Pero, sin embargo, no obstante, en cambio,[1]… pero ¿no era todo lo mismo?

Cristina Corral Esteve
Instituto Cervantes de Porto Alegre

1. INTRODUCCIÓN

Para comenzar a acercarnos al tema que da título a este minicurso, debemos remontarnos al concepto de M. Canale (1983) de *competencia comunicativa* hasta llegar a uno de sus componentes: la competencia discursiva[2]. En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* se define esta competencia, que forma parte de la más general de pragmática, como «la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua» (2002: 120) y se proponen cuatro criterios para su evaluación: flexibilidad ante las circunstancias, turno de palabra, desarrollo de descripciones y narraciones, coherencia y cohesión.

Tradicionalmente, se consideraba que dos de las características básicas del texto eran la coherencia y la cohesión; a su vez, uno de los mecanismos usados para conseguir la segunda era la presencia de lo que denominaremos en este trabajo *conectores pragmáticos*. Nos encontramos pues en un nivel que va más allá de la oración.

Por *conector* entendemos, siguiendo a Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4080), un tipo de marcadores del discurso que «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 miembros discursivos conectados». Estos autores distinguen tres tipos (1999: 4081):

Conectores aditivos: Además, encima, aparte, incluso, etc.

---

[1] Para facilitar la terminología utilizaremos como sinónimos los términos de texto y discurso aunque nos parece más apropiada la diferenciación que lleva a cabo Van Dijk (1977) para quien el primero es un producto mientras que el segundo es proceso y producto, es decir, tiene en cuenta el contexto.

[2] Para una completa revisión de los diferentes términos y acepciones véase M.C. Garrido Rodríguez (2004).

Conectores consecutivos: Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.

Conectores contraargumentativos: En cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.

Los conectores ya no son vistos como elementos de coherencia y cohesión en el texto a la manera tradicional y sí como guías que usa el hablante para dirigir el proceso interpretativo de un enunciado y facilitar así la labor del oyente (*cf*. Blakemore, 1987). Montolío (1998: 104-105) nos demuestra la ineficacia de afirmar que estos mecanismos aseguran la interpretación de un texto a través de ejemplos como los siguientes:

(1) Es noruego. Es rubio.

(2) Es noruego; *sin embargo*, es científico.

En el caso de (1), en el que no aparece ningún conector, parece claro que la interpretación de estas dos oraciones nos lleva a afirmar que entre ellas existe una relación de consecución. En (2), en cambio, se presenta un tipo de conector que cohesiona las dos oraciones pero que, en ningún caso, facilita su interpretación.

[(A) entra en el despacho de (B) y le muestra su abrigo nuevo, a lo que el interlocutor responde:]

Pero si dijiste que era muy caro y que no te lo comprarías. (En un despacho, dos compañeros hablan de un tercero:)

(A) Pues verdaderamente Santi es un chivato, y un pelota, y no te puedes fiar

de él ni un pelo.

(B) ¿Qué? ¿Irás a ver al Barca esta noche?

Ni en el caso de (3) ni en el de (4) podemos afirmar que su valor comunicativo esté en la coherencia.

2. LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA

¿Cómo podemos explicar entonces estos enunciados? La teoría de la relevancia (TR) de Sperber y Wilson aporta una solución a este problema. Desde su punto de vista, la coherencia de un texto no sería un fin en sí misma sino una consecuencia de lo que denominan el *principio de relevancia*.

Veamos rápidamente las bases de esta teoría (*cf.* Garrido Rodríguez, 2004):

Es descriptivista: determina el valor informativo de los enunciados. Explica los principios por los que llevamos a cabo los cálculos inferenciales Se sitúa en el campo de la psicología cognitiva. Describimos a partir de aspectos procedimentales, es decir, de cómo procesamos la información.

Es una teoría cognitiva: es una teoría sobre la comunicación humana (verbal o no verbal). Nuestra mente está orienta a la búsqueda de relevancia y usamos la inferencia para ello.

El contexto es un elemento fundamental. Cada enunciado lleva asociado diferentes contextos y el principo de relevancia nos ayudará a elegir el adecuado. Este no está dado de antemano y está formado por el contexto físico, los enunciados anteriores y las premisas o suposiciones instaladas en nuestra memoria o accesibles deductivamente.

La idea de la que partimos es que cuando emitimos un enunciado lo hacemos con una intención, es decir, de forma ostensiva. Para que el hablante consiga entender esa intención usaremos, entre otros, elementos lingüísticos como los conectores, que le permitan alcanzar el contenido explícito de lo expresado. En caso de no ser suficiente, el hablante comenzará un proceso de búsqueda del contenido implícito a partir de la información contextual y enciclopédica almacenada.

Todo el proceso vendría regulado por el principio de relevancia. Este garantiza que el hablante intente conseguir el máximo posible de efectos cognitivos (reafirmar, modificar o crear un determinado conjunto de creencias) usando el mínimo coste para ello. A mayor gasto de energía necesario para procesar el enunciado menor su grado de relevancia.

En este sentido tanto la descodificación como la inferencia son la base de un modelo único de comunicación:

> La diferencia —entre el proceso de descodificación y el proceso de hacer inferencias— es la base de la diferencia entre semántica y pragmática. El primer tipo de proceso se hace por un sistema lingüístico autónomo —la gramática— que se dedica a relacionar un estímulo lingüístico (enunciado) y una representación semántica de ese enunciado. La otra clase de proceso —el proceso inferencial— integra el producto de la descodificación y la información contextual con el fin de lograr una hipótesis sobre la intención informativa del hablante (Blakemore, 2002: 60)[3].

A partir de la TR podemos, entonces, regresar a los ejemplos antes presentados. En (2) debemos encontrar un contexto (ya sea físico, lingüístico o en la memoria) que nos explique la relación puesta de manifiesto con el conector *sin embargo*. En este caso, sería muy costoso encontrar uno en el que el hecho de ser científico se opusiera al de noruego, por lo que, pragmáticamente, el enunciado no es adecuado.

En el caso de (3), debemos recurrir al contexto de nuevo para conseguir interpretarlo, ya que no vincula dos elementos explícitos. Solo accediendo a una información implícita del tipo: «cuando me mostraste ese abrigo en el escaparate la semana pasada añadiste que aunque te gustaba mucho su precio resultaba excesivamente elevado para tu economía» podremos procesar la información. En el ejemplo (4), la respuesta parece incoherente, pero el proceso inferencial nos ayudará a llegar a una hipótesis probablemente en la línea de que (B) nos está advirtiendo de algo.

Por lo tanto, los conectores nos ayudan a guiar la interpretación gracias a ciertas características del contexto y a los efectos contextuales producidos. Al mismo tiempo, imponen restricciones a ese mismo contexto para alcanzar el adecuado, reforzando, creando o eliminando un supuesto. Son, por lo tanto, instrucciones metapragmáticas.

(a) Sebastián está en forma

(b)Puede esquiar siete horas seguidas

Por ejemplo, si queremos relacionar dos enunciados como los de (5) (Montolío, 1998: 110) podemos pensar en dos soluciones:

Sebastián está en forma; *por lo tanto,* puede esquiar siete horas seguidas.

Sebastián está en forma; *incluso* puede esquiar siete horas seguidas.

[3] La traducción es nuestra.

La presencia de uno u otro nos guiará hacia una interpretación diferente y optimizará su relevancia. En el caso de (6), veremos (a) como una evidencia para llegar a la conclusión (b), por lo tanto está última será deducida de aquella; por otro lado, en (7) (a) sería la conclusión que se ve corroborada por la evidencia de (b).

3. EL ENFOQUE PROCEDIMENTAL

En este sentido, la idea de guía nos lleva al *enfoque procedimental*, según el cual los conectores no presentarían un significado conceptual, analizable en término léxicos, sino un significado llamado *procedimental o computacional,* es decir de procesamiento del contenido conceptual. Si un extranjero nos pide que le expliquemos lo que es una *silla*, describiremos una o se la señalaremos; pero, sin embargo, si esa misma persona nos pregunta el significado de *pero,* lo más seguro es que se lo aclaremos explicándole en qué casos lo usamos. Es esta una de las causas, sin duda, de la dificultad de la enseñanza y aprendizaje de los conectores a los no nativos. En ese sentido, además, no contribuyen a las condiciones de verdad del enunciado, aunque como bien señala Blakemore (2002), no podemos equiparar los conceptos de vericondicional y conceptual y no vericondicional y procedimental. Portolés lo ejemplifica de la siguiente forma (1998a: 22):

Ana es de Teruel, y, *por tanto,* es habladora.

Ana es de Teruel, *sin embargo*, es habladora.

En ambos casos el hablante afirma que Ana es de una ciudad determinada, Teruel, y que tiene una característica propia, que es habladora; las condiciones de verdad son las mismas, pero las inferencias que se llevan a cabo y las conclusiones a las que llegarían nuestros alumnos, si no tuvieran idea alguna de cómo son los turolenses, son muy diferentes. A partir de (8) en su representación mental tendrían la característica de habladores, mientras que en (9) sería una muy distinta, la de que son callados.

Moeschler (1989: 211) hace una propuesta que, a pesar de su carácter más teórico que práctico, nos parece interesante. A partir del carácter instruccional e inferencial de este enfoque distingue dos tipos de instrucciones:

-Instrucciones de primer nivel: instrucciones semánticas que acompañan al conector de forma obligatoria y que tendrían que ver con las condiciones de empleo (propiedades sintagmáticas).

-Instrucciones de segundo nivel: instrucciones virtuales, aplicables cuando las de primer nivel no permiten la interpretación, y que se relacionan con las reglas interpretativas, instrucciones pragmáticas que siguen el principio de relevancia.

3. CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS

Los denominados *conectores contraargumentativos* son aquellos que «eliminan alguna de las conclusiones que pudieran inferirse de un miembro anterior» (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4080). Este nos parece uno de los grupos más importantes ya que gran parte de nuestro dicurso gira en torno a la argumentación y, sobre todo, al binomio acuerdo / desacuerdo. Como es esperable, muchas son las clasificaciones que se han hecho de estas unidades. Por ello, siguiente el estudio llevado a cabo por Garrido Rodríguez (2004) vamos a centrarnos en aquellas que aparecen en todas las analizadas por la autora: *con todo, en cambio, no obstante, por el contrario, sin embargo*. Estos conectores, que podríamos llamar prototípicos, sin embargo, aparecen mucho más en el lenguaje escrito, siendo poco frecuente su uso en el oral. Sus características son las propias de los marcadores del discurso: unidades invariables, sin función sintáctica en el marco de la predicación oracional y con el cometido de guiar las inferencias. Además, como conectores, pueden combinarse con conjunciones como *y* y *pero*, así como ocupar diferentes posiciones en el enunciado en el que se insertan, formando, generalmente, un grupo entonativo aparte.

A pesar de que no aparece *pero* en los estudios generales con los que la autora trabaja, dado que no cumple muchas de las características antes mencionadas, sí hay una extensa bibliografía de estudios individuales que le dan un valor de *conector pragmático,* por lo que parece adecuado considerarlo en este trabajo.

Dejamos de lado, de momento, terminología tradicional como *concesividad* y *adversidad* para hablar de *contraargumentación*: «La novedad con respecto al carácter adversativo de la tradición gramatical radica en que lo que se opone no son oraciones, sino argumentos, razones para llegar a una conclusión [...]» (Pons, 2000: 204). Pero, en un nivel

siguiente, esta división sigue siendo utilizada y nos puede ser de gran ayuda, ya que, aunque ambos unen enunciados argumentativamente antiorientados, como sabemos, lo hacen de distinta forma.

4. CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA EN EL AULA

El trabajo del día a día nos muestra que los alumnos usan siempre el mismo enlace contraargumentativo: *pero,* y si utilizan otros lo hacen sin conocer los matices que estos presentan. Además, generalmente, tienen un contacto mayor con textos orales donde en la propia lengua materna también se reduce al máximo su uso. Como profesores, estamos preparados para explicar las diferencias de uso de *un / uno* o *he comido/comí,* pero intuyo que, en muchos casos, nos pondría en un compromiso una pregunta del tipo: ¿cuándo usamos *en cambio / por el contrario*?

Mi hermano siempre come postre, *pero* yo nunca lo como.

Mi hermano siempre come postre; *sin embargo*, yo nunca lo como.

Mi hermano siempre come postre; yo, *no obstante*, nunca lo como.

Mi hermano siempre come postre; *en cambio*, yo nunca lo como.

Mi hermano siempre come postre; yo, *por el contrario*, nunca lo como.

Mi hermano siempre come postre; yo, *con todo*, nunca lo como.

¿Cuáles son las diferencias que los enunciados (10-15) presentan?. ¿Podríamos utilizar todos ellos? Los diccionarios no parecen ayudar demasiado y, a pesar de los proyectos que están en marcha en este sentido, parece que la labor es ardua. Basta leer las recomendaciones que Martín Zorraquino propone, para darse cuenta de ello:

> En efecto, si pensamos en un diccionario monolingüe este debería incluir [...]: información sobre su categoría gramatical; una definición adecuada de su significado y de las diversas acepciones que puede expresar; ejemplos ilustrativos para cada uno de los valores semánticos aludidos; orientaciones sobre rasgos suprasegmentales [...]; e, incluso, algunos sinónimos pragmáticos[...]. En uno bilingüe además habría que añadir las equivalencias respectivas en el idioma correspondiente, equivalencias, se entiende, pragmáticamente adecuadas y, por ello mismo, no fáciles de elaborar (2004: 54).

Otro problema es cuándo tratar estos temas en el aula. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. *Niveles de referencia para el español* (PCIC) los presenta en el conjunto de marcadores del discurso dentro del inventario

de «Tácticas y estratégicas pragmáticas donde se pretende que aparezca un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes de español para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica» (PCIC: 253). Los presenta en diferentes momentos:

A1	*pero*
B1	*sin embargo*
B2	a) de un argumento contrario: *no obstante*. b) Expresión de contraste entre los miembros: *en cambio*.
C1	a) Expresión de contraste entre los miembros: *por el contrario*. *b)* del primer miembro de la argumentación: *con todo*.

El mismo PCIC no nos ayuda demasiado a reconocer las diferencias entre ellos, ya que, por ejemplo, describe tanto *en cambio* como *por el contrario* como expresiones «de contraste entre los miembros», sin marcar ninguna diferencia. Veamos algunas características de estos conectores que nos pueden ser de gran ayuda en el aula.

4.1. Pero

Es el conector más genérico y, por lo tanto, el que mayor frecuencia de uso presenta. Es fundamental decir que, a pesar de la variedad de sus usos, su característica fundamental es que el enunciado que introduce expresa siempre lo más importante informativa y argumentativamente hablando. Algunos de esos usos son:

-Oponer dos segmentos que llevan a conclusiones opuestas pero entre los que hay relación (se presenten de forma explícita o no).

-Hacer un giro en el asunto de la argumentación.

-Jerarquizar la información o actuar con un enunciado de transición.

-Indicar que todavía queda información importante por aportar evitando que se conclusiones precipitadas.

-Llamar la atención sobre un elemento.

4.2. Sin embargo / no obstante

Conectan informaciones opuestas pero no incompatibles. El enunciado que introducen indica que el obstáculo que aparece anteriormente, a pesar de que podría impedir lo que expresa, no lo hace. El uso de *no obstante* es menos frecuente y suele decirse que aparece en los mismos contextos que *sin embargo*, aunque aquel es más formal. Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4116) señalan que se prefiere *no obstante* en los casos en los que se lleva a cabo una refutación de lo enunciado anteriormente y que su uso se favorecerá más "cuanto mayor sea el compromiso del locutor con lo mantenido en el primer miembro".

Las diferencias con *pero* son las siguientes:

No puede cubrir la función de *pero* en casos en los que se conectan párrafos o enunciados de distinto peso informativo, señalando el más importante. Tampoco puede tener un uso enfático.

En el caso de (16) *sin embargo* no es admisible ya que aparece en una contraargumentación indirecta, es decir, une a un argumento otro y somos nosotros los que debemos deducir la conclusión. En el caso de (17) estamos ante una contraargumentación directa, la cual admite el uso de ambos, es decir, estamos ante un argumento y una conclusión contraria a la esperada (Portolés, 1999:70):

No va a venir. Le gusta el cine *pero / #sin embargo* tiene un examen.

Le gusta el cine *pero / sin embargo* no va a venir.

4.3. Con todo

Marca más claramente la actitud del hablante frente a los anteriores. Evalúa la información predecente pero no es lo suficientemente fuerte como para que no pueda producirse lo que expresan, es decir, a pesar de todas las razones anteriores que se presentan, la conclusión final es otra a la que podría expresarse. Tiene un carácter conclusivo que no tienen los conectores anteriores.

4.4. En cambio / por el contrario

En cambio establece un *contraste* mientras que *por el contrario* presenta una *contrariedad*. Se prefiere *en cambio* cuando la contraargumentación no es una verdadera oposición de contrariedad. Esta, más fuerte que el simple contraste, no se basa solo en datos léxicos sino también, y fundamentalmente, pragmáticos, es decir, el oyente debe encontrar el contexto donde esto sea pertinente. *Por el contrario,* además, puede comentar el mismo tópico que el enunciado anterior lo que explica que pueda aparecer con *sino* u *o*.

(18) No me gusta nada este trabajo, *por el contrario /#en cambio*, lo odio.

Para concluir, nos gustaría presentar algunos elementos importantes que vamos a analizar en este minicurso a través de las actividades propuestas, tanto originales como de manuales, y de las que esperamos obtener algunas conclusiones que nos permitan mejorar nuestra presentación en el aula de los conectores:

La conveniencia de presentarlos intentando siempre ver su función y no tanto su descripción, a través de preguntas que guíen al alumno a ser consciente de la estructura del texto, viendo de forma explícita las instrucciones semánticas y pragmáticas que presentan.

El peligro del uso de huecos. Como hacer notar Portolés (*idem*) pueden aparecer soluciones pragmáticamente extrañas pero gramaticalmente correctas.

La importancia de dotar a nuestros alumnos de un contexto sociocultural que les permita tener todas las herramientas necesarias para llegar a una interpretación adecuada.

La reflexión sobre el nivel más adecuado para tratar estos conectores.

La conveniencia de presentar estas unidades en relación a géneros discursivos determinados[4]. Existen propuestas concretas como la de Llamas Saiz (2003) que propone su estudio a partir de textos de opinión, en concreto de la columna; u otras donde se parte de anuncios televisivos (*cf.* Martínez Camino, G. *et al.* (2003); Balibrea Cárceles, A., 2003).

CONCLUSIÓN

En este minicurso hemos pretendido reflexionar sobre las nuevas propuestas en relación a los marcadores, en concreto a los *conectores contraargumentativos*. Muchas son las propuestas teóricas pero poco lo realizado en el campo de las segundas lenguas o lenguas extranjeras, por lo que encuentros y reflexiones como esta pueden ir poco a poco abriendo el camino hacia una nueva forma de enfrentarnos a su enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Balibrea Cárceles, A., 2004, «La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audivisuales en la clase de E/LE», *Actas del XIV Congreso de Asele 2003,* Burgos, ASELE, pp. 847-858.

Blakemore, D., 1992, *Understanding utterances: an introduction to pragmatics,* Oxford, Blackwell.

Blakemore, D., 2002, *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of dicourse markers,* Cambridge, Cambridge.

Canale, M., 1983, «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en: M. Llobera *et al.*, 1995, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-83.

[4] Véase Adam, J. M., 1999, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes.* París: Nathan/HER. En relación a las cinco secuencias textuales que presenta: narración, descripción, argumentación, explicación, diálogo; y que pueden aparecer en la larga lista de géneros textuales que manejamos.

Consejo de Europa, 2002, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid, MEC.

Dijk, T. A. van, 1997, *Discourse as Structure and Process (Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction, v. 1),* Londres, SAGE Publications.

Fuentes Rodríguez, C., 1998, *Las construcciones adversativas,* Arcos, Madrid.

Garrido Rodríguez, M.C., 2004, *Conectores contraargumentativos en la conversación coloquial,* León, Universidad de León.

González Hermoso, A. y C. Romero Dueñas, 2005, *Curso de puesta a punto en español. Escribe, hable, entienda...arguemente,* Madrid, Edelsa.

Instituto Cervantes, 2007, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid, Biblioteca Nueva

Marchante P., 2008, *Marcadores del discurso,* Madrid, SGEL.

Martín Zorraquino, M y J. Portolés, 1999, «Los marcadores del discurso», en: I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española,* v. 3, Madrid, Espasa-Calpe.

Martín Zorraquino, M., 2005, «El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE», *Actas del XV Congreso de Asele 2004,* Sevilla, ASELE, pp. 53-67.

Martínez Camino, G. *et al.* 2004, «Enseñar el uso de los marcadores del discurso a través de los anuncios de la televisión», *Actas del XIV Congreso de Asele 2003,* Burgos, ASELE, pp. 187-200.

Martínez, R., 2004[1997], *Conectando texto,* Barcelona, Octaedro.

Moeschler, J., 1989, *Modélisation du dialogue. Représentation de l´inference argumentative,* Paris, Hermès.

Moeschler J., 2005, *Pragmatique du discours: de l´interpéetation de l´énoncé à l´interprétation du discours*, Paris, Armand Collin.

Montolío Durán, E., 1998, «La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos», en: M. Martín Zorraquino, M y E. Montolío Durán, *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis,* Arco, Madrid, pp. 93-120.

Llamas Saiz, C., 2004, «La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de E/LE: explotación de los textos periodísticos de opinión», *Actas del XIV Congreso de Asele 2003,* Burgos, ASELE, pp. 694-707.

Pons Bordería, S., 2000, «Los conectores», en: A. Briz y Grupo *Val. Es. Co.,* pp. 193-220.

Portolés, J., 1998a, *Los marcadores del discurso,* Madrid, Ariel.

Portolés, J., 1998b, «Dos pares de marcadores del discurso: en cambio y por el contrario, en cualquier caso y en todo caso», en: M. Martín Zorraquino, y E. Montolío Durán, *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis,* Madrid, Arco, pp. 243-264.

Portolés, J., 1999, «Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE», *Carabela*, 46: 63-74.