 4). Carlos cree que es un grupo boliviano, aunque no tiene certeza. Hace alusión al tipo de trajes que usan y ambos confirman la información (líneas 4 a 11). Luego, Verónica tras esta interrupción recupera el hilo temático inicial. Y continúa la descripción de sus actividades danzantes: «y bailamos tres veces a la semana y actuamos super seguido» (líneas 12 a 13).

Encontramos un uso similar en (4.33) del CC. Yara cuenta sobre unas manchas que le salieron a la madre en una película sobre los ovnis:

¹⁰⁸ *Grönalund* = el nombre del parque de diversiones en Estocolmo.

- (4.33) 1. Yara: las manchas eran rojas y más grandeh
 2. o sea eran rojah
 3. todo esto eran grandeh
 4. y le picaba le como le
 5. Carola: (...)
 6. Yara: en la espalda yaa aquí / detrás del hombro entonces
 7. y le quemaba
 8. y le picaba
 9. y total que no había agua
 10. después fueron a buscar hielo
 11. y no había hielo

[EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

La descripción de Yara, sobre las manchas (líneas 1 a 4), se detiene por la intervención (inaudible e incomprensible) de Carola (línea 5). Se supone que la intervención de Carola es un pedido de aclaración sobre el lugar donde están ubicadas las manchas, ya que Yara parece responder a este tipo de solicitud (línea 6). Después de la aclaración, Yara retoma su descripción y recupera su TP. Y reinicia la continuación de su descripción (línea 7).

Así como y continúa las descripciones del mismo hablante, así también continúa las explicaciones. En secuencias anteriores a (4.34) César ha hecho alusión al objetivo de la grabación que registran. Continúa la conversación haciendo alusión a la finalidad del trabajo de la investigadora (líneas 1-9):

- (4.34) 1. César: claro algo así
 2. y después va a ser doctora
 3. quiere hacerse doctora
 4. Lino: doctora?
 5. pero si quiere hacerse doctora
 6. pa qué graba pa qué graba
 7. César: no se hace 'doktorand'¹⁰⁹
 8. Lino: aah yaa
 9. César: entonces en ese caso
 10. Lino: en idiomas
 11. César: claro en idiomas
 12. y creo que hay otra persona
 13. que ha escrito algo parecido
 14. pero éste es el único en su clase un trabajo así

[EJBE 17: L17, m17; C18, m18]

Lino confunde el término «doctora», con el de médica; se pregunta el porqué de la grabación (líneas 4 a 6). César le hace la aclaración con la palabra en sueco: «no se hace 'doktorand'» (línea 7). César y Lino prosiguen la conversación, en torno a la orientación de la investigadora (líneas 8 a 11). César confirma que la orientación es en idiomas. Y reinicia la continuación sobre la explicación de la

¹⁰⁹ *Doktorand*=«doctoranda» (NSO).

exclusividad del trabajo de la investigadora: «y creo que hay otra persona que ha escrito algo parecido pero éste es el único en su clase un trabajo así» (líneas 12 a 14).

En (4.35), del CC, Carola le cuenta a Denise que rompió con su enamorado:

- (4.35)
1. Carola: no te he contado todo
 2. pero terminé con mi pololo
 3. Denise: y por qué?
 4. Carola: eh / tuvimos una pelea,
 5. y nos empezamos [a gritar cosas]
 6. Denise: [(...)]
 7. Carola: y yo le dije que lo tenía *en la palma de mi mano*
 8. y se enojó
 9. y dijo «ahá ya terminemos entonces»
 10. y yo le dije que bueno
 11. y después me andaba rogando que volvamos de nuevo
[EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

A la historia de Carola (líneas 1 a 2), Denise formula una pregunta: «y por qué?» (línea 3). Esta pregunta desencadena la explicación de Carola, que es interrumpida por Denise (línea 6). A pesar de esta interrupción, Carola retoma su explicación continuada con *y* al mismo tiempo que continúa con el TP (línea 7).

La estructura de la continuación de las descripciones o explicaciones en los ejemplos (4.32-4.35) es la siguiente:

	UNIDADES DISCURSIVAS	(4.32)	(4.33)	(4.34)	(4.35)
		Líneas	Líneas	Líneas	Líneas
Hablante A:	(<i>y</i>) DESCRIPCIÓN/ EXPLICACIÓN	2	1-4	2-3	4-5
Hablante B:	(Interrupción, pedido de aclaración)	3-11	5	4-10	6
Hablante A:	(aclaración) <i>y</i> continuación DESCRIPCIÓN/EXPLICACIÓN	12-13	6-11	11-14	7-11
	[EJBE 1: V1, f17; C2, m17],[EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16], [EJBE 17: L17, m17; C18, m18], [EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]				

En este tipo de estructuras el hablante A inicia su descripción o explicación a través de sus unidades discursivas. El hablante B lo interrumpe con un pedido de aclaración sobre algo que A dijo. Después de una posible aclaración, el hablante A prosigue su descripción/explicación continuada con *y*. Es decir, que las intervenciones de A iniciadas con *y* son continuadoras de las descripciones, explicaciones *y*, a la vez del TP.

4.4.3 El hablante (B) continúa la intervención del hablante (A)

Muchas veces las interacciones se desarrollan de manera colaborativa. El hablante B continúa la intervención del hablante A. Esta continuación suele ir precedida con *y*. Puesto que la intervención de A es completada por B se da lugar a un TP en el que participan ambos interactuantes. (4.36) lo ejemplifica (4.36 es la continuación de 4.19). Verónica le pregunta a Carlos sobre la escuela a la cual iba en noveno grado:

- (4.36) 1. Verónica: y en qué escuela ibas en noveno?
2. Carlos: en 'skola' en 'gård'
3. Verónica: vives en 'gård'?
4. Carlos: sí (RISAS) vivo en 'gård'
5. Verónica: y yo vivo en 'sand'¹¹⁰ (RISAS)
[EJBE 1: V1, f17; C2, m17]

Carlos nombra la escuela a la que asistía en el noveno grado y la localiza geográficamente (líneas 1 a 2). Verónica comenta asombrada el nombre del lugar y Carlos comprende su asombro. Estalla en risas (línea 4) y exclama francamente que vive en aquella zona. El asombro y las risas hacen alusión al lugar donde vive Carlos, un suburbio de Estocolmo con ciertos problemas sociales. Lo interesante de lo que sigue a la enunciación de Carlos es que Verónica continúa el acto enunciativo: «y yo vivo en 'sand'» (línea 5). Indica de esta manera que ella también vive en una zona con las mismas características. Esta intervención de Verónica continúa la intervención de Carlos al mismo tiempo que la finaliza.

Un uso similar puede verse en el ejemplo (4.37) del CC. Dina y Ketty hablan de lo que significa el no saber bailar una melodía desconocida:

- (4.37) 1. Dina: claro /
2. porque después vai / vai a cualquier lado
3. y te ponen justo la música que no sabes bailar
4. Ketty: claro //y ahí quedái parado pueh
[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Dina explica cómo es cuando no se sabe bailar una melodía desconocida: «y te ponen justo la música que no sabes bailar» (línea 3). Ketty confirma la aseveración de Dina y continúa la explicación: «[...] y ahí quedái parado pueh» (línea 4). Ilustramos la estructura del turno ejecutado en colaboración por ambos interactuantes:

¹¹⁰ *Sand* = «arena» (NSO). En el diálogo, nombre ficticio para el lugar donde vive Verónica.

Turno ejecutado en colaboración por ambos interlocutores	Hablante A: (y) intervención Hablante B: (claro)y cont. intervención	Ej. (4.36) Líneas 4-5	Ej. (4.37) Líneas 3-4
--	---	-----------------------------	-----------------------------

[EJBE 1: V1, f17; C2, m17], [EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

En este tipo de estructura el hablante B continúa la intervención de A. Y inicia esta continuación dando lugar a un turno en el que colaboran ambos interlocutores.

4.4.4 Y continúa argumentaciones

Y prosigue las descripciones o explicaciones, que suelen estar incluidas, en las argumentaciones del hablante. En (4.38) Mercedes y Juana hablan, esta vez, sobre el comportamiento de los suecos en el metro:

- (4.38)
1. Mercedes: y acá la gente es muy fría (J:um) fría gente acá
 2. Juana: nadie habla nadie se mira
 3. sino uno hace lo que tiene que hacer
 4. y después se va a la casa
 5. Mercedes: como cuando uno anda en el tren acá
 6. en el metro (J: um) digamos
 7. uno se sienta ahí
 8. la gente digamos traen sus libros traen sus revistas
 9. y se ponen a leer
 10. Juana: a escuchar música
 11. Mercedes: sí
 12. y se encierran así pues (J: um)
 13. no quieren saber de todos
 14. Juana: de comunicar con la otra gente
 15. Mercedes: sí
 16. y uno se ha puesto igual (J: um)

[EJBE 18: M19, f18; J19, f18]

La toma de posición en la argumentación de Mercedes es la frialdad de los suecos (línea 1). Juana corrobora esta aseveración ejemplificándola con el comportamiento de los suecos en el metro: «nadie habla nadie se mira [...]» (líneas 2 a 4). Mercedes argumenta animada por los comentarios colaborativos de su interlocutora, que completan o corroboran su argumentación (líneas 5 a 9). Y inicia en varias ocasiones la continuación de la argumentación de Mercedes: «y se encierran así pues» (línea 12), «y uno se ha puesto igual» (línea 16).

Ilustramos la estructura de (4.38):

	ARGUMENTACIÓN:	Líneas
Hablante A:	TOMA DE POSICIÓN	1
Hablante B:	DEFENSA	2-4
Hablante A:	DEFENSA	5-9
Hablante B:	DEFENSA	10
Hablante A:	y cont. DEFENSA.	12-13
Hablante B:	DEFENSA	14
Hablante A:	y cont. DEFENSA	16

[EJBE 18: M19, f18; J19, f18]

En este tipo de estructura interactiva la argumentación del hablante A se lleva acabo con los comentarios colaborativos del hablante B. A continúa su argumentación, iniciada con *y*, en (líneas 13, 16). Tenemos un uso similar en (4.39) del CC. Carola Yara y Denise conversan sobre lo que significa tener un enamorado:

- (4.39)
- | | | |
|-----|---------|---|
| 1. | Carola: | sí pero a ti te gusta andar en fiestas puro salir |
| 2. | | y no andar con un pololo amarrada |
| 3. | | eso es lo que pasa |
| 4. | Yara: | sí sabes eso es lo que yo / me sentía con el bernardo |
| 5. | | [yo quería hacer algo] |
| 6. | Denise | [(...)] |
| 7. | Yara: | ay si salgo no le voy a llamar |
| 8. | | y después me va a andar hinchando la foca |
| 9. | | porque no lo llamo |
| 10. | | o si hago algo le va a parecer mal o sino |
| 11. | | eso me retenía |
| 12. | Carola | sí uno no es libre |
| 13. | Yara: | y yo que hiciera lo que quisiera |
| 14. | | a mí no me molestaba nada
(continúa argumentando) |

[EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15;Y3, f16]

La toma de posición la exterioriza Carola: Yara prefiere estar sola para disfrutar de las fiestas y no sujeta a un enamorado (líneas 1 a 3). Yara confirma la toma de posición y comienza con su defensa, explicando las obligaciones que ella sentía con respecto a su enamorado (líneas 4 a 5). Denise dice algo que no se comprende (línea 6). Yara continúa su argumentación, ejemplificando los problemas que tenía que confrontar en su relación con Bernardo (líneas 7 a 11). Carola resume la argumentación con una aseveración: «si uno no es libre» (línea 12). Luego, Yara retoma el hilo de su argumentación iniciada con *y*: «y yo que hiciera lo que quisiera a mí no me molestaba nada» (líneas 13 a 14). Ilustramos la estructura de (4.39):

el mismo hablante formula una pregunta, y luego, el pedido de elaboración de la posible respuesta.

El aporte de *y* en la CACHI en nuestros materiales se da: 1) en la introducción de preguntas que hacen continuar la interacción requiriendo información, aclaración; 2) iniciando intervenciones colaborativas que cooperan continuando la descripción, la explicación, la argumentación.

Concluimos que en el uso de *y* en la CACHI hay similitudes entre ambos grupos. El contraste entre JB y JU se manifiesta en la ausencia de preguntas iniciadas con *y* que demandan aclaración anticipada a la posible respuesta.

4.5 Frecuencias del uso de *y*

En lo que sigue damos las frecuencias del uso de *y*. El recuento de los casos del uso de *y* en la CT nos da los siguientes resultados:

		Y en la CT	
JB		JU	
N	%	N	%
467/ 721	64,7	363/447	81,2

N = número de casos
 %= frecuencia relativa calculada en el total de casos de *y*
 para cada grupo de informantes: 721 (JB), 447 (JU)

Tabla 4.3. Uso de *y* en la CT del CB y del CC.

De la tabla 4.3 se desprende el uso de *y* en la CT en los materiales. Contrastando este uso, entre JB y JU, remarcamos que los JU presentan una frecuencia de un 81% en contraste con una menor frecuencia de los JB un 65%. Del nombrado contraste colegimos que las interacciones de los JU favorecen en mayor medida el uso de *y* en la CT. Una explicación al hecho de que los JU usan *y*, con una función semántica en la CT, con mayor asiduidad que los JB, sería que los JU en mayor medida que los JB narran historias, y, por esta razón, necesitan conectar los distintos episodios de sus narraciones con *y* cuando hablan.

El recuento de los casos de *y* en la CACHI arroja los siguientes resultados:

Y en la CACHI											
JB						JU					
Y en preg.		Y cont. descrip., explic. o arg.		Total uso y en la CACHI		Y en preg.		Y cont. descrip., explic. o arg.		Total uso y en la CACHI	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
171/254	67,3	83/254	32,6	254/721	35,2	41/84	48,8	43/84	51,1	84/447	18,7

N = número de casos
 % = frecuencia relativa (calculada en el total de casos de *y* en la CACHI: 254 (JB) y 84 (JU). El uso total de *y* en la CACHI se ha calculado en el total de ocurrencias de *y* para cada grupo: 721 (JB) y 447 (JU))
 cont. = continúa; preg. = preguntas; descrip. = descripciones; explic. = explicaciones;
 arg. = argumentaciones

Tabla 4.4. Uso de *y* en la CACHI del CB y del CC.

De la tabla 4.4 se desprenden las diferencias en el uso de *y* en la CACHI, en ambos grupos de informantes: el uso total de los dos valores pragmáticos de *y* arroja frecuencias mayores para los JB, un 35% frente a un 19% para los JU. En el uso de *y* en preguntas, hay mayores frecuencias de uso para los JB, un 67%, frente a un 49% para los JU. En tanto que, el uso de *y* en la continuación de las descripciones, explicaciones o argumentaciones arroja mayores frecuencias de uso para los JU, un 51%, frente a un 33% para los JB.

Concluimos que los JB en contraste con los JU continúan sus interacciones con *y*, introduciendo preguntas que son requerimientos de información o aclaración a su interlocutor. Por otro lado, los JU continúan sus interacciones introduciendo intervenciones colaborativas que cooperan en la continuación de las descripciones y argumentaciones.

De las nombradas frecuencias de uso colegimos que los JU, en contraste con los JB, desarrollan en mayor proporción secuencias narrativas conectadas con *y*, con un valor semántico, en la CT. Por otro lado, los JB tienen la tendencia a usar *y* con la función pragmática de continuador en las interacciones cuando inician distintos tipos de preguntas, continúan sus descripciones, explicaciones o argumentaciones en la CACHI.

4.6. Consideraciones finales

En el análisis del significado de los enunciados/unidades de sentido, conectados con el conector discursivo *y*, en los materiales de la lengua hablada, como es el caso del presente trabajo, hemos considerado aspectos que completen y enriquezcan la noción de la conjunción *y* y de los miembros discursivos conectados. Hemos visto también que el significado literal de la adición de dos segmentos, que es lo que supone la conexión no es suficiente. La conexión con *y* involucra, además, del significado literal, la situación en la que se expresa el enunciado o la unidad de sentido; la relación de estos con el contexto y el conocimiento del mundo por parte de los interlocutores.

En el análisis cualitativo del uso del conector discursivo *y* en los materiales, hemos visto que su aporte es una sistematización, que se da a un nivel secuencial o no secuencial. *Y* funciona como un coordinador de las estructuras del discurso de los jóvenes informantes: cuando narran, explican o argumentan en la CT. Las distinciones fundamentales entre ambos grupos se han mostrado: de un lado, en las evaluaciones incrustadas de las que hacen uso los JU (véase apartados 4.3.1, 4.3.2), y la falta de ejemplos claros de argumentaciones que introducen topics relacionados no secuencialmente (véase apartado 4.3.3).

El efecto pragmático de *y* en la CACHI, en nuestros materiales, se muestra: 1) en distintos tipos de preguntas introducidos con *y* que animan a continuar la conversación requiriendo información, aclaración; 2) cuando *y* introduce intervenciones que colaboran en la continuación de las descripciones, explicaciones o argumentaciones del hablante A por el hablante/oyente B, dando lugar a un turno que se hace en colaboración por ambos interactuantes.

La distinción principal del uso de *y* en la CACHI de los JU es la ausencia de cierto tipo de preguntas, introducidas con *y*, que piden elaboración, es decir, información inmediata de una pregunta previa.

En suma, los JU tienen un uso asiduo del conector discursivo *y* en la CT. Uso que hemos interpretado como una preferencia por narrar/contar cuando están con el uso de su TP. Además, sus narraciones incluyen ciertas estrategias narrativas, como son las evaluaciones incrustadas, que no hemos encontrado en la CT de los JB. Por otro lado, los JB dan pruebas de preferir el uso continuativo con función pragmática, de este conector discursivo. Por ejemplo, al iniciar distintos tipos de preguntas solicitan información y aclaraciones a su interlocutor al mismo tiempo que hacen continuar la interacción o diálogo.

Los nombrados resultados apoyan una de nuestras hipótesis de trabajo: que los usos compartidos por los JB y los JU, en este caso el uso de *y* en la CT presenta menor complejidad semántica para los JB que aquellos que se manifiestan predominantemente en las muestras de los JU.

El uso de *pero*

5.0 Introducción

En este capítulo sobre el conector discursivo¹¹¹ *pero* nos interesa saber cuál es la distribución de *pero* en las interacciones o diálogos y los papeles que juega en dicha distribución.

Abordamos el estudio de *pero* analizando su valor pragmático como conector contra-argumentativo. Nos interesa ver la ubicación de *pero* en el discurso y más concretamente en su realización en el habla de los jóvenes. Puesto que tenemos que ver con interacciones, en la lengua informal de los informantes, realizamos una clasificación distribucional de *pero* de acuerdo con su ubicación en el TP: *pero* en interior de un TP en una *intervención iniciativa* (II) o *intervención reactiva* (IR); *pero* iniciando un TP en una II o IR y *pero* en FTP.

Iniciamos nuestro análisis de *pero* con una revisión de los estudios en los que nos apoyamos y su resumen (apartados 5.1, 5.2). Presentamos la clasificación distribucional de *pero* (apartado 5.3). Continuamos con el análisis cualitativo de los ejemplos en los materiales (apartados 5.4, 5.5 y 5.6), seguidamente damos las frecuencias de uso de *pero* (apartado 5.7) y finalizamos el capítulo con las consideraciones finales (apartado 5.8).

5.1 Algunos estudios anteriores

En lo que sigue presentamos los estudios sobre los que nos apoyamos para el análisis del conector discursivo *pero*.

Anscombe & Ducrot (1977) han formulado el valor pragmático de *mais_{PA}*¹¹² (*pero* en español, *aber* en alemán) del siguiente modo:

¹¹¹ Véase la definición de *conector discursivo* más adelante en este mismo apartado.

¹¹² *Mais_{PA}* o PA.

Soient p et q deux phrases; énoncer $p PA q$, c'est:

- 1– Présenter p comme un argument possible pour une éventuelle conclusion r .
 - 2– Présenter q comme un argument contre cette conclusion, i.e [...] comme un argument pour $\neg r$.
 - 3– Attribuer à q plus de force argumentative en faveur de $\neg r$ que l'on n'en attribue à p en faveur de r . La suite $p PA q$, prise dans sa totalité, est donc argumentativement orientée en faveur de $\neg r$.
- (Anscombe & Ducrot 1977: 28)

Por ejemplo, si alguien me pregunta si es fácil llegar a un lugar determinado sobre el cual le he hablado, y yo le respondo: «Es lejos *pero* hay un autobús». «Es lejos» (p), sugiere la conclusión «Es difícil ir» (r) y «hay un autobús» (q) sugiere al contrario «No es difícil ir» ($\text{no-}r$) o ($\neg r$). El balance total se inclina hacia la conclusión $\text{no-}r$: «no es lejos» propuesta por q (cf. Cadiot *et al.* 1979: 96 n. 2).

Cadiot *et al.* (1979) ponen de relieve los valores de mais_{PA} y de su lugar en el discurso. Los nombrados autores parten de su valor pragmático señalado por Anscombe & Ducrot (1977), Utilizan, además, la clasificación distribucional dada en Bruxelles *et al.* (1980)¹¹³. Cadiot *et al.* (*op. cit.*) confrontan y discuten ambas propuestas comparándolas con los ejemplos de su propio *corpus* de debates entre adolescentes parisinos.

La nombrada clasificación de mais_{PA} reposa sobre dos criterios: el primero involucra la posición distribucional de mais_{PA} en el discurso, por ejemplo, en el interior de una réplica o encabezándola y, el segundo, se refiere a los papeles jugados por mais_{PA} , verbigracia, cuando introduce una oposición al acto de habla del interlocutor.

La distribución nombrada aquí arriba no incluye el *mais* metadiscursivo al que Cadiot *et al.* (1979) dedican especial atención. Este tipo de *mais* metadiscursivo se presenta, en mayor medida, en una suerte de *attaques complexes* (ataques complejos), que están constituidos por uno o varios *mais* que abren la toma de un turno de palabra. (5.1) es un ejemplo que ilustra este uso de *mais*:

(5.1)

X (fille) — Oui mais ça dépend faut savoir ce que c' est la libération de la femme parce que
Y (garçon) — mais je sais je suis pas con à ce point.
X — Non/mais c'est assez vaste/parce que quand on dit la libération de la femme/elle est jamais libre...

(Cadiot *et al.* 1979: 98)

En este ejemplo, según Cadiot *et al.* (1979), el primer *mais* se pronuncia después de la aprobación de un *oui* y la dificultad que implica el *ça dépend*,

¹¹³ El artículo en cuestión es el de Bruxelles *et al.* (1976): «Mais occupe-toi d'Amelie», en *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 6, que se ha publicado también por Ducrot *et al.* (1980), en *Les mots du discours*, esta es la edición que utilizamos.

introduce una señal metadiscursiva que no tiene nada que ver con los enunciados que lo preceden. El uso de este *mais* metadiscursivo permite construir un discurso sobre el discurso de otro o de uno mismo introduciendo argumentos que van en otro sentido. A lo sumo, aseguran la toma del TP en una suerte de progresión nacida del enfrentamiento entre interlocutores o en el interior del discurso mismo. Cada uno se esfuerza en imponer su idea, en decir alguna cosa en lugar de callarse. El *corpus* está hecho de enredos de réplicas, de turnos tomados y a veces cortados, elementos constitutivos de un discurso que se construye al mismo tiempo que se va diciendo, que se continúa a través del discurso del otro.

Blakemore (1989) describe dos usos de *but*¹¹⁴: *denial of expectation* y *contrast* (restrictivo y contrastivo respectivamente) el *but* como oposición semántica, es aquel que relaciona dos cláusulas que contrastan semánticamente, y el *but* restrictivo/o negación de una expectativa es aquel para el cual el contraste depende del hablante, en el sentido de que la oposición deriva de ciertos 'sentimientos' o 'expectativas' de los hablantes. Verbigracia, (5.2) ilustra el uso de *but* restrictivo y (5.3) el de *but* contrastivo:

(5.2) John is a Republican but he's honest.

(5.3) Susan is tall but Mary is short¹¹⁵. (Blakemore 1989: 15)

Esta reconocida distinción general ha sido resumida por Wilson (1995: 118):

It is well known that sentences containing *but* generally imply a contrast between the two conjuncts [...] It is also well known that the contrast relevant for the use of *but* may not consist in an objective non-comparability between the states of affairs described, but rather in the contrasting attitudes of the speaker to them¹¹⁶.

En opinión de Blakemore (1979: 16), el significado de *but* interactúa con el contexto en sentido de que la interpretación pragmática de los enunciados puede ser restringida por su significado lingüístico.

¹¹⁴ Blakemore (1989: 15) se refiere a R. Lakoff (1971: 132 y ss.) quien presentó una distinción entre dos significados de *but*. Esta propuesta parece tener soporte en el hecho de que en algunas lenguas (p. ej. alemán, español y hebreo) *but* puede ser traducido por dos palabras. Anscombe & Ducrot (1977), Horn (1985) han argumentado que, aunque la distinción no se realiza lexicalmente en lenguas como el francés o el inglés, las diferencias de distribución dan lugar a la misma distinción que *aber* y *sondern* en alemán y *pero* y *sino* en español.

¹¹⁵ En español:

(5.2) John es republicano pero es honesto.

(5.3) Susan es alta pero Mary es baja. (Nuestra traducción).

¹¹⁶ «Es bien conocido que oraciones que contienen 'but' generalmente implican contraste entre los dos conjuntos [...] También es bien conocido que oraciones que contienen 'but' no consisten en una comparación objetiva de los estados de hecho que describen, sino en las actitudes contrastivas de los hablantes hacia ellas» (Nuestra traducción).

El uso de *but*, por el hablante, en su significado restrictivo restringiría la interpretación de la proposición precedente e indicaría la relevancia/pertinencia de la proposición que introduce¹¹⁷. Un enunciado puede ser relevante como una restricción cuando su contenido proposicional es inconsistente con el contenido explícito proposicional del enunciado previo. En otros casos, un enunciado puede ser una restricción en virtud de su contenido implícito. Blakemore denomina a la respuesta de B en (5.4) una restricción directa; y a la respuesta de C una restricción indirecta:

- (5.4) A: Ben isn't at work today.
B: Yes he is.
C: I just saw him in his office¹¹⁸. (Blakemore 1989: 25)

En suma, en el uso restrictivo de *but* como en el caso del ejemplo (5.2) habría una incompatibilidad entre proposiciones con el resultado de que el oyente abandona una en favor de la otra. En el uso contrastivo, ejemplo (5.3), la incompatibilidad se da entre los predicados y el oyente sólo debe interpretar cada una de las proposiciones presentadas como predicadoras de una propiedad (o una serie de propiedades). El oyente debe interpretar las proposiciones en el sentido de que Susan y Mary son distintas la una de la otra.

Portolés es, en español, uno de los intérpretes y seguidores de la corriente francófona que representan Anscombe & Ducrot¹¹⁹. Portolés (1995: 231) define un conector discursivo como: «una unidad de la lengua que vincula semántica y pragmáticamente dos miembros del discurso». En su opinión, *pero* es un conector contra-argumentativo que «introduce el segundo miembro como supresor de alguna suposición que se podría originar del primero» (*op. cit.*: 232).

Dicho autor describe dos tipos de contra-argumentación: La contra-argumentación directa en la que *pero* introduce el enunciado contrario a un consecuente que se pudiera esperar a partir del antecedente, verbigracia:

¹¹⁷ Blakemore (1989: 25) lo explica (en nuestra adaptación del inglés) como sigue: Dada una situación en la cual el oyente tiene acceso inmediato a una asunción P, cualquier E (enunciado) que conlleve no-P, será tomado como una evidencia de que la creencia del hablante ante la evidencia de no-P es más fuerte que la que el oyente tiene para P. De esta manera, la asunción sobre P debe ser abandonada. En tal situación, se puede decir que la proposición expresada por el E es relevante como una restricción.

¹¹⁸ En español:

- (5.4) A: Ben no está en el trabajo hoy.
B: Sí está.
C: Acabo de verlo en su oficina. (Nuestra traducción).

¹¹⁹ Véase el apartado (2.2.1) para una presentación de la TAL y el concepto de topoi.

(5.5) Alicia es inteligente *pero* le han suspendido el examen.

antecedente **consecuente**

(Portolés 1995: 256)

En este ejemplo, del antecedente «Alicia es inteligente» (*p*), se puede inferir que «Alicia aprueba» de acuerdo con el topos/creencia: <quien es inteligente aprueba>. Sin embargo, el consecuente, introducido por el segmento discursivo iniciado con *pero*, es contrario a esta inferencia: «*pero* le han suspendido el examen» (*pero q*):

En la contra-argumentación indirecta el segundo miembro discursivo no es el contrario a un consecuente del primer miembro discursivo. La conclusión se infiere del segundo miembro discursivo introducido con *pero*. Así por ejemplo:

(5.6) Alicia es inteligente *pero* tiene mala memoria.

(*op. cit.*: 245)

En (5.6) de «Alicia es inteligente» (*p*) se puede inferir «Alicia aprueba» de acuerdo al topos <quien es inteligente aprueba>, y de «*pero* tiene mala memoria» (*pero q*), se puede pensar <quien tiene mala memoria suspende>. En este caso el hablante quiere que concluyamos que <a Alicia le van a suspender el examen>¹²⁰.

El segundo tipo de contra-argumentación indirecta nombrado por J. Portolés es aquel en el que el segundo miembro presenta al primero como insuficiente para obtener el consecuente convocado, como en el ejemplo que sigue:

(5.7) Juan come legumbres *pero* pocas.

(*op. cit.*: 248)

Aquí el segundo miembro mediante *pero* presenta la cantidad de legumbres como insuficiente para llegar a la conclusión esperada. Este uso es frecuente en el diálogo, así en (5.8):

(5.8) A: ¿Te gusta la mantequilla?

B: Sí, *pero* poco.

(*ibid.*)

El siguiente tipo de contra-argumentación indirecta, en opinión de Portolés, (1995: 248) se da: «con un único topos en el que los dos miembros coordinados por *pero* están coorientados», tal como en (5.9):

¹²⁰ Este tipo de contra-argumentación es llamado por Blakemore (1989) *denial of expectation* (restricción a una expectativa), la misma que fue explicada anteriormente.

(5.9) Ha metido la pata, *pero* bien¹²¹. (Portolés 1995: 248)

Es frecuente que este segundo miembro sea sólo una repetición del primero con intención enfática (cf. Acín 1993: 64 y ss.), v. gr.:

(5.10) [...] no tiene nada *pero* es que nada. (Portolés 1995: 249)

En suma, en la contra-argumentación directa, (ejemplo 5.5), *pero* introduce el segmento discursivo que es contrario al segmento discursivo anterior. En cambio, en la contra-argumentación indirecta (ejemplo 5.6), el contraste se infiere del miembro discursivo introducido con *pero*. En este último caso los dos miembros discursivos pueden estar antiorientados (ejemplos 5.6-5.8) o coorientados (ejemplos 5.9 y 5.10).

En su análisis de *pero* Porroche Ballesteros (1996) parte del valor pragmático de esta partícula apoyándose en el estudio de Anscombe & Ducrot (1977). La autora describe cinco usos de *pero*; a saber:

- Cuando *pero* aparece en el miembro discursivo que es la continuación del locutor₂ a la intervención del locutor₁, verbigracia:

(5.11) — Yo no digo que sea mal chico.
— Pero tú prefieres que no trabaje contigo.
— Exactamente. (Porroche Ballesteros 1996: 83)

En este caso el locutor₂ expresa objeción a las palabras del locutor₁.

- *Pero* introduce una pregunta que pide aclaración por parte del locutor₂ al locutor₁, sobre un tema planteado por éste:

(5.12) — Pero ¿cuál sería tu decisión?
— ¿El acento de aquí de Aragón, lo encuentra por cualquier sitio?
— ¿De Aragón?
— Sí, el acento de aquí de Zaragoza, si vas a Teruel lo tienes también, si vas a Huesca, lo tienes también.
— Pero entonces, ¿tú crees que hay acento zaragozano o no?
(*op. cit.*: 84)

- *Pero* en interior de intervención, con valor contra-argumentativo en enunciación de un único locutor:

(5.13) Siempre me ha gustado leer y hasta he hecho algún pinito escribiendo alguna poesía o alguna cosa, *pero* vamos, lo que más me gusta es leer lo que han escrito otros. (*op. cit.*: 85)

¹²¹ Acín Villa (1993-1994) se refiere a este uso de *pero* como enfático vs coordinado (pp. 224-225). En el caso del ejemplo (5.9) «Ha metido la pata, *pero* bien» se interpretaría en sentido de «Ha metido la pata no mal sino bien».

Lo mismo en los casos en que *sí, pero* o *no, pero* aparecen en inicio de una intervención en el diálogo. Casos en los que hay una primera enunciación *sí* o *no*, seguida de una contra-argumentación *pero q*:

(5.14) — ¿Te gustaría ir al extranjero?
— Sí, pero sólo de visita. (ibid.)

- Porroche Ballesteros (*op. cit.*) describe, asimismo, en este apartado, los usos de *pero* metadiscursivo (cf. Cadiot *et al.* 1979) o interno (cf. Halliday & Hasan 1976, Mederos Martín 1988). Así, por ejemplo, el caso en el que se trata de detener el discurso del interlocutor y disponer del turno de palabra:

(5.15) — La universidad no tiene dinero.
— No, pero yo no hablo de dinero, hablo de calidad del profesorado.
(*op. cit.*: 86)

Otro caso de *pero* metadiscursivo se da cuando el locutor trata de volver sobre un tema ya planteado:

(5.16) — El ayuntamiento no tiene dinero
— De acuerdo, pero podrían hacerse muchas cosas.
— Sí, pero sin dinero. (ibid.)

En otros casos *pero* inicia una enunciación sin que el segmento que introduce se relacione con un enunciado, sino más bien con la situación:

(5.17) ¡Pero siéntate mujer siéntate! (ibid.)¹²²

- *Pero* como elemento enfatizador

(5.18) Lloré, pero de rabia. (*op. cit.*: 87)

A juicio de Porroche Ballesteros en estos casos *pero* es un elemento enfatizador que destaca el elemento que introduce, y cuya función consiste en salir al encuentro de las posibles ideas que pudieran venir a la mente del interlocutor, *Lloré* (no de tristeza, sino) *de rabia*.

Para Briz Gómez (1998: especialmente capítulos 7 y 8, véase también apartado 1.3.1) *pero*, como conector pragmático introduce argumentos¹²³:

¹²² Véase también Beinhauer (1958) de quien ha sido tomado el ejemplo de Porroche Ballesteros.

¹²³ En su actividad argumentativa los conectores pueden estar coorientados o antiorientados. Los argumentos antiorientados sirven a conclusiones inversas, así en: «Alberto es guapo/ *pero* es un plasta». El proceso de interpretación de este enunciado es descrito por Briz Gómez (1998: 179) de la siguiente manera: « $p \rightarrow r$; $q \rightarrow \text{no-}r$; $p \text{ pero } q \rightarrow \text{no-}r$.» (Lo vimos anteriormente en Anscombe & Ducrot 1977; Portolés 1995). Un argumento puede ser evaluado no sólo en términos de orientación sino también según su fuerza argumentativa. En base al siguiente

«colocado entre dos actos indica que el primero lleva una orientación comunicativa opuesta a la del segundo, englobándose en una estrategia única de oposición o restricción sobre lo dicho» (*op. cit.*: 181). Así por ejemplo, *pero* puede tener un valor restrictivo en posición interior dentro de unidades monológicas, como son las intervenciones o movimientos concesivos, ejemplo (5.19), o un valor refutativo (marca conversacional del desacuerdo) que puede presentar también en posición inicial dentro del intercambio, ejemplo (5.20):

- (5.19) El sábado me voy al chalet/ *pero* volveré el lunes
(5.20) A: ¿vienes¹²⁴ al cine esta tarde a ver *Termineitor*?
B: *pero* si es un rollo (Briz Gómez 1998: 174)

Pero tiene un valor como marcador o refuerzo de un acto ilocutorio. Marca conversacional de acuerdo o desacuerdo; verbigracia, en (5.21):

- (5.21) A1: haz los deberes/ que siempre te los dejas para el final
B1: *peroo*
A2: ni peros ni nada
B2: vale/ después que acabe la película los haré
A3: sí/ como siempre (op. cit.: 183)

A los *marcadores metadiscursivos* Briz Gómez los llama ordenadores de la materia discursiva. Desempeñan un papel demarcativo que consistiría en señalar las partes del discurso. Pueden, asimismo, actuar como partículas de puntuación como pausas léxicas en el caso de *pero* sin realización prosódica autónoma, verbigracia (5.22). En (5.22) *pero* es una simple marca de expansión o transición a través de la cual el hablante salta de una situación de habla a otra:

- (5.22) *Pero* es que la cosa fue de la siguiente manera/ compraron el viernes los números los tiraron a la mesa del despacho y el lunes cuando fueron se encontraron con que les había salido el gordo y el cuponazo (op. cit.: 184)

Briz Gómez señala que *pero* con este valor metadiscursivo y otros conectores pragmáticos:

Aparecen en la conversación como trazos del esfuerzo que el hablante realiza al formular e ir organizando su discurso, que se produce cara a cara y en un espacio y tiempo determinados; constituyen una especie de agarraderos de habla cuya función, más que en manifestar una relación argumentativa [...] consiste en servir de apoyo a los interlocutores para formular y reformular sus mensajes y al

ejemplo: «No si el tío tiene pasta *pero* es insoportable.» (*op. cit.*: 180), Briz Gómez hace una descripción polifónica y argumentativa de este enunciado:

«Hablante: *p pero q* (*Tiene pasta pero es insoportable...*)

Enunciador 1: *p-r* (*Tiene pasta; me casaría con él*)

Enunciador 2: *q no-r* (*Es insoportable; no me casaría con él*)» (*Ibid.*).

¹²⁴ Escribimos los ejemplos tal y cual los escribe Briz Gómez.

mismo tiempo agarrar y ordenar las partes de los mismos (Briz Gómez 1998: 199 y ss.)

Según lo anterior el *pero* metadiscursivo organiza la formulación y reformulación del discurso de los hablantes en una situación concreta de habla.

5.2 Resumen de los estudios anteriores

El estudio de Anscombe & Ducrot (1977) nos da un punto de partida para un análisis de *pero* en español. Tomaremos como orientación, sobre todo, el valor contra-argumentativo de *pPAq* que ha sido aplicado a *pero* en español por Portolés (1993), Porroche Ballesteros (1996) y Briz Gómez (1998).

Ponemos de relieve algunas críticas formuladas a esta teoría. Luscher (1994) ha criticado el punto de partida de Anscombe & Ducrot (1977) en el sentido de que el estudio de *mais* parte de dos morfemas (*pero* y *sino* en español) y este punto de partida sería inadecuado para la simplicidad de una teoría. Otro punto que este mismo autor ha criticado es el hecho de que Ducrot (1980) alude en su teoría a frases y no dice que se trata de proposiciones. Es decir, que los segmentos unidos por los conectores aluden a los significados semánticos y no a la formas lingüísticas de la frase.

El estudio de Cadiot *et al.* (1979), nos servirá, sobre todo, en la descripción del *mais* metadiscursivo y las distinciones de un corpus oral en contraste con uno escrito. Los estudios de *pero*, en español, que hemos abordado tienen ejemplos de *pero* metadiscursivo que en gran medida parecen cumplir las mismas funciones que el *mais*_{PA} en francés. Son, asimismo, reveladoras las distinciones que estos autores hacen entre el corpus oral sobre el cual trabajan y el escrito de Bruxelles *et al.* (1980). Este último estudio ha dado origen a una clasificación distribucional de *mais* sobre la cual nos orientamos. Tomaremos en cuenta la descripción y explicación de las funciones que cumple el *mais* metadiscursivo descrito por Cadiot *et al.* (*op. cit.*) en nuestro análisis de *pero*. Utilizaremos, adaptada a nuestros materiales, la nombrada clasificación distribucional de *mais* (véase tabla 5.1).

Blakemore (1989) distingue, para *but*, el uso restrictivo del uso contrastivo. El enfoque de su estudio enfatiza en las instrucciones que este conector discursivo suministra para una interpretación pertinente del enunciado que introduce, que está en relación con el enunciado que lo precede. Los dos usos nombrados de *but* fueron explicados por R. Lakoff (1971): en un caso es un contraste semántico y en el otro el contraste depende del hablante, en sentido de que la oposición deriva de ciertos «sentimientos» o «expectativas» de los hablantes. Como lo hemos apuntado anteriormente, el uso restrictivo de *but* es en opinión de Portolés (1995) aquel que correspondería a la contra-argumentación indirecta descrita por él para *pero* en español.

Los estudios sobre *pero*, que hemos abordado en español son el de Portolés (1995), el de Porroche Ballesteros (1996) y el de Briz Gómez (1998).

Todos ellos parten de la teoría de Anscombe & Ducrot (1977). Portolés se guía también por otros autores, así por ejemplo, Blakemore (1989) para completar su análisis. Si bien hay puntos en común en la descripción realizada por los tres autores, también, hay ciertas diferencias. De esta manera, Portolés describe la contra-argumentación directa, varios tipos de contra-argumentación indirecta, y algunos usos de *pero* en el diálogo, valiéndose de ejemplos tanto de la lengua oral como escrita. Utilizaremos los valores por él descritos para *pero*, como una guía en la descripción de nuestros ejemplos. Porroche Ballesteros además de inspirarse en Anscombe & Ducrot (*op. cit.*), sigue a Cadiot *et al.* (1979) para describir el valor pragmático de *pero*, sin dejar de lado su valor metadiscursivo. Los cinco usos generales de *pero* que la autora describe orientarán también nuestro análisis. Briz Gómez trabaja con un corpus oral y se orienta principalmente por Anscombe & Ducrot y otros autores. El autor hace diferencia entre usos monológicos y dialógicos. Nos orientaremos por esta distinción abordando el análisis de *pero* en interior de un TP, *pero* encabezando un TP en el intercambio interaccional y *pero* en FTP en el intercambio interaccional. Del mismo autor tomaremos la distinción de valores de *pero* ya argumentativos ya metadiscursivos.

Las distinciones que se hacen para *but* en inglés parecen tener sus usos correspondientes para *mais* en francés, y también para *pero* en español. En nuestro estudio trataremos de ver en qué medida los distintos usos descritos para *pero* en español se corresponden con los usos de los informantes en nuestro estudio.

5.3 Clasificación distribucional de *pero*

En virtud del significado pragmático contra-argumentativo de *pero*, que está presente en varios usos de esta partícula establecemos una clasificación distribucional, para la misma, en la interacción o diálogo:

PERO							
5.4 <i>Pero</i> en interior de un TP			5.5 <i>Pero</i> encabezando un TP			5.6 <i>Pero</i> en FTP	
5.4.1	5.4.2	5.4.3	5.5.1	5.5.2		5.5.3	5.6.1
<i>Pero</i> contra-argumentativo directo	<i>Pero</i> contra-argumentativo indirecto insuficiente	Otros usos de <i>pero</i>	<i>Pero</i> en intervenciones reactivas (IR) que encabezan preguntas (preg.)	<i>Pero</i> encabezando otras intervenciones reactivas		<i>Pero</i> introduce una objeción que es la continuación de una intervención anterior	Restricción a lo dicho, (usurpación del TP)
				5.5.2.1 <i>Pero</i> introduce objeción del oyente a las palabras del hablante	5.5.2.3 <i>Si pero, no pero, ah pero</i> y otros ataques complejos ¹²⁵ en inicio de intervención		5.6.2 (B) asume y continúa la adversación de (A), colaboración con el TP
				5.5.2.2 <i>Pero</i> introduce objeción a las conclusiones que el oyente podría sacar de lo dicho por el hablante			

Tabla 5.1. Clasificación distribucional de *pero* en nuestros materiales.

La tabla 5.1 es un resumen de la clasificación distribucional de *pero* en nuestro estudio. Esta clasificación distribucional nos permitirá, de un lado, mostrar la ubicación de *pero* en las interacciones, y, de otro lado, ver en qué medida están representadas las distintas funciones discursivas de *pero* en el habla de los jóvenes informantes.

¹²⁵ Denominamos *ataques complejos* (cf. Cadiot *et al.* 1979; Luscher 1994) a aquellas palabras que se agrupan alrededor de *pero*. Éstas pueden ser otros MD, adverbios o verbos que conforman con este una constelación de palabras, verbigracia: *ya sé pero, sí pues pero, pero igual, pero es que* etc. En nuestro estudio no los analizaremos. Los comentaremos cuando lo consideremos necesario.

Ponemos énfasis en el hecho de que trabajamos con interacciones y en ellas, los intercambios son la combinación de intervenciones de distintos hablantes. Inspirados en la clasificación distribucional de *mais*_{PA} (véase apartado 5.1), *mais* en interior de una réplica corresponderá a lo que llamaremos: *pero* en interior de un TP. La distribución de *mais* encabezando una réplica será lo que denominaremos *pero* encabezando un TP. Finalmente, consecuentes con la ubicación distribucional de *pero* en el TP, tenemos *pero* en FTP.

Nuestro análisis intentará hacer una descripción cualitativa de las funciones de *pero* obtenidas en nuestros materiales. Ejemplificamos tanto los casos de los JB como el de los JU. Trataremos de ver, en qué medida, los distintos usos de *pero* están presentes en ambos grupos de informantes. En caso de que alguno de estos usos sea peculiar de un determinado grupo de hablantes lo haremos notar.

5.4 *Pero* en interior de turno de palabra

En este apartado analizamos *pero* en interior de un TP en enunciación de un único hablante. Dicho de otro modo, en el papel que *pero* juega en el monólogo¹²⁶ (Briz Gómez 1998).

5.4.1 *Pero* contra-argumentativo directo

En lo que sigue trataremos el uso de *pero* contra-argumentativo en nuestros materiales.

En opinión de Portolés (1996: 244) en los ejemplos de contra-argumentación directa: «*pero* introduce el enunciado contrario a un consecuente que se pudiera esperar a partir del antecedente». Según el mismo autor en los casos de contra-argumentación directa es posible agregar en el segundo enunciado, después de *pero*, adverbios como *aun así*, *aun con todo*, *sin embargo* o *no obstante* sin que la interpretación del enunciado se dificulte o afecte la comprensión del mensaje.

Seguidamente veremos ejemplos de este uso de *pero* en el CB de los JB. En (5.23) Verónica y Carlos hablan sobre sus actividades del fin de semana:

- (5.23) 1. Carlos: qué hiciste el viernes?
 2. Verónica: yoo tendría que haber ido a ensayo de baile
 3. **pero** no fui así que no hice
 (EJBE 1: V1, f17; C2, m16)

¹²⁶ En opinión de Briz Gómez (1998) dos enunciados pueden presentar una simple relación semántico-argumentativa dentro de unidades monológicas.

Carlos formula una pregunta (línea 1) y Verónica la contesta. La IR de Verónica contiene una aserción: «yoo tendría que haber ido a ensayo de baile» (*p*) (línea 2), en contra de la cual argumenta: «*pero* no fui [...]» (*pero q*) (línea 3). El miembro discursivo encabezado por *pero* inicia un movimiento contra-argumentativo de tipo opositivo. Es decir, que se opone al enunciado que lo precede.

En el siguiente ejemplo (5.24), Alcira interroga a Natalia sobre cuáles son sus planes para después de terminados sus estudios secundarios:

- (5.24) 1. Alcira: cuando termineh el colegio qué vah a hacer?
 2. Natalia: la verdad que no sé//
 3. pensaba viajar con mis amigas a alguna parte/
 4. **pero** no está seguroo
 5. porque parece que tengo un trabajo
 (EJBE 4: A3, f19; N4, f19)

La respuesta de Natalia contiene una duda (línea 2), seguida de una aserción: «pensaba viajar con mis amigas a alguna parte/» (línea 3). En contra de esta aserción argumenta Natalia : «*pero* no está seguroo» (línea 4).

En (5.25) Miriam enuncia que ella hace el aseo de su pieza (línea 1). Seguidamente, contra-argumenta: «*pero* [...] mi mamá hace la cama» (línea 2):

- (5.25) 1. Miriam: sí yo hago mi pieza ordeno mi pieza y todo
 2. **pero** igual de repente mi mamá hace la cama
 [EJBE 14: M11, f17; H12, f16]

Veamos un último ejemplo del CB. En (5.26) Mario enuncia que no cree que se pueda clasificar como jugador de fútbol en el equipo en el cual juega (línea 1). Seguido a esto argumenta en contra de esta duda: «*pero* a lo me- puede ser» (línea 2).

- (5.26) 1. Mario: yo no creo que yo clasifico como jugador
 2. **pero** a lo me- puede ser
 [EJBE 15: M13, m16; R14, m16]

Ejemplificamos a continuación el mismo uso de *pero* contra-argumentativo en los ejemplos del CC de los JU. En (5.27) Yara da sus opiniones sobre el amor y lo que significa el dejar que éste venga solo:

- (5.27) 1. Yara: suponte conocís a un mino¹²⁷ «ah este va ser mi pololo »
 2. si pensái eso puede ser tu amante
 3. **pero** nunca va a ser algo serio
 4. yo (C: no) pienso eso
 [EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15;Y3, f16]

Yara expresa, concretamente, que uno no puede de entrada al conocer a un hombre decir: «ah este va ser mi pololo» (línea 1), su razonamiento va en sentido de que si uno piensa de esta manera no tendrá más que un amante. Lo dice textualmente enunciando, primero, una aseveración: «puede ser tu amante» (*p*) (línea 2), en contra de la cual argumenta: «*pero* nunca va a ser algo serio» (*pero q*) (línea 3).

En (5.28) Juan declara que su madre no le restringe las salidas (línea 2). En contra de esta aseveración argumenta: «*pero* igual tiene que saber donde estoy (...)» (línea 3):

- (5.28) 1. Juan: igual mi madre es super aprensiva super
 2. no me restringe las salidas
 3. **pero** igual tiene que saber dónde estoy (...)
 [EJOCHI 4: P8, f15; K9, f15; D10, f17; C11, f15; J12, m19]

En (5.29) Pilar habla sobre su relación con su madre. Pilar expresa que a través de sus conversaciones supone que su madre va a cambiar (líneas 1 a 2). Seguido a esto argumenta en contra de esta suposición: «*pero* le cuesta [...]» (línea 3):

- (5.29) 1. Pilar: es que yo he conversado varias veces con mi mamá
 2. y se supone que mi mamá va a cambiar
 3. **pero** le cuesta o sea (...)
 4. eso es lo que me da rabia
 5. que mi mamá no sé también no se dé cuenta de que yo ya he crecido
 [EJOCHI 4: P8, f15; K9, f15; D10, f17;C11, f15; J12, m19]

En el ejemplo (5.30) Dunia habla de la madre de su interlocutora de quien dice que es de mal genio (línea 2) en contra de esta aseveración argumenta: «*pero* bueno a la vez es buena persona y buena madre» (línea 3):

- (5.30) 1. Dunia: [a tu mamá] no ve que tu mamá trabaja
 2. aunque es de mal genio tu mamá
 3. **pero** bueno a la vez es buena persona y buena madre
 [EJOCHI 4: P8, f15; K9, f15; D10, f17;C11, f15; J12, m19]

¹²⁷ *Mina* = (Chile, Argentina, Perú, etc.). (Del portugués *menina*, *muchacha*). «Mujer» (DCH). Por lo tanto, *mino* = «muchacho, hombre».

Acabamos de ver que el uso de *pero* contra-argumentativo directo en el CB de los JB y en el CC de los JU inicia un movimiento opositivo (*pero q*) al miembro discursivo que lo precede (*p*).

5.4.2 *Pero* contra-argumentativo indirecto insuficiente

Un tipo de contra-argumentación indirecta, comentado por Portolés (1995), es el de la contra-argumentación indirecta insuficiente. En este tipo de contra-argumentación el primer miembro discursivo, a la izquierda de *pero*, está orientado en la misma dirección que el segundo miembro discursivo, a la derecha de *pero*, es decir, están coorientados en una misma dirección argumentativa. En opinión de Portolés (1995: 249), este segundo: «miembro discursivo lo presenta el locutor como insuficiente para obtener las inferencias deseadas» (Portolés 1995: 249). Según dice Porroche Ballesteros (1996: 87): «*pero* es un elemento enfatizador que destaca el elemento que introduce, y cuya función consiste en salir al encuentro de las posibles ideas que pudieran venir a la mente del interlocutor al escuchar el segmento que precede a *pero*». Veamos algunos ejemplos de este uso de *pero*.

En (5.31) César le cuenta a Lino sobre una visita a un restaurante:

- (5.31) 1. César: después de la cafetería fuimos al otro día a comer ahí
 2. y todos pedían qué se yo un pancito y un café
 3. Lino: (RISAS)
 4. César: [llegué yo pedí]
 5. Lino: [igual que en el restorán]
 6. César: un pansote de estos que te dejan **pero** listos
 [EJBE 17: L17, m17; C18, m18]

Los compañeros de trabajo de César, todos ellos, pidieron moderadamente un café con algo más, en cambio, César pidió: «un pansote de estos que te dejan *pero* listos» (línea 6). La contra-argumentación indirecta insuficiente de César se deja inferir del miembro discursivo introducido con *pero*: «*pero* listos». Éste funciona como un elemento que sale al encuentro de lo que Lino, el interlocutor de César, pudiera imaginar: <un pansote de aquellos que a uno lo dejan no con hambre sino saciado>.

Veamos un ejemplo del mismo uso de *pero* en el CC. En (5.32) Ketty habla sobre los pedidos que recibe para la elaboración de pulseras, cadenas etc.:

- (5.32) 1. Ketty: cachái quee yo vaya aros anilloh pulseras
 2. cadenas gargantillas todo y /// (...) poo
 3. y la tía me ha pedido un par de angelitoh vestidoh
pero/// chicoh
 [EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Ketty ha recibido un pedido como ella lo dice: «[...] un par de angelitos vestidoh *pero* /// chicoh» (línea 3). El segundo miembro discursivo introducido

por *pero* deja inferir a la interlocutora de Ketty que <los angelitos no deben ser grandes sino chicos> .

5.4.3 Otros usos de *pero*

Los siguientes usos de *pero* en interior de TP no encajan en los usos hasta aquí descritos. Se trata, en nuestra opinión, del valor metadiscursivo descrito para *mais* (cf. Cadiot *et al.* 1979). Apuntaban estos autores que *mais* aparece con elementos que juegan el papel de mezclar estrechamente el decir y lo dicho, el comentario sobre el acto de palabra y la reacción al contenido. El valor metadiscursivo de *pero* ha sido explicado y ejemplificado por Porroche Ballesteros (1996) y Briz Gómez (1998). Este autor señala que en ciertos casos: «*pero* es una simple marca de expansión o transición a través de la cual el hablante salta de una situación de habla a otra» (p.184). Veamos algunos ejemplos de este *pero* metadiscursivo en interior de intervención.

En los siguientes ejemplos del CB (5.33) y del CC (5.34) *pero después* podría bien substituirse por *y después*. *Pero* seguido de *después* parece cumplir la misma función que *y después*, es decir, un valor aditivo que se da muy a menudo en el relato:

(5.33) Melisa: um (...) a lo mejor/ **pero** después a lo mejor en lo largo uno sale
[EJBE 18: M19, f18; J19, f18]

(5.34) 1. Yara: y eso era y empezó a salir la espuma
2. y después se calmó
3. **pero** después no volvió a abrir los ojos
[EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

5.4.4 Resumen

A continuación damos un esquema de los usos de *pero* en interior de TP en la tabla 5.2:

<i>Pero</i> en interior de un TP	CB: JB	CC: JU
<i>Pero</i> contra-argumentativo directo (§5.4.1)	+	+
<i>Pero</i> contra-argumentativo indirecto insuficiente (§5.4.2)	+	+
Otros usos de <i>pero</i> (§5.4.3)	+	+

Tabla 5.2. Usos de *pero* en interior de TP en el CB y en el CC.

La tabla 5.2 es una síntesis de los usos de *pero* en interior de TP en el CB de los JB y en el CC de los JU. Como podemos apreciar son tres usos que se distinguen en ambos grupos en el interior de un TP; a saber: el de *pero* contra-argumentativo directo; *pero* contra-argumentativo indirecto insuficiente

y otros usos de *pero*. De este análisis cualitativo colegimos que los usos de *pero*, en interior de TP, testimoniados en el estudio se utilizan por ambos grupos de informantes. Ambos grupos utilizan *pero* para iniciar contra-argumentaciones en lo que dicen, para introducir contra-argumentaciones indirectas insuficientes para salir al encuentro a aquello que el interlocutor podría estar suponiendo.

5.5 *Pero* encabezando un turno de palabra

Los usos de *pero* encabezando un TP presentan valores dialógicos. Los siguientes usos son los pertinentes en nuestros materiales: *Pero* puede introducir preguntas que son pedidos de aclaración al interlocutor; *pero* suele introducir una objeción al acto de habla del hablante o a las conclusiones que el oyente podría sacar de lo dicho por el hablante. Las intervenciones pueden ser iniciadas por ataques complejos tales como: *sí, pero; no, pero; ah, pero* etc. *Pero* puede, asimismo, introducir una objeción que es la continuación de una intervención anterior del hablante A, o la continuación del hablante B a lo que el hablante A dijo.

5.5.1 *Pero* en intervenciones reactivas que encabezan preguntas

Las preguntas iniciadas con *pero* en nuestros materiales pueden introducir una oposición (*pero q*), del hablante B, que generalmente encadena con lo dicho por el hablante A (*p*), (cf. Cadiot *et al.* 1979: 99 para *mais* y Porroche Ballesteros 1996: 84 para *pero*). Este tipo de preguntas piden aclaración a algo que el hablante A dijo y que no está claro para el hablante B. Ejemplo de este uso es (5.35). En este ejemplo Cecilia desea saber lo que Pilar hizo el sábado y se lo pregunta:

- (5.35) 1. Cecilia: ah el sábado/ y el viernes qué hiciste?
2. Pilar: (RISAS) *yo no pude parar*
3. Cecilia: **pero** qué hiciste el sábado?
4. Pilar: el sábado yo ya te dije
- [EJBE 5: J5, m17; I6, m17]

La pregunta de Cecilia es un tanto ambigua. Cecilia parece estar enterada de lo que su amiga hizo el sábado, de ahí: «ah el sábado/ y el viernes qué hiciste?» (línea 1). Pilar no responde a la pregunta. Hace alusión a algo anterior en la conversación (línea 2). Cecilia insiste nuevamente con su pregunta iniciada con *pero*. Este es su pedido de aclaración a Pilar: «*pero* qué hiciste el sábado?» (línea 3).

En (5.36) Ernesto le cuenta a Verónica sobre los platillos voladores que dice haber visto. *Pero* (línea 6) precede a la pregunta de Verónica, que pide una aclaración a algo sobre lo que Ernesto no informó:

- (5.36) 1. Ernesto: (...) lo fome¹²⁸ lo fome fue que fue un sujeto que
 2. ni siquiera se movió
 3. porque estaba ahí parado
 4. y no pasó nada más/
 5. yo quería que se moviera
 6. Verónica **pero** por qué estaban parados ahí no más
 7. y no sacaron ninguna foto?
 [EJBE 10: V9, f20; E10, m23]

En otros casos *pero*, en IR que es una pregunta, se enuncia inmediatamente después de *sí* o *ya sé* que indican una confirmación de lo dicho por el hablante A, mas inmediatamente se introduce con *pero* el pedido de aclaración. Así, por ejemplo, en (5.37) Cecilia y Pilar hablan de la hermana de Pilar:

- (5.37) 1. Cecilia: hoy día qué hora?
 2. Pilar: hoy día viene mi hermana
 3. Cecilia: **sí/ pero** a qué hora van ir a nadar?
 4. Pilar: aah después/ mira
 5. mira mi hermana va a venir// [...]
 [EJBE 5: J5, m17; I6, m17]

Pilar asevera: «hoy día viene mi hermana» (línea 2). Cecilia, su interlocutora, formula una pregunta a dicha aseveración. Esta se inicia con una confirmación del mensaje de su interlocutora: «sí», seguida del pedido de aclaración: «*pero* a qué hora van ir a nadar» (línea 3). Esta pregunta es un pedido de aclaración de Cecilia a Pilar sobre algo que Pilar dijo anteriormente y que no ha sido aclarado de una manera satisfactoria.

En (5.38) Gina y Ramón hablan sobre deportes:

- (5.38) 1. Gina: *ah béisbol* eh cuál es el futbolista chileno?
 2. Ramón: de los deportes fútbol
 3. Gina: ya sé **pero** cuál es el futbolista que te gusta más?
 [EJBE 21: G23, f17; R24, m16]

Gina formula una pregunta (línea 1) que es interrumpida por Ramón (línea 2). Gina insiste nuevamente con su pregunta, «ya sé» inicia su intervención afirmando que lo que dijo Ramón es algo conocido por ella, seguido a esto *pero* introduce el pedido de aclaración de Gina a Ramón: «*pero* cuál es el futbolista que te gusta más?» (línea 3).

¹²⁸ *Fome* = en el lenguaje coloquial de estos jóvenes chilenos significa «banal» (DCH).

Tenemos el mismo uso de *pero* en los ejemplos del CC. En (5.39) Yara le ha contado a Denise que rompió con su enamorado y que no desea que él le pida volver (línea 1):

- (5.39) 1. Yara: o sea no siento ganas de que me diga yara volvamos
ya no
2. Denise: **pero** tú querí (...) si te dice eso?
3. Yara: no sé
- [EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

A la aserción de Yara Denise formula su pregunta iniciada por *pero* como una objeción a lo dicho por Yara: «*pero* tú querí (...) si te dice eso?» (línea 2). Yara responde que no sabe. La pregunta de Denise es, además, una demanda de aclaración que Denise le hace a Yara. *Pero* es la marca de dicha insatisfacción informativa. En (5.40) Dina y Ketty conversan sobre una película:

- (5.40) 1. Dina: es una película de (...) smith que protagonizaa
2. Ketty: **pero** de quién es sobre qué es?
- [EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Dina dice que la película es protagonizada por Smith (línea 1). Seguido a esto, Ketty introduce su objeción que es a la vez un pedido de aclaración a Dina: «*pero* de quién es sobre qué es?» (línea 2).

En todos los casos que acabamos de comentar, *pero* ocurre en preguntas que expresan que el interlocutor no está satisfecho con la información dada y exige una aclaración.

5.5.2 *Pero* encabezando otras intervenciones reactivas

Bajo esta denominación agrupamos otros tipos de IR, iniciadas con *pero*, que no sean preguntas.

5.5.2.1 *Pero* introduce una objeción del oyente a las palabras del hablante

Pero en inicio de intervención puede introducir una objeción/restricción del hablante B (*pero q*) a las palabras del hablante A (*p*). Así, por ejemplo, en (5.41) la pregunta de Cecilia (línea 3) dirigida a Pilar, pide la confirmación de que Pilar va a la fiesta:

- (5.41) 1. Pilar: ya pueh termina/ cecilia
 2. Cecilia: qué agresiva por qué haces daño vos/
 3. vas a la fiesta con nosotros cierto?
 4. Pilar: sí pueh/ **pero** tené¹²⁹ que invitarme decirme
 [EJBE 5: J5, m17; I6, m17]

Pilar responde afirmativamente con un ataque complejo que se inicia por «sí pueh» (línea 4). Seguido, Pilar introduce su objeción a la pregunta de Cecilia: «[...] *pero* tené que invitarme decirme» (línea 4). Esta objeción es una restricción a las palabras de su interlocutora, mas al mismo tiempo implica la falta de cortesía de Cecilia, que en opinión de Pilar no ha hecho la invitación correctamente.

Los siguientes ejemplos muestran el mismo uso en el CC. En (5.42) Dina y Ketty conversan sobre el profesor de matemáticas:

- (5.42) 1. Dina: claro/ lo que a mí me gusta de ese profesor de matemáticas/ por ejemplo es que (...) te vuelve [te vuelve a explicar]
 2. Ketty: [ah sí poh]
 3. Dina: te vuelve a explicar es paciente
 4. Ketty: **sí poh pero** eso también lo agota pueh
 [EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Dina es de la opinión de que el profesor de matemáticas es muy paciente porque explica y vuelve a explicar. Ketty, en principio, está de acuerdo con Dina, así lo expresa: «sí poh» (línea 4). Sin embargo, su objeción a lo dicho por Dina, sigue a esta confirmación «[...] *pero* eso también lo agota pueh» (línea 4).

En los *sí*, *pero* y *no*, *pero* puede tener lugar una primera enunciación afirmativa o negativa (*sí/ no*) seguida del miembro discursivo encabezado con *pero q*. En (5.43), Denise en su réplica a Carola expresa primero un «no» concesivo, seguidamente *pero* introduce una objeción: «*pero* igual son buena onda» (línea 2). Dicho de otro modo, «*no*, *pero* tienes razón»:

- (5.43) 1. Carola: son purah minas los chiquillos
 2. Denise: **no pero** igual son buena onda
 [EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

Se trata en estos dos últimos casos del movimiento concesivo opositivo *no*, *pero*; *sí*, *pero* que es frecuente en el diálogo. Es decir, me opongo, objeto algo de manera atenuada.

¹²⁹ *Tené* o *teneh* en el español de esta joven del CB. La conjugación corresponde al verbo *tener* en segunda persona; contrasta con el *tení* o *tenih* de los jóvenes, en el CC de Chile.

5.5.2.2 Pero introduce una objeción a las conclusiones que el oyente podría sacar de lo dicho por el hablante

Pero puede también introducir el miembro discursivo que es una objeción a las conclusiones que el oyente podría sacar de lo dicho por el hablante. Veamos ejemplos de este uso. En (5.44) Ramiro y Mario hablan sobre el fútbol:

- (5.44)
- | | | |
|----|---------|--|
| 1. | Ramiro: | aah sabes que hoy día juega la 'A-I-KO' ¹³⁰ contra la |
| 2. | Mario: | así florentín |
| 3. | Ramiro: | pero |
| 3. | Mario: | a qué hora? |
| 4. | Ramiro: | a las ocho |
| 5. | Mario: | canal tres no? |
| 6. | Ramiro: | pero yo tengo muchas tareas |
- [EJBE 15: M13, m16; R14, m16]

Ramiro enuncia: «aah sabes que hoy día juega la 'A-I-KO' contra la» (línea 1). De esta intervención truncada de Ramiro y del intercambio que sigue entre Ramiro y Mario (líneas 2 a 5), Mario podría inferir que Ramiro <va a mirar el partido>. Sin embargo, Ramiro continúa más adelante: «*pero* yo tengo muchas tareas» (línea 6). Este enunciado es una objeción a las conclusiones que Mario podría sacar de lo expresado inicialmente por Ramiro (línea 1), es decir, que Ramiro <no puede mirar el partido>.

En el siguiente ejemplo (5.45), del CC, Ketty habla con Dina sobre un muchacho con quien ella postula a una beca.

- (5.45)
- | | | |
|----|--------|---|
| 1. | Ketty: | supongo yo que él tiene alrededor de seis |
| 2. | Dina: | alrededor de seis? |
| 3. | Ketty: | sí pueh pero pero igual es muy difícil |
- [EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Ketty supone que el muchacho tiene un promedio de seis (línea 1). Dina comenta asombrada la cifra (línea 2). Ketty confirma la cifra: «sí pueh» (línea 3). Luego, continúa con una objeción a las conclusiones que Dina podría sacar de lo dicho (en línea 1). Es decir, que Dina pueda inferir <con ese promedio es fácil conseguir la beca>. De la objeción de Ketty: «*pero pero* igual es muy difícil» (línea 3) se infiere más bien <que aunque se tenga un promedio alto es muy difícil conseguir la beca>.

5.5.2.3 *Sí, pero; no, pero; ah, pero* y otros ataques complejos en inicio de intervención iniciativa o reactiva

Anteriormente hemos comentado el uso del *pero* metadiscursivo en interior de intervención (véase apartado 5.4.3). Esta vez lo trataremos en inicio de intervención.

¹³⁰ AIK = sigla para un equipo de fútbol en Suecia.

Los ataques complejos del tipo: *claro pero no igual, no pero igual, no pero, aah pero pero* más otras constelaciones¹³¹ parecen ser más asiduos en inicio de intervención que en interior de intervención en nuestros materiales. Éstos pueden usarse como una tentativa de disponer del turno de palabra (ejemplos 5.46 (línea 2) y 5.47 (línea 4)); para volver sobre un tema planteado anteriormente (ejemplo 5.46 (línea 3)); para dar un giro a la conversación (ejemplo 5.47 (línea 4)):

- (5.46) 1. Elena: encachado noo *miriam* noo// ya ahí
 2. Miriam: **no pero** igual es bonito eso
 3. Elena: (RISAS) **no pero** lo pasamos super bien en grecia
 4. nosotros/ salíamos todas las noches (RISAS)
 5. y ahí que//
- [EJBE 14: M11, f17; E12, f16]
- (5.47) 1. Ketty: y yo no sabía que tenía ganas de irse
 2. Dina: sí ayer supo
 3. Ketty: **claro pero no igual** la convencimoh
 que se quede aquí po

¹³¹ Las siguientes constelaciones de ataques complejos alrededor de *pero* se dan en el CB y en el CC:

Sí pero	Pero ahí
No pero	Pero bueno
Pero sí	Pero después
Pero no	Pero ahora
Ah pero	Pero así
Pero igual	Ya pero

Las siguientes las encontramos sólo en el CB:

Pero y	Pero um
Pero claro	Pero pero
Pero también	Pero así o sea
Pero todavía	Eh pero
Pero entonces	Ya pero bueno
Pero no sé que	Ya pos pero
Pero cuando	Así pero
Pero yo creo	

Las siguientes las encontramos sólo en el CC:

Pero aunque	Sí pero es que
Pero es que	Sí pos pero
Pero por eso	Sí pueh pero igual
Pero o sea	No pero o sea
Pero a ver	No pero es que
Pero no sé	No pero igual pos
Pero ya igual	No sé pero
Pero al final	Mira pero es que
Pero es que también pos	Porque pero
Pero no más por qué	Ay pero
Ah no pero	Ay sí pero
Claro pero no igual	

4. Dina: **no pero igual** pos si ella igual tiene su ambiente
hecho allá también poh
[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Pero puede introducir, asimismo, una transición en la conversación. En el ejemplo (5.48) Dina y Ketty conversan sobre los talleres de canto, música y baile que brinda el colegio:

- (5.48) 1. Ketty oye dina si yo canto terriblemente mal
2. Dina: **no pero** a qué te inscribirías?
3. Ketty: **aah pero** qué talleres hay?
4. Dina: canto (RISAS)
5. Ketty: qué más
6. Dina: **ehh no sé pero** yo le dije a la señorita que yo actuaba
7. Ketty: eso me gustaría/ actuar así
[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Ketty piensa que ella canta mal (línea 1). Dina no concuerda con Ketty porque expresa un rotundo «no» y seguido a esto su pedido de información introducido con *pero*: «*pero* a que te inscribirías?» (línea 2). Ketty responde con asombro: «aah» y luego inicia con *pero* su pedido de información: «*pero* qué talleres hay?» (línea 3). Después de enterarse del tipo de talleres que hay Ketty requiere más información. Dina responde que no sabe. Luego, *pero* introduce una transición, un cambio en la dirección de la conversación: «ehh no sé *pero* yo le dije a la señorita que yo actuaba» (línea 6).

5.5.3 *Pero* introduce una objeción que es la continuación de una intervención anterior

Pero puede introducir una objeción que es la continuación de una intervención anterior del mismo emisor. Podemos representarlo en el siguiente esquema:

Hablante A: (*p*)

Hablante B: recepción/interrupción mensaje

Hablante A: continuación de la intervención (*pero q*)

De esta manera, el hablante A vuelve sobre un tema ya planteado por él mismo. Así por ejemplo, en (5.49) Alcira declara: «quiero estudiar sicología para niños/ infantil» (línea 6), y después de la recepción de su mensaje por Natalia (línea 7), vuelve sobre el tema planteado. Continúa su intervención con una objeción a lo que ella dijo: «*pero* no/ aquí no/ en chile» (línea 8). Es decir, restringe los posibles lugares donde puede estudiar psicología:

- (5.49)
- | | | |
|----|----------|--|
| 1. | Natalia: | sí y tú tú no quieres ser |
| 2. | Alcira: | yoo |
| 3. | Natalia: | algo con sicología? |
| 4. | Alcira: | yo quiero ser sicóloga/ no siquia- no/ no sé |
| 5. | Natalia: | siquiatra |
| 6. | Alcira: | quiero estudiar sicología para niños/ infantil |
| 7. | Natalia: | ahá sí? |
| 8. | Alcira: | pero no/ aquí no/ en chile |
- [EJBE 4: A3, f19; N4, f19]

Veamos un ejemplo similar en el CC. En (5.50) la intervención de Ketty (línea 1) es confirmada por el *sí* de Dina (línea 2). Ketty continúa su intervención reiniciada por *pero* (línea 3):

- (5.50)
- | | | |
|----|--------|--|
| 1. | Ketty: | claro por ejemplo unas veces en la radio y ya (...) |
| 2. | Dina: | sí |
| 3. | Ketty: | pero todo el día con una casete y dele que dele |
| 4. | Dina: | sí |
- [EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

El ejemplo coincide con el uso de la continuación de la intervención con *pero*.

5.6 *Pero* en fin de turno de palabra

Los casos en los que *pero* se ubica en FTP pueden ser casos en los que *pero* implica una restricción a lo dicho o casos en los que la adversación iniciada por un hablante con *pero* es asumida por otro hablante. En el primer caso se puede interpretar, además, como una usurpación del TP y en el segundo como una colaboración en la finalización de un TP.

5.6.1 Restricción a lo dicho, usurpación del turno de palabra

En estos casos el hablante deja abierto el enunciado sin pretender seguirlo. Es decir, deja implícito que existe un obstáculo, un problema una restricción a lo dicho. Así, por ejemplo, en (5.51) Gabriel implica en su pregunta a María que ella no se acuerda de Chile (línea 1):

- (5.51)
- | | | |
|----|----------|-------------------------------|
| 1. | Gabriel: | así que no te acuerdas mucho? |
| 2. | María: | no um poco pero |
| 3. | Gabriel: | ha cambiado harto chile |
- [EJBE 16: M15, f16; G16, m16]

María contesta a la pregunta de Gabriel «no um poco *pero*» (línea 2). Lo dicho por María finaliza con *pero* y se puede interpretar como una restricción a lo

dicho. Es decir, como si María planteara lo dicho como un problema. Tenemos ejemplos similares en (5.52) y en (5.53). En (5.52) Lino y Cesar hablan sobre un posible viaje a Chile:

- (5.52) 1. César: eh no sé cosa así
2. o sea que tú a chile no te vai a ir planeado
3. Lino: no no lo tengo planeado **pero**
4. César: no sabí que [es lo que]
5. Lino: [no no]
6. César: querí ser tampoco?
[EJBE 17: L17, m17; C18, m18]

Lino expresa que no tiene planeado ir a Chile y finaliza su enunciado con *pero* (línea 3). Entendemos esto como una restricción a lo que acaba de decir.

En (5.53) Celia le comunica a Benito sobre la profesión que le gustaría ejercer:

- (5.53) 1. Celia: 'flygvärdinna'¹³²
2. Benito: eh azafata
3. Celia: eso eso me gustaría ser también **pero**
4. Benito: es bonita carrera (C: ujum) yo no sé abogado
o si no también
[EJBE 20: B21,m19, C22, f16]

Celia lo dice en sueco: «flygvärdinna» (línea 1). Benito se lo aclara en español (línea 2). Celia confirma: «eso eso me gustaría ser también *pero*» (línea 3). Restringe así lo que acaba de decir planteándolo como un obstáculo, como un problema. En los ejemplos que acabamos de comentar se puede también hablar de una suerte de usurpación del TP. No testimoniamos muestras de este uso entre los JU.

5.6.2 El hablante (B) asume y continúa la adversación del hablante (A), colaboración con el turno de palabra

Los casos en los que la adversación iniciada por un hablante con *pero* es asumida por otro hablante pueden dar lugar a un TP que se hace en cooperación por ambos hablantes. Dicho de otro modo, el hablante B asume y continúa la objeción planteada por el hablante A. El hablante B parece saber de antemano lo que el hablante A desea expresar y lo interrumpe en un momento determinado y completa el turno. En algunos casos hay una verdadera comprensión sobre lo que dice el interlocutor. El turno se completa de una manera fluida, sin que esto se comprenda como una abrupta interrupción.

¹³² *Flygvärdinna* = «azafata» (NSO).

Ejemplificamos estos casos. En el intercambio siguiente (5.54) Alcira y Natalia hablan sobre los latinoamericanos y la manera como Natalia se identifica en Chile y en Suecia:

- (5.54)
- | | | |
|----|----------|---|
| 1. | Alcira: | porque nosotros los latinoamericanos somos todos iguales casi |
| 2. | Natalia: | ujum porque cuando yo estoy aquí/ |
| 3. | | yo me siento chilena/ pero |
| 4. | Alcira: | en chile *sueca* (RISAS) |
| 5. | Natalia: | sí sí yo creo que sí/ [...] |
- (EJBE 4: A3, f19; N4, f19)

Alcira expresa que los latinoamericanos se asemejan en su manera de ser (línea 1). Su interlocutora, Natalia, replica que ella en Suecia se siente chilena (líneas 2 a 3). Esta intervención se corta justo en el momento en que Natalia empieza a introducir una objeción introducida con *pero*, la misma que es completada por Alcira: «en chile *sueca*» (línea 4). Es decir, la adversación iniciada por Natalia es asumida por Alcira. Además, Alcira completa el TP de Natalia de tal manera que hace pensar que estas dos muchachas comparten experiencias conjuntas ligadas a su vida como jóvenes en Suecia.

Veamos otro ejemplo parecido. En (5.55) María habla sobre el contacto con sus familiares en la República Dominicana:

- (5.55)
- | | | |
|----|----------|---|
| 1. | Gabriel: | tengo que hacerlo |
| 2. | María : | um/ no pero yoo cómo se llama? |
| 3. | | no tengo mucho contacto con ellos |
| 4. | | como viven/ es que no tienen computadora |
| 5. | | ni nada de eso noo pero |
| 6. | Gabriel: | cartas se puede hacer |
| 7. | María: | sí sí pero soy un poco mala para escribir (RISAS) |
- [EJBE 16: M15, f16; G16, m16]

María manifiesta que el contacto con sus familiares en la República Dominicana no es muy asiduo puesto que: «[...] no tienen computadora ni nada de eso *noo pero*» (líneas 2 a 5), su intervención se queda en *pero*. Su interlocutor, Gabriel, asume entonces la objeción y le usurpa el turno y lo completa: «cartas se puede hacer» (línea 6).

Tenemos un uso similar en el siguiente ejemplo del CC. En (5.56), Carola les ha contado a Denise y a Yara que peleó con su enamorado porque le dijo que lo tenía en la palma de su mano:

- (5.56)
- | | | |
|----|---------|---|
| 1. | Denise: | antes de decir las cosas tenés que pensarlas muy bien |
| 2. | Carola: | es que yo no las pienso |
| 3. | | igual estuve mal pero |
| 4. | Yara: | sí pueh yo también soy así |
- [EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

Denise amonesta a Carola y le dice que: «antes de decir las cosas tenés que pensarlas muy bien» (línea 1). Carola replica que ella no piensa antes de decir algo. Su intervención queda inconclusa: «es que yo no las pienso igual estuve mal *pero*» (líneas 2 a 3). Yara interrumpe a Carola asume la objeción y completa fluidamente el turno de su interlocutora: «sí pueh yo también soy así» (línea 4).

En suma, *pero* en FTP:

Hablante A: *pero* ∅

Hablante B: - usurpa el turno de A y restringe lo dicho planteándolo como un problema
 - o completa el turno de A y plantea la adversación ya preludiada con *pero* en el turno de A

5.6.3 Resumen

La siguiente tabla es una sinopsis de los usos de *pero* encabezando un TP y en FTP en el CB de los JB y en el CC de los JU:

<i>Pero</i> encabezando un TP y en FTP	CB: JB	CC: JU
• <i>Pero</i> en IR que encabezan preguntas (§ 5.5.1).	+	+
• <i>Pero</i> encabezando otras IR (§ 5.5.2):		
- <i>Pero</i> introduce una objeción del oyente a las palabras del hablante (§5.5.2.1).	+	+
- <i>Pero</i> introduce una objeción a las conclusiones que el oyente podría sacar de lo dicho por el hablante (§5.5.2.2).	+	+
- <i>Sí, pero; no, pero; ah, pero</i> y otros ataques complejos en inicio de intervención iniciativa o reactiva (§5.5.2.3).	+	+
• <i>Pero</i> introduce una objeción que es la continuación de una intervención anterior (§ 5.5.3).	+	+
• <i>Pero</i> en FTP (§ 5.6):		
- Restricción a lo dicho, usurpación del TP (§5.6.1).	+	-
- El hablante (B) asume y continúa la adversación del hablante (A), colaboración con el TP (§5.6.2)	+	+

Tabla 5.3. Usos de *pero* encabezando un TP y en FTP en el CB y en el CC.

De la tabla 5.3 se desprende el resumen de los usos de *pero* encabezando un TP y en FTP. Ambos grupos de informantes utilizan la mayor parte de las funciones de *pero*, que son pertinentes en los materiales. El contraste cualitativo que salta a la vista es el uso de *pero* en FTP, de restricción a lo dicho o usurpación del TP, este uso no se testimonia en el grupo de los JU. Colegimos de este contraste que los JB en contraste con los JU tienen la propensión a restringir, a problematizar lo que dicen cuando usan *pero* en FTP.

5.7 Frecuencias del uso de *pero*

En este apartado presentamos el análisis de las frecuencias de uso de *pero* discutidos en anteriores apartados; a saber: *pero* en interior de un TP; *pero* encabezando un TP y *pero* en FTP.

Veamos, primero, los resultados cuantitativos de *pero* en interior de TP.

Pero en interior de TP					
CB/JB			CC/JU		
	N	%		N	%
Total uso	246/466	52,7	Total uso	128/210	60,9
JB			JU		

N=número de casos.
El total de casos de *pero* en el CB (466) y en el CC (210). Los porcentajes globales se han calculado en estas cifras.

Tabla 5.4. Uso de *pero* en interior de TP en las interacciones del CB y del CC.

De la tabla 5.4 se desprende el uso de *pero* en interior de TP en las interacciones del CB y del CC (véase apartado 5.4 para el análisis cualitativo). Anteriormente vimos que los distintos valores discursivos de *pero* en esta posición distribucional estaban presentes en ambos grupos de informantes (véase tabla 5.2). Las frecuencias globales de los nombrados usos dan un 53 % para los JB y un 61% para los JU. Es decir, mayor frecuencia de uso de los JU. Concluimos de este resultado que los JU en contraste con los JB tienen una mayor tendencia a utilizar *pero* para contra-argumentar, para salir al encuentro de su interlocutor y de las ideas posibles que le pudieran venir a la mente.

Proseguimos con el uso de *pero* encabezando un TP (véase apartado 5.5 para el análisis cualitativo de este uso de *pero*).

Pero encabezando un TP															
		CB/JB						CC/JU							
IR preg.		Otras IR		Cont. I		Total		IR preg.		Otras IR.		Cont.I		Total	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21/	4,5	158/	33,9	16/	3,4	195/	41,8	8/	3,8	71/	33,8	1/	0,95	80/	38,1
466		466		466		466		210		210		210		210	

N=número de casos.
IR= intervención reactiva, preg.= pregunta.
Cont. I= continuación intervención.
La frecuencia relativa % se ha calculado en el total de casos de *pero*: 466 en el CB y 210 en el CC.

Tabla 5.5. Uso de *pero* encabezando un TP en las interacciones del CB y CC.

De la tabla 5.5 se desprende el uso de *pero*, encabezando un TP en las interacciones del CB de los JB y del CC de los JU. De estos resultados

concluimos que tanto JB como JU: 1) tienen un igual uso de *pero* cuando introducen una objeción del oyente a las palabras del hablante, o introducen una objeción a las conclusiones que el oyente podría sacar de lo dicho por el hablante, o cuando inician sus II o IR con ataques complejos, por ejemplo, *sí, pero; no, pero* etc; 2) tienen un uso similar cuando utilizan *pero* introduciendo IR en preguntas que son pedidos de aclaración al interlocutor; 3) presentan contrastes en el uso de *pero* cuando introducen una objeción que es la continuación de una intervención anterior. Los JB son los reponsables de una mayor frecuencia de este uso en contraste con los JU; 4) las frecuencias globales no dan un contraste acentuado en el uso de *pero* en todas la nombradas funciones.

La siguiente tabla muestra el uso de *pero* en FTP.

Pero en FTP					
CB/JB			CC/JU		
	N	%		N	%
Total	25/466	5,3	Total	2/210	0,95

N=número de casos.
%=frecuencia relativa.

Tabla 5.6. Uso de *pero* en FTP en las interacciones del CB y CC.

De la tabla 5.6 se desprende el uso de *pero* en FTP en las interacciones del CB de los JB y del CC de los JU (véase apartados 5.6.1, 5.6.2 para el análisis cualitativo).

Los resultados globales de este uso arrojan un 5% para los JB frente a un 1% de los JU. Es decir, mayor frecuencia de uso por los JB en contraste con los JU. Recordemos que en el análisis cualitativo el valor introducido con *pero* en FTP era de una objeción a lo dicho por el mismo hablante, uso que sólo estaba documentado en el grupo de los JB. Interpretamos los datos de las frecuencias de uso como una tendencia de los JB a restringir lo dicho por ellos mismos.

En suma, hemos visto que JB y JU usan *pero* en interior de un TP con frecuencias que no establecen grandes contrastes. El uso de *pero* iniciando un TP arroja frecuencias similares tanto para los JB como para los JU. Sin embargo, los JB tienen una frecuencia de uso más elevada en contraste con los JU cuando *pero* introduce una objeción que es la continuación de una intervención anterior. Finalmente, el uso de *pero* en FTP es más frecuente en el habla de los JB en contraste con los JU, especialmente cuando aquéllos introducen objeciones a lo dicho por ellos mismos. Concluimos que los JB en contraste con los JU tienen la tendencia a restringir lo dicho por ellos mismos.

5.8 Consideraciones finales

En este capítulo hemos intentado, sin pretensiones de exhaustividad, un análisis de los principales valores del conector discursivo *pero* en el CB de los JB y en el CC de los JU.

En el esquema $p \text{ pero } q$, q es una enunciación sistemáticamente dirigida contra p . Dicho de otro modo, en la lucha dialéctica de la enunciación de $p \text{ pero } q$ gana q (cf. Montolío 2001).

La ubicación de *pero* en el TP ha sido una elección que tiene que ver con la terminología en relación con la interacción o el diálogo. Utilizamos asimismo la intervención que, a nuestro juicio, corresponde con lo que otros autores llaman réplica (cf. Halliday & Hasan 1976; Cadiot *et al.* 1989; Porroche Ballesteros 1996). De esta manera nuestra clasificación distribucional de *pero* comprende su ubicación en interior de un TP, encabezando un TP en II o IR y en FTP.

Nuestro análisis da pruebas de que tanto JB como JU hacen uso de los mismos valores de *pero* en interior de TP. Las distinciones, entre ambos grupos, se dan en la ausencia de determinados usos en el CC de los JU y en las frecuencias de los usos cuantitativos explicados y descritos en este capítulo.

Los usos de *pero* contra-argumentativo directo, *pero* contra-argumentativo insuficiente y los usos metadiscursivos de *pero* son más frecuentes en los materiales del CC de los JU.

Los JB en contraste con los JU desarrollan una interacción más fluida, es decir, el diálogo está caracterizado por intervenciones iniciativas y reactivas que se van sucediendo sin tomas de TP extensos, sino más bien turnos cortos entre los interactuantes.

Ciertas pautas se esbozan para ambos grupos de informantes en el uso de *pero* encabezando un TP. En primer lugar, se califica el uso de *pero* en otras IR que no sean preguntas. Las frecuencias para este uso son similares y, además, las máximas para ambos grupos. Este uso incluye los siguientes papeles jugados por *pero*: *pero* introduce objeción del oyente a las palabras del hablante, *pero* introduce objeción a las conclusiones que el oyente podría sacar de lo dicho por el hablante y cuando *sí, pero; no, pero* y otros ataques complejos inician una intervención. En segundo lugar, tenemos el uso de *pero* iniciando preguntas, utilizado tanto por JB como por JU, con frecuencias menores que no tienen grandes contrastes sino más bien similitudes. Interpretamos tales similitudes como una consecuencia lógica de la interacción. Los pedidos de aclaración surgen de la necesidad que tiene cada uno de los interactuantes de aclarar sus dudas con respecto a algo que se dijo. Dicho de otro modo, es la máxima de la claridad en la conversación (cf. Grice 1975). En tercer lugar, *pero* se califica en FTP en ambos grupos de informantes, sin embargo, esta vez con contrastes que dan frecuencias más elevadas a los JB en comparación con frecuencias mínimas para los JU. Recordemos que el CC de los JU no presenta ejemplos del uso de *pero* en FTP cuando hay una restricción a lo dicho, que también interpretamos como una usurpación del turno de

palabra. Este uso está también ligado a la interacción. En dicho uso de *pero* el interlocutor participa en la dinámica de la interacción compitiendo en la toma del turno de palabra o colaborando en su realización. Esto último dice bastante del grado de comunicación basado en el conocimiento mutuo entre los interactuantes (son amigos o compañeros de colegio) y de sus experiencias comunes de vida (jóvenes expuestos a las mismas experiencias).

Finalmente, se califica el uso de *pero* en la continuación de una intervención con usos que también presentan contrastes en ambos grupos: mayores frecuencias para los JB en comparación con los JU. Uso supeditado, asimismo, a la interacción. Los JB continúan sus intervenciones a pesar de las posibles interrupciones de sus interlocutores en otros casos es el interlocutor que continúa con la intervención.

En contraste con los JU los JB utilizan con más frecuencia los pedidos de aclaración en la interacción, continúan sus intervenciones volviendo a un tema planteado anteriormente, restringen lo dicho por ellos mismos dando lugar a que el interlocutor les usurpe el TP y dan la posibilidad de que la adversación sea asumida por el interlocutor completando colaborativamente el TP

Los JB tienen la tendencia a usar *pero* en intervenciones que restringen lo dicho por ellos mismos en tanto que los JU utilizan *pero*, en mayor medida que los JB para contra-argumentar, para salir al encuentro a su interlocutor y a las posibles ideas que pudieran venir a la mente del oyente.

Los nombrados usos de *pero*, por los JB, con valores pragmático-discursivos parecen tener influencia de su equivalente en sueco *men*. Por tal razón pensamos que otra de nuestras hipótesis de trabajo parece tener fundamento, es decir, que en el caso de existir dos expresiones aproximadamente equivalentes en español y en sueco como es el caso de *pero* y *men*. Los JB se dejen influir por los usos exclusivamente suecos de este par, transfiriendo los usos pragmáticos del *men* sueco a su español.

El uso de *así que*

6.0 Introducción

En este capítulo analizamos el uso del conector consecutivo *así que* (véase apartado 2.3.3 para la definición del término *conector*). Las ocurrencias de *así que* en nuestros materiales son 95 casos en el CB de los JB y 8 casos en el CC de los JU.

En relación con esta diferencia del uso de *así que* deseamos saber cuál es su contribución en el discurso de los jóvenes informantes. Dicho de otro modo: ¿cuál es el aporte de *así que* en las interacciones de los JB? ¿Cómo las distingue de las de los JU? Suponemos que el uso de *así que* por los JB cumple funciones que no están presentes en las de los JU.

En lo que sigue trataremos las propiedades semánticas, pragmático-discursivas en relación con *así que*. Luego, intentaremos verificar en qué medida estas propiedades están presentes en el uso de *así que* por los JB en contraste con los JU.

Por razones expuestas anteriormente (véase capítulo 2) realizamos una clasificación distribucional de *así que*: 1) en interior de un TP o en el lo que cada hablante dice, ya sea que finalice su TP o no; 2) encabezando un TP o lo que es lo mismo decir, en el intercambio comunicativo-conversacional, cuando uno de los hablantes hace uso de su TP. Este TP puede estar compuesto por un enunciado o una unidad de sentido (véase apartados 2.4.1.3, 2.4.1.4 para su definición) y 3) en FTP.

Desarrollaremos en primer lugar, el análisis de las propiedades semánticas y pragmáticas en relación con *así que* (apartado 6.1). En segundo lugar, su análisis en interior de un TP (apartado 6.2), después del resumen en el apartado 6.3 sigue su análisis cuando encabeza un TP (apartado 6.4); luego, cuando se ubica en FTP (apartado 6.5). Damos el resumen de estos usos en el (apartado 6.6). En el apartado 6.7 se comentan las frecuencias de uso de *así que*, finalizamos con las consideraciones finales en el apartado 6.8.

6.1 Propiedades semánticas y pragmáticas

Antes de entrar en el análisis cualitativo de los usos de *así que*, por los JB y por los JU, veremos ciertas propiedades que se le asignan.

6.1.1 Propiedades semánticas¹³³

La construcción *así que* procede de una locución conjuntiva con función adverbial. *El diccionario de uso del español* de María Moliner (1996 CD-ROM), da la siguiente definición para *así que*: «Sirve de conjunción consecutiva, expresando que la oración a que afecta es consecuencia de algo dicho antes». Así, en el ejemplo siguiente:

(6.1) Tenemos prisa, *así que* no nos hagas esperar. (María Moliner 1996)

Fuentes Rodríguez (1987) señala que la estructura de la conexión consecutiva escoge el orden: causa <=> efecto. La nombrada autora distingue dos tipos de conexión consecutiva: la «de re» se da en el mundo real: de una causa real se colige un efecto real; y la «de dicto» se da en la mente del hablante: del efecto real deduce su consecuencia. Como lo iremos viendo estos dos tipos de conexión consecutiva son también tratados por Álvarez (1999).

Según Álvarez (1999: §58.6) *así que* es una construcción que pertenece al tipo de coordinación consecutiva, en la cual: «se combinan dos oraciones mediante un signo conector que unifica en enunciado sus respectivas significaciones». *Así que* tiene la capacidad de «cohesionar las oraciones disponiendo sus significaciones ya en una relación de causa-efecto ya de explicación deducción» (1999: §58.6.2). Lo ejemplifica como sigue (reproducimos el ejemplo 1.7):

- (1.7) a. Mañana es fiesta, *así que* no habrá clase. (consecuencia)
b. Mañana no habrá clase, *así que* es fiesta. (deducción)
(*op. cit.*: §58.6.3)

La primera distinción en (1.7a) corresponde a la «de re». La segunda distinción en (1.7b) corresponde a la «de dicto».

6.1.2 Propiedades pragmáticas

Entre las propiedades pragmáticas en relación con el conector consecutivo *así que* nombraremos la función *discursiva* y *metadiscursiva* que cumple en el discurso.

Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999: §63.3.3.1) dan la siguiente caracterización de los conectores consecutivos: «presentan el miembro

¹³³ Véase también apartado 1.3.2 para los estudios sobre *así que*.

discursivo en el que se encuentran como una consecuencia de un miembro anterior».

Briz Gómez (1998) le asigna también a *así que* una función metadiscursiva (véase apartado 1.3.1 para la aclaración de la función metadiscursiva) de *recapitulador* cuando se ubica al fin de una intervención. El ejemplo en el cual se muestra esta función es el siguiente:

- (6.2) P1 (...) *si fuese de ombligo/ le dejaríamos que el niño se fuese desarrollando/ pero esto/ YA// dice porque el niño se le puede estrangular// bueno/ así [que lo (())=]* (op. cit. : 206)

Acabamos de ver que el conector consecutivo *así que* tiene una función básica en el discurso, relacionada con su función gramatical como locución conjuntiva. En nuestro análisis nos guiaremos, por los planteamientos expuestos aquí arriba, y sobre todo, por la caracterización de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999) sobre los conectores consecutivos. Así también, tomaremos en cuenta el nombrado uso metadiscursivo de *así que* señalado por Briz Gómez (1998).

El valor consecutivo que introduce el miembro discursivo encabezado con *así que* se realiza tanto en lo que dice un hablante, en sus enunciados, como en el intercambio conversacional, en las intervenciones de distintos hablantes. No obstante, como ya lo hemos anunciado (véase apartado 6.0), trataremos, primero, los usos en interior de TP, y luego, aquellos en el intercambio conversacional, o cuando *así que* encabeza un TP. Veremos finalmente el uso de *así que* en FTP. Este uso parece estar relacionado tanto con la función metadiscursiva de *así que*, como con el de la regulación de la conversación y el de la cortesía verbal¹³⁴.

6.2 *Así que* en interior de turno de palabra

Consideramos en lo que sigue los usos del conector consecutivo *así que* en interior de TP de un hablante.

En los siguientes ejemplos *así que* introduce el miembro discursivo que es la consecuencia del miembro discursivo que lo precede. Veamos, en primer lugar, ejemplos del CB de los JB:

En (6.3) Carlos cuenta sobre un trabajo que hizo durante las vacaciones:

¹³⁴ Véase apartado 2.5.3 sobre la cortesía verbal.

- (6.3) 1. Carlos: claro con el con el jefe que me mandaba
 pero (V: ah) todo con calma
 2. pero cuando había que hacer trabajo era duro
 3. **así que** eso no me gustó
 [EJBE 1: V1, f17; C2, m16]

El segmento discursivo: «pero cuando había que hacer trabajo era duro» (en línea 2), es la causa de la consecuencia en el segmento discursivo: «*así que* eso no me gustó» (línea 3).

En (6.4) Victoria aclara lo que dijo sobre los ovnis (líneas 1 a 5):

- (6.4) 1. Victoria: pero si yo no estoy diciendo que era un ovni/
 2. solamente dije que era una cosa rara
 3. sé lo que era/
 4. pero en todo caso yo no sé si era un ovni
 5. bueno no sé si es que existen/
 6. pero en todo caso ahora ya hemos hablado como
 quince minutos
 7. **así que** ya estamos listos
 [EJBE 10: V9, f20; E10, m23]

Luego, de haber aclarado lo que dijo sobre los ovnis, Victoria hace alusión al tiempo que llevan haciendo la grabación y saca la consecuencia: «pero en todo caso ya hemos hablado como quince minutos, *así que* ya estamos listos» (líneas 6 a 7).

En (6.5) Elena y Miriam hablan de los deportes que practican en su tiempo de recreo:

- (6.5) 1. Elena: y en la semana tú haci¹³⁵ algún deporte?/
 2. estrenas¹³⁶ algo caminar afuera?
 3. Miriam: noo antes entrenaba pero ahora ya noo/
 4. entrené tres años eh 'innebandy¹³⁷
 5. que no sé cómo se llama en español pueh
 6. treh años y de ahí yaa no
 7. me aburrí
 8. **así que** no no no entreno más
- [EJBE 14: M11, f17; E12, f16]

Miriam hace una descripción del tipo de entrenamiento que realiza y el tiempo que le dedica (líneas 3 a 6). Finaliza su descripción: «me aburrí» (línea 7). De este último miembro discursivo saca la consecuencia: «*así que* no no no entreno más» (líneas 7 a 8).

En (6.6) Lucio habla sobre sus simpatías políticas:

- (6.6) 1. Lucio: [...] en el sentido literal somos socialistas
 2. no mucho en el sentido político socialista socializamos
 3. **así que** me gusta ayudar
 4. eso es lo que me gusta
- [EJBE 19: L20, m18; B21, m19]

Lucio dice ser socialista en el sentido de que le gusta ayudar. Así lo expresa: «no mucho en el sentido político socialista socializamos *así que* me gusta ayudar» (líneas 2 a 3). *Así que* introduce la consecuencia a lo anteriormente manifestado por él (en líneas 1 a 2).

Documentamos a continuación muestras del CC. En el siguiente ejemplo del CC (6.7) Ketty habla sobre la beca a la cual se postularon ella y otro condiscípulo:

- (6.7) 1. Ketty: por ser nosotros estamos sacando ahí/
 el mejor promedio (...)
 2. y por ser él postulaba a la beca este año
 3. y me dijo que no pudo postular a la beca
 4. y yo le dije «el próximo»
 5. y me dijo «sí a lo mejor»

¹³⁵ *Hací(s)* es la segunda persona del verbo hacer. Según Oroz (1966: 306): «Las formas de *vos* con la segunda persona del plural del verbo (*cantáis, sabís, comistes*, etc.) tienen valor de singular y han reemplazado las de *tú* con la segunda persona del singular. De este modo, tenemos como paradigma general para todo Chile, sin tomar en cuenta las variantes ocasionales, el siguiente cuadro: *Presente Indicativo*
 vos cantái(s) [boh kantáih]
 vos comí(s)
 vos viví(s)»

¹³⁶ *Estrenas*, en lugar de *entrenas*, que consideramos como un *lapsus linguae*, puesto que más adelante en el diálogo, se pronuncia la palabra correctamente.

¹³⁷ *Innebandy* = «juego de bandy en interior» (NSO).

6. yo le dije «hagamos una apuesta interesante
7. el próximo año// vas a seguir aquí?»
8. me dijo «sí»
9. «y tú»
10. le dije «igual po»/
11. **así que** el próximo año los dos postulamos a la beca
12. el que saque el más bajo promedio se olvida de la beca/
así

[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Ketty hace una explicación de la charla entre ella y el compañero de curso con quien se postularon a la beca (líneas 1 a 10). En esta explicación está incluida la charla, con citas textuales de lo que ella y él dijeron (líneas 4 a 10). Luego, de esta explicación, a nuestro juicio, Ketty saca la consecuencia pertinente a todo lo dicho: «*así que* el próximo año los dos postulamos a la beca [...]» (líneas 11 a 12).

En la muestra siguiente (6.8) Ketty y Dina conversan sobre la orientación de los estudios:

- (6.8)
1. Ketty: sí (D: eh) no sé poh
 2. quiero ver si después me puedo cambiar a administración
 3. Dina sí pues/ si todavía no empiezan las carreras **así que**/
 2. empiezan en tercero.

[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Dina, en su IR a lo dicho por Ketty, hace el comentario de que la orientación profesional no empieza sino en el tercer curso. Así lo expresa textualmente: «sí pues/ si todavía no empiezan las carreras *así que*/ [...]». *Así que*, al final del segmento discursivo (línea 3) claramente delimitado por la pausa que le sigue, expresa una especie de ‘cierre/clausura’, esta vez al final de un segmento discursivo en el interior de un TP.

6.3 Resumen

La siguiente tabla es un esquema del uso de *así que* en interior de TP:

<i>Así que</i> en interior de TP	CB: JB	CC: JU
<i>Así que</i> en interior de TP (§6.2) - consecuencia	+	+

Tabla 6.1 Uso de *así que* en interior de turno de palabra en el CB y en el CC.

Así que funciona como conector consecutivo, en el interior de un TP conecta dos miembros discursivos (enunciados o unidades de sentido) de tal manera, que el miembro discursivo introducido con *así que* expresa la consecuencia de

lo dicho en un miembro discursivo anterior. Este uso se verifica tanto en el CB de los JB como en el CC de los JU.

Concluimos que en esta posición distribucional de *así que* (interior de TP) los JB y los JU, introducen con *así que* consecuencias a lo dicho.

Las nombradas funciones del conector consecutivo *así que* se pueden realizar, asimismo, en el intercambio comunicativo. Proseguimos, por lo tanto, con el análisis de *así que* en el intercambio conversacional.

6.4 *Así que* encabezando un turno de palabra

Cuando *así que* encabeza un TP puede tratarse de intervenciones iniciativas, o intervenciones reactivas; en otros casos el mismo hablante continúa su intervención con *así que*, después de haber sido interrumpido por su interlocutor; o también cuando la intervención del hablante (B) conecta, con *así que*, con la intervención del hablante (A). En todos estos casos el miembro discursivo que introduce *así que* puede introducir la consecuencia de lo dicho en un miembro discursivo anterior. El miembro discursivo introducido con *así que* puede ser, al mismo tiempo, la continuación y la consecución del acto de habla anterior. Veamos los nombrados usos.

6.4.1 El hablante (A) continúa su intervención iniciada con *Así que*

El hablante (A) continúa su intervención, con *así que*, después de haber sido interrumpido por su interlocutor. Ejemplificamos este uso:

En (6.9) Gabriel habla de una muchacha con quien practicaba el mismo instrumento musical:

- (6.9)
1. Gabriel: ella tocaba tuba igual como yo
 2. María: ahá ah eso no sabía yoo
 3. Gabriel: **así que** tocamos a veces los dos
 4. una vez tocamos un dueto
 5. María: ahá ya ya

[EJBE 16: M15, f16; G16, m16]

El TP de Gabriel comienza con: «ella tocaba tuba igual como yo» (línea 1). Esta intervención es comentada por María, la interlocutora de Gabriel (línea 2). Gabriel prosigue: «*así que* tocamos a veces los dos» (línea 3). Gabriel conecta con *así que* la continuación de su anterior intervención e introduce la consecuencia de lo dicho anteriormente.

En (6.10) Mario habla de las calificaciones que sacó en la prueba de matemáticas:

- (6.10) 1. Ramiro: cuánto sacaste?
 2. Mario: uno puede decir 'MVG'¹³⁸
 3. porque cómo se llama salté una/ unah preguntah
 4. que tenía que hacer
 5. que no sabía que estaban
 6. Ramiro: aah
 7. Mario: **así que** no las hice
 8. y ahí perdí todoh loh puntajeh
 [EJBE 15: M13, m16; R14, m16]

Mario dice haber sacado una buena nota, sin embargo, añade que no respondió a algunas preguntas porque no las vio (líneas 2 a 5). Después del comentario de su interlocutor¹³⁹ (línea 6), continúa su intervención con *así que* introduciendo la consecuencia de lo dicho anteriormente: «*así que* no las hice» (línea 7).

Un último ejemplo del CB. En (6.11) César ha contado que la empresa los invitó a un restaurante:

- (6.11) 1. César: me dijo que noo que bastaba con lo que comí
 2. Lino: RISAS
 3. César: **así que** me tuve que chupar el dedo [...]
 [EJBE 17: L17, m17; C18, m18]

En esta invitación César aprovechó para pedir las porciones más grandes (las secuencias anteriores a este ejemplo se leen en (4.11)). De esta manera, cuando César fue a pedir el postre, la camarera habría rechazado el pedido: «me dijo que noo que bastaba con lo que comí» (línea 1). Las risas de Lino (línea 2) interrumpen momentáneamente la intervención de César, que bien podría finalizar aquí, sin embargo, César continúa, sacando la consecuencia de lo que le dijeron: «*así que* me tuve que chupar el dedo [...]

(línea 3). En el siguiente ejemplo del CC (6.12) Dina y Ketty hablan sobre las dificultades que representa el ser nueva en el segundo año del colegio:

- (6.12) 1. Dina: sí poh/ no todas son nuevas en segundo (K: no)
 2. en primero sí / porque onda ya empieza el primero
 3. Ketty: claroo
 4. Dina: **así que**/ no justamente (...)
 [EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Dina expresa que no todas las alumnas son nuevas en el segundo año del colegio (línea 1). Ketty, su interlocutora, reacciona confirmando su acuerdo (línea 3). Después de esta breve interrupción, Dina continúa con su TP a través

¹³⁸ *MVG* = /em ve gue/ como se pronuncia en sueco. Véase nota 107 para su equivalente en español.

¹³⁹ *Aah* en este caso se pronuncia claramente destacada. Por esta razón, la transcribimos en una línea aparte.

de *así que*: «*así que*/ no justamente (...)» (línea 4). El miembro discursivo introducido con *así que* se comprende como una consecuencia de lo que Dina dijo anteriormente.

En el intercambio comunicativo-conversacional, el hablante puede ser interrumpido por su receptor, ya sea que este haga un comentario, estalle en risas o exprese un elemento autorregulador de la conversación (por ejemplo: *ah*, *eh*¹⁴⁰). En los casos que acabamos de ejemplificar, el hablante continúa su intervención, a través de *así que*, como una consecución de su anterior acto de habla, que es a la vez la consecuencia de lo que dijo.

6.4.2 El hablante (B) inicia su turno de palabra con *Así que* como una reacción a lo que dijo el hablante (A)

En este apartado examinamos aquellos usos en los que el hablante (B) inicia su TP con *así que* sacando la consecuencia de lo que dijo el hablante (A). La intervención del hablante (B) es al mismo tiempo la continuación de lo que dijo el hablante (A). Esta intervención del hablante (B) puede ser una pregunta¹⁴¹ o una aseveración. Veamos los casos en que es una pregunta.

En (6.13) María habla de una visita que hizo a Chile:

- (6.13) 1. María: ahá este verano fue ahá yaa
2. no yo he estado en chile una vez
3. fue como hace diez años atrás
4. Gabriel: **así que** no te acuerdas mucho?
5. María: noo un poco pero

[EJBE 16: M15, f16; G16, m16]

María dice que la visita: «fue como hace diez años atrás» (línea 3). Gabriel su oyente (B) saca la consecuencia de lo dicho por María en una pregunta iniciada con *así que*: «*así que* no te acuerdas mucho?» (línea 4). Esta pregunta podría ser a su vez la continuación del acto de habla (con el cambio de persona en el verbo) de María por Gabriel.

En (6.14) César hace alusión a que el trabajo de la investigadora estará acabado en una fecha determinada:

¹⁴⁰ Véase Allwood *et al.* (1989: 12) para una clasificación estructural de los «speech management» (SM) entre los cuales están incluidos como expresiones simples, por ejemplo: *eh*, *ah*, *um* (los ejemplos, de Allwood, en sueco: *eh*, *åh*, *m*).

¹⁴¹ Fant *et al.* (2003) incluyen en su gramática del español un apartado sobre los marcadores del habla que incluye *así que* cuando introduce una pregunta.

- (6.14) 1. César: y en este caso va el trabajo va a estar listo el año 2001
 2. Lino: **así que** vamos a tener que hacer esto todos los años?
 3. César: no no no

[EJBE 17: L17, m17; C18, m18]

Lino, el interlocutor de César, saca la consecuencia de lo dicho por César (en línea 1) en una pregunta: «*así que* vamos a tener que hacer esto todos los años?» (línea 2).

En (6.15) Juana y Mercedes hablan sobre lo que harán después de terminar los estudios de la secundaria.

- (6.15) 1. Juana: no sé trabajar trabajar un año
 2. yy para juntar plata
 3. y sentir y ver como se siente
 4.. trabajar no/ en cualquier trabajo
 5. Mercedes: **así que** no vai a seguir estudiando al tiro?
 6. Juana: no no

[EJBE 18: M19, f18; J19, f18]

Juana dice que piensa trabajar un año, en cualquier tipo de trabajo, después de los estudios secundarios (líneas 1 a 4). Mercedes saca la consecuencia de lo dicho por Juana en una pregunta: «*así que* no vai a seguir estudiando al tiro?» (línea 5).

Los casos en los que la consecuencia extraída por otro tiene la forma de pregunta son interesantes. Se trata a nuestro juicio de un recurso estratégico de atenuación que protege la imagen del que saca consecuencias de lo dicho por el otro. Es decir, un modo de interpretar las palabras del otro, evitando con la forma interrogativa la responsabilidad de lo interpretado.

En los ejemplos que siguen, la continuación del hablante (B) a lo que dijo el hablante (A) es una aseveración.

En (6.16) María y Gabriel hablan sobre las diferencias del tiempo cuando uno viaja a Latinoamérica:

- (6.16) 1. María: um pero cómo se llama?
 2. es que también es que no funciona la cosa del tiempo
 3. cuando es verano aquí es invierno ahí no?
 4. Gabriel: sí **así que** aquí cuando es invierno uno tiene clase
 y todo eso
 5. es super importante

[EJBE 16: M15, f16; G16, m16]

María pone énfasis en el hecho de que cuando es invierno en Suecia es verano en algunos lugares de América Latina (líneas 1 a 3). Gabriel responde afirmativamente y saca la consecuencia de lo dicho por su interlocutora: «*sí así que* aquí cuando es invierno uno tiene clase y todo eso» (línea 4).

Un último ejemplo. En (6.17) (es parte del ejemplo en 2.22) Natalia y Alcira hablan de la posibilidad de mejorar sus notas:

- (6.17) 1. Natalia: sí /egsacto entonces mejor hay que subir notas en
'komvux'
2. Alcira: *ay que horrible*
3. Natalia: 'oh my god'
4. Alcira: **así que** en 'komvux' ahí como un año y medio
5. Natalia: RISAS

[EJBE 4: A3, f19; N4, f19]

Una vez que Alcira ha expresado la posibilidad de mejorar las notas en la educación de adultos (línea 1), las expresiones de admiración de ambas interlocutoras se incrustan en la conversación principal (líneas 2 a 3). Luego, Alcira conecta con lo dicho por Natalia (en línea 1): «*así que* en 'komvux' ahí como un año y medio». Saca de esta manera la consecuencia de lo dicho por Natalia.

No atestiguamos ejemplos de los JU con los dos usos que acabamos de nombrar.

En suma, la continuación de una intervención puede ser autoiniciada, es decir, cuando el hablante (A) continúa su intervención, después de una interrupción; o heteroiniciada cuando el hablante (B) continúa la intervención del hablante (A). Esta continuación puede ser una pregunta o una aseveración. En ambos casos, el miembro discursivo introducido con el conector *así que* puede introducir una consecuencia del miembro discursivo anterior a la interrupción.

6.5 *Así que* en fin de turno de palabra

Así que puede situarse en FTP de un mismo hablante. En otros casos, puede ubicarse en el FTP, que es la continuación de una intervención anterior del mismo hablante. La misma que ha sido interrumpida o comentada por el interlocutor. En ambos casos el hablante finaliza su TP con *así que*. Según dice Briz Gómez (1998: 205), tenemos una función metadiscursiva de «*así que* cuando se usa como recapitulador [...]; de hecho puede ser substituido por *entonces*». No obstante, a nuestro juicio, en nuestros materiales funciona como una especie de 'cierre' o 'clausura' de lo que se acaba de decir.

Ejemplificamos, en primer lugar, los casos en los que el TP de un determinado hablante finaliza con *así que*. Abre la posibilidad de que su interlocutor haga la inferencia adecuada y pertinente a lo dicho por él. Son casos claros en los que *así que* finaliza el TP de quien habla, sin interrupciones del interlocutor.

En (6.18) Lucio da sus opiniones sobre lo que piensa de los de izquierda y de los de derecha:

- (6.18) 1. Lucio: pero entonces yo al final no me importa
 2. pero si tendría que ser
 3. si me tendrían que clasificar
 4. categorizar alguna escala política
 5. yo creo que me tendrían que poner en los socialistas
 6. porque no soy comunista
 7. porque los comunistas son retrógrados
 conservativos más que los propios conservativos de
 derecha
 8. son totalmente cerrados de mente
 9. son brutales y anticuados y no me gustan para nada
así que/

[EJBE 19: L20, m18; B21, m19]

Después de exponer sus opiniones Lucio finaliza su TP con *así que* (línea 9). En nuestra opinión este *así que* en FTP deja que su interlocutor saque la adecuada consecuencia a todo lo dicho anteriormente (líneas 6 a 8), es decir, deja inferir a su interlocutor la adecuada consecuencia. Parafraseando, es como si le dijera: <ahora lo sabes>.

En (6.19) Juana describe como son ella y su amiga:

- (6.19) 1. Juana: no somos pesadas
 2. pero no/ no somos chiquillas
 3. que/ les gusta el leseo¹⁴² digamos (M: um)
 4. si nos cae mal una cosa lo decimos al tiro
 5. y (M: ujum) bueno siempre andamos juntas
 6. así que es más fácil rechazar a una persona
 6. que cuando son dos personas
 7. en que cuando es una solamente (ujum) **así que**

[EJBE 18: M19, f18; J19, f18]

Juana enfatiza en el hecho de que ella y su amiga, juntas, afrontan mejor los rechazos de la gente (líneas 1 a 6). Finaliza su TP con *así que* (línea 7). Este *así que* deja inferir, como en el anterior ejemplo, algo como <y tú ya lo sabes>. Es decir, apela al tú, deja en suspenso la consecuencia y apela al tú para que la extraiga. Quizá como minimizador, atenuador de lo que falta por decir, sin embargo, es fácilmente interpretable.

En (6.20) Lino habla de cómo uno se siente al haber adquirido la mayoría de edad:

- (6.20) 1. Lino: claro pero no se siente nada especial no?
 2. es un año no más
 3. es un año solamente entre diecisiete y dieciocho
así que

[EJBE 17: L17, m17; C18, m18]

¹⁴² *Lesera* = «tontería» (DCH), de aquí *lesear* que interpretamos como hacer tonterías.

Lino finaliza su TP con *así que* dejando que su interlocutor infiera lo adecuado a todo lo anterior (líneas 1 a 3).

En el siguiente ejemplo del CC (6.21) tenemos el mismo uso de *así que* en FTP. Ketty está hablando sobre la beca a la que postularon ella y un compañero de curso:

- (6.21) 1. Ketty: este año por eso ninguno de los dos postuló pueh
2. o sea parece que ninguno de los dos le dio el año pasado (RISAS) lo mas difícil **así que**
[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Ketty da a entender que el año pasado ninguno de los dos tuvo buenos resultados para postular a la beca este año. Finaliza su TP con *así que* como en la muestra anterior.

Ejemplificamos en lo que sigue los casos en que el mismo hablante continúa su intervención, después de una interrupción, y la finaliza con *así que*.

En el ejemplo (6.22) Gabriel cuenta sobre el cáncer que ocasionó la muerte de su abuelo:

- (6.22) 1. Gabriel: fue un cáncer en todo el cuerpo que le
2. María: oy
3. Gabriel: **así que**
4. María: qué feo noo?/ um
[EJBE 16: M15, f16; G16, m16]

La intervención de Gabriel (línea 1) es interrumpida por la expresión de dolor de su interlocutora (línea 2). Gabriel continúa su intervención y la finaliza con *así que* (línea 3). *Así que* en FTP, en nuestra opinión, deja abierta la posibilidad de que la interlocutora infiera lo adecuado a lo que Gabriel dijo (en línea 1).

Otro ejemplo del mismo caso. En (6.23) Gabriel y María están hablando sobre películas:

- (6.23) 1. Gabriel: no me gustó era aburrida
2. María: ahá
3. Gabriel: mucho para niños chicos
4. María: um
5. Gabriel: **así que**
6. María: um
[EJBE 16: M15, f16; G16, m16]

Gabriel intenta desaconsejar a María la película. Sus intervenciones son interrumpidas por elementos de regulación de la conversación de María (líneas 2, 4 y 6). Finalmente, Gabriel termina su TP con *así que* (línea 5) dejando suspendida la consecuencia dejando que su interlocutora infiera lo adecuado a lo dicho anteriormente por él. Este hecho sería una estrategia atenuadora minimizadora de la recomendación implícita.

Tenemos el mismo uso, de *así que* en FTP, en el siguiente ejemplo del CC. En (6.24) Dina le cuenta a Ketty sobre una película:

- (6.24) 1. Dina onda todo oeste todo oeste
 2. y él es protagonista pues
 3. Ketty ah yaa
 4. Dina (...) **así que**

[EJOCH I2: K4, f16; D5, f15]

En el relato de Dina (líneas 1 a 2) hay una interrupción de Ketty (línea 3). Dina continúa su intervención y la finaliza con *así que* (línea 4), dejando que Ketty haga la adecuada inferencia a todo lo anteriormente dicho por Dina.

En suma, *así que* en FTP funciona como una suerte de ‘cierre’ o ‘clausura’ de lo dicho por el hablante, ya sea que su TP sea ininterrumpido o interrumpido por su interlocutor. En nuestra opinión, esta función discursiva de *así que* deja que el oyente haga la inferencia adecuada a lo dicho. Funciona, parafraseando, como una expresión <ahora ya lo sabes> o <tú ya lo sabes>. Apela al ‘tú’ para que saque la consecuencia es un modo de quedar el ‘yo’ escondido estratégicamente. En la regulación de la conversación funciona como un cierre de turno (equivalente a un punto final en la lengua escrita) y un ofrecimiento al interlocutor de hacerse con el TP.

6.6 Resumen

La tabla 6.2 resume los usos de *así que* encabezando un TP o en FTP:

<i>Así que</i> encabezando un TP y en FTP	CB: JB	CC: JU
<i>Así que</i> encabezando un TP (§6.4):		
• El hablante (A) continúa su TP con <i>así que</i> (§6.4.1), -consecuencia.	+	+
• El hablante (B) inicia su TP con <i>así que</i> como reacción a lo dicho por el hablante (A) (§6.4.2):		
- <i>así que</i> introduce una interrogante (consecuencia),	+	-
- <i>así que</i> introduce una aseveración (consecuencia).	+	-
<i>Así que</i> en FTP (§6.5):		
-consecuencia (‘cierre’ o ‘clausura’) a lo dicho anteriormente.	+	+

Tabla 6.2. Usos de *así que* encabezando un TP o en FTP en el CB y en el CC.

El resumen de la tabla 6.2 comprende el uso de *así que* encabezando un TP y en FTP. Primero, *Así que* encabezando un TP se manifiesta cuando el hablante (A) continúa su intervención con *así que*. En esta situación del intercambio interaccional la continuación del hablante (A) iniciada con *así que* expresa una consecuencia para los JB y para los JU. En el caso que el hablante (B) inicie su TP con *así que*, como una reacción a lo dicho por el hablante (A), esta reacción

se puede manifestar en una pregunta o una aserción que expresa en ambos casos la consecuencia de lo dicho por el hablante (A). No se documentan estos usos en el CC de los JU. Por último, cuando *así que* se sitúa en FTP expresa en ambos *corpora* una consecuencia a lo dicho anteriormente, una suerte de ‘cierre’ o ‘clausura’ tanto para los JB como para los JU.

El principal contraste en el uso de *así que*, en la interacción conversacional, entre JB y JU, se atestigua en el uso exclusivo de los JB cuando *así que* introduce una pregunta o una aseveración que es la consecuencia que el hablante (B) saca a lo dicho por el hablante (A). Esto es, un recurso estratégico de atenuación que protege la imagen del que saca las consecuencias de lo dicho por el otro, evitando con la forma interrogativa la responsabilidad de lo interpretado.

Cuando *así que* se ubica en FTP ambos grupos dejan que el oyente saque la consecuencia adecuada a lo dicho. Es decir, parafraseando, es como si dijeran <ahora lo sabes> o <tú ya lo sabes>. Apelan de esta manera al ‘tú’ para que saque la consecuencia quedando el ‘yo’ estratégicamente escondido. Al mismo tiempo deja que el interlocutor se haga con el TP.

6.7 Frecuencias del uso de *así que*

En la siguiente tabla enseñamos las frecuencias de uso de *así que* en interior de TP, encabezando un TP y en FTP.

<i>Así que</i>						
Corpus/ Inf	Interior TP		Encabezando un TP		En FTP	
	N	%	N	%	N	%
CB//JB	63/95	63,3	25/95	26,3	7/95	7,4
CC//JU	5/8	62,5	1/8	12,5	2/8	25,0

Inf = informantes.
 TP = turno de palabra.
 FTP= fin de turno de palabra.
 N=número de casos.
 Las frecuencia relativas (%) se han calculado en el número total de casos de *así que* en cada uno de los grupos: 95 JB y 8 JU.

Tabla 6.3. Uso de *así que* en las interacciones del CB y del CC.

Las frecuencias de uso de *así que* en la tabla 6.3 dan pautas de que: 1) tanto JB como JU tienen un uso similar en interior de TP, 2) se testifican mayores frecuencias de uso de *así que* encabezando un TP en las interacciones de los JB y 3) hay una mayor frecuencia del uso de *así que* en FTP en las interacciones del CC de los JU en contraste con las interacciones del CB de los JB.

6.8 Consideraciones finales

En este capítulo hemos intentado una descripción del uso del conector consecutivo *así que* por los JB y los JU.

El valor de consecuencia apuntado para *así que* (Fuentes Rodríguez 1997; Álvarez 1999; Martín Zorraquino & Portolés Lázaro 1999) se verifica en nuestro estudio tanto en interior de un TP como encabezándolo. En FTP cumple también una función metadiscursiva, una suerte de ‘cierre’ o ‘clausura’ de lo dicho anteriormente.

Así que utilizado en interior de un TP introduce segmentos discursivos que expresan una consecuencia. En dicha posición de *así que*, los JB y los JU sacan las consecuencias pertinentes a lo dicho (véase tabla 6.1). De esta manera, *así que* cumple la función cohesiva de Halliday & Hasan (1976) que también apuntan Cepeda (1999) y Poblete (1999) en sus estudios del habla de Valdivia.

En la posición de encabezamiento de un TP se testimonian dos maneras de continuar la interacción con *así que*: 1) ya sea que el mismo hablante continúe la interacción y saque la consecuencia pertinente a lo dicho por él mismo antes de la interrupción y 2) ya sea que el oyente inicie su intervención reactiva con *así que* continuando de esta manera la intervención del hablante. En este último caso sacando o evitando sacar las consecuencias de lo dicho por el otro. El primero de estos usos se testimonia en ambos grupos JB y JU. El contraste principal entre ambos grupos se testimonia en el segundo de estos usos. Sólo los JB son los responsables de la continuación de las interacciones a través de una interrogante o una aseveración iniciada con *así que* en intervención reactiva a lo dicho por su interlocutor. En el caso de que sea una interrogante evitando estratégicamente la responsabilidad de lo interpretado. Este uso no se encuentra documentado en los nombrados estudios sobre el habla de Valdivia en Chile.

Así que se ubica en FTP cumpliendo una función metadiscursiva que es una suerte de ‘cierre’ o ‘clausura’ a lo dicho. El hablante deja que su oyente saque la consecuencia o haga la adecuada inferencia de lo que acaba de comunicarle. Apela de esta manera al ‘tú’ para que saque la consecuencia quedando el ‘yo’ estratégicamente escondido. Funciona como un punto final de la lengua hablada. Desde el punto de vista de la autorregulación conversacional actúa como una invitación a que el interlocutor se haga con el TP. Tanto JB como JU testimonian este uso. Se encuentra también documentado en los estudios de Cepeda (1996) y Poblete (1996, 1999).

Concluimos que el uso de *así que* da pautas de que los JB en contraste con los JU utilizan *así que* de preferencia en el intercambio interaccional para sacar las consecuencias de lo dicho por ellos mismos o por su interlocutor. En este último caso utilizando estratégicamente una interrogante iniciada con *así que* que les da la posibilidad de evitar la responsabilidad de lo interpretado.

El uso casi exclusivo de *así que* por los JB, que ha sido nombrado inicialmente en el apartado 6.0 y también en el capítulo 3, el hecho que los JB documenten usos pragmáticos que los JU no testifican, nos hace pensar que es

un indicio de que los JB escogen un MD que tiene apoyo en la lengua sueca (*så att*). Seguramente, como una estrategia del menor esfuerzo y también porque los JU tienen otros equivalentes para sacar la consecuencia (véase capítulo 3, por ejemplo, el MD *pues* está mayormente representado entre los JU). Todo esto parece dar fundamento a una de las hipótesis de trabajo: de que los JB usen con mayor facilidad aquellos MD que tengan apoyo en la lengua sueca por existir en ella una expresión equivalente, o similar, lazo que se fortalecerá en la medida que los JB no tengan la misma posibilidad que los JU de inventariar con sinónimos de la lengua española.

El uso de *es que*

7.0 Introducción

En este capítulo analizamos el uso del MD¹⁴³ *es que*¹⁴⁴. El MD *es que*, ya casi gramaticalizado como tal, se manifiesta en nuestros materiales, con una pronunciación que involucra toda la fórmula [ehke]¹⁴⁵, como si se tratara de una sola palabra con la «s» implosiva aspirada y sin posibilidad de conjugación del verbo. No obstante, hemos preferido transcribirlo como *es que* en su presentación como MD. Existe otra construcción ‘*es que*¹⁴⁶’, que no es MD, dicha construcción se pronuncia poniendo énfasis en *es*, y luego, se introduce *que*, que inicia una completiva. Además el verbo de esta última construcción puede conjugarse en distintos tiempos.

El número de ocurrencias del MD *es que* en nuestros materiales es de 29 casos en el CB de los JB y 64 casos en el CC de los JU. En relación con esta diferencia en el uso de *es que* deseamos saber cuál es su contribución en las interacciones de los informantes. Dicho de otro modo: ¿cuál es el aporte de *es que* en las interacciones de los JB? ¿Cómo las distingue de las de los JU? Suponemos que el uso de *es que* en las interacciones de los JU cumple funciones que no están presentes en las interacciones de los JB.

De igual manera que en los capítulos anteriores nuestro análisis será a través de la interacción: Por esta razón, realizamos una clasificación distribucional de *es que*: 1) en interior de un TP y 2) encabezando un TP, o lo que es lo mismo decir, en el intercambio comunicativo-conversacional.

Desarrollaremos, en primer lugar, el análisis de las propiedades semánticas, y pragmático-discursivas, aspectos de la cortesía verbal y la regulación conversacional en relación con *es que* (apartado 7.1). En segundo lugar; el análisis del uso de *es que* en interior de un TP y su resumen (apartados 7.2, 7.3); luego el uso de *es que* encabezando un TP (apartado 7.4). En el

¹⁴³ Véase apartado 2.3.1 para la definición del término MD.

¹⁴⁴ Véase también apartado 1.3.2 para los estudios sobre *es que* y ‘*es que*’.

¹⁴⁵ Con la representación fonética [ehke], también en el habla de ciertos jóvenes de Madrid, según España Villasante (1996).

¹⁴⁶ Véase apartado 1.3.2.

apartado 7.5 se comentan las frecuencias de uso de este MD. Finalizamos con las consideraciones finales en el apartado 7.6.

7.1 Propiedades semánticas y pragmáticas

7.1.1 Propiedades semánticas

La construcción *es que* se encuentra ya definida en el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (1996: CD-ROM), como una «expresión muy frecuente con que se introduce una explicación, razón, disculpa, o excusa: 'Es que su madre no le deja ir'». No obstante, como iremos viendo, esta definición no caracteriza en toda su amplitud a dicha construcción.

Gramáticos como Gili Gaya (1961: 93) ya se habían ocupado de esta fórmula como introductora de oración interrogativa que en opinión del autor «pertenece a la lengua hablada en España y América y que tiene hoy por hoy escasa representación literaria, excepto en textos dramáticos o novelescos que reproducen el diálogo corriente».

Apoyándose en ejemplos como los siguientes (reproducimos algunos ejemplos del apartado 1.3.2):

- (1.8) Es que no me apetece ir a la fiesta
(1.9) Será que estás enamorado (Fernández Leborans 1992: 224)

Fernández Leborans (1992: 239) aclara que la construcción '*es que*'¹⁴⁷:

comporta la función semántica de identificación por especificación y la pragmática de 'Rema', asociada a la de '*Focus*' oracional. La cláusula-predicado especifica un valor para la correspondiente variable sujeto, pero ésta no se manifiesta, sino que, (a): se sobreentiende en la situación de comunicación -como *wh-clause* ('lo que ocurre'...), o como sintagma del tipo 'la cuestión' o 'el problema'- o (b): se infiere del contexto previo inmediato como un sintagma operador del tipo 'la causa', 'la razón', etc. En cualquiera de los dos casos, parece razonable suponer la existencia de una anáfora \emptyset -un expletivo vacío (*pro* no referencial)- en posición precopular, que remite a la variable. [...] Dado que la variable sujeto no ocurre -como tal- en la posición apropiada de la oración copulativa, ésta se presenta 'escindida' y reducida.

Es decir, '*es que*' es una construcción copulativa escindida, reducida, en la cual se sobreentiende la variable sujeto de la situación comunicativa como: 1) *lo que pasa es que*; o como un sintagma del tipo *la cuestión, el problema*; o 2) se infiere del contexto previo inmediato como un sintagma del tipo *la causa, la*

¹⁴⁷ Nos referimos con esta notación a la construcción con el verbo *ser* más la completiva introducida con *que*.

razón. El predicado, introducido por la completiva con *que*, en este tipo de construcción, cumple una función pragmática de 'rema' que focaliza lo que el hablante dirá con la construcción 'es que'.

En opinión de Delahunty & Gatzkiewicz (2000), la cláusula completiva introducida con *que*, en la construcción 'es que' no tiene nada de convencional. Los nombrados autores se inclinan más hacia una interpretación pragmática que semántica de la nombrada construcción: «the assumption that there is but one, pragmatic, source is more general, more convincing, and more explanatory»¹⁴⁸ (p. §309).

Acabamos de ver que las propiedades semánticas consideradas en este apartado se refieren tanto al MD *es que* (Moliner 1996; Gili Gaya 1961) como a la construcción 'es que' (Fernández Leborans 1992; Delahunty & Gatzkiewicz 2000).

7.1.2 Propiedades pragmáticas

Pasamos a ver las propiedades pragmáticas en relación con el MD *es que*. Dentro de las propiedades pragmáticas de *es que* haremos alusión, primero, a sus funciones discursivas. En segundo lugar, a aspectos de la cortesía y de la regulación conversacional.

7.1.2.1 Funciones discursivas

Como bien lo apuntan España Villasante (1996), Fuentes Rodríguez (1997) y Porroche Ballesteros (1998), la construcción *es que* es un MD que cumple funciones pragmático-discursivas de justificación y explicación. De acuerdo con Fuentes Rodríguez, *es que* cumple, además, las funciones discursivas de resaltar un argumento y la de enfatizar.

Es que al inicio de un enunciado «introduce un argumento explicativo de una conclusión que puede aparecer explícita o sobreentenderse a partir del contexto» (España Villasante 1996: 133). Este tipo de argumentación queda representada en el esquema siguiente (reproducimos el ejemplo del apartado 1.3.2):

- (1.14) *Es que p*
donde p, es un argumento o una explicación a favor de una conclusión.
(*op. cit.*: 133)

Por otro lado, Porroche Ballesteros (cf. 1998: 237 y ss.) señala que los casos que le interesan en su estudio se dan en el intercambio conversacional, Especialmente en el caso que suponen una explicación o justificación a algo dicho por el anterior hablante o también a una situación o a un estado de cosas

¹⁴⁸ «La asunción de que no hay más que una fuente pragmática es más general, más convincente y más explicativa» (Nuestra traducción).

que viene dada por el contexto comunicativo». Veamos algunos de sus ejemplos (reproducimos ejemplos del apartado 1.3.2):

En una reacción a una situación:

- (1.17) — ¿Qué te pasa? (Ante una niña que llora.)
— Es que mi primo me ha roto la muñeca.
— Dígame usted. (Porroche Ballesteros 1998: 238)

En una reacción a lo dicho por el anterior hablante:

- (1.18) A Cada día me encuentro peor, me duele la cabeza y estoy
constantemente mareado.
B *Es que* no se te ha pasado el catarro todavía. (ibid.)

Fernández Leborans (1992: 227) aclara el comportamiento de los interlocutores en tales situaciones como sigue:

el emisor de enunciados como los de A normalmente presenta hechos o situaciones con la intención de obtener una respuesta explicativa de éstos; es decir, a tales enunciados podría seguir una cuestión del tipo: '¿Qué te parece (esto)?' o '¿Qué es esto'; 'A qué se debe esto', etc. o al menos el receptor-emisor de expresiones como las del tipo B presupone, en general esta clase de cuestiones, en el sentido de que considera que su interlocutor quiere saber-conocer, 'entender' - el 'qué' o el 'porqué' de los hechos que declara

Es decir, que el hablante plantea en sus enunciados cuestiones que presuponen la necesidad de una explicación por parte de su oyente. La explicación del interactuante suele ir encabezada con *es que*.

7.1.2.2 Aspectos sobre la cortesía verbal y la regulación conversacional

Veremos en lo que sigue aspectos de la cortesía verbal y de regulación conversacional en relación con el MD *es que*.

En opinión de Kerbrat-Orecchioni (1992¹⁴⁹) existe una norma social que acompaña la justificación del desacuerdo, del rechazo, y de la petición. Distintos tipos de justificación suelen ir encabezados, en español, con *es que*. Así, por ejemplo:

¹⁴⁹ Véase apartado 2.5.3 sobre la cortesía verbal.

- (7.1) Es que el problema no es ese. (Justificación del desacuerdo)
- (7.2) A: ¿Te tomas un café?
B. Es que tengo prisa en otro momento ¿vale? (Justificación del rechazo)
- (7.3) ¿Puedes traerme una aspirina? Es que me duele la cabeza. (Justificación de la petición) (España Villasante 1996:135)

De esta manera «[*es que*] expresa en español la *cortesía negativa*, pretende mitigar el conflicto que surge a través de ilocuciones descorteses, donde chocan los objetivos del hablante y los del destinatario» (*op. cit.*: 134).

En el intercambio conversacional se suele utilizar *es que* para lograr El TP, es decir, justifica la interrupción que amenaza la imagen negativa del locutor (cf. España Villasante 1996; Schiffrin 1988). Es una:

estrategia pragmática para autoseleccionar la toma del turno de palabra sin que sea visto como una infracción, sin amenazar la imagen pública del interlocutor. [...] Por otra parte, [*es que*] es una estrategia comunicativa que presenta una explicación objetiva, externa al hablante. (España Villasante 1996: 137).

Acabamos de ver que el MD *es que* puede cumplir funciones semántico-pragmatico-discursivas. Proviene de una construcción copulativa escindida, reducida que no especifica la variable sujeto. Esta variable se puede inferir de la situación de comunicación o del contexto comunicativo. La proposición inferencial suele manifestarse como una explicación, una justificación o una conclusión. La justificación, que parece ser un valor clave para el MD *es que*, puede ser una justificación tanto en el terreno de la cortesía verbal, como en el de la regulación conversacional. En lo que sigue veremos en qué medida los distintos valores de *es que* están presentes en las interacciones de los JB y de los JU.

7.2 *Es que* en interior de turno de palabra

De acuerdo con lo anterior, continuamos con el análisis del MD *es que*. En primer lugar, cuando se sitúa en interior de un TP encabezando un enunciado.

En los siguientes ejemplos, nos parece que el miembro discursivo introducido con *es que* introduce un argumento explicativo de una conclusión (cf. España Villasante 1996).

En el siguiente ejemplo del CB (7.4), Verónica le pregunta a Carlos lo que hizo el fin de semana:

- (7.4) 1. Verónica: y tú que hiciste?
 2. Carlos: yo um/ nada me quedé en la casa (V: RISAS)
 3. **es que** sabes el teléfono me quedó descolgado/
 4. entonces cuando me llamaron los amigos
 5. no me pudieron/ hablar (V: ah) conmigo entonces
 [EJBE 1: V1, f17; C2, m17]

Carlos en su respuesta dice que se quedó en casa (línea 2). Esta aseveración da lugar a una explicación iniciada con *es que* que desemboca en una conclusión. Es decir, que el teléfono estaba desconectado y por esta razón los amigos no lo pudieron contactar (líneas 3 a 5).

Tenemos este mismo uso de *es que* en los siguientes ejemplos del CC. En (7.5), Yara en su respuesta a la pregunta de su interlocutora cuenta sobre una película de los extraterrestres:

- (7.5) 1. Denise: la cabra¹⁵⁰ chica también muere?
 2. Yara: no no mueren
 3. **es que** mira caché¹⁵¹ que después ya se dan cuenta que van a morir [...]
 [EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

Denise le pregunta a Yara si una de las protagonistas más jóvenes de la película murió. Yara responde que no murieron. Luego, explica cómo ella comprendió que los personajes de la película se dieron cuenta de que morirían, es decir, explica la conclusión (línea 3).

Carola, en (7.6), habla sobre la exposición que hizo una compañera de curso:

- (7.6) 1. Carola: sí la denise ay esa mina no sabe
 2. **es que** como ya está más formada ella se pone
 [EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

En el TP de Carola el miembro discursivo iniciado con *es que* explica la conclusión. El hecho por el cual Carola piensa que la amiga no hizo una buena exposición: «*es que* como ya está más formada ella se pone» (línea 2).

En (7.7.) Ketty dice que no sabe bailar la zamba¹⁵²:

- (7.7) 1. Ketty: zamba// no zamba no sé
 2. **es que** yo soy muy tiesa pa esas cosas poo
 [EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

¹⁵⁰ *Cabra* = «muchacha» (DCH).

¹⁵¹ *Cachar* = «maliciar, sospechar» (DCH).

¹⁵² No sabemos si la informante se refiere a la zamba (como también se llama a la zamacueca) o a la samba brasileña.

El segmento discursivo introducido con *es que* (línea 2) es la explicación a la conclusión del hecho de que Ketty no sabe bailar la zamba.

7.3 Resumen

La siguiente tabla es un resumen del uso de *es que* en interior de TP:

<i>Es que</i> en interior de TP (§ 7.2)	CB: JB	CC: JU
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Es que</i> (MD): - se explica una conclusión. 	+	+

Tabla 7.1. Uso de *es que* en interior de turno de palabra en el CB y en el CC.

La tabla 7.1 muestra que ambos grupos de informantes (JB y JU) hacen uso del MD *es que*, en interior de un TP cuando introducen la explicación de una conclusión.

7.4 *Es que* encabezando un turno de palabra

Cuando *es que* se ubica encabezando un TP en el intercambio conversacional la argumentación a la que se da lugar se puede representar en el siguiente esquema:

- (7.8) Hablante A: II (intervención iniciativa)
 Hablante B: IR *es que* (intervención reactiva iniciada con *es que*¹⁵³)

La situación interaccional para los interactuantes en el intercambio es la siguiente: el hablante (A) formula una pregunta, una aserción o una exhortación en su intervención iniciativa (II). El hablante/oyente (B) responde, en su intervención reactiva (IR), iniciando su TP por (*sí/no/pero*) *es que*.

7.4.1 *Es que* encabezando una intervención reactiva

En los siguientes casos del uso de *es que* en el intercambio conversacional, el segmento discursivo iniciado con *es que* se ubica en la IR del oyente. Cumple muchas veces las mismas funciones discursivas que en el interior de un TP de un mismo hablante. Veremos que los ejemplos en este apartado dan cuenta de funciones de explicación/justificación, incluso a lo no verbal. Ejemplificamos,

¹⁵³*Sí, es que* y *no, es que* figuran en este apartado junto con *es que* como expresiones muy frecuentes de la lengua hablada de la misma manera que *no, pero es que* y *sí, pero es que* (véase apartados 5.5.2.3 y 7.4.2).

primero, los casos en que *es que* encabeza una intervención reactiva que es una respuesta a una pregunta.

Veamos, en primer lugar, ejemplos del CB. En (7.9) Gabriel y María hablan de la comunicación telefónica con los parientes que viven en otras partes del mundo:

- (7.9)
1. Gabriel: cartas se puede hacer
 2. María: sí sí pero soy un poco mala para escribir (RISAS)
 2. Gabriel: sí lo conozco eso también
 4. María: um/ no pero llamamos de vez en cuando
 5. a ver cómo están
 6. Gabriel: es caro no?
 7. María: **no/ es que** tenemos un / um es que han venido tantas cosas nuevas en el teléfono

[EJBE 16: M15, f16; G16, m16]

María y Gabriel intercambian opiniones sobre la manera de ponerse en contacto con sus parientes. María informa que no escribe cartas sino que llama por teléfono para enterarse sobre el estado general de sus parientes (líneas 1 a 5). Gabriel reacciona formulando una pregunta: «es caro no?» (línea 6). María en su IR expresa, una primera enunciación negativa seguida de su explicación con *es que*: «*no/ es que* tenemos un / um es que han venido tantas cosas nuevas en el teléfono» (línea 7).

Veamos ahora ejemplos del CC en los que *es que* encabeza una intervención reactiva a una pregunta. Así por ejemplo, en (7.10) Ketty y Dina conversan sobre el colegio:

- (7.10)
1. Ketty: ya // oye dina yy a todo esto tú sigues el próximo año aquí?
 2. Dina: **sí /no/ es que** sabes no lo tengo muy claro
 3. pero/ estoy pensando meterme en un internado

[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

A la pregunta de Ketty, acerca de si Dina se quedará en el mismo colegio. Dina, en su IR, expresa primero, un *sí* afirmativo seguido de una negación *no*, que se comprende como una dubitación. Dina continúa su enunciado a través de *es que* que introduce su explicación del porqué no seguirá el próximo año en el colegio (líneas 2 a 3).

En otros casos la IR es a una exhortación. En (7.11) del CB, Benito le exhorta a Celia a hablar:

- (7.11)
1. Benito: no seas tan tímida mujer (C: ujum) hable
 2. Celia: **no/ es que** no es/ el problema es que no sé las respuestas
 3. no sé cómo contesto/ así como tee

[EJBE 20: B21,m19, C22, f16]

Celia en su IR expresa, en una primera enunciación, una negación, seguido a esto su explicación/justificación: «*no/ es que no es/ el problema es que no sé las respuestas*». Es decir, explica y justifica que <no quiere hablar porque no sabe las respuestas. No está segura si las contesta bien o mal>.

En el siguiente ejemplo del CC (7.12), Ketty y Dina, en secuencias anteriores han estado conversando sobre los países que han visitado. Ketty, por ejemplo, ha estado en el Brasil:

- (7.12) 1. Ketty: habla igual poh
2. no tení nada tan mal poh (...) permiso
3. Dina: **es que** yo quiero conocer talca
4. pero o sea quiero conocer yo
5. yo voy a talca [...]
- [EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Ketty exhorta a Dina a hablar, haciéndole comprender que no debe tener reparos de decir que ella no ha viajado al exterior (líneas 1 a 2). En su IR a la exhortación, Dina inicia su explicación/justificación a través de *es que* (líneas 3 a 5). Explica y justifica que quiere conocer Talca, una región de Chile. Es decir, es una justificación en el sentido de que Dina, en contraposición a su interlocutora, que ha visitado el Brasil, desea conocer una región de Chile.

En el siguiente ejemplo del CC la IR es a una aserción. En (7.13) Dina y Ketty hablan de las dificultades que tendrán en el próximo curso:

- (7.13) 1. Dina: va a ser super difícil
2. Ketty: en sexto o sea como el año pasado
3. Dina: claro
4. Ketty: como un repaso
5. Dina: **pero es que** igual poh hay algunos que están completamente atrasados en el curso
- [EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Dina en su IR a lo expresado por Ketty, en sentido de que el próximo año será como un repaso (línea 4), manifiesta primero una oposición a lo dicho por Ketty a través de *pero*, y luego la justificación a su desacuerdo: «*pero es que igual poh hay algunos que están completamente atrasados en el curso*» (línea 5). No tenemos ejemplos de este tipo en el CB.

La justificación puede ser también a lo no verbal. Así, por ejemplo, en (7.14), las interlocutoras de Yara, Denise y Carola, un poco cansadas de su relato sobre una película la interrumpen con sus risas:

- (7.14) 1. Denise: RISAS
2. Yara: ya total que
3. Denise: RISAS
4. Yara: **es que** es buena la película
5. Carola: ya dale sigue pueh porque ya es hora
- [EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

Yara reacciona a las risas de sus interlocutoras justificando su relato: «*es que es buena la película*» (línea 4). Esta reacción es, además, un pedido de comprensión a su relato. Yara convence a sus interlocutoras porque Carola le pide que prosiga su narración (línea 5). No tenemos ejemplos de este tipo en el CB.

En suma, en los casos ejemplificados en este apartado, en el intercambio conversacional. El miembro discursivo introducido con (*sí/ no /pero*) *es que es* una IR a una pregunta (JB y JU); a una exhortación (JB, JU); a una aserción (JU) e incluso a lo no verbal (JU). En todos estos casos la IR introducida con *es que* cumple funciones de explicación/justificación.

7.4.2 *Es que* en la justificación del desacuerdo

Trataremos en lo que sigue algunos aspectos de la cortesía verbal en relación con *es que*. Ya vimos (apartado 7.1.2.2) que *es que* expresa la cortesía negativa, justificando el desacuerdo, el rechazo o la petición. Veamos algunos de estos usos. En primer lugar, se observa la justificación al desacuerdo introducida con *es que* en ejemplos del CC:

En (7.15) Denise y Carola hablan sobre el rompimiento de Carola y de su enamorado:

- (7.15) 1. Denise: antes de decir las cosas tení que pensarlas muy bien
2. Carola: **es que** no yo no las pienso [...]
[EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

Denise reprocha la actuación de Carola dándole a entender que tiene que pensar antes de decir algo (línea 1). En su IR, Carola justifica su actuación y su desacuerdo hacia el reproche de Denise: «*es que* yo no las pienso [...]» (línea 2).

En (7.16) Yara trata de justificar los crímenes de Pinochet (líneas 1 a 6):

- (7.16) 1. Yara: más se está librando porque él mandó a matar
2. o sea el no mató eso por eso
3. porque dicen que hasta cierto año
4. él mandó a matar
5. pero hasta que llegó su candidatura
6. o sea su poder no ve que después salió el elwin?
7. Carola: **es que** oye no va a seguir matando (...) presidente ché
[EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

Carola, su interlocutora, protesta a lo dicho por Yara (en líneas 1 a 6) y justifica su desacuerdo: «*es que* oye no va a seguir matando [...]» (línea 7). No hemos documentado ejemplos de la justificación al desacuerdo introducidas con *es que* en el CB.

Consideramos, en lo que sigue, la justificación al desacuerdo introducida con *pero es que*. Así por ejemplo, en el siguiente ejemplo del CB (7.17) César y Lino conversan sobre el volumen de la grabación:

- (7.17) 1. César: ahora rompiste los oídos
2. no ahora te escuchan
3. no/ sí / lo que pasa es que um es que habíamos puesto demasiado bajo pero
4. Lino: **pero es que** este tiene un equipo muy barato así que
[EJBE17: L17, m17; C18, m18]

César hace alusión a que la grabación no se escuchaba bien porque el volumen estaba muy bajo (líneas 1 a 3). Lino en su IR justifica su desacuerdo: «*pero es que* este tiene un equipo muy barato así que» (línea 4). Lino expresa de esta manera su desacuerdo con César en sentido de que no era sólo el volumen el factor que impedía una buena grabación, sino que el aparato es muy barato. En este caso *pero* marca la oposición o el desacuerdo y de manera inmediata *es que* intenta justificar dicha oposición.

En el siguiente ejemplo del CC (7.18), Carola le cuenta a Yara que rompió con su enamorado:

- (7.18) 1. Carola: y yo le dije que lo tenía *en la palma de mi mano*
2. y se enojó y dijo «ah ya terminemos entonces»
3. y yo le dije que bueno
4. y después me andaba rogando que volvamos de nuevo
5. Yara: **pero es que** a vos se te pasó la mano poh
[EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

De todo lo que Carola le dijo al enamorado, sobresale que ella lo dominaba y que se lo dio a entender. El enamorado enojado habría decidido romper con ella, arrepintiéndose después (líneas 1 a 4). En su IR Yara, su interlocutora, expresa su reproche a la actuación de Carola. El reproche adquiere la forma de un desacuerdo justificado: «*pero es que* a vos se te pasó la mano poh» (línea 5).

En la justificación al desacuerdo puede también tener lugar una primera enunciación (*sí/no*) seguida de *pero es que*. Así, por ejemplo, en los siguientes ejemplos del CC. En (7.19) Dina y Ketty conversan sobre lo que estudiarán como carrera profesional:

- (7.19) 1. Dina: [...] y que vai a estudiar aquí tú?
2. Ketty: no sé yo estoy metida en secretariado ejecutivo
3. pero no sé a lo mejor
4. Dina: **no/ pero es que** no hay secretariado ejecutivo
5. Ketty: sí sí es secretariado administrativo ejecutivo también
[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

Dina le pregunta a Ketty sobre lo que piensa estudiar (línea 1). Ketty responde que ya estudia secretariado ejecutivo, sin embargo, manifiesta una objeción a lo

que acaba de decir, dando a entender que puede cambiar de orientación (líneas 2 a 3). Dina, en su IR, manifiesta, en una primera enunciación «no» seguida de *pero es que*. Expresa de esta manera la justificación a su desacuerdo: «*no pero es que no hay secretariado ejecutivo*» (línea 4).

En el siguiente intercambio (7.20) Pilar le cuenta a Corina por qué no le dan permiso para salir:

- (7.20) 1. Pilar: ponte tú a mí nunca me dan permiso pa salir
 2. o sea me dan permiso
 3. pero a mi mamá le da miedo
 4. bueno a lo mejor el hecho de que mi mamá
 5. como ha hecho [de mamá y papá pa nosotros]
 6. Corina: [lo hace porque te quiere]
 7. Pilar: **sí pero es que** a veces se le va el chancho¹⁵⁴
 [EJOCHI 4: P8, f15; K9, f15; D10, f17; C11, f15; J12, m19]

Pilar se queja de las restricciones que su madre le impone en sus salidas. Piensa que su madre tiene miedo porque ella tiene toda la responsabilidad (líneas 1 a 5). Corina en su IR le dice: «lo hace porque te quiere» (línea 6). Pilar replica, en su primera enunciación con un «sí» afirmativo, seguido de *pero es que*, donde *sí pero* introduce el desacuerdo y *es que* la justificación: «*sí pero es que a veces se le va el chancho*» (línea 7).

En los distintos ejemplos de este apartado hemos visto que el uso de *es que* en la justificación del desacuerdo pretende mitigar las desavenencias entre los interlocutores. Los ataques complejos/las combinaciones en torno a *es que*, tales como *si/no pero es que* manifiestan igualmente una justificación al desacuerdo. Como introductores del desacuerdo están: *es que* usado por los JU; *pero es que* por JB y JU; *si/no pero es que* sólo por los JU. Es decir, los JU en contraste con los JB hacen uso de varios tipos de combinaciones con *es que* cuando justifican su desacuerdo.

7.4.3 *Es que* en la justificación de la usurpación del turno de palabra

Es que se utiliza también como una estrategia pragmática para lograr el TP¹⁵⁵, especialmente, cuando uno de los interactuantes trata de acaparar la conversación, es decir, cuando un hablante comienza a narrar o relatar sobre un determinado tema y no deja que el interlocutor se haga con el TP. El oyente, en estos casos hace uso del MD *es que* como una adecuada estrategia para obtener el TP, sin que esto se comprenda como una brusca interrupción de su parte. Así,

¹⁵⁴ En nuestra opinión «se extralimita».

¹⁵⁵ Según Bernal (2001) el uso de *es que* como estrategia pragmática cumple una función captadora del turno de palabra con mayor frecuencia para los hablantes chilenos que para los españoles y una función mantenedora del turno con mayor frecuencia para los españoles que para los chilenos.

por ejemplo, en los siguientes ejemplos del CC. En (7.21) Denise, Carola y Yara conversan sobre sus enamorados:

- (7.21)
1. Carola: oye y tú denise cuéntanos
 2. Denise: ah ah
 3. Yara: esta como que no le gusta nadie en serio
 4. Denise: pero es quee
 5. Yara: **es que** sabes a mí no me gusta igual pololear
 6. porque mucho enredo me carga eso
 7. enredo porque él suponte este mino anda tras tuyo
 8. me llama
 9. esos enredos me cargan
 10. prefiero estar sola [...]
- [EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

Carola le insta a Denise a que cuente sobre su enamorado. Denise responde: «ah ah» (línea 2), su intervención es interrumpida por Yara, que manifiesta que a Denise no le gusta nadie seriamente (línea 3). Denise intenta justificar o explicar algo que no se concluye: «*pero es quee*» (línea 4), puesto que Yara nuevamente la interrumpe, usurpándole el TP y haciéndose de él: «*es que* sabes a mí no me gusta igual pololear [...]

(línea 5 y ss.). En (7.22) Carola y Denise hablan del rompimiento de Carola con su enamorado:

- (7.22)
1. Carola: por eso he terminado
 2. Denise: no te gustaría que te dijera
 3. Carola: **es que** no sé pueh medio raro/ me empezó a decir «usted me quiere?» medio raro po [...]
- [EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

Carola afirma que rompió con su enamorado por una determinada razón (expresada en anteriores segmentos discursivos). Denise interviene expresando algo que no logra finalizar (línea 2), porque Carola la interrumpe y le usurpa el TP, justificando tal usurpación: «*es que* no sé pueh medio raro/ me empezó a decir «usted me quiere?» medio raro po [...]

(línea 3). En los segmentos discursivos anteriores a (7.23) Denise ha manifestado que no le gusta depender de un enamorado:

- (7.23)
1. Denise: no pero es que cómo se llama?
 2. Carola: **es que** denise vive la vida
 3. no esta ahí con los minos.
 4. Denise: RISAS
 5. Carola: sí pero a ti te gusta
 6. a denise le gusta andar en fiestas
 7. puro salir
 8. y no estar con un pololo amarrada/
 9. eso es lo que pasa
- [EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

Denise intenta decir algo: «*no pero es que* cómo se llama?». Todo lo expresado no corresponde a nada que deje entender lo que quiere decir. La frase explícita: «cómo se llama» no aclara nada. Es una frase que indica que ella no sabe cómo quiere continuar (línea 1). Por esta razón, Carola, su interlocutora, aprovecha para usurparle el TP: «*es que* denise vive la vida» (línea 2), completando lo que Denise pudo haber dicho.

En este apartado nombraremos dos casos del uso de *es que* en los cuales no se puede considerar que encabecen un TP. Son casos que, en nuestra opinión, tienen que ver con la regulación conversacional. Así, por ejemplo, cuando los interlocutores entablan una lucha por hacerse con el TP, como lo muestra el ejemplo (7.24) (reproducimos en este ejemplo parte del ejemplo (7.21)):

- (7.24)
1. Carola: oye y tú denise cuéntanos
 2. Denise: ah ah
 3. Yara: esta como que no le gusta nadie en serio
 4. Denise: **pero es quee**
 5. Yara: **es que** sabes a mi no me gusta igual pololear [...]
- [EJOCHI 1: D1, f 15; C2, f15; Y3, f16]

En este ejemplo (comentado aquí arriba) Denise inicia su intervención con «*pero es que*» (línea 4). Es decir, trata de decir algo que queda truncado. Su intervención no culmina en un TP. Hemos considerado esta intervención como un turno abortado de Denise. No obstante, es una pauta interesante en la regulación conversacional en la lucha por lograr el TP. Yara la interlocutora de Denise aprovecha la dubitación de ésta y le usurpa el TP con la misma estrategia, justificando su usurpación con *es que* que inicia su TP (línea 5). En tales casos la justificación expresada con *es que*, en nuestra opinión, se aprovecha como mecanismo de usurpación del turno.

El segundo caso: En (7.25) Kitty y Dina han estado conversando sobre la dificultad que representa el ser nueva en un colegio:

- (7.25)
1. Kitty: por qué (...) aquí
 2. Dina: no sé (RISAS) **es que**
 3. Kitty: **es que** mira (...) todas las chiquillas

4. Dina: sí po
5. Kitty: y todas las materias
6. Dina: sí po [...]

[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

En este intercambio Kitty no logra terminar su TP de una manera satisfactoria. Su TP queda interrumpido cuando ella dice *es que* en fin de intervención (línea 2). Kitty, su interlocutora aprovecha la justificación expresada con *es que* para usurparle el TP: «*es que* [...]» (línea 3). Este TP continúa (línea 5) y finaliza más adelante.

En estos casos la justificación expresada con *es que* se aprovecha para usurpar el TP, además, introduce una oposición atenuada. El hablante dado que no está de acuerdo con lo dicho por el otro se solapa y lo interrumpe.

7.5 Resumen

La siguiente tabla es un esquema que resume los usos de *es que* y sus combinaciones encabezando un TP:

<i>Es que</i> (MD) encabezando un TP (§ 7.4)	CB: JB	CC: JU
• <i>Es que</i> encabezando una intervención reactiva (§ 7.4.1):		
- IR a una pregunta (explicación).	+	+
- IR a una exhortación (explicación/ justificación).	+	+
- IR a una aserción (justificación).	-	+
- IR a lo no verbal (justificación).	-	+
• <i>Es que</i> en la justificación del desacuerdo (§ 7.4.2):		
- Introducida con <i>es que</i> .	-	+
- Introducida con <i>pero es que</i> .	+	+
- Introducida con <i>sí/no, pero es que</i> .	-	+
• <i>Es que</i> en la justificación de la usurpación del TP (§ 7.4.3):		
- Introducida con (<i>pero</i>) <i>es que</i> .	-	+
- <i>Es que</i> en la lucha por hacerse del TP.	-	+

Tabla 7.2. Usos de *es que* encabezando un turno de palabra en el CB y en el CC.

De la tabla 7.2 se deslindan las tendencias presentes en el estudio en el uso del MD *es que* encabezando un TP. En esta ubicación se atestiguan, en primer lugar, las funciones de explicación y justificación introducidas con *es que* cuando éste encabeza una IR. En este uso hay un claro contraste entre ambos grupos de informantes. Los JB tienen menos variedad de IR iniciadas con *es que*, en contraste con los JU. En el grupo de los JU las IR encabezadas con *es que* pueden ser IR a una pregunta, a una aserción, a una exhortación e incluso a lo no verbal, por ejemplo, a las risas. En tanto que los JB sólo testimonian el uso de IR encabezadas con *es que* a una interrogante y a una exhortación.

En segundo lugar, en la justificación del desacuerdo, se testimonian muestras de ambos grupos. Al mismo tiempo hay distinciones en lo que concierne al uso de ataques complejos o combinaciones con *es que*. Los JU utilizan , por ejemplo, *sí, es que; no, es que; pero es que, es que* en cambio los JB sólo usan *pero es que*.

En tercer lugar, en la usurpación del TP introducida con *es que* se documentan sólo los usos de los JU. Por último, los JU presentan, asimismo, una lucha por lograr el TP aprovechando la justificación expresada con *es que*. Este uso no ha sido testimoniado en las interacciones de los JB.

Concluimos que en el uso del MD *es que* en el intercambio interaccional los JU en contraste con los JB presentan mayor diversidad de usos en las intervenciones que introducen sus explicaciones o justificaciones y cuando justifican su desacuerdo. Además, son los únicos en aprovecharse de la justificación que introduce *es que* para usurpar el TP o para luchar por el.

7.6 Frecuencias del uso de *es que*

La siguiente tabla presenta las frecuencias de uso del MD *es que* en las posiciones de interior de un TP y encabezando un TP en ambos corpus, CB y CC:

<i>Es que</i>					
Corpus/inf.	Interior TP		Encabezando un TP		
	N	%	N	%	
CB/JB	25/29	86,2	4/29	13,7	
CC/JU	28/64	43,7	36/64	56,2	

N=número de casos.
La frecuencia relativa (%) se ha calculado en el total de los casos de *es que* en cada grupo de informantes: JB 29 casos y JU 64 casos.

Tabla 7.3. Uso de *es que* en las interacciones del CB y del CC.

Las frecuencias de uso en la tabla 7.3 dan pautas de que: 1) los JB en contraste con los JU tienen un uso asiduo del MD *es que* en interior de TP y 2) los JU tienen la tendencia a usar el MD *es que* en el intercambio interaccional en mayor medida que los JB. Las tendencias que se vislumbran apuntan a que los JB explican y justifican lo que van diciendo en su TP en tanto que los JU se explican y se justifican frente a su interlocutor en el intercambio interaccional. Estas justificaciones incluyen, además las justificaciones al desacuerdo y la justificación como una técnica estratégica para lograr el TP. Los casos de usurpación o de la lucha por el TP con el MD *es que* han sido incluidos en la posición encabezando un TP.

7.7 Consideraciones finales

En esta parte del estudio hemos intentado verificar los usos que los JB y los JU hacen del MD *es que* y la manera en que el uso de este MD diferencia el discurso de los dos grupos de informantes.

Hemos constatado que los valores de explicación justificación (Fernández Leborans 1992; España Villasante 1996; Fuentes Rodríguez 1997; Porroche Ballesteros 1998) con el MD *es que* se verifican en nuestro estudio, De la misma manera que la justificación al desacuerdo (Kerbrat–Orecchioni 1992; España Villasante 1996), o la justificación en la usurpación del TP (Schiffrin 1988; España Villasante 1996).

El MD *es que* en interior de TP de un hablante suele ir encabezando un enunciado o una unidad de sentido. La función pragmático-discursiva que *es que* MD cumple en esta ubicación en las interacciones de los JB y de los JU es la de explicar una conclusión. Uso que se verifica en los dos grupos de informantes. Las frecuencias de su uso en esta posición arrojan mayores frecuencias para los JB en contraste con los JU (véase tabla 7.3).

Por otro lado, cuando el MD *es que* se ubica en el intercambio conversacional, encabezando un TP, puede cumplir las mismas funciones discursivas que en interior de TP. Las funciones comprobadas en el estudio son las de explicación y justificación. Los JU presentan más variedad de intervenciones reactivas iniciadas con *es que*. Estas pueden ser IR a una pregunta, a una aserción, a una exhortación e incluso a lo no verbal, por ejemplo, a las risas. En tanto que los JB sólo nos permiten comprobar el uso de IR encabezadas con *es que*, a una interrogante y a una exhortación.

Pasando al comportamiento social de los interactuantes en la conversación, la función de la cortesía verbal, a través del MD *es que*, queda verificada en nuestro estudio, especialmente en la justificación del desacuerdo, en ambos grupos de informantes: JB y JU. Interpretamos este tipo de desacuerdo como un deseo, de parte de los interactuantes, de mitigar las desaveniencias en la conversación. Los JU son los que tienen más variedad de combinaciones, así, por ejemplo, *sí, es que; no, es que; pero es que; es que*. Los JB sólo usan *pero es que*.

En el terreno de la regulación conversacional, la usurpación de un TP se manifiesta, a nuestro juicio, aprovechando la justificación expresada con el MD *es que*. Los materiales dan constancia de casos en los que el uso de *es que* es un TP abortado. Es decir, el hablante no logra finalizar su TP, ya sea porque dude ya sea porque no sepa exactamente lo que quiere decir. Esta situación es aprovechada por el interactuante para usurparle el TP, empleando él mismo la estrategia de justificación de la usurpación del TP. Es decir, o porque el hablante desea que el otro complete lo que sólo se apunta como justificación, o porque no se está de acuerdo con el otro y se suspende estratégicamente como mecanismo atenuador. Se suspende y se elide la justificación del rechazo. Estos casos han sido verificados sólo entre los JU.

Los JU en contraste con los JB utilizan el MD *es que* en mayor medida que los JB, cuando explican o justifican un argumento, cuando justifican el desacuerdo y aprovechan la justificación que prelude el uso de *es que* para usurpar el TP, (véase apartados 7.4, 7.6).

Para finalizar podríamos decir que en su uso del MD *es que* los JB explican y justifican lo que van diciendo en sus TP. En cambio los JU dan pruebas de un mayor uso de *es que* en su discurso interaccional en el cual están presentes las explicaciones y justificaciones, y además, la tendencia a la lucha por lograr el TP.

Los nombrados resultados parecen aprobar una de las hipótesis de trabajo del presente estudio, concretamente, cuando postulábamos que el abanico de usos de los JB sería menos amplio que el de los JU del grupo de control.

CAPÍTULO 8

Síntesis y Conclusiones

El propósito de nuestro estudio ha sido abordar una descripción y explicación del uso de ciertos marcadores discursivos (MD: *y*, *pero*, *así que* y *es que*) en las interacciones espontáneas del español de JB, residentes en Suecia, contrastándolas con las de un grupo de JU de Chile.

En acuerdo con este objetivo sintetizamos en lo que sigue los resultados del estudio poniendo especialmente de relieve las teorías utilizadas, las conclusiones en relación con cada uno de los MD estudiados y las hipótesis de trabajo.

En un intento de una clasificación distribucional de los MD en las interacciones los hemos ubicado en interior de un *turno de palabra* (TP), encabezando un TP y en *fin de turno de palabra* (FTP). Hemos tratado las estrategias comunicativas que centran su atención en el contenido informacional, en tanto que las estrategias discursivas se refieren a la relaciones interpersonales en la interacción. Finalmente hemos presentado las hipótesis del *nivel umbral* y de la *interdependencia de las lenguas* de individuos bilingües.

Los resultados del análisis cuantitativo inicial, de un grupo de diferentes MD, indican que hay un uso preferencial de los MD *y* y *pero* que son a la vez aquellos usados por todos los informantes JB y JU. Segundo, que hay un uso desigual de ciertos MD que favorece a un determinado grupo, los MD *um* y *bueno* en el grupo de los JB y los MD *pues* y *o sea* en el de los JU. Tercero, los usos con contrastes menos acentuados se expresan con los MD: *no sé*, *entonces*, *sí*, *también*, *porque*, *ya*, *ah* y *claro* y un uso similar con el MD *después*. Finalmente los usos casi exclusivos de determinados MD de acuerdo con el grupo de informantes: *así que* y *ahá* en el grupo de los JB y *es que* y *cachái* en el grupo de los JU. Tomando en cuenta los resultados de este preliminar sondeo hemos continuado con el análisis de los MD *y*, *pero*, *así que* y *es que*.

El uso de *y* es frecuente en ambos grupos de informantes. Por alguna razón *y* es un conector discursivo cuyo uso está solidificado desde la niñez. Los contrastes testimonian que, de un lado, los JB utilizan *y* con un efecto pragmático en la continuación de sus interacciones, especialmente a través de distintos tipos de preguntas que demandan información y aclaración al interlocutor. De otro, los JU hacen uso del valor semántico de *y* con asiduidad

cuando estructuran con *y* sus narraciones, historias, descripciones, además, hacen prueba de una estilística más elaborada que la de los JB, haciendo uso de cierto tipo de estrategias narrativas como son las evaluaciones incrustadas. Es decir, introducen citas de lo dicho por ellos mismos o por una tercera persona en sus narraciones cuando van construyendo sus textos a través de *y*.

Los nombrados resultados apoyan una de nuestras hipótesis de trabajo: que los usos compartidos por los JB y los JU, en este caso el uso de *y* en la construcción de los textos presenta menor complejidad semántica para los JB que aquellos que se manifiestan predominantemente en las muestras de los JU.

El valor semántico contra-argumentativo de *pero* no es suficiente para un análisis de materiales de la lengua hablada. En español *pero* tiene también un valor metadiscursivo que expresa una actividad intercomunicativa como una manifestación de un propósito negociador.

En virtud del análisis cualitativo que se apoya en las frecuencias de uso de *pero* hemos concluido que los JB en contraste con los JU utilizan *pero* con una función pragmática en los pedidos de aclaración en la interacción. En FTP en las restricciones u objeciones a lo dicho por ellos mismos dando lugar a que el interlocutor les usurpe el TP. En cambio los JU muestran más tendencia a utilizar *pero* con un valor semántico en sus contra-argumentaciones, en salidas al encuentro al interlocutor.

Los nombrados usos de *pero*, por los JB, con valores pragmático-discursivos parecen tener influencia de su equivalente en sueco *men*. Por tal razón pensamos que otro de nuestros supuestos parece tener fundamento, es decir, que, en el caso de existir dos expresiones aproximadamente equivalentes en español y sueco como es el caso de *pero* y *men*. Los JB se dejan influir por los usos exclusivamente suecos de este par, transfiriendo los usos pragmáticos del *men* sueco a su español.

Así que se utiliza con mayor frecuencia por los JB en contraste con los JU. Los resultados de nuestro análisis de *así que* testimonian que tanto JB como JU hacen uso de su valor semántico de consecuencia en interior de sus TP. El contraste principal se documenta en el intercambio interaccional. Los JB en contraste con los JU inician con *así que* sus intervenciones reactivas a lo dicho por su interlocutor ya sea ésta una aserción ya sea una interrogante. En este último caso los JB sacan una consecuencia que, al mismo tiempo, se comprende como una estrategia discursiva de atenuación de quien quiere evitar la responsabilidad de lo interpretado. *Así que* en FTP es usado tanto por JB como por JU en una función metadiscursiva una suerte de «cierre» o «clausura» de lo dicho anteriormente, una estrategia discursiva que apela al «tú» para que saque la consecuencia quedando el «yo» escondido. y, en nuestra opinión, de cortesía positiva en sentido de que implica ceder el TP al interlocutor, de ceder cortés y estratégicamente el TP.

El uso casi exclusivo de *así que* por los JB (95 casos frente a 8 de los JU), el hecho de que documenten usos pragmáticos que los JU no testifican nos hace pensar que es un indicio de que los JB escogen un MD que tiene apoyo en la lengua sueca (*så att*). Seguramente, como una estrategia del menor esfuerzo y

también porque tienen menos posibilidades de inventariar su español con expresiones sinónimas de la lengua española que expresen la consecuencia, puesto que su español está restringido a determinados dominios. Los JU tienen otros equivalentes (véase capítulo 3, por ejemplo, el MD *pues* está mayormente representado entre los JU). Todo esto parece dar fundamento a la hipótesis de que los JB usen con mayor facilidad aquellos MD que tengan apoyo en la lengua sueca por existir en ella una expresión equivalente, o similar, lazo que se fortalecerá en la medida que los JB no tengan la misma posibilidad que los JU de inventariar con sinónimos de la lengua española.

El MD *es que* ya casi gramaticalizado como tal se manifiesta con una pronunciación que involucra toda la fórmula [*ehke*]. Al inicio de un enunciado *es que* introduce un argumento explicativo de una conclusión que puede aparecer explícita o sobreentenderse a partir del contexto. La justificación, que parece ser un valor clave para el MD *es que*, puede ser una justificación en el terreno de la cortesía verbal con el objeto de mitigar las desavenencias en la interacción o en el terreno de la regulación conversacional cuando se aprovecha la justificación introducida con *es que* para usurpar el TP.

Los JU utilizan *es que* con más frecuencia que los JB. Los resultados del análisis cualitativo del uso del MD *es que* testimonian que los JB tienen la tendencia a utilizarlo introduciendo explicaciones que llevan a una conclusión, especialmente en interior de sus TP. En cambio los JU dan pruebas de una mayor diversidad de usos con *es que* en el intercambio-interaccional. Además, son los únicos en utilizar *es que* en la usurpación del TP, asimismo, en la lucha por lograr el TP aprovechando la justificación expresada con *es que*.

Estos resultados parecen aprobar una de las hipótesis de trabajo, concretamente, cuando postulábamos que el abanico de usos de los JB sería menos amplio que el de los JU del grupo de control.

Consideramos que las hipótesis generales planteadas al inicio de nuestro estudio han tenido su confirmación en el análisis de nuestros materiales: Las estrategias comunicativo-discursivas de los JB son en unos casos similares y en otros distintas de las de los JU, así lo atestiguan los resultados expuestos aquí arriba. Hemos visto también que la lengua sueca parece dejar su impronta en el español de los JB, especialmente en las influencias a nivel pragmático de estrategias discursivas características de la comunidad sueca. De la misma manera las estrategias léxicas como discursivas de los JB quedan disminuidas, así, por ejemplo, en el uso del MD *es que*.

No obstante, la retracción del español en contacto con la lengua sueca no parece tener asidero en el grupo de informantes bilingües de nuestro estudio. Los factores económicos, sociales y culturales que inciden en la importancia de la lengua española, tanto internacionalmente como en la misma Suecia, son valores de peso para que nuestros jóvenes deseen preservarla. Otro factor positivo en esta decisión es el hecho de que es la lengua que se habla en el hogar. Además, la existencia de una política lingüística, que de algún modo brinda la posibilidad de que el alumno escoga ya sea el aprendizaje del español ya sea la enseñanza de otras asignaturas en español, se convierte en un factor positivo

para la mantención del español como una de las lenguas de comunicación entre los JB de nuestro estudio.

Las teorías utilizadas han mostrado su rendimiento en el análisis de los MD estudiados. Si bien nuestro trabajo ha estudiado determinadas variantes del español, como son el español de jóvenes bilingües en Suecia y el de jóvenes unilingües de Chile, recordemos que son nuestras variantes las que hacen a la lengua.

Somos conscientes de que las generalizaciones tienen sus límites, sin embargo, consideramos que las tendencias que se han perfilado en el estudio son dignas de tomarse en cuenta. Pensamos por todo lo expuesto sobre la sistematización creada por los MD estudiados, la forma en que estructuran el intercambio interaccional y los textos hablados, las estrategias comunicativo-discursivas utilizadas tanto por JB como por JU, que hemos dado luz sobre aspectos que deberían ser conocidos en la enseñanza del español tanto lengua materna/hogareña como lengua extranjera.

Por todo ello, nos permitimos sugerir que se emprendan estudios específicos sobre los usos discursivo-pragmáticos en el español de JB; así como también sobre las interferencias y transferencias de la lengua sueca a la lengua española.

English Summary

Purpose

The purpose of the present study is to provide a description of, and explanation for, the manner in which a number of discourse markers (DM) in Spanish (*y*, *pero*, *así que* and *es que*) are used in spontaneous interactions between adolescent bilingual speakers (BS) compared to their use by adolescent monolingual speakers (MS).

With this purpose in mind, the objective here is to summarize the findings with regard to each of these DM, within an appropriate theoretical framework, together with a presentation of the conclusions that it is possible to draw from these findings in relation to a number of working hypotheses used for this study.

Synthesis and conclusions

In the first chapter of the study, a presentation is given of the data, a basic corpus, which consists of 13 interactions between 25 bilingual speakers (Spanish-Swedish), 262 minutes in all, and a control group of 12 monolingual speakers during 4 interactions, a total of 105 minutes. The present author collected and transcribed all the data, a procedure which is to be recommended to any researcher setting out to investigate some aspect of spoken language. In the majority of cases in this study, the recording of the interactions was carried out at the school which the informants were attending at the time. This particular procedure has convinced the present author that it is the most efficient and effective means of collecting data of this type and, in addition, none of the subjects have raised any objections to participating in this way in the study. Once the interactions between the informants had begun, they continued in an easy and natural way – one reason for this presumably being that they already knew each other quite well as they were class-mates.

In the second chapter, the theoretical framework and definitions are presented. The definition of the concept of discourse marker used in the present study is based on the one given by Martín Zorraquino and Portolés Lázaro (1999), that is, an invariable unit, that may be syntactically separated from a given sentence or utterance, which belongs to the discourse level to guide the

inferences that are being made in communication. Connectors are defined as a subgroup of DM. The concept of cohesion is used here in accordance with the theoretical definition provided by Halliday and Hasan (1976), while the use of the concept of coherence is based on the theoretical definition provided by van Dijk (1979) and Schiffrin (1987). Anscombre and Ducrot (1983), in developing a theory of argumentation, describe the manner in which connectors organize the continuation of a discourse. Schiffrin (1987) has further developed the theory of argumentation whereby the laws of everyday life (cf. Toulmin 1958), more than those of logic, are to be taken into account. In line with this theoretical framework, the unit of analysis of the interactions in the present study is considered to consist of both social interaction and discursive interaction. Consequently, the proposal of Linell (1998) concerning the analysis of the various elements constituting interaction is followed here. In the present study, therefore, an attempt is made to classify DM distributionally, as follows: those in the interior of a turn of talk, those at the head of a turn of talk, and those at the end of a turn of talk. Consideration is also given, in the theoretical framework for this study, to the distinction between the concept of communicative strategy, with a focus on informational content (Tarone 1983, Faerch and Kasper 1983), and the concept of discursive strategy, with a focus on interpersonal relationships (Brown and Levinson 1987, Kerbrat-Orecchioni 1992, Haverkate 1994). Finally, consideration is also given in this chapter to the *threshold hypothesis* (Skutnabb-Kangas and Toukomaa 1977, Cummins and Swain 1986) together with the concept of *cross-language interdependence* (Cummins and Swain 1986).

In the third chapter, a preliminary analysis of the data is presented, with regard to different DM. The findings from this initial analysis indicate, first, that in both groups of informants there is a preference for the use of *y* and *pero*. A second finding is that there is a preferential use of other particular discourse markers by each group of informants, namely *um* and *bueno* in the case of the BS and *pues* and *o sea* in the case of the MS. A third finding from this analysis indicates that for a number of DM, no clear preferences have been detected with regard to their use across the two groups, namely *no sé*, *entonces*, *sí*, *también*, *porque*, *ya*, *ah* and *claro*. In addition, it is evident that the informants in both groups use *después* in a similar manner. A final finding from this analysis is that it is possible to identify two sets of DM, where each set is used almost exclusively by only one of the group: *así que* and *ahá* in the case of the BS and *es que* and *cachái* in the case of the MS. On the basis of these findings from this initial analysis of the data, the decision was made to proceed with a more detailed analysis of the following four DM: *y*, *pero*, *así que* and *es que*.

Consequently the focus of attention in the fourth chapter is a detailed examination of the DM *y*, a discursive connector, where the analysis is based on the proposals of Schiffrin (1986, 1987) with regard to *and* and the concepts of co-ordinator of ideas and pragmatic continuator of interactional interchange. On the basis of the analysis of the data in the present study, a number of similarities and high levels of frequencies in use of *y* is found across both

groups of informants. Other studies have indicated that, for some reason, *y* as a discursive connector, is very frequent in speech from an early age onwards. The analysis of the data in the present study suggests, on the one hand, that the use of *y* by the BS has pragmatic meaning when continuing interactions, especially through various types of questions that request information or explanation from an interlocutor. On the other hand, the analysis suggests that the MS frequently use *y* with semantic meaning, when structuring their narrations and descriptions. In addition, the analysis suggests this latter group of informants display a more developed sense of stylistics than is the case for the former group, in that they handle certain types of narrative strategies as embedded evaluations. In other words, in the case of the MS, as they go about structuring their texts through the use of *y*, they might introduce quotes of what has been previously said by themselves or others (cf. Labov 1972, Baixauli Fortea 2000). The finding from the analysis of the data, concerning the use of *y* in text construction on the part of the BS bilingual, indicates less semantic complexity compared to the use on the part of the MS. This offers support for one of the working hypotheses used in this study with regard to differences in usage of DM across the two groups of informants.

The fifth chapter is dedicated to the DM *pero*, a discursive connector, where the latter has been defined as "a unit of language that semantically and pragmatically links two discursive elements of discourse" (Portolés 1995:231). In the pattern "*p pero q*", *q* is a declaration that is in systematic opposition to *p* (Ducrot 1977). Nevertheless, this counter-argumentative sense of *pero* does not suffice as an explanation for the findings from the analysis of data from the spoken language. Rather, in Spanish, the meta-discursive *pero* expresses intercommunicative activity of an intention to negotiate (cf. Cadiot et al. 1979 for *mais* in French, Porroche Ballesteros 1996 and Briz Gómez 1998 for *pero*).

On the basis of the findings from a qualitative analysis of the data in the present study, based on the frequency of occurrence of *pero*, the conclusion may be drawn that the BS differ from the MS in that the former use *pero* with pragmatic meaning when requesting clarification during interaction. Furthermore, the former group use *pero* at the end of a turn, thus restricting or objecting to that which they themselves have stated and thereby providing an interlocutor with the opportunity to abruptly interrupt that turn. On the other hand, there is a tendency for MS to use *pero* with semantic meaning during their own turn, with their counter-argumentations providing their interlocutors with comments.

This observed use by BS of *pero* with pragmatic-discursive meaning may be interpreted as being evidence of the influence of an equivalent in Swedish, *men*. Thus support is provided for a second working hypothesis for this study, namely that where there exist equivalent expressions in Spanish and Swedish, as in the case of *pero* and *men* respectively, there will be a tendency for the BS to display an influence in their utterances of a transfer of usage of a Swedish term in a usage of an equivalent Spanish term, thus, for example, the apparent transfer of the pragmatic uses of Swedish *men* to the Spanish *pero*.

The use of the DM *así que* is analyzed in chapter six. The consecutive connection by means of *así que* establishes a chain of cause and effect. Two types of connection can be distinguished: that of "de re" and that of "de dicto." The "de re" connection occurs in the real world, whereby a real cause infers a real effect. In the case of the "de dicto," this connection occurs only in the mind of the speaker, where the cause is arrived at through the effect (Fuentes Rodríguez 1987, Álvarez 1999). With regard to the pragmatic-discursive function, *así que* "represents the discursive element in which it is located as a consequence of a previous element" (Martín Zorraquino and Portolés Lázaro 1999: §63.3.3.1). Finally, as pointed out by Briz Gómez (1998), *así que* also has the meta-discursive function of recapitulation.

The findings in the present study from the analysis of the data indicate, on the one hand, that both the BS and the MS make use of *así que* with the semantic meaning of consequence within their turns. On the other hand, the one major distinction between these two groups in respect of their use of this DM is in their use of *así que* in interactional exchange. Here, in contrast to the MS, the BS use *así que* when initiating reactive interventions with regard to what has been said by an interlocutor, either in the form of an assertion or as a question. The consequence of this may be understood to constitute a discursive strategy of attenuation on the part of a BS speaker who wishes to avoid responsibility for what has been interpreted. However, both the BS and the MS use *así que* at the end of their turn, where it has a meta-discursive function, that is to say, it provides a means of closing or finalizing what has been previously said, a discursive strategy to foreground "you" into drawing the conclusive consequences whereas "I" remain in the background. In the opinion of the present author, this is also a strategy of positive courtesy in the sense that it provides the interlocutor with the opportunity to actively participate in the conversation at the end of a turn, a polite invitation to take a turn. (The location of *así que* at the end of a turn has also been pointed out by Cepeda 1999 and Poblete 1999.)

The use of *así que* that has almost exclusively been found among the BS (as described in chapter 3), where it is used pragmatically in a manner that is not found among the MS, indicates that the BS may select a DM in Spanish where there is an equivalent in Swedish (*så att*). The explanation for this difference between the groups is that the BS make use of this DM in this manner to compensate for the fact that they have access to an inventory of synonyms in Spanish that is restricted to certain areas. Hence the MS make use of other equivalents (see chapter three, where the use of the DM *pues* is also almost exclusively confined to the MS). These findings from the analysis of the data in this study offer support for the working hypothesis in this study that, in contrast to the MS, the BS use, with considerable facility, those DM in Spanish that have gained greater familiarity through the existence of equivalents in Swedish.

The discussion in chapter seven concerns the DM, *es que* (Fernández Leborans 1992, España Villasante 1996, Fuentes Rodríguez 1997, Porroche Ballestreros 1998), which is almost grammaticalized and as such appears with a

pronunciation that involves the whole formula [ehke]. When *es que* is used at the beginning of an utterance, it introduces the explicative argument of a conclusion that may be made explicitly or be implicit in the context. A key meaning for the DM, *es que*, would appear to be justification, which be an expression of verbal courtesy, where the objective is to mitigate any disagreement in the interaction (cf. Brown and Levinson 1987, Kerbrat-Orecchioni 1992) or a case of conversational regulation, where the speaker makes use of justification introduced by *es que* in order to abruptly interrupt the turn (cf. Schiffrin 1988).

The findings from the analysis of the data in the present study indicate that there is a tendency for the BS to use *es que* more frequently than the MS, when introducing explanations that lead up to conclusions within turns. On the other hand, the findings indicate that the MS display greater diversity in the use of (*si/no/pero*) *es que* in their interactional exchanges justifying disagreement. Further, it is only the MS who make use of *es que* as a means to usurp the turn and, likewise, they use *es que* to introduce a justification for taking control of the turn.

The findings here lend support to the working hypothesis in this study that BS have mastered a less extensive repertoire of uses compared to the MS, the control group.

Final considerations

Support is considered to have been given to the working hypotheses initially proposed for this study from the findings from the analysis of the data. These findings indicate that while in some cases the communicative discursive strategies of the BS group (cf. Silva-Corvalán 1994) are similar to those of the MS, in some cases they are different. The analysis of the data also indicates the manner in which their knowledge of Swedish influences the manner in which the BS use Spanish, something which is particularly pertinent at the pragmatic level of discursive strategies. In some instances this influence is demonstrated in the more restricted lexical and pragmatic strategies of the BS, for example, in the case of the DM *es que*, compared to those in the monolingual group.

However, the findings would support claim that any attrition of Spanish is to be found in this contact with Swedish (cf. Sharwood Smith 1983, Appel and Muysken 1990, Hyltenstam and Viberg 1993). The economic, social and cultural factors supporting the maintenance of the importance of the Spanish language in Sweden, and internationally, carry sufficient weight in order for the BS to persist in preserving it (cf. Giles and Powesland 1975, Giles and Taylor 1979, Giles et al. 1991). In addition, a further important factor for these informants is that Spanish is the language they speak at home. Furthermore, official policy with regard to languages have provided opportunities for these informants to not only study Spanish as a foreign language in school but also as home language and to be provided with tuition in other subjects where Spanish

is the language of instruction, whereby they have been able to preserve Spanish as a means of communication among the informants themselves (cf. Morfiadakis 1981, Bravo Cladera 2000).

The theoretical framework proposed for the present study has proved to be both appropriate and fruitful with regard to the analysis of the data on DM. Although the present study has been restricted to an investigation of only two variants of Spanish, that of adolescent BS in Sweden and adolescent MS in Chile, nonetheless Spanish as a whole is a language consisting of such variants.

Although aware of the limitations to basing generalizations on the findings from the present study, it is nevertheless claimed here that the tendencies that have been found in the data are well-worth exploring. Consequently, the study attempts to demonstrate, through the systemization created by the DM, the manner in which interactional exchanges and spoken texts are structured, the use of communicative discursive strategies on the part of the BS and the MS, that such aspects ought to be taken into consideration in the teaching of Spanish, both as a first language and as a second or foreign language.

Finally, it is suggested that more specific studies of discursive pragmatic usage on the part of Spanish-speakers should be carried out in the future, together with studies concerning interference and transference between Swedish and Spanish.

Bibliografía

- Acín Villa, E. (1993-1994): «Sobre *pero* enfático», *Cuadernos de Investigación Filológica*, XIX-XX, pp. 219-233.
- Álvarez, I. (1999): «Las construcciones consecutivas», en I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid, Espasa Calpe, pp. 3739-3804.
- Álvarez Menéndez, A. (1988): «El adverbio y la función incidental», *Verba*, 15, pp. 215-236
- Allwood, J. *et al.* (1977): *Logic and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1988): «Om det svenska systemet för språklig återkoppling», en P. Linell, *et al.* (eds.), *Svenskans Beskrivning* 16, vol. 1, Linköpings universitet, Tema Kommunikation, pp. 89-106.
- *et al.* (1989): *Speech Management. On the non-written Life of speech*, Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics, 58, Gothenburg.
- Anscombe, J. C. & O. Ducrot (1977): «*Deux mais* en français», *Lingua*, 43, pp. 23-24.
- (1994:1983): *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos.
- Appel, R. & P. Muysken (1993:1987): *Language contact and Bilingualism*, London Edward Arnold.
- Araya, A. (1998): «Hacia una semántica textual de los concatenadores», en M. Bernales & C. Contreras (Org.), *Por los caminos del LENGUAJE*, Temuco, Chile, Ediciones Universidad de la Frontera, pp. 83-95.
- Austin, J. L. (1962): *How to do things with words*, Oxford University Press.
- Baixauli Fortea, I. (2000): «Las secuencias de historia», en A. Briz & Grupo Val. Es. Co. (eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel Practicum, pp. 81-107.
- Barrenechea, A. M. (1979): «Problemas semánticos de la coordinación», en A. M. Barrenechea *et al.* (eds.), *Estudios lingüísticos y dialectológicos. Temas hispánicos*, Buenos Aires, Hachette, pp. 7-19.
- (1979): «A propósito de la elipsis en la coordinación», en A. M. Barrenechea *et al.* (eds.), *Estudios lingüísticos y dialectológicos. Temas hispánicos*, Buenos Aires, Hachette, pp. 21-37.
- Beinhauer, W. (1963:1958): *El español coloquial*, Madrid, Gredos.
- Bernal, M. (2001): «Es que ... lo que pasa es que ...: el papel del conector *es que* en la regulación conversacional. Un estudio en conversaciones poliádicas

- chilenas y españolas», ISPLA (Instituto de español, portugués y estudios latinoamericanos), Universidad de Estocolmo.
- Berrendonner, A. (1983): «*Connecteurs pragmatiques et anaphore*», *Cahiers de linguistique française*, 5, pp. 215-246.
- Blakemore, D. (1989): «Denial and Contrast: A Relevance Theoretic Analysis of *But*», *Linguistics and Philosophy*, 12:1, pp. 15-37.
- Bravo Cladera, N. (1994): *El uso de ciertos conectores en el español de alumnos bilingües*, Monografía de nivel D, Departamento de español y portugués, Universidad de Estocolmo.
- (1995): *Conectores semánticos y conectores pragmáticos. Un estudio de los textos escritos y orales en el español de alumnos bilingües*. Tesis de maestría, Departamento de español y portugués, Universidad de Estocolmo.
- (1997): «Conectores semánticos y pragmáticos», *Moderna Språk*, 2, pp. 218-228.
- (1999a): «Conectores semánticos y conectores pragmáticos. Un estudio contrastivo de los textos en el español de niños bilingües y unilingües», en J. A. Samper & M. Troya *et al.* (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de la asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y librería Nogal, 1999 (3 tomos), tomo 2, pp. 1419-1435.
- (1999b): «Aproximaciones al estudio de los conectores», en J. Nystedt (ed.), *XIV Skandinaviska Romanistkongressen*, Stockholm, 10-15 augusti 1999 [XIV Congreso de Romanistas Escandinavos, 10-15 de agosto de 1999], CD-ROM, Estocolmo, Almqvist & Wiksell.
- (2000): «Bilingüismo y educación. Experiencias comparadas», *Signo. Cuadernos bolivianos de cultura*, 54, pp. 105-111.
- (2002): «Contrastes y similitudes en el uso de los marcadores del discurso en interacciones de jóvenes bilingües y unilingües», en *XV Skandinaviska Romanistkongressen*, Oslo, 12-17 augusti 2002 [XV Congreso de Romanistas Escandinavos, 12-17 de agosto de 2002], <http://www.Digbib.uio.no/roman/Art/Rf-16-02-2/esp/Bravo.pdf>.
- (2003a): «Un estudio de los marcadores del discurso y su distribución en interacciones diádicas de jóvenes bilingües», en F. Sánchez Miret (ed.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, Salamanca, 24-30 septiembre 2001, vol. II, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, pp. 126-133. (Publicado también en inglés).
- (2003b): «A Study of Discourse Markers and their Distribution in Dyadic Interactions of Bilingual Youth», en ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics [database online], [cited 11 November 2003], Número de identificación ED474463.
- Briz Gómez, A. (1993a): «Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel Argumentativo», *Contextos*, XI/21-22, pp. 145-188.
- (1993b): «Los conectores pragmáticos en español coloquial (II): su papel metadiscursivo», *Español Actual*, 59, págs. 39-56.

- (1994): «Hacia un análisis de un texto coloquial. La incidencia de los conectores pragmáticos», *Verba*, 21, pp. 369-395.
- (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Brizuela, M. C. (1992): «Marcadores discursivos en narrativas de niños bilingües», en H. Urrutia Cárdenas & C. Silva-Corvalán (eds.), *Bilingüismo y adquisición del español: estudios en España y EE.UU.*, Bilbao, Editorial/Educacional, pp. 333-352.
- Brockway, D. (1982): «Connecteurs pragmatiques et principe de pertinence», *Langages*, 67, pp. 7-22.
- Brown, P. & S. Levinson (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press.
- Bruxelles, S. et al. (1980): «Mais occupe-toi de Amélie», en O. Ducrot et al. (eds.), *Les mots du discours*, Paris, Minuit, pp. 93-130.
- Cadiot, A. et al. (1979): «Oui mais non mais ou: Il y a dialogue et dialogue», *Langue française*, 72, pp. 72-102.
- Canale, M. & M. Swain (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Carston, R. (1988): «Implicature, explicature, and truth-theoretic semantics», en R. Kempson (ed.), *Mental representations: The interface between language and reality*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 155-181.
- Cepeda, G. (1999): «La variación pragmático-discursiva, entonacional y sociolingüística de los conectores conjuntivos en el habla de Valdivia, Chile», en M. J. Serrano (ed.), *Estudios de variación sintáctica*, Madrid, Iberoamericana, pp. 103-120.
- Cortés Rodríguez, L. (1991): *Sobre conectores expletivos y muletillas en el español hablado*, Málaga, Ágora.
- (1998): «Marcadores del discurso y análisis cuantitativo», en M. A. Martín Zorraquino & E. Montolío Durán (eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, pp. 143-160.
- Cuartero Sánchez, J. M. (2002): *Conectores y conexión aditiva. Los signos incluso, también, además en español actual*, Madrid, Gredos.
- Cummins, J. & M. Swain (1986): *Bilingualism in education*, London & New York, Longman.
- Delahunty, G. & L. Gatzkiewicz (2000): «On the Spanish Inferential Construction *ser que*», *Pragmatics*, 10:3, pp. 301-322.
- Diccionario de chilenismos (DCH)*, Grass, J. (1993), Santiago, Librería/Editorial PAX.
- Ducrot, O. (1980): «Analyse des textes et linguistique de l'enonciation», en O. Ducrot et al. (eds.), *Les mots du discours*, Paris, Minuit, pp. 7-56.
- Escandell Vidal, M. V. (1993): *Introducción a la pragmática*, Madrid, Antropos.

- (1993): «Conectivas: El caso de la conjunción y», en M. V. Escandell Vidal (ed.) *Introducción a la pragmática*, Madrid, Antropos, pp. 185-217.
- España Villasante, M. V. (1996): «Aspectos semántico-pragmáticos de la construcción 'es que' en español», *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 14, pp. 129-147.
- Faerch, C. & G. Kasper (1983): «On identifying communication strategies in interlanguage production», en C. Faerch & G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*, New York, Longman, pp. 210-238.
- Fant, L. (1996): «Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares », en T. Kotschi, et al. (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid, Iberoamericana, pp. 147-177.
- et al. (1999): Proyecto SPISS (Språk och Identitetsutveckling hos spansktalande med bosättning i Sverige) [Lenguaje y desarrollo de la identidad en hispanohablantes con residencia en Suecia], Departamento de español y portugués; Centro de Bilingüismo, Universidad de Estocolmo.
- et al. (2003): *Bonniers spanska grammatik*, Stockholm, Bonnier Utbildning.
- Fernández Leborans, M. J. (1992): «La oración del tipo: 'es que...'\», *Verba*, 19, pp. 223-239.
- Forsgren, M. (1993): «Connecteurs argumentatifs et prédication seconde: observation sur *Même* concessif», XX^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, pp. 237-246.
- Fraser, B. (1983): «The Domain of Pragmatics», en J. C. Richards & R.W. Schmidt (eds.) *Language and Communication*, London, Longman, pp. 29-59.
- (1990): «An approach to discourse markers», *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 383-395.
- Frege, G. (1972): «Pensamientos compuestos», en G. Frege, *Lógica y semántica*, [Traducción de A. Gómez Lobo], Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 157-180.
- Fuentes Rodríguez, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla, Alfar.
- (1997): «Los conectores en la lengua oral: *es que* como introductor de enunciado», *Verba*, 24, pp. 237-263.
- Gallardo Pauls, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia, Ediciones Episteme.
- Garrido Medina, J. (1993): «Operadores epistémicos y conectores textuales», en H. Haverkate, K. Hengeveld & G. Mulder (eds.), *Aproximaciones pragmalingüísticas al español. Diálogos Hispánicos*, 12, Amsterdam, Rodopi, pp. 5-50.
- Gramática descriptiva de la lengua española. De la oración al discurso* (GDLE), Bosque, I. & V. Demonte (dirs.) (1999), vol. 3, Madrid, Espasa Calpe.

- Giles, H. & P. F. Powesland (1975): «Introduction», en H. Giles & P.F. Powesland (eds.), *Speech Style and Social Evaluation*, London, Academic Press, pp. 1-8.
- (1975): «A Social Psychological Model of Speech Diversity», en H. Giles & P. F. Powesland (eds.), *Speech Style and Social Evaluation*, London, Academic Press, pp. 154-181.
- & Taylor, D. M. (1979): «At the Crossroads of Research into Language and Ethnic Relations», en H. Giles & B. Saint-Jacques (eds.), *Language and Ethnic Relations*, Oxford, Pergamon Press, pp. 231-239.
- *et al.* (1991): «Accommodation Theory: Communication, Context, and Consequence», en H. Giles *et al.* (eds.) *Contexts of Accommodation*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-68.
- Gili Gaya, S. (1961): «¿Es que...? Estructura de la pregunta general», en *Studia Philologica*. Homenaje ofrecido a Dámaso Alonso por sus amigos y discípulos con ocasión de su 60 aniversario, II, Madrid, Gredos, pp. 91-98.
- Gille, J. (2001): *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo: un estudio de conversaciones intra e interculturales*, Tesis doctoral, Estocolmo, Universidad de Estocolmo.
- Grice, P. (1975): «Logic and Conversation», *Syntax and Semantics*, 3, pp. 41-58.
- Gumperz, J. (1982): *Discourse strategies*, Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982): «Introduction», en J. Gumperz (ed.) *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-37.
- Halliday, M. A. K. (1967): *Intonation and Grammar in British English*, The Hague/Paris, Mouton.
- & R. Hasan (1976): *Cohesion in English*, London, Longman.
- Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.
- Horn, L. (1985): «Metalinguistic Negation and Pragmatic Ambiguity», *Language* 61 (1), pp. 121-174.
- Hyltenstam, K. (1981): «Invandrarinriktad språkundervisning och Interimspråksforskning. En inledning», en K. Hyltenstam (ed.), *Språkmöte*, Lund, Liberläromedel, pp. 9-20.
- & Ch. Stroud (1991): *Språkbyte och språkbevarande*, Lund, Studentlitteratur.
- & Å. Viberg (1993): «Linguistic progression and regression in language: an introduction», en K. Hyltenstam & Å Viberg. (eds.), *Progression and regression in language*, Cambridge University Press, pp. 3-36.
- Jiménez Juliá, T. (1987): «La construcción coordinativa en español», *Verba*, 14, pp. 271-345.
- Jucker, A. H. & J. Ziv (1998): «Discourse markers: Introduction», en A. H. Jucker & J. Ziv (eds.), *Discourse Markers. Descriptions and theory*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 1-12.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992): *Les interactions verbales* Paris, Armand Colin.
- (1992): «La politesse dans les interactions verbales», en C. Kerbrat-Orecchioni (ed.), *Les interactions verbales*, Tome II, deuxième parti, Paris, Armand Colin, pp. 159-322.
- Labov, W. (1972a): «Introduction», en W. Labov (ed.), *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. xiii-xxiv.
- (1972a): «The transformation of experience in narrative syntax», en W. Labov (ed.), *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 354-396.
- (1972b): *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, R. (1971): «If's, and's and but's about Conjunction», en C. J. Fillmore & D. T. Langendoes (eds.), *Studies in Linguistic Semantics*, New York, Holt, Reinhart & Winston, pp. 115-149.
- Lenk, U. (1997): «Discourse Markers», en J. Verschueren *et al.* (eds.), *Handbook of Pragmatics*, vol. 1, (2000), John Benjamins Publ. Co., Amsterdam/Philadelphia, pp. 1-17.
- Leonetti, M. (1993): «Implicaturas generalizadas y relevancia», *Revista Española de Lingüística*, 23, 1, pp. 107-139.
- Levinson, S. C. (1989:1983): *Pragmática*, Barcelona, Editorial Teide.
- Linell, P. & L. Gustafsson (1987): *Initiativ och response. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*, Universitetet i Linköping, Tema Kommunikation.
- Linell, P. (1994): *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik (Arbetsrapport från tema K, 9)*, Linköping, Tema Kommunikation.
- (1998): *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Loman, B. & N. Jörgensen (1972): *Manual för analys och beskrivning av macrosyntagmer*, Lund Studentlitteratur.
- López Morales, H. (1983): «Lingüística estadística», en H. López Morales (ed.), *Introducción a la lingüística actual*, Madrid, Editorial Playor, pp. 209-225.
- (1993): *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Luscher, M. (1994): «Les marques de connexion: des guides pour l'interprétation», en J. Moeschler *et al.* (eds.), *Langage et pertinence*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, pp. 175-226.
- Martín Zorraquino, M. A. (1994a): «Gramática del discurso. Los llamados marcadores del discurso», en *Actas del Congreso de la Lengua Española, Sevilla, 1992*, Madrid, Instituto Cervantes, pp.709-720.
- & E. Montolío Durán (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros.
- (1998): «Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical», en M. A. Martín Zorraquino & E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, pp. 19-53.

- & J. Portolés Lázaro (1999): «Los marcadores del discurso», en I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española. De la oración al discurso*, vol. 3, Madrid, Espasa Calpe, pp. 4051-4203.
- Mederos Martín, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Santa Cruz de Tenerife, Cabildo Insular de Tenerife.
- Moeschler, J. (1989): *Modélisation du dialogue*, Paris, Hermès.
- & A. Reboul (1999:1994): *Diccionario enciclopédico de pragmática*, Madrid, Arrecife.
- Moliner, M. (1996): *Diccionario de uso del español*, CD-ROM, versión 1.1., Madrid, Gredos.
- Montolío Durán, E. (1998): «La teoría de la relevancia», en M. A. Martín Zorraquino & E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, pp. 93-119.
- (2001): *Conectores de la lengua escrita. Contra-argumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*, Barcelona, Ariel Practicum.
- Morfiadakis, E. (1981): *Invandrarna och hemspråksreformen*, Stockholm, Liber Utbildnings Förlaget.
- Muller, Ch. (1968): *Initiation à la statistique linguistique*, Paris, Larousse.
- Norstedts spanska ordbok: Spansk-Svensk/Svensk-Spansk* (NSO), (1999), Stockholm, Norstedts Förlag.
- Oroz, R. (1966): *La lengua castellana en Chile*, Santiago, Universidad de Chile.
- Poblete, M. T. (1996): «El rol de los marcadores discursivos en el intercambio conversacional», *Revista de lingüística teórica y aplicada*, Universidad de Concepción, Chile, 34, pp.167- 181.
- (1999): «La variación en la construcción de textos orales ligada al uso de marcadores discursivo-conversacionales», en M. J. Serrano (ed.), *Estudios de variación sintáctica*, Madrid, Iberoamericana, pp. 89-102.
- Pons Bordería, S. (1998): *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*, Anejo XXVII de la revista *Cuadernos de Filología*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Portolés, J. (1993b): «La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español», *Verba*, 20, pp.141-170.
- (1995): «Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos *pero*, *sin embargo* y *no obstante*», *Boletín de la Real Academia Española*, tomo LXXV, pp. 231-269.
- (1998a): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- (1998b): «La Teoría de la Argumentación en la lengua», en M. A. Martín Zorraquino & E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, pp. 71-91.
- Porroche Ballesteros, M. (1992): «Aspectos de la sintaxis del español conversacional (con especial atención a y)», en XX^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Tomo II, *Analyse de la conversation*, pp. 82-93.

- (1996): «Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues/pero*», en T. Kotschi *et al.* (eds), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid, Iberoamericana, pp. 71-94.
- (1998): «Sobre algunos usos de *que, si* y *es que* como marcadores discursivos», en M. A. Martín Zorraquino & E. Montolío (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, pp. 229-242.
- Posner, R. (1980): «Semantics and pragmatics of sentence connectives in natural language», en J. Searle *et al.* (eds.) *Speech Act Theory and Pragmatics*, Dordrecht, Reidel, 10, pp. 169-203.
- Rabanales, A. *et al.* (1979): *El habla culta de Santiago de Chile: Materiales para su estudio*, Santiago de Chile, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Chile.
- Redecker, G. (1990): «Ideational and Pragmatic Markers of Discourse Structure», *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 367-381.
- Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco/Libros.
- (1994:1990): *La pragmática lingüística*, Barcelona, Montesinos.
- Rojas Nieto, C. (1982): *Las construcciones coordinadas sindéticas en el español hablado culto de la ciudad de México*, México, Universidad Autónoma de México.
- Romaine, S. (1984): *The language of children and adolescents: the Acquisition of Communicative Competence*, Oxford, Blackwell.
- (1989b): *Bilingualism*, Oxford, Blackwell.
- Sacks, H., *et al.* (1974): «A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation», *Language*, 50, pp. 167-181.
- Schiffrrin, D. (1986): «Functions of *and* in discourse», *Journal of Pragmatics*, 10, pp. 41-66.
- (1987): *Discourse markers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1988): «Conversation analysis», en F. Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey*, Cambridge University Press, pp. 251-276.
- (1994): *Approaches to Discourse*, Cambridge/Oxford, Blackwell.
- Schmerling, S. (1975): «Asymmetric conjunction and rules of conversation» en P. Cole & J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, Speech acts, New York, Academic Press, pp. 211-232.
- Searle, J. (1994⁴ :1986): *Actos de Habla. Ensayo-de filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- Selinker, L. (1972): «Interlanguage», en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. X/3, pp. 209-231.
- Sharwood Smith, M.A: (1983): «Crosslinguistic influence in language loss», en K. Hyltenstam & L. K. Obler (eds.), *Bilingualism across the lifespan*, Cambridge University Press, pp. 185-201.
- Silva-Corvalán, C. (1989): *Sociolingüística. Teoría y análisis*, Madrid, Alhambra.
- (1994): *Language Contact and Change*, Oxford, Clarendon Press.

- Sinclair, A. & R. M. Coulthard (1975): *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.
- SIV, Statens Invandrarverk. (1997): *Statistik. Invandrare i Sverige. SIVs planeringsavdelning*.
- Sperber, D. & D. Wilson (1994:1986): *La Relevancia*, Madrid, Visor.
- Tarone, E. (1983): «Some thoughts on the notion of 'communication strategy'», en C. Faerch & G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*, New York, Longman, pp. 61-74.
- *et al.* (1983): «A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies», New York, Longman, pp. 4-14.
- Tannen, D. (1983): *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Toulmin, S. (1958): *The Use of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tusón Valls, A. (1997): *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel Practicum.
- Urrutia Cárdenas, H. & C. Silva-Corvalán (1992): *Bilingüismo y adquisición del español: estudios en España y EE.UU.*, Bilbao, Editorial/Educacional.
- Van Dijk, T. A. (1977a): «Context and cognition: knowledge frames and speech act systematics comprehension», *Journal of Pragmatics*, 1, pp. 447-156.
- (1977b): «Connectives in text grammar and text logic», en T.A. van Dijk & J. Pétofi (eds.) *Grammars and descriptions*, New York, de Gruyter, pp. 11-63.
- (1979): «Pragmatic connectives», *Journal of Pragmatics*, 3, pp. 447-456.
- (1993:1976): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- Wilson, D. (1975): «Non -Truth-Conditional semantics», en D. Wilson (ed.), *Presuppositions and Non-Truth-Conditional Semantics*, London, New York San Fransisco, Academic Press, pp. 113-127.
- & D. Sperber (1993): «Linguistic form and relevance», *Lingua*, 90, pp. 1-25.

Materiales grabados en cintas magnetofónicas

- EJBE (Español de jóvenes bilingües de Estocolmo), corpus de interacciones grabadas en cintas magnetofónicas, Bravo Cladera, N. (1997-1999).
- EJOCHI (Español de jóvenes unilingües de Chile) corpus de interacciones grabadas en cintas magnetofónicas, Bravo Cladera, N. (1999).

Índice de autores

- Acín Villa, E.: 122n, 122n.
Álvarez, I.: 22, 22n, 23, 23n, 35, 149, 163, 190.
Álvarez Menendez, A.: 50n.
Allwood, J.: 47, 56n, 156n.
Anscombe, J. C.: 36, 43, 44, 45, 66, 117, 118, 119n, 120, 123n, 125, 126.
Appel, R.: 17, 63, 64, 191.
Araya, A.: 19n.
Austin, J. L.: 98n.
- Baixauli Fortea, I.: 88n, 189
Barrenechea, A. M.: 79.
Bakhtin, M.: 52.
Beinhauer, W.: 123n.
Bernal, M.: 176n.
Berrendonner, A.: 15, 56n.
Blakemore, D.: 119, 119n, 120, 120n, 121n, 125, 126.
Bonilla, S.: 42.
Bravo Cladera, N.: 16, 33, 34, 37n, 69n, 187, 192.
Briz Gómez, A.: 15, 18, 19, 22, 29, 36, 50n, 51, 52, 55, 66, 67, 93n, 98, 123n, 124, 124n, 125, 126, 128, 128n, 132, 150, 158, 159, 189, 190.
Brizuela, M. C.: 21, 22, 50n.
Brockway, D.: 37, 41, 43, 65.
Brown, P.: 62, 188, 191.
Bruxelles, S.: 118, 118n, 125.
- Cadiot, A.: 15, 35, 36, 118, 125, 127, 132, 133, 146, 189.
Canale, M.: 60
Carston, R.: 81, 82, 83.
163, 190.
Cepeda, G.: 19, 19n, 20, 22, 76,
Chafé, W.: 55.
Cortés Rodríguez, L.: 50n, 69.
Cuartero Sánchez, J. M.: 37, 38, 50n.
Coulthard, M.: 19n, 50n.
Cummins, J.: 64, 65, 188.
- Delahunty, G.: 167.
Ducrot, O.: 15, 35, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 45, 65, 66, 117, 118, 118n, 119n, 120, 123n, 125, 126, 189.
- Escandell Vidal, M. V.: 41n, 80, 81, 82, 83.
España Villasante, M. V.: 23, 24, 26, 35, 165, 167, 169, 181, 191.
- Faerch, C.: 61, 188.
Fant, L.: 27n, 55, 56n, 156n.
Fernández Leborans, M. J.: 23, 24, 26, 35, 166, 167, 168, 181, 191.
Forsgren, M.: 44n.
Fraser, B.: 19, 50n.
Frege, G.: 80.
Fuentes Rodríguez, C.: 22, 23, 24, 25, 26, 35, 37, 53, 149, 163, 167, 181, 190, 191.
- Gallardo Pauls, B.: 54.
Garrido Medina, J.: 50n.
Gatzkiewicz, L.: 167.
Giles, H.: 17, 191.
Gili Gaya, S.: 166, 167.
Gille, J.: 56n.
Grice, P.: 81, 82, 83, 146.
Gumperz, J.: 53, 54, 84n.
Gustafsson, L.: 54, 67, 98.
- Halliday, M. A. K.: 15, 37, 38, 39, 43, 55, 65, 66, 84, 87n, 146, 163, 188.
Hasan, R.: 15, 37, 38, 39, 43, 65, 66, 84, 87n, 146, 163, 188.
Haverkate, H.: 62.
Horn, L.: 117n.
Hyltenstam, K.: 17, 63, 63n, 191.

- Jiménez Julia, T.: 79.
 John, V.: 55.
 Jucker, A. H.: 50n.
 Jörgenssen, N.: 56.
- Kasper, G.: 61, 188.
 Kerbrat-Orecchioni, C.: 15, 61, 62, 168, 181, 188, 191.
- Labov, W.: 21, 29, 69, 90, 90n, 189.
 Lakoff, R.: 80, 119n, 125.
 Lenk, U.: 43, 51.
 Leonetti, M.: 81
 Levinson, S.C.: 49, 55, 62, 81, 83, 188, 191.
 Linell, P.: 15, 29, 35, 54, 55, 56, 56n, 57, 67, 71n, 98, 188.
 Loman, B.: 56n.
 López Morales, H.: 69.
 Luscher, M.: 76, 82, 127.
- Martín Zorraquino, M.A.: 15, 35, 36, 49, 50, 50n, 53, 53n, 66, 74n, 98, 149, 150, 163, 187, 190.
 Mederos Martín, H.: 123.
 Moeschler, J.: 15, 55,
 Moliner, M.: 74, 149, 166, 167.
 Montolío Durán, E.: 41, 41n, 42, 43, 50n, 146.
 Morfiadakis, E.: 33, 192.
 Muller, Ch.: 69.
 Muysken, P.: 17, 63, 64, 191.
- Oroz, R.: 72n, 89n, 152n.
- Poblete, M. T.: 19, 19n, 20, 22, 50n, 76, 163, 190.
 Pons Bordería, S.: 19, 21, 50.
 Portolés Lázaro, J.: 15, 15n, 35, 36, 44, 45, 46, 49, 50, 50n, 53, 53n, 66, 74n, 98, 120, 121, 123n, 125, 126, 128, 131, 149, 150, 163, 187, 189, 190.
 Porroche Ballesteros, M.: 23, 25, 26, 35, 36, 66, 80, 98, 122, 123, 125, 126, 131, 132, 133, 146, 167, 168, 181, 189, 191.
- Posner, R.: 80, 81, 82, 83.
 Powesland, P. F.: 17, 191.
- Rabanales, A.: 19n., 74n.
 Reboul, A.: 55.
 Redecker, G.: 21.
 Reyes, G.: 55
 Rojas Nieto, C.: 79.
 Romaine, S.: 28.
- Sacks, H.: 15, 56, 98.
 Schiffrin, D.: 15, 18, 21, 29, 35, 36, 37, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 65, 66, 76, 79, 84, 84n, 85, 86, 86n, 87, 88, 92n, 93, 169, 181, 188, 191.
 Schmerling, S.: 81.
 Saussure, F.: 38.
 Searle, J.: 98n.
 Selinker, L.: 63.
 Sharwood Smith, M. A.: 15,
 Silva-Corvalán, C.: 16, 17, 28, 67, 69, 191.
 Sinclair, A.: 19n, 56n.
 Sharwood Smith, M. A.: 17, 191.
 Skutnabb-Kangas, T.: 64, 188.
 Soskin, W.: 55.
 Sperber, D.: 15, 41n, 53n, 65, 82.
 Stroud, Ch.: 63n.
 Swain, M.: 60, 64, 65, 188.
- Tarone, E.: 61, 71n, 188.
 Tannen, D.: 29, 30.
 Taylor, D.M.: 17, 191.
 Toukomaa, : 64, 188.
 Toulmin, S.: 47, 188.
 Tusón Valls, A.: 55, 98.
- Urrutia Cárdenas, H.: 16.
- Van Dijk, T.A.: 37, 39, 39n, 40, 43, 65, 66, 84, 188.
- Viberg, Å.: 17, 63n, 191.
- Wilson, D.: 15, 41n, 53n, 65, 82, 119.
- Ziv, J.: 50n.

Apéndice 1: cuestionario

Por favor, responda al siguiente cuestionario.

1. Nombre y apellido.
2. Fecha y lugar de nacimiento.
3. Año de llegada a Suecia.
4. Nombre y apellido del padre y de la madre.
5. Lugar de nacimiento del padre y de la madre.
6. Año de llegada a Suecia del padre y de la madre.
7. Profesión y ocupación del padre y de la madre.
8. Lengua(s) que habla con el padre y con la madre.
9. Lengua(s) que habla en el colegio.
10. Lengua(s) que habla con los hermanos.
11. Lengua(s) que habla con los amigos.
12. Programa en el que estudia.
13. ¿Lee libros, periódicos, revistas en español?
14. ¿Lee libros, periódicos, revistas en sueco?
15. ¿Escribe cartas, poemas, cuentos, historias en español?
16. ¿Escribe cartas, poemas, cuentos, historias en sueco?
17. ¿Ve películas o vídeos en español?
18. ¿Ve películas o vídeos en sueco?
19. ¿Pertenece a alguna organización cultural latinoamericana?
20. ¿Pertenece a alguna organización cultural sueca?