

Asuntos Gramaticales

Ana M. Marcovecchio | Yolanda Hipperdinger

EDITORES



SERIE EXTENSIÓN
COLECCIÓN ESTUDIOS
SOCIALES Y HUMANIDADES



SAEL

SOCIEDAD ARGENTINA
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Volúmenes digitales de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos
Serie 2017

Editores de la serie

Roberto Bein
Universidad de Buenos Aires

Isolda E. Carranza
CONICET y Universidad Nacional de Córdoba

Elizabeth Rigatuso
CONICET y Universidad Nacional del Sur

Los volúmenes digitales de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos de esta Serie han sido preparados con características que son valiosas para su futura indización: sistema de doble arbitraje, larga y reconocida trayectoria de los editores de libros, aplicación del anonimato en las rondas de arbitraje y en las de edición, cuidado para evitar conflictos de interés, condena al plagio e instrucción a los investigadores noveles en buenas prácticas académicas, índices temáticos y lapso corto entre la fecha de recepción y la de publicación, inepción en una convocatoria abierta, no por invitación, y conformación definitiva como resultado de la selección efectuada y alojamiento permanente en repositorio universitario.

Volúmenes en la serie

1. Asuntos Gramaticales
2. Asuntos de Lingüística Aplicada
3. Asuntos de Sociolingüística y Análisis del Discurso

Asuntos gramaticales/Gabriela Patricia Comezaña... [et al.]; editado por Ana María Marcovecchio; Yolanda Hipperdinger. - 1a ed. - Bahía Blanca : Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-168-7

1. Lingüística. I. Comezaña, Gabriela Patricia II. Marcovecchio, Ana María, ed. III. Hipperdinger, Yolanda, ed.

CDD 410



Editorial de la Universidad Nacional del Sur
Santiago del Estero 639, Bahía Blanca, Argentina
www.ediuns.uns.edu.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: Ediuns | Twitter: @Ediuns



Red de Editoriales de Universidades Nacionales



Libro
Universitario
Argentino



Diagramación interior: Alejandro Banegas

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723

Bahía Blanca, Argentina, septiembre de 2017.

© 2017. EdiUNS.

© 2017 Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos

Asuntos gramaticales

Ana M. Marcovecchio y Yolanda Hipperdinger

Editoras

Contenido

Evalúadores del volumen	9
Autores del volumen	11
Introducción	13

Parte I

Capítulo 1	
Las construcciones causativas del español como fenómeno de interfaz	19
<i>Gabriela Patricia Comezaña</i>	
Capítulo 2	
De la raíz a la categoría léxica: Los adverbios de escala de propiedad	31
<i>María Eugenia Mangialavori Rasia, Nora Múgica</i>	
Capítulo 3	
Operador pluriaccional en español: Lecturas iterativas/atélicas de eventos no durativos	45
<i>José Silva Garcés, Romina Trebisacce</i>	
Capítulo 4	
Cambio semántico en nombres abstractos: Modificación en los tipos de argumentos	57
<i>Julietta Straccia</i>	
Capítulo 5	
Aspectos léxico-semánticos y su relación con la interpretación de secuencias nominales aparentemente ambiguas	69
<i>Claudia Herczeg</i>	

Parte II

Capítulo 6	
Las interjecciones deverbales cinéticas: Hacia un bosquejo de un principio ordenador desde una mirada cognitiva	81
<i>Lucía Bernardi</i>	
Capítulo 7	
Total o cómo la gramática reconfigura el léxico	93
<i>Ana María Marcovecchio</i>	
Capítulo 8	
Dominio locativo y señalamiento deíctico: Claves para explicar la evolución de <i>aun/aún</i>	103
<i>María Victoria Sánchez</i>	

Parte III

Capítulo 9

Relaciones causales: Estructuras, nexos e incidencia en el léxico

117

Rosana Pascual, Daniel Romero

Capítulo 10

Argel, re-argel, argeladísimo. Aproximaciones al español en uso en Misiones a partir de algunos adjetivos

129

Silvia Insaurrealde, Gustavo Simón

Capítulo 11

El español del NEA. Fenómenos identificados en la escritura de ingresantes universitarios de la región

139

Hugo Roberto Wingeyer, Olga Natalia Trevisán

Capítulo 12

Los conectores discursivos en redacciones de alumnos ingresantes. Facultad de Humanidades de la UNNE

149

Hugo Roberto Wingeyer, Silvina Espíndola Moschner, Alba García Rodríguez

Capítulo 13

Los numerales de las lenguas alacalufes

159

José Pedro Viegas Barros

Capítulo 14

Sistema de referência cruzada e caso em terena (aruák)

175

Valéria Faria Cardoso, Marlon Leal Rodrigues

Índice temático

189

Editoras del volumen

191

Contratapa

192

Evaluadores de los volúmenes digitales Serie 2017

Elena Acevedo
Universidad Nacional de Tucumán

María Soledad Alonso
Universidad Nacional de Tucumán

Alicia Avellana
CONICET - Universidad Nacional de Entre Ríos

Juan Eduardo Bonnin
CONICET - Universidad Nacional de Moreno

Claudia Borzi
CONICET - Universidad de Buenos Aires

Cecilia Broilo
Universidad Nacional de Catamarca

Isolda E. Carranza
CONICET - Universidad Nacional de Córdoba

Florencia Ciccone
Universidad de Buenos Aires

Nina María Crespo Allende
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Lorena de - Matteis
CONICET - Universidad Nacional del Sur

Ángela Di Tullio
Universidad de Buenos Aires

Laura Daniela Ferrari
Universidad Nacional General Sarmiento

Lelia Gándara
Universidad de Buenos Aires

Ana Fernández Garay
CONICET - Universidad Nacional de La Pampa

Nora González
Universidad Nacional del Sur

Beatriz Gualdieri
Universidad Nacional de Luján

Patricia Hernández
Universidad de Buenos Aires

Laura Eugenia Hlávacka
Universidad Nacional de Cuyo

Estela Klett
Universidad de Buenos Aires

Laura Malena Kornfeld
CONICET - Universidad Nacional General Sarmiento

Walter Koza
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Leopoldo Labastía
Universidad Nacional del Comahue

Daniela Lauria
CONICET - Universidad de Buenos Aires

Manuel Libenson
CONICET - Universidad Nacional de las Artes

Cristina Messineo
CONICET - Universidad de Buenos Aires

Nora Muñoz
Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Valentina Noblía
Universidad de Buenos Aires

Gabriela Palazzo
Universidad Nacional de Tucumán

María del Carmen Pilán
Universidad Nacional de Tucumán

Patricia Rogieri
Universidad Nacional de Rosario

Evaluadores

Julio Sal Paz

CONICET - Universidad Nacional de Tucumán

Adriana Speranza

Universidad Nacional de La Plata

Virginia Unamuno

CONICET - Universidad Nacional de San Martín

Alejandra Vidal

CONICET - Universidad Nacional de Formosa

Patricia Weller

Universidad Nacional de Entre Ríos

Capítulo 12

Los conectores discursivos en redacciones de alumnos ingresantes. Facultad de Humanidades de la UNNE

Hugo Roberto Wingeyer
hugowingeyer@hotmail.com
Universidad Nacional del Nordeste
Resistencia, Chaco, Argentina

Silvina Espíndola Moschner
silvina.es.mo@hotmail.com
Universidad Nacional del Nordeste
Resistencia, Chaco, Argentina

Alba García Rodríguez
albagarciaarodriguez@gmail.com
Universidad de Oviedo (España)/
Universidad Nacional del Nordeste
Resistencia, Chaco, Argentina

En: Ana M. Marcovecchio y Yolanda Hipperdinger, eds. (2017)
Asuntos gramaticales
Bahía Blanca, Ediuns y SAEL, págs. 149-158
ISBN
Disponible en: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/>

Resumen

En esta propuesta llevamos a cabo el análisis de un corpus de expresiones escritas elaborado con una muestra de cien alumnos ingresantes en la Cátedra «Taller de Comprensión y Producción de Textos», de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) en los años 2015 y 2016. Por un lado, con el propósito de caracterizar su expresión escrita y acorde con el método socio-comunicativo que se aplica actualmente en esa materia, se toman los siguientes parámetros: coherencia, cohesión, corrección gramatical y registro (formal e informal). En este trabajo, prestamos atención a determinados aspectos de los mecanismos de cohesión, en particular el uso de conectores, que, en general, cumplen con la misión de enlazar un enunciado con el anterior y, más precisamente, hacen explícitas las relaciones lógicas que se establecen entre las distintas partes del discurso y ayudan al lector a interpretar la información en el sentido previsto por el que escribe. Identificamos *marcadores discursivos argumentativos: aditivos, consecutivos y contra-argumentativos*, de uso frecuente en los textos analizados. Observamos que los primeros, los marcadores aditivos y consecutivos, señalan relaciones de orientación, y los últimos, los marcadores contraargumentativos, relaciones de antiorientación. Por otro lado, atendiendo a la diversidad de un grupo numeroso y heterogéneo, se incorporan en nuestro análisis las siguientes variables sociolingüísticas: edad y trayecto educativo de nuestros informantes, más concreta-mente, tipo de escuela secundaria de donde provienen: pública o privada, del centro o de la periferia. Consideramos que la variable «tipo de escuela» está estrechamente vinculada con el nivel socioeconómico. Final-mente, como un modo de avanzar hacia otras propuestas que consideren la relación entre lenguaje y dinámica cultural, se toman los aportes

de la *Alfabetización semiótica en las fronteras*, que considera que la variación de los rasgos lingüísticos atiende a factores socioculturales.

Introducción

En este trabajo analizamos un corpus de cien textos escritos de alumnos ingresantes de las distintas carreras que se cursan en la Facultad de Humanidades de la UNNE, en los años 2015 y 2016. Nos proponemos identificar problemas frecuentes en los mecanismos de cohesión, más precisamente, en el uso de conectores argumentativos.

Para el análisis del corpus, sobre la base de nuestras primeras observaciones, partimos de lo trabajado por García Negroni y Hall (2010) sobre la fragmentariedad y las distorsiones enunciativas en escritos de estudiantes universitarios, enmarcados en la polifonía argumentativa y el análisis del discurso. Luego, analizamos el corpus, sobre la base de la sistematización aportada por Cassany (1995, 2005) en su caracterización del discurso escrito, desde el punto de vista del enfoque comunicativo. Por último, tomamos en consideración las contribuciones de Montolio (2014) y Portolés (1998) respecto de la clasificación y el uso de conectores.

Por otra parte, atendiendo a la diversidad de un grupo numeroso y heterogéneo, se incorporan las siguientes variables sociolingüísticas: edad y trayecto educativo de los estudiantes informantes, más concretamente, tipo de escuela secundaria de donde provienen: pública o privada, del centro o de la periferia. Finalmente, como un modo de avanzar hacia otras propuestas que tengan en cuenta la relación entre lenguaje y dinámica cultural, se toman los aportes de Camblong y Fernández (2012), quienes consideran que la variación de los rasgos lingüísticos atiende a factores socio-culturales. Asimismo, en su propuesta de alfabetización semiótica, se orientan hacia la reflexión en torno de los problemas de la formación durante la fase escolar y los efectos causados en el aprendizaje. Si luego de haber atravesado el período escolar los alumnos presentan aún dificultades considerables en la producción de textos, se hace ineludible preguntarse hasta qué punto es posible cambiar la situación en un cuatrimestre en la universidad.

Marco teórico

En primer término, con el propósito de caracterizar la expresión escrita y acorde con el método socio-comunicativo que se aplica actualmente en esa materia común a todas las carreras de primer año, dictada desde el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades, en la que hemos recogido las producciones con las que hemos elaborado el corpus, tomamos los siguientes parámetros: coherencia, cohesión, corrección gramatical y registro (formal e informal). En este capítulo prestamos atención a determinados aspectos de los mecanismos de cohesión. Nos centramos en el uso de conectores, que, en general, cumplen tanto con la misión de enlazar un enunciado con el anterior, como con la de guía para entender lo que se está escribiendo; más precisamente, hacen explícitas las relaciones lógicas que se establecen entre las distintas partes del discurso y ayudan al lector a interpretar la información en el sentido previsto por el que escribe (Montolio, 2014).

García Negroni y Hall (2010), mucho menos interesadas en señalar errores por desconocimientos del uso de la lengua que en observar dificultades para poder convertirse en sujetos del discurso, hacen referencia a una característica que se observa en las producciones escritas de 48 estudiantes de una universidad pública del Gran Buenos Aires: la fragmentariedad y las distorsiones enunciativas. Su marco teórico es el de la polifonía argumentativa y de los estudios discursivos en los que «la lengua no es concebida como un instrumento de comunicación que transmitiría sin más un contenido preexistente, ni los sujetos son considerados omnipotentes para realizar una supuesta comunicación» (2010: 43). Con el término *fragmentariedad* se alude a un conjunto de rasgos que dificultan considerablemente la comprensión de los textos, a menos que se tenga conocimiento del tema sobre el cual se escribe y se emprenda la tarea de reponer informaciones no explicitadas. El propósito de las autoras

consiste en «mostrar las relaciones que los estudiantes universitarios establecen con la lengua y, en particular, con el discurso académico» (2010: 44). Las puntuaciones arbitrarias, las mayúsculas inesperadas, las abreviaturas personales, los blancos en el texto, los nexos que llevan a la ambigüedad y las relaciones anafóricas imprecisas son algunas de las marcas que conducen a la fragmentariedad. Estas dificultades en la producción escrita obligan al lector/profesor a reponer esa cadena faltante para poder construir sentido. En la misma línea de razonamiento, Sánchez Avendaño (2005), quien lleva adelante un análisis del uso de conectores en redacciones de estudiantes costarricenses, explica que «todo escritor debe hacer evidentes en su texto las relaciones que desea dar a entender entre las porciones de información, en lugar de dejar que sea el lector quien deba reconstruir y suponer cuáles son esos lazos» (174). En cuanto a las distorsiones enunciativas, se refiere a las dificultades en la manifestación de determinados procedimientos discursivos en la redacción, en el nivel dialógico-polifónico. Nos referimos a los límites imprecisos entre el discurso propio y el ajeno, a las distorsiones deícticas que desdibujan el anclaje temporal y a las distorsiones en las relaciones argumentativas, que son las que más se relacionan con nuestro tema de estudio en este trabajo.

Veamos ahora, antes de presentar los ejemplos en los que focalizamos la atención en el uso de conectores discursivos, dos ejemplos tomados de nuestro corpus en los que los fenómenos de fragmentariedad se llevan a un punto extremo, tanto que resulta muy difícil construir sentido.

En el primer caso, se trata de un ejercicio de escritura en el que, luego de una comprensión lectora sobre la costumbre relativamente reciente de los jóvenes de quedarse a dormir en la casa de sus parejas —cuestión que implica la aceptación, explícita o implícita, de las relaciones sexuales previas al matrimonio—, los estudiantes tenían que opinar libremente sobre el tema. En el segundo, después de la lectura de dos textos, uno a favor y otro en contra de dar propina, se les solicitó una opinión personal sobre este tema, fundamentada en la argumentación leída. Amén de los fenómenos de fragmentación observados en los dos casos, en estrecha relación con nuestro tema, nuestros estudiantes manifestaron inconsistencias y contradicciones en sus argumentaciones. Quizá por no comprender las indicaciones dadas, para-frasearon los argumentos de los textos de la comprensión lectora, lo que les impidió, en términos de García Negroni y Hall, comportarse como «sujetos del discurso académico» (2010: 59).

- (1) La gente grande opina al respecto al tema es que actualmente hay más libertad ya que antes los padres tenían la decisión, intervenía en la decisión de sus hijos, tenía límites. Pero ahora se brinda con más facilidad sobre el tema y que se habla más abiertamente y que aceptan pero siempre dando consejos, su opinión y cuidando a su hijo como pueden.
- (2) Mi ejemplo a favor de la propina es que actualmente no se nota mucho la solidaridad de la gente. Yendo al caso, dar propina a un mozo, en modo de agradecimiento, Por la buena atención al cliente. también dar propina al niño que ayude con el carrito del super, hasta el auto, aparte de eso, quizá el niño Viva de esa pequeña colaboración que cada ciudadano. Lo que pienso en contra de la propina. Es que a un trabajador NO le dan propina.

Como sostienen García Negroni y Hall (2010: 48), «es probable que estas ocurrencias aleatorias obedezcan a la falta de relectura de sus textos por parte de los estudiantes». Las autoras consideran que los inconvenientes que presentan los alumnos se deben, en gran medida, a la ausencia de prácticas de lectura y escritura tanto en las instancias educativas previas como durante el recorrido universitario. Con frecuencia, a la hora de corregir trabajos, los profesores reparan únicamente en el nivel de los contenidos de los textos, relegando a segundo plano lo que García Negroni y Hall denominan *modos de decir*. También Camblong y Fernández (2012) postulan que los inconvenientes que presentan los alumnos ingresantes para la producción de textos escritos podrían dar cuenta de su inadecuado tratamiento en el espacio escolar. En la institución escolar se asiste, con frecuencia, a la configuración de fronteras. Es importante observar en este punto que, si bien en su alfabetización académica se opta por la semiótica, lo que implica ubicar la propuesta en un paradigma que presenta diferencias con otros enfoques,

«no supone desconocerlos, ni dejar de tenerlos en cuenta» (Camblong y Fernández, 2012: 9). De todos modos, critican la definición de lengua en el enfoque comunicativo como un instrumento de comunicación. Los autores (2012: 59-60) hacen referencia a

[...] la reducción conceptual que este enunciado su-pone, al menos en lo siguiente: 1) el lenguaje supone una potencia semiótica que excede ampliamente lo instrumental; 2) concebir el lenguaje como instrumento supone que lo manejamos desde fuera, que operamos con el lenguaje desde un sujeto a priori, lo que implica excluir al lenguaje de la instauración y constitución misma de la conciencia semiótica; 3) la comunicación no agota las posibilidades semióticas del lenguaje.

Sobre la producción escrita

Como partimos del enfoque comunicativo, es necesario tomar en consideración en este punto que lo que se busca en nuestros estudiantes universitarios es el desarrollo de la competencia comunicativa, que integra diferentes subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. A su vez, la competencia comunicativa, tanto en la lengua oral como en lengua escrita, se adquiere a través de actividades que comprenden destrezas de comprensión —comprensión lectora y comprensión auditiva— y destrezas de expresión —expresión oral y expresión escrita—.

Uno de los autores consultados, Cassany, sostiene que la producción de discursos escritos constituye una práctica compleja «que porcentualmente aprenden menos personas en el mundo», puesto que «aprender a escribir requiere una instrucción formal que dura muchos años, que quizás no termina nunca» (2005: 7), a diferencia de la adquisición oral de una lengua, que se lleva a cabo de manera natural y espontánea. El proceso de escritura comprende un empleo distinto del lenguaje en relación con las experiencias previas de oralidad. Reyes (2009) explica que «aprender a escribir es, sobre todo, aprender a reflexionar sobre el lenguaje», en cuanto implica «examinar la realidad y examinar, simultáneamente, cómo la simbolizamos con palabras y cómo transmitimos sus contenidos» (11). En efecto, la adquisición del código escrito involucra más que el aprendizaje de la correspondencia entre sonidos y grafías; por el contrario, consiste en «aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral» (Cassany 1995: 27). Los discursos escritos utilizan, pues, los recursos lingüísticos de modo diferente. Al respecto, Cassany (2005: 13) señala que

[...] la escritura *cosifica* o *reifica* el habla (transforma la evanescencia de lo oral en la tangibilidad de lo gráfico), la *despersonaliza* (segrega el discurso de su enunciadador), la *objetiva* (convierte el discurso en un instrumento más útil para representar la realidad), la *descontextualiza* (construye los mecanismos lingüísticos para que el discurso pueda ser más ubicuo o independiente del contexto de producción y recepción).

De acuerdo con los propósitos del trabajo, resulta fundamental tener en cuenta que, cuando se trata de discursos escritos, los contextos de producción y recepción son distintos. Es de suma importancia que los textos presenten la información necesaria para que el lector pueda llevar adelante el proceso de decodificación. Esto se debe a que aquel no tiene la posibilidad de recurrir al contexto de producción para la correcta comprensión de los enunciados, a diferencia de lo que ocurre en la oralidad.

Sobre los mecanismos de cohesión

Volvemos ahora sobre los mecanismos de cohesión, sobre los conectores, usados tanto para enlazar enunciados como para explicitar las relaciones entre las partes del discurso.

Recurrimos otra vez a Cassany (1995, 2005), quien agrupa los distintos aspectos del discurso escrito bajo los conceptos de adecuación, coherencia, cohesión, corrección gramatical y variación. En el trabajo, como ya hemos dicho, nos detendremos en los mecanismos de cohesión,

más puntualmente, en el empleo de conectores de tipo argumentativo. Cassany (2005: 23) define la cohesión como «la interrelación semántica y gramatical entre las oraciones y las secuencias que componen el texto». Según Portolés (1998: 31), «consiste en el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto». Siguiendo la misma línea, Reyes (2009:136) llama *cohesión textual* a la unión entre las partes del texto realizada por medio de mecanismos lingüísticos, y explica que se verifica en la superficie lingüística y constituye un modo de asegurar la coherencia. Sánchez Avendaño (2005: 174) alega que la cohesión es un «conjunto de mecanismos que facilita la labor de decodificación de los textos y su interpretación según las marcas que el autor pone en ellos para guiar diversos procesos de inferencia». Los mecanismos a los que hace referencia son denominados «formas de expresión» por Cassany (1998: 30) y comprenden el uso de variados procedimientos gramaticales para enlazar oraciones, incluyendo los conectores.

Sobre los conectores

De acuerdo con Montolío (2014: 11), a la hora de diagnosticar si un texto académico ha sido configurado por un escritor experto, el análisis del uso de conectores discursivos constituye un aspecto primordial. Dichos marcadores explicitan las relaciones lógicas entre las distintas partes del discurso, de modo que «funcionan como guías que ayudan al lector a interpretar la información en el sentido previsto por el escritor» (*ibíd.*). Como sostiene Sánchez Avendaño (2005: 170), «los conectores discursivos se proponen en los manuales de análisis del discurso y lingüística del texto como uno de los temas más relevantes para la cohesión discursiva». Siguiendo a Portolés (1998: 139),

son marcadores discursivos que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible. El significado del conector proporciona una serie de instrucciones argumentativas que guía las inferencias que se han de obtener del conjunto de los miembros relacionados.

Dos de los autores consultados proponen una clasificación de los conectores de tipo argumentativo. Portolés (1998) distingue tres grupos, de acuerdo con su significado: los aditivos, los consecutivos y los contraargumentativos. Los primeros cumplen la función de unir un miembro anterior a otro con la misma orientación argumentativa. Los segundos, por su parte, presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una consecuencia del miembro anterior. En cuanto a los contra-argumentativos, vinculan dos miembros del discurso, de manera que el segundo se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero. Montolío (2014) también clasifica los conectores argumentativos en tres grupos: los que señalan la adición en el discurso, las expresiones conectivas de carácter consecutivo y los contraargumentativos. Considera que las relaciones entre informaciones pueden ser de dos tipos, a saber, co-orientadas o antiorientadas. En el primer caso, «los miembros del discurso conectados se orientan hacia la misma conclusión» (45). Aquí se incluyen los conectores aditivos y los consecutivos. Los contraargumentativos se circunscriben en el segundo grupo, dado que «las informaciones conectadas se orientan en direcciones opuestas» (*ibíd.*).

Los conectores aditivos introducen información que mantiene la misma línea argumentativa iniciada por los miembros del discurso previo. Este tipo de conectores puede servir asimismo para señalar la organización del discurso. Hay que diferenciar, pues, entre aditivos argumentativos y no argumentativos. Respecto de los consecutivos, Montolío (2014: 58) señala que «la relación de causa-consecuencia está en la base de un importante número de estructuras que desempeñan un papel fundamental en las estrategias argumentativas». De acuerdo con la estructura gramatical, distingue entre consecutivos integrados en la oración o parentéticos, caracterizados estos últimos por la autonomía sintáctica. Los contraargumentativos, por su parte, indican que existe un impedimento que dificulta llegar a la conclusión.

Por último, tanto Montolío (2014) como Portolés (1998) reconocen la existencia de marcadores

de refuerzo y de debilitamiento argumentativo. «Los argumentos, además de una orientación determinada, también poseen mayor o menor fuerza argumentativa» (Portolés, 1998: 91).

Análisis del corpus

En esta contribución llevamos a cabo el análisis de un corpus de 100 expresiones escritas elegidas al azar, un conjunto organizado con trabajos de cien alumnos ingresantes en la Cátedra «Taller de Comprensión y Producción de Textos», de la Facultad de Humanidades de la UNNE en los años 2015 y 2016. Se trata de redacciones de todo tipo de textos, elaboradas en el ámbito de las clases.

En las producciones se evidencia la subutilización de los recursos conectivos con que cuenta el español y la sobreutilización¹ de un solo conector como representante de la noción discursiva que se quiere expresar. Asimismo, se ponen de manifiesto determinadas interferencias del registro oral sobre el escrito, sin importar de qué escuelas secundarias provengan los estudiantes.

A continuación se analiza una parte del corpus, fragmentos de textos producidos por los alumnos ingresantes en que los manifestaron opiniones respecto del cursillo de ingreso. Se les solicitó a los estudiantes que hicieran referencia a los aspectos positivos y negativos del mismo, y que fundamentaran sus respuestas.

Como puede observarse en el ejemplo (3), el escritor no emplea conectores para enlazar las ideas expuestas. Esta ausencia de conectores en el texto hace que el lector «tenga que realizar entonces un esfuerzo adicional para interpretarlo sin esa ayuda» (Montolio, 2014: 11). El texto podría haber sido elaborado de diversas maneras, recurriendo al uso de conectores argumentativos como *porque*, *pues*, *debido a*, etc. Asimismo, a fines de organizar el discurso, podría haberse recurrido al empleo de conectores aditivos, tales como *asimismo*, *por una parte*, *por otro lado*, entre otros de los tantos que ofrece el repertorio.

- (3) En el curso de ambientación, me sentí muy cómoda, resulta muy útil para aquellas personas que han dejado de estudiar por un tiempo como me paso a mí, la verdad me parece muy apropiado que lo realizen es de mucha ayuda.

En el siguiente fragmento (4), a la falta de uso de conectores se suma la utilización de únicamente dos de ellos. La sobreutilización de los marcadores discursivos *porque* e *y* constituye un fenómeno presente en la mayor parte de los escritos analizados. En los escritos de alumnos ingresantes costarricenses examinados por Sánchez Avendaño, por ejemplo, se registra el mismo fenómeno: el autor repara en el hecho de que el nexos *y* presenta la frecuencia de aparición más alta (2005: 176). No obstante, dado que el estilo requerido supone un cierto grado de elaboración, propio de los textos producidos dentro de un contexto académico, es esperable la presencia de conectores que comporten mayor explicitud semántica. Por ejemplo, en este caso, algún conector aditivo argumentativo como *además*, *incluso* o *encima* vincularía con más precisión que el marcador *y* las dos partes del texto. En las redacciones analizadas puede observarse que dicho conector es empleado por expresar relaciones diversas, que el lector debe recuperar.

- (4) Según mi apreciación el curso de ambientación fue integrador, **porque** pudimos conocer nuevas personas **y** útil para adquirir nuevos conocimientos para ver como enfrentar esta nueva meta de hacer una carrera universitaria.

En el fragmento (5) se percibe la reiteración del nexos *y*, que incluso podría ser sustituido por otros marcadores discursivos que precisen la relación que se establece entre las distintas partes del texto. En definitiva, la omisión de otros elementos de cohesión, más adecuados a la «naturaleza» de los textos académicos, muestra el escaso grado de planificación de la escritura.

¹ Se toman los términos *subutilización* y *sobreutilización* que emplea Sánchez Avendaño (2005) para caracterizar el uso de los conectores en producciones escritas de estudiantes costarricenses.

Por ejemplo, la primera presencia de *y* parece corresponder a una conexión meramente aditiva, y la última, a una relación consecutiva.

- (5) Yo entiendo por leer y escribir que es útil para nuestras vidas. Nos sirve muchísimo leer porque siempre aprendemos algo nuevo. **Y** estaría bueno que sepamos como expresarnos, explicarnos bien **y** que se logre entender cada vocabulario de nosotros **y** que se pueda entender todo lo que querramos transmitir.

Como en el caso anterior, en los ejemplos (6) y (7) es notable la sobreutilización del mismo nexo, lo que obstruye que el lector logre determinar con claridad las interpretaciones adecuadas. Este uso reiterado del conector *y* da cuenta, asimismo, de la interferencia de patrones de la oralidad y de la exigua práctica de la escritura en los niveles educativos previos.

- (6) Leer nos ayuda muchísimo, no solo a comportarnos como mejor persona y a hacer civilizada en la sociedad, y leer nos ayuda a que seamos alguien y no ignorantes, que no se burlen de nosotros.
(7) **Y** me resultó muy útil, porque me sentía perdida **y** con miedo **y** el cursillo aclaró mis dudas.

En el caso de (8), sí se le puede asignar un valor a la conjunción *y*: el valor consecutivo. Hubiera sido preferible emplear un conector consecutivo integrado a la oración, como *por lo que*, para introducir la conclusión señalando anafóricamente la causa desencadenante; es decir, el «haber terminado hacía tiempo los estudios» (causa) hizo que el alumno «no recordara bien ese curso de ambientación» (consecuencia).

- (8) [...] el curso de ambientación me resultó fácil ya que hace tiempo había terminado la secundaria **y** no lo recordaba.

La utilización del conector *y*, en un contexto de oralidad particular, puede adquirir también valor estimativo, como en el ejemplo (9), en el que además de apreciarse el reiterado uso del nexo en cuestión, aparece utilizado después de una pausa fuerte, empleo que enfatiza la expresión.

- (9) Lo que aprecié del curso de ambientación fue conocer nuevas personas **y** aprender a trabajar en conjunto, conociendo cada una de nuestras capacidades y personalidades. **Y** el curso fue interesante **y** fue como una muestra de lo que sería el día a día asistir a la Universidad.

Dentro de esa diversidad de valores asociados en los escritos analizados al conector *y*, debe señalarse su empleo para equiparar argumentos positivos y negativos aunque pertenezcan a categorías semánticas distintas, como se lo registra en el ejemplo (10). Hubiera sido más preciso emplear algún conector contraargumentativo como *pero*, *no obstante* o *sin embargo* para marcar de manera más explícita la diferencia entre los argumentos positivos y negativos, aportados por el alumno en la caracterización del curso.

- (10) sí me resulto útil hasta el apunte que incluía teorías y maneras gráficas de como se desarrolla un tema tanto en su significado como para materias de exámenes parciales **y** se podría mejorar en exactitud con cartulina del tema o un esquema de todo lo dado.

En el ejemplo (11), en lo que respecta al empleo del marcador *pero* cabe destacar que, como en muchos de los escritos analizados del nuestro corpus, aparece como enlace de diferentes partes textuales y no solo de oraciones, es decir, tras punto. Se trata de un uso cada vez más extendido, aunque *pero* es un conector oracional y por ello hubiera sido preferible emplear algún otro de tipo contraargumentativo que posea un valor similar pero que esté especializado en unir segmentos discursivos constituidos por más de una oración —como sucede con *sin embargo* o *no obstante*—. Por otro lado, Sánchez Avendaño (2005), al referirse a algunos casos de transferencia

de patrones de la oralidad a la escritura, reconoce también el empleo del conector *pero* con valor enfático, en vez de adversativo.

- (11) El curso de ambientación fue bastante útil en cuanto al contenido que brinda. **Pero** creo que se podría mejorar un poco dando más una mirada a la carrera porque en ese sentido estuvo flojo.

En el ejemplo (12), por otra parte, puede percibirse la sobreutilización del conector *porque* y, paralelamente, la falta de empleo de otros marcadores discursivos con valor argumentativo.

- (12) Mi opinión es muy buena **porque** fue muy útil aprender durante esas semanas sobre las materias y la carrera que elegimos, poder conocer y hacer amistades, entablar relaciones con los tutores me resultó útil **porque** ellos tienen conocimientos y experiencias de los cuales aprender.

Se lo utiliza en el breve texto citado dos veces con el propósito de fundamentar una apreciación positiva del cursillo. Observamos que no se trata de un uso incorrecto del conector, sino de una falta de variación en el empleo de marcadores.

En el registro oral, los hablantes recurren principalmente a la utilización de *y*, *pero* y *porque* para señalar las relaciones que se establecen entre los distintos elementos del discurso. Sánchez Avendaño (2005: 188) considera que «existe una especie de conciencia de que ‘porque’ es un elemento altamente frecuente en la oralidad, por lo cual se recurre, al escribir, a otro elemento afín en cuanto a su función y significado». Se trata del conector *ya que*, altamente frecuente en las redacciones de sus alumnos, así como en las de los nuestros. El fenómeno al que hace referencia consiste en la sobreutilización, en los escritos, de un recurso escasamente empleado en el habla.

En un número considerable de las producciones escritas analizadas, se percibe el empleo de ese único conector para expresar el vínculo causal-explicativo, sin la esperable puntuación demarcativa que manifiesta el valor de justificación de la aserción (no de un vínculo causal directo entre los contenidos enunciados), como en los tres fragmentos citados en (13), (14) y (15), que corresponden a redacciones de distintos estudiantes. Puede apreciarse una llamativa regularidad en el uso del conector *ya que*, y la paralela subutilización de otros nexos que permitan dar cuenta de las diferentes relaciones argumentativas.

- (13) En cuanto al curso de ambientación fue útil **ya que** pude conocer a los profesores y adaptarme a la institución.
(14) Mi apreciación sobre el curso es que si me resulto muy útil **ya que** hace bastante años terminé la secundaria y me ayudó a recordar temas de interés para mí’,
(15) El curso de ambientación nos sirvió de mucha ayuda, **ya que** nos dio la posibilidad de orientarnos y guiarnos en esta nueva etapa.

Por otro lado, hemos podido detectar en redacciones de nuestro corpus la ausencia de nexos de tipo causal para enlazar los enunciados y reforzar así la fuerza de los argumentos aportados, como los ya mencionados *ya que* (con las salvedades ya formuladas), *puesto que*, *porque*, etc., como en el ejemplo (16).

- (16) Hasta ahora no hay nada para mejorar. Al menos para mí. Dentro de todo está muy bueno el aprendizaje.

Por último, se observa en los textos una marcada ausencia de conectores de tipo consecutivo, ya sea de aquellos que introducen la conclusión señalando anafóricamente la causa desencadenante, de tipo parentético (*por ello*, *por eso*) o integrados en la oración (*por lo que*, *de ahí que*), o bien de aquellos que señalan únicamente la conclusión pero sin apuntar a la causa, pudiendo ser de nuevo de tipo parentético (*por lo tanto*, *en consecuencia*) o integrados en la oración (*de manera que*, *así que*). En este sentido, observamos en el ejemplo (17) que, después de

haber aportado las causas que configuran una visión positiva del curso, el alumno introduce la conclusión final a través de la marca subjetiva «para mi opinión», pero prescindiendo del conector consecutivo correspondiente.

- (17) Mi apreciación sobre el curso de ambientación fue muy buena y útil ya que tuvimos conocimientos muy importantes. **Para mi opinión** no es necesario mejorar.

En los textos de los alumnos, además del ya mencionado empleo de la conjunción *y* con ese valor consecutivo, el conector más empleado es *así que* integrado en la oración, como se refleja en el siguiente ejemplo:

- (18) solo pude venir un día al curso **así que** no puedo opinar mucho sobre el tema ya que no pude venir por la distancia.

Conclusión

En general, en las redacciones de nuestros estudiantes es probable que haya tanto falta de planificación, instancia previa esencial en el proceso de producción escrita, como ausencia de revisión posterior, que comprende la reformulación de determinados fragmentos del texto.

En lo que respecta a los mecanismos de cohesión, se percibe la falta de variación estilística en el uso de conectores. A través del análisis, se observa la subutilización de los recursos que ofrece el repertorio, y la sobreutilización de unos pocos marcadores discursivos para expresar las funciones argumentativas. Los alumnos recurren prácticamente a un solo conector para expresar la mayoría de las relaciones discursivas del mismo tipo, lo que transmite una idea de escasa competencia léxica en los textos académicos. Esto puede obedecer a la influencia de la oralidad y a la falta de planificación por parte de los estudiantes. Se trataría de una indiferenciación de patrones propios de la oralidad no-planificada y de la escritura planificada.

En las producciones escritas no se encuentran diferencias en lo concerniente al nivel de estudios de los alumnos. En la mayoría de ellas se evidencian problemas en el dominio del género académico, lo cual pone de manifiesto su inadecuado tratamiento en el espacio escolar, así como la necesidad de buscar modos aptos para trabajar sobre estos problemas. Conviene tener en cuenta aquí las conclusiones de la pro-puesta de análisis de García Negroni y Hall (2010: 66), quienes recomiendan prácticas de lectura y escritura que favorezcan «que el sujeto de lengua se constituya en sujeto del discurso».

En general, en mayor o menor medida, en términos de la alfabetización semiótica de Camblong y Fernández (2012), podemos afirmar que los hábitos de nuestro ingresante universitario, expuesto a la variedad estándar en los trayectos educativos previos, «no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado» (94). Teniendo en cuenta que estos *hábitos fronterizos* pueden volverse *muros* para algunos alumnos, se hace necesaria una aproximación a los desafíos de la inclusión educativa desde una perspectiva más integral, que admita la diversidad de un grupo numeroso y heterogéneo de jóvenes, con diferencias significativas en cuanto a bagaje académico, experiencia laboral y situación socio-económica, tal como puede esperarse en un primer nivel de estudios de cualquier carrera de grado de una universidad pública y estatal.

Referencias bibliográficas

- Camblong, A. M. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Cassany, D. (2005) *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- ____ (1995). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- García Negroni, M. M. y Hall, B. (2010). «Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones

- enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la mentalidad lingüístico discursiva». *Boletín de Lingüística*, XXII (34), 41-69.
- Montolio, E. (2014). *Manual de escritura académica y profesional (vol. II). Estrategias discursivas*. Barcelona: Planeta.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Reyes, G. (2009) *Cómo escribir en español*. Madrid, Arco Libros.
- Sánchez Avendaño, C. (2005) «Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses». *Filología y Lingüística*, XXXI (2), 169-199.