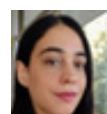
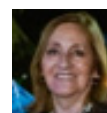


Diferentes perspectivas teóricas sobre los Marcadores Referenciales en el discurso académico

Viviana Inés Pascual
Universidad Nacional de Catamarca
vivianainespascual@gmail.com



Lidia Edith del Valle Aguirre
Universidad Nacional de Catamarca
lidia.aguirre@gmail.com



Andrea Noelia Silva Tapia
Universidad Nacional de Catamarca
andrea-noeliasilvatapia@gmail.com



Resumen

La lectura y la escritura en el ámbito universitario es un tema que ha sido abordado y con el fin estudiado en numerosos trabajos académicos de acercar al estudiante a un corpus discursivo específico de su disciplina durante el trayecto formativo que recorren estos futuros profesionales. Los Marcadores Referenciales (MR) constituyen dentro de esa labor, un área problemática que resulta necesario analizar. No existe consenso unánime sobre su clasificación y denominación en la comunidad académica, en consecuencia, hay numerosos autores que hablan al respecto. Los MR son fundamentales en la estructura organizacional del discurso ya que conectan segmentos en este y marcan su estructura a los interlocutores (Hata 2016). El presente artículo se propone brindar una reflexión exhaustiva sobre la temática desde la perspectiva de diferentes autores tanto del mundo hispanohablante como los del pensamiento fundacional angloparlante, como Halliday y Martin, aportando diferentes consideraciones teóricas y reflexivas. Para esto, las autoras que desarrollan el presente trabajo aportan su experticia desde la formación en lenguas extranjeras y española. Desde la interdisciplinaridad y la pluralidad de autores se espera mostrar el valor comunicativo de los MR en un contexto socio-retórico específico.

Abstract

Reading and writing in the university are topics that have been approached and studied in various academic papers in order to bring the student closer to a specific discursive corpus of their discipline during the career of these future professionals. Discourse Markers (DM) constitute within this work, a problematic area which needs to be approached. There is no

unanimous consensus as regards their classification and designation within the academic community, as a result there are numerous authors dealing with this issue. DMs are key in the organizational framework of discourse because they connect its segments and mark its structure to the interlocutors (Hata 2016). The aim of this article is to provide an exhaustive reflection on the subject from the perspective of different authors from both the Spanish and the English-speaking worlds, the latter being the founders of the thought, such as Halliday and Martin, providing different theoretical and reflective views. To do this, the authors of this work bring out their expertise in the field in both English and Spanish languages. From the interdisciplinarity and the plurality of the authors' voices, it is expected to show the communicative value of DM in a specific socio-rhetorical context.

Introducción

La problemática de la lectura y la escritura, en la esfera discursiva del ámbito universitario, ocupa un lugar central en la agenda académica y propone variadas instancias de reflexión e intentos por abordar la temática a través de diversos formatos: talleres, jornadas, congresos, simposios, encuentros presenciales y virtuales, actividades de extensión y materiales bibliográficos, entre otros.

La creación de organizaciones y programas con objetivos puntuales y accionar social también contribuyen a destacar la importancia tanto de la lectura como de la escritura. Por ejemplo, la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, creada en 1996, a partir de un convenio entre la Universidad Nacional de Buenos Aires-Argentina-, la Universidad del Valle-Colombia-, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile- y la UNESCO, tiene como objetivo primordial la contribución al mejoramiento y a la equidad del ámbito educativo en Latinoamérica. Por su parte, el Programa para el Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas (PRODEAC) es un programa institucional que se aplica en todas las carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento con el fin de introducir de manera sistemática a los estudiantes en la lectura y producción de géneros académicos en el seno de las materias de grado. Por último, el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM) es un grupo interdisciplinario de investigación creado y dirigido por Paula Carlino, cuya sede se ubica en el Instituto de Lingüística, en la Universidad Nacional de Buenos Aires.

La transición del nivel secundario al nivel universitario por parte de los estudiantes, y el periodo de adaptación correspondiente a ello, implican cambios en diferentes aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluso en lo emocional y personal. En este contexto, la lectura y la escritura se posicionan en un lugar protagónico, ya que ambas prácticas experimentan cambios en cuanto a niveles de complejidad, diversidad de textos empleados, producciones de textos solicitados, entre otros. En muchos casos, los noveles estudiantes universitarios presentan dificultades en ambas prácticas, lo cual repercute en el acceso al saber específico de su campo disciplinar:

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe, entonces, sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables (...) (Carlino, 2005: 23).

Por lo tanto, la lectura y la escritura en la comunidad universitaria deben tener un constante acompañamiento y orientación por parte de los docentes, ya que, por un lado, ambas prácticas

adquieren rasgos propios y característicos en el contexto académico que los alumnos reflexionarán y desarrollarán progresivamente, y por el otro, se caracterizan por su *potencial epistémico* (Carlino, 2003), es decir, que permiten el acceso y aprendizaje de los saberes específicos de cada disciplina.

La complejidad de la lectura y la escritura en la universidad

En Latinoamérica, aproximadamente desde hace veinte años, cobró relevancia el concepto *alfabetización académica* para referirse a la reflexión y apropiación de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario: “Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003: 410). Al respecto, Navarro (2018) denomina *literacidades académicas* a esa forma específica de práctica lecto-escrituraria en la universidad y en el nivel superior, mientras que emplea el concepto *alfabetización avanzada* (2012) para incluir, también, las prácticas mencionadas en los diversos campos profesionales.

Tanto la lectura como la escritura en el ámbito universitario adquieren rasgos propios y distintivos de esa comunidad discursiva y de los campos disciplinares específicos donde se llevan a cabo esas prácticas sociales. Radica en este punto la problemática de los estudiantes para abordar los textos de estudio y las propias producciones en diferentes situaciones comunicativas: de estudio, de difusión, de publicación, debido a la complejidad y diversidad de los géneros discursivos (Bajtín, 1979) con los que entran en contacto, “Con respecto a los textos que se leen, estos suelen estar vinculados al quehacer científico, ser muy variados, heterogéneos, pero casi todos de un alto grado de complejidad, que puede deberse a diversas razones” (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2004: 7).

Debido a la complejidad mencionada que presentan los textos que se leen en la universidad, los estudiantes necesitan tener un posicionamiento específico ante la práctica de la lectura, y que no es el mismo que llevaron a cabo durante su escolaridad en el nivel medio. En el ámbito discursivo universitario, el nivel se profundiza para poder apropiarse de los saberes y a partir de ellos producir otros: “Implican abordar la información de manera crítica, buscarla de fuentes diversas, analizar discursos e interpretar posicionamientos del autor, adoptar posturas propias y argumentarlas con fundamentos sólidos, revisar teorías, confrontarlas, elaborar información, entre múltiples actividades (...)” (Sosa de Montyn *et al.*, 2017: 22).

Para Carlino (2003), las dificultades en el acceso a los textos académicos-científicos, a través de la lectura, radica en que para los estudiantes es un desafío el ingreso a la nueva comunidad discursiva universitaria y, por ende, a los mencionados textos, pues ellos están dirigidos a la comunidad científica específica. Esto implica que para abordarlos adecuadamente se deben tener un conjunto de competencias propias del nivel académico, el cual, en muchos casos, lleva un tiempo de adaptación para adquirirlo. Además, la autora considera que es imprescindible el acompañamiento de los docentes de cada especificidad para orientarlos en el proceso de abordaje mediante la lectura, ya que esta adquiere características específicas en cada campo disciplinar.

En consecuencia, el lenguaje con el que se construyen los diversos géneros discursivos también adquiere rasgos puntuales y distintivos que lo caracterizan y le dan identidad epistémica. En el ámbito discursivo universitario y de la ciencia, el lenguaje empleado en las prácticas de lectura y escritura recibe la denominación de académico-científico. Respecto del tema, existen discrepancias en cuanto a que hay autores que consideran al discurso académico separado del científico, y otros que sostienen que ambos se complementan y apoyan:

Hay quienes distinguen entre prácticas de *lectura científica* y *lectura académica*. Las primeras están

directamente relacionadas con la manera con la que se produce y gestiona el conocimiento dentro de una comunidad de especialistas (Becher, 1983 citado en Sosa de Montyn & Mazzuchino, 2017: 182); las segundas, con el modo con el que los especialistas apoyan a los novatos en el ingreso a esas comunidades de saber (Hall & López, 2011: 171 citado en Sosa de Montyn & Mazzuchino, 2017: 182). Otros estudiosos hablan de discurso “académico-científicos”, debido a que resulta difícil separar los límites de un ámbito y otro, y resulta evidente que, en sus clases, el profesor también utiliza documentos científicos (Cubo de Severino, 2005 citado en Sosa de Montyn & Mazzuchino, 2017: 182). El conocimiento científico se expresa y se comunica a través de la escritura que es una práctica que se despliega durante todo el proceso de investigación, desde la redacción de un proyecto hasta la elaboración de una tesis (...) la escritura en el campo científico está sujeta (y con ello sujeta) a lenguajes especializados y a estilos discursivos diferenciados (Yuni & Urbano, 2020: 273).

Los marcadores referenciales y el discurso científico

El discurso académico-científico, por intencionalidad, tiene que lograr un efecto de neutralidad científica en la construcción de los distintos géneros discursivos de la especificidad: proyectos de investigación, artículo de revista especializada, ponencia de congresos, el informe de investigación, reseña bibliográfica, tesis, tesina, trabajos finales, textos de estudio universitario, entre otros. Al respecto, Marín (2019) sostiene que esta diversidad de géneros comparte el contexto comunicativo, el ámbito de circulación y difusión, los destinatarios, el propósito y ciertos rasgos distintivos del lenguaje.

El efecto de neutralidad científica que pretende lograr el discurso académico-científico se alcanza a través del empleo de diversos recursos lingüísticos como, por ejemplo, la impersonalidad, el lenguaje formal, el uso de terminología específica y la densidad conceptual. Sin embargo, al respecto Marín (*op. cit.*) sostiene:

(...) la objetividad no es totalmente alcanzable (...) La idea de la objetividad total y prescindencia de todo sujeto enunciadador es una ilusión del positivismo, que representa la ciencia como creada en otro lugar, fuera del lenguaje con el que se expresa. (...) En realidad, hoy se considera que la ciencia es una construcción humana, hecha con lenguaje. Por lo tanto, la objetividad solo puede ser un *efecto* creado mediante recursos (2019: 35).

Este tipo de discurso tiene por objetivo principal la socialización y difusión de un saber o conocimiento y para ello la organización y estructuración de la información es de suma relevancia para lograr la interpretación por parte de sus destinatarios. Romagnoli sostiene:

(...) la selección y organización minuciosa de la información para facilitar la comunicación y convencer al lector de que la posición sostenida es digna de crédito, la utilización de un léxico preciso y específico de cada cultura disciplinar, la tendencia a explicitar las relaciones entre las frases, a través, por ejemplo, del uso de organizadores, son rasgos del discurso académico relacionados con la búsqueda de claridad (2018: 34).

Un tipo de componente relevante de la organización y estructuración de los discursos académico-científicos, por su vinculación con el proceso de la comprensión lectora, es el denominado Marcador del Discurso (MD). El estudio de esta partícula cobra relevancia a partir del surgimiento de disciplinas como la lingüística del texto, la gramática del discurso y de la pragmática, durante la segunda mitad del siglo XX, en la década del setenta.

Martín Zorraquino y Portolés Lázaro definen a los marcadores del discurso como:

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 (1999: 4057).

La reflexión y el reconocimiento de estos orientadores en el discurso, por parte del lector universitario, le facilitarán una herramienta de ayuda para abordar, a través de sus prácticas lectoras, textos pertenecientes al ámbito académico-científico. Por lo tanto, el rol de los marcadores discursivos, desde la perspectiva de la alfabetización académica, puede ser de gran relevancia para la problemática de la comprensión lectora en los distintos campos disciplinares-académicos.

Otro criterio que Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) proponen para distinguir a los marcadores del discurso, es que solamente se consideran como tales a aquellas partículas que no inciden en el significado del enunciado, sino que operan como guías en las inferencias que realizan los lectores a partir de ellos, es decir, que solo contribuyen al sentido de lo que se quiere comunicar y no al de la realidad o concepto al que se alude. A partir de la definición y caracterización, los autores proponen una clasificación de cinco grupos de marcadores discursivos, la cual se basa en las funciones discursivas que los marcadores cumplirán por su significado, y fundamentalmente en el rol que tendrán los marcadores en la situación comunicativa:

Primer grupo

Estructuradores de la información: se denominan de esta forma porque su rol es señalar la organización informativa discursiva. Esta clase no posee significado argumentativo. Se subdividen en:

Comentadores: estos marcadores se emplean para introducir un nuevo comentario. Ej. Pues, pues bien, así las cosas, etc.

Ordenadores: son aquellos marcadores que se encargan de agrupar diferentes elementos del discurso para conformar un solo comentario. Se basan en la numeración (primero, segundo, etc.), el espacio (por un lado, por otra parte, etc.) y el tiempo (después, luego, finalmente, etc.). A su vez, se subdividen en:

1. Marcadores de apertura: inician la apertura en una serie en el discurso. Ej.: en primer lugar, primeramente, primero, etc.
2. Marcadores de continuidad: se emplean para indicar que continúan la serie abierta. Ej.: en segundo lugar, en tercer lugar, etc.
3. Marcadores de cierre: su función es señalar el cierre de una serie discursiva. Ej.: por último, finalmente, en último lugar, etc.
4. Digresores: son marcadores que incluyen otros comentarios-laterales- respecto del discurso primero. Ej.: a todo esto, por cierto, a propósito, etc.

Segundo grupo

1. Conectores: se encargan de relacionar, desde los aspectos semánticos y pragmáticos, a miembros del discurso con uno anterior. Se dividen en tres subgrupos:

2. Conectores aditivos: generan una relación de unión entre un miembro anterior con uno de su misma clase. Ej.: además, encima. Incluso, etc.

3. Conectores consecutivos: vinculan a un elemento consecuente con su antecedente. Ej.: por tanto, por consiguiente, por ende, etc.

4. Conectores contraargumentativos: tienen la función de eliminar o suprimir alguna conclusión que se haya inferido de un miembro anterior. Ej.: por el contrario, en cambio, sin embargo, no

obstante, etc.

Tercer grupo

Reformuladores: estos marcadores reformulan el sentido de un miembro anterior del discurso y presentan uno nuevo como más adecuado respecto de lo ya mencionado mediante el miembro primero. Se dividen en cuatro subgrupos:

1. Explicativos: estos marcadores presentan una nueva parte del discurso como una explicación anterior. Ej.: es decir, esto es, o sea, etc.
2. Rectificativos: se emplean para realizar una corrección respecto de un miembro anterior. Ej.: mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.
3. De distanciamiento: mediante el uso de estos marcadores se priva o exceptúa de pertinencia al miembro del discurso anterior. Ej.: en todo caso, de todos modos, etc.
4. Recapitulativos: se utilizan para introducir una recapitulación o conclusión de un miembro o serie de miembros anteriores. Ej.: en conclusión, en suma, en definitiva, en fin, etc.

Cuarto grupo

Operadores argumentativos: este grupo de marcadores, semánticamente, condiciona o limita las posibilidades de argumentación del miembro del discurso en el que está incluido, y no lo relaciona con el anterior. Se subdividen en dos grupos:

1. Operadores de refuerzo argumentativo: semánticamente, refuerzan el argumento del miembro del discurso, donde puede encontrarse con otros argumentos posibles. Ej.: en realidad, en el fondo, de hecho,
2. Operadores de concreción: de través de estos marcadores, se presentan los miembros del discurso en los que se ubican como una concreción o ejemplo de una generalización. Ej.: por ejemplo, en particular, etc.

Quinto grupo

Marcadores conversacionales: debido a los rasgos característicos que tiene la conversación como situación comunicativa, este grupo se refiere a la presencia de ciertos marcadores discursivos que aparecen con frecuencia. Se subdividen en cuatro grupos:

1. De modalidad epistémico: indican el nivel de certeza frente al discurso del hablante. Ej.: claro, desde luego, etc.
2. De modalidad deóntica: señalan variadas actitudes volitivas del hablante respecto del discurso. Ej.: bien vale, bueno, etc.
3. Enfocadores de la alteridad: estos marcadores guían y orientan sobre la forma en que el hablante se sitúa respecto de su interlocutor. Ej.: mira, oye, hombre, etc.
4. Metadiscursivos conversacionales: se emplean para estructurar la conversación y distinguir bloques de información. También, para intervenir en los turnos de palabra, etc. Ej.: bueno, este, eh, etc.

Los marcadores referenciales según investigadores angloparlantes

Varios autores han definido y catalogado a aquellas palabras o frases que sirven de conectores del discurso. Debido a la gran variedad de perspectivas que cada autor propone para su categorización, resulta difícil consensuar una definición única e inequívoca de estos elementos,

pero para los fines de este trabajo, se tomará el término de Marcadores Referenciales (MR). Asimismo, los autores citados en este trabajo presentan diversos abordajes a la temática aquí tratada, proponiendo diferentes teorías que expliquen el rol de los MR en el discurso.

En el presente trabajo se pretende abarcar diferentes visiones de la problemática haciendo hincapié en cómo estos elementos contribuyen al significado del discurso escrito y, especialmente, en el modo en que estos mejoran la comprensión de textos científicos.

Si bien autores como Hata (2016) se centran en los aspectos más bien pragmáticos del discurso tales como el lenguaje hablado y el de los gestos, este autor propone una definición clara de los marcadores referenciales (MR) y de cómo funcionan en la dimensión textual que se utilizó en este trabajo. Hata ha definido a los marcadores referenciales (MR) como recursos pragmáticos que operan a un nivel superior al de la clasificación tradicional de palabra o frase y que tienen poco efecto en el significado proposicional. Si bien los MR no son considerados esenciales, sí son reconocidos como funcionales ya que organizan el discurso en progreso de diversas maneras, como, por ejemplo, conectando segmentos del discurso y marcando su estructura a los interlocutores. Estos MR se encuentran en varias formas sintácticas tales como locuciones adverbiales y adverbios (sin embargo, de cualquier manera, además) conjunciones (y, pero, o) e inclusive frases (como resultado de, por otro lado, entre otros). En cuanto a la dimensión textual del discurso, este investigador resalta que sirven, por ejemplo, para señalar la estructura del discurso compartida por los interlocutores secuenciando los segmentos del discurso, así como también marcando las relaciones temáticas a nivel del mensaje que se quiere transmitir.

Se cree comúnmente que los MR tienen poco efecto en el tipo de lenguaje utilizado para transmitir información, ideas o experiencias, es decir el lenguaje ideacional, y que, por ende, contribuyen poco a la semántica del discurso. “Sin embargo, siguiendo autores como Schiffrin (1987) y Fraser (1990), la presencia de los MR selecciona las relaciones secuenciales entre segmentos conjuntos del discurso mientras que ellos no crean significado estrictamente hablando” (Fraser, 1990 y Schiffrin, 1987 citado en Hata, 2016: 2). De esta manera, al indicar la intención de los participantes en un segmento de discurso, los MR implican una gran contribución al entendimiento de lo que los hablantes/escritores quieren comunicar. Esto da cuenta del gran rol facilitador de los MR para la comprensión lectora.

Martin (2002), por su parte, aborda temas que hacen a la organización del discurso, particularmente el escrito. Este autor, en trabajos anteriores, postula que la cohesión textual, estaba diseñada para ir más allá de los recursos estructurales de la gramática y para considerar las relaciones del discurso que trascendían esta estructura gramatical. Halliday (1973), en palabras de Martin, hace referencia ya a la función metatextual, que tiene que ver con la cohesión en cuanto se involucran las relaciones no estructurales más allá del nivel de la oración. Para Halliday y Hasan (1976), los recursos cohesivos se organizan en: referencia, elipsis, sustitución, conjunción y cohesión léxica.

A los fines del presente trabajo, es importante destacar el concepto de referencia. Esta se define como: “recursos para identificar a un participante o a un elemento circunstancial cuya identidad es recuperable” (Gutwinski, 1976: 53). Martin indica que en inglés estos recursos incluyen artículos demostrativos y definitivos, pronombres, comparativos y adverbios fóricos como aquí, allá, ahora y luego. Para este último autor, la referencia, elipsis y sustitución son los elementos que hacen a la cohesión gramatical. Asimismo, dentro de lo que se considera cohesión gramatical también se incluyen varios elementos que conectan las cláusulas en el discurso, conocidos como conjunción. Halliday y Hasan (1976) clasifican también como cohesivas a aquellas partículas que conectan una oración con otra. Por su lado Gutwinski (1976), incorpora a todos los conectores ya sea que conecten o no las ideas en las cláusulas o en las oraciones.

Aún más relevante para nuestra investigación, es la noción de cohesión léxica, la cual se incluye como un complemento de la cohesión gramatical. Dentro de esta, Martín define elementos como la identificación, la negociación, la conjunción y la ideación. Esta última es importante para la cohesión léxica ya que organiza el campo del discurso. “La ideación tiene que ver con la

semántica de las relaciones léxicas implementadas para interpretar la actividad institucional. Uso el término interpretar para enfatizar el rol que juega el texto en la elaboración del significado –es decir, conocimiento- y de esa manera interpretar el contexto social –es decir, la realidad” (Halliday y Mathiessen 1999 citado en Martin, 2002: 55). Estas reformulaciones tienen como resultado una organización semántica orientada al texto que se dedica a hacer hincapié en el análisis de las relaciones cohesivas en cuanto a la estructura del discurso.

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF), desde la perspectiva de autores tales como Martin, Halliday y Mathiessen, entre otros, abordan la cohesión desde el punto de vista del contexto social, el cual se modela a través del registro y la teoría de género. Para Halliday y Matthiessen (1978,1993 citado en Martin, 2002: 56) “existe una relación natural entre la organización del lenguaje y la organización del contexto social, que se construyen en relación con las nociones de los distintos tipos de significado”. Es decir, esta relación se manifiesta mediante las nociones de tenor, campo y modo. Estos últimos conceptos están ejemplificados en el famoso gráfico de las metafunciones en relación con registro y género que se muestra a continuación.

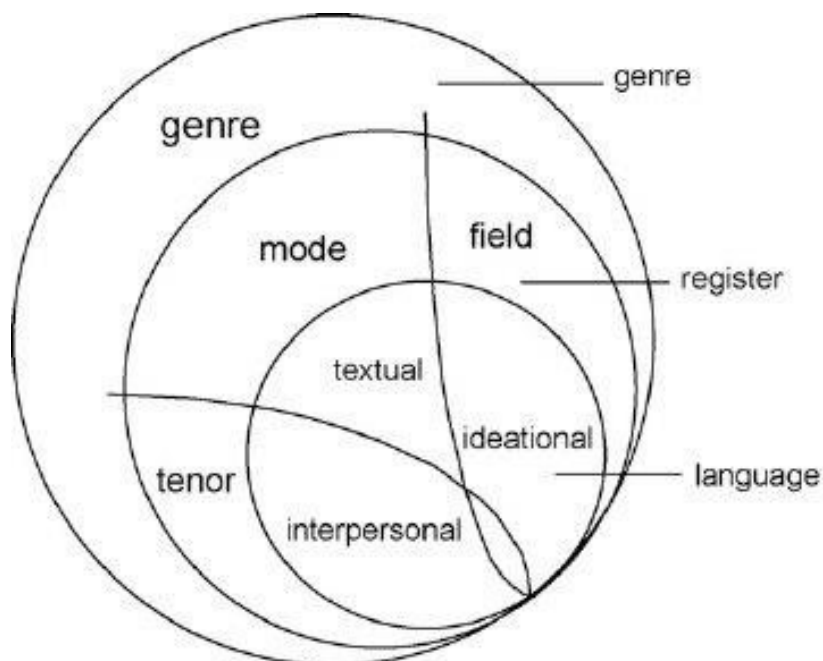


Gráfico 1: meta funciones en relación con el registro y género (Martin, 2002)

Por último, desde la perspectiva del análisis del discurso, Martin

Explora la manera mediante la cual los textos usan un nivel más alto de Temas para predecir el flujo de la información y los niveles más altos de lo Nuevo para destilar en retrospectiva el punto del discurso precedente, de esta manera sigue con el lineamiento propuesto por Halliday y Pike sobre lo que se conoce como la jerarquía de la periodicidad, como una manera de organizar el discurso (Fries, 1981 citado en Martin, 2002: 59).

La problemática de los marcadores referenciales

Autores como Kalajahi, Abdullah, Mukundan y Tannacito (2012) prefieren el término Conectores del Discurso (CDs) en lugar de Marcadores Referenciales. Algunos ejemplos de ellos son: sin embargo, aunque, aun así, pero, entonces, además. Kalajahi *et al* considera que los CDs tienen un papel fundamental en el discurso escrito. Para este autor, los CDs funcionan como una especie de pegamento que une las porciones del discurso escrito, de manera de que sus partes se mantengan

unidas. Otros investigadores definen a los CDs como: “un tipo de expresiones sintácticamente heterogéneas, que se distinguen por su función en el discurso y por el tipo de significado que codifican” (Horn, Laurence y Ward, 2005: 31). Por su lado, Kalajahi *et al* aclaran que, si un texto escrito no tiene suficientes conectores, este no podría tener una construcción lógica y, por ende, las conexiones entre las oraciones de cada párrafo no serían obvias. Asimismo, los CDs no son las únicas expresiones que actúan como indicadores de coherencia y organización del discurso. Es por esto por lo que, si bien los CDs son fundamentales en el discurso escrito, su uso excesivo o innecesario, puede devenir en un texto artificial y muy sobrecargado. Son importantes, pero deben ser utilizados cuando es necesario y de acuerdo con la idea que cada escritor intenta comunicar.

Además, según palabras de estos autores existen diferentes corrientes de estudio de los CDs. En este trabajo, se presta especial atención al enfoque de la Lingüística Sistémico Funcional propuesta por Halliday y Hasan (1976) que se centra en descubrir las funciones de los CDs en el discurso. Al respecto, Kalajahi *et al* opinan:

Si bien Halliday y Hasan no abordan el tema de los CDs directamente en el análisis de la función textual, ellos han investigado palabras como *y, pero, lo quiero decir es, en conclusión*, etc. como conectores de las oraciones que tienen una parte importante en la cohesión semántica. Los CDs son considerados como elementos de cohesión efectiva con varios significados y funciones en la organización del segmento. Su estudio se basa principalmente en textos escritos, pero aun arroja una luz en cuanto a la importancia de los CDs en cuanto a su función y construcción del significado (Kalajahi *et al*, 2012: 1660).

Los CDs no solo sirven para limitar el esfuerzo que el lector u oyente hace para interpretar un texto, limitando las hipótesis interpretativas, sino que efectivamente ayudan a la comunicación. En ese caso, sería lógico asumir que el uso inapropiado de los CDs en una segunda lengua podría en cierto grado, dificultar la comunicación efectiva o exitosa, conduciendo a una falta de entendimiento entre los participantes (emisor y receptor). De esa manera, para que los hablantes y escritores de la segunda lengua puedan lograr una competencia comunicativa efectiva, estos deben ser capaces de usar los CDs de forma apropiada en la lengua meta. Por este motivo, sería razonable afirmar que aquellos estudiantes de la segunda lengua que son competentes en el uso de los CDs serán más exitosos a la hora de comunicarse, tanto de forma verbal y no verbal, en la lengua extranjera.

Kalajahi *et al* hablan del discurso escrito y consideran que al nivel oracional y por encima de este (además de la puntuación y la organización textual), los CDs ayudan a los escritores y hablantes a conectar las oraciones para formar un párrafo y a los párrafos para formar un texto coherente. Estos autores establecen que el uso apropiado de los CDs es necesario para los estudiantes y hablantes de ILE (Inglés como lengua extranjera) y de ISL (Inglés como segunda lengua), especialmente para los que escriben textos de inglés académico. Asimismo, los CDs también pueden ayudar a la cohesión textual, ya que pueden establecer las relaciones semánticas entre una oración y la otra.

Autores como Hussein (2009) toman las ideas de otros pensadores que se basan en la teoría de la relevancia para estudiar los Marcadores Referenciales (MR). Hussein establece que:

Los MR codifican los significados procedimentales que limitan la parte inferencial de la interpretación de los enunciados en los que estos están presentes. Estos enunciados controlan la elección que hacen los hablantes del contexto, guiándolos para lograr la interpretación de los enunciados limitando el contexto en el cual dicho enunciado es relevante (Hussein, 2009: 14).

Este autor continúa con su apreciación y comenta que Blakemore (1987, 2002), Blas (1990) y Iten (1998), categorizan a los MR como: “elementos lingüísticos que sirven para maximizar los efectos del contexto y minimizar el esfuerzo que hacen los hablantes al evaluar la relevancia que tiene cada enunciado” (Hussein, 2009: 14). En otras palabras, le ahorra al hablante y al lector el

trabajo de procesar qué relevancia tiene cada enunciado.

Como se menciona más arriba, Hussein en palabras de Blakemore (1987, 2002), postula que el argumento más fuerte de su teoría de relevancia es que los MR juegan un rol fundamental en el proceso interpretativo de los enunciados, ya que de cierta manera guían a los hablantes o lectores en la fase interpretativa de los enunciados y en la búsqueda de la relevancia. Blakemore también hace referencia a la naturaleza procedimental de los MR. Esta autora argumenta que algunos MR no contribuyen al contenido veritativo-condicional semántico de los enunciados en los que están presentes y que su función principal es limitar lo implícito en la interpretación de los enunciados.

Blakemore (1987, 2002) analiza el significado de los siguientes MR: *por lo tanto, entonces, después de todo y pero*, y si estos limitan la relevancia de los enunciados en los que están presentes. Dicho de otro modo, el significado codificado en estos MR controla la elección del contexto en el cual los enunciados que contienen dichos marcadores son relevantes. El uso de los MR resulta fundamental para obtener la relevancia óptima de sus enunciados, guiando al oyente o lector a derivar el efecto que tiene el contexto.

Como mencionó Hussein anteriormente, Blakemore señala que algunos MR, como entonces y después de todo ayudan al lector a decodificar el mensaje implícito, el cual no es alcanzado solo por la decodificación lingüística.

En cuanto a pero como MR, nos dice Hussein (*op cit*) que Blakemore ha revisado sus teorías en donde este marcador tiene el doble significado de *contraste y negación de la expectativa*. En su nuevo análisis, este autor propone acordar que este conector tenga un solo significado procedimental: el de contradicción y el de la eliminación de la suposición.

Luego de dar cuenta de los puntos más sobresalientes de la teoría de relevancia expuesta por Blakemore, Hussein agrega que él, al contrario, considera que la información procedimental presente en algunos MR no codifica el efecto cognitivo. La presencia de un MR en cierto enunciado no necesita del efecto cognitivo y viceversa.

Conclusión

En este trabajo se han visualizado desde la problemática de la lectura y la escritura en el nivel universitario, las dificultades en el acceso al discurso académico científico analizadas por expertos hispano y angloparlantes, hasta llegar al análisis pormenorizado de las distintas acepciones del término “marcadores referenciales”. Además, se ha realizado una revisión de las definiciones planteadas por diversos autores con la finalidad de reflexionar acerca de su importancia en la lengua nativa y extranjera -en este caso, el inglés.

Esta estrategia lingüística resulta de gran importancia por su valor pragmático, es decir, como un significado que se infiere del contexto, aun cuando no es fundamental para transmitir contenido. Su principal aporte a la enseñanza es la posibilidad de crear conciencia del modo en que estos marcadores destacan la coherencia y guían al lector en la comprensión de los textos científicos específicos de cada área del saber.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1979). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Fraser, B. (1999). What Are Discourse Markers? *Journal of Pragmatics* 31. 931–952. School of Education. Boston University. Boston, USA. **Recuperado de** https://www.academia.edu/10602908/What_are_discourse_markers.
- Hata, K. (2016). On the importance of the multimodal approach to discourse markers: A pragmatic view. *International Review of Pragmatics*, 8(1), 36–54. **Recuperado de** https://www.researchgate.net/publication/298800350_On_the_Importance_of_the_Multimodal_Approach_to_Discourse_Markers.
- Hussein, M. M. (2009). Relevance theory and procedural meaning: The semantics and pragmatics of Discourse markers in English and Arabic. *School of English literature, language and linguistics. New Castle University*. **Recuperado de** https://www.academia.edu/501554/Relevance_theory_and_procedural_meaning_the_semantics_and_pragmatics_of_discourse_markers_in_English_and_Arabic.
- Kalahaji, S. A. R., Adbullah, A. N., Mukundan, J y D. J. Tannacito, (2012). Discourse connectors: An overview of the history, definition, and classification of the term. *World Applied Sciences Journal* 19 (11): 1659-1673. IDOSI Publications. **Recuperado de** https://www.researchgate.net/publication/275543682_Discourse_Connectors_An_Overview_of_the_History_Definition_and_Classification_of_the_Term
- Marín, M. (2019). *Escribir textos científicos y académicos: guía práctica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Marín, M. (2020). *Escritura Académica: Los últimos borradores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999) Los marcadores del discurso. En Bosque, I. y V. Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Martin, J. R. (2002). Meaning beyond the Clause: SFL perspectives. *Annual review of applied linguistics*. Cambridge University Press. **Recuperado de** <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/3-meaning-beyond-the-clause-sfl-perspectives/15B875387FA8BB2DAE6342ECCCFE5F09>
- Narvaja de Arnoux, E. (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 12(6), 49-83.
- Navarro, F. (2018). Introducción. En Navarro, F. y G. Aparicio, (Coords.) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (p.p. 13-23) Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial. **Recuperado de** https://www.researchgate.net/profile/Federico-Navarro-2/publication/323694163_Manual_de_lectura_escritura_y_oralidad_academicas_para_ingresantes_a_la_universidad/links/5aa5d4f745851543e64134a0/Manual-de-lectura-escritura-y-oralidad-academicas-para-ingresantes-a-la-universidad.pdf
- Romagnoli, A. (2018) Leer y escribir en la universidad. En Navarro, F. y G. Aparicio, (Coords.) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*, p.p. 26-61) Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial. **Recuperado de** https://www.researchgate.net/profile/Federico-Navarro-2/publication/323694163_Manual_de_lectura_escritura_y_oralidad_academicas_para_ingresantes_a_la_universidad/links/5aa5d4f745851543e64134a0/Manual-de-lectura-escritura-y-oralidad-academicas-para-ingresantes-a-la-universidad.pdf
- Romera, M. (2001). *Discourse functional units: a re-examination of discourse markers with particular reference to Spanish*. [Doctoral Dissertation, University of Southern California]. **Recuperado de** https://www.academia.edu/664984/Discourse_functional_units_a_re_examination_of_discourse_markers_with_particular_reference_to_Spanish

Sosa de Montyn, S. M. y M. G. Mazzuchino, (2017). *Lectura y Escritura en la Universidad. Prácticas discursivas*. Córdoba: Comunicarte.

Yuni, J. y C. Urbano, (2020). *Metodología y técnicas para investigar: recursos para la elaboración de proyectos, análisis de datos y redacción científica*. Córdoba: Brujas.

ACERCA DE LOS AUTORES

Lidia Edith del Valle Aguirre: Docente universitaria desde 1988, e investigadora categoría I del Programa de Incentivos de la SPU (desde 2014). Ha dirigido diversos proyectos y contribuido a la formación de docentes e investigadores del área educación. Actualmente se desempeña como directora de las carreras Especialización y Maestría Profesional en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Catamarca, la primera presentada por tercera vez para su aprobación por CONEAU y la segunda con la reciente aprobación de dicha comisión.

Viviana Inés Pascual: Profesora en Inglés y Traductora en Inglés (UNCA). Docente universitaria desde 2012, e investigadora categoría V. de la Secyt, UNCA. Especialista en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas (UNCA). Ayudante de cátedra de Inglés Técnico de las carreras dictadas en la Facultad de Ciencias Agrarias, UNCA. Actualmente se encuentra a cargo, bajo la supervisión de la Mgter. Lidia Edith Aguirre, del dictado de la Tecnicatura Universitaria en Procesamiento Agroalimentario de la FCA, UNCA. Ha participado en numerosos proyectos de investigación y actualmente dirige el proyecto titulado Marcadores referenciales en textos científicos para la comprensión lectora de los estudiantes universitarios.

Andrea Noelia Silva-Tapia: Profesora en Letras (UNCA). Especialista en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas (UNCA). Diplomada Universitaria en Lengua y Gramática del Español (UNCA). Maestranda de la Maestría en Estudios de Lectura y Escritura (UNCA) Se desempeña como docente de Lengua y Literatura en el nivel Secundario y profesora de Lectura y Escritura Académica en el nivel Superior. Docente ayudante en la Especialización en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas (UNCA).