

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

E.A.P. DE LINGÜÍSTICA

**Marcadores del discurso y comprensión de lectura: un
enfoque pragmático-cognitivo**

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Lingüística

AUTOR

Solange Maria Del Carmen OSORIO LESCANO

ASESOR

Justo Raymundo CASAS NAVARRO

Lima - Perú

2017

*A los perseverantes
amantes de la investigación lingüística*

AGRADECIMIENTOS

Un lugar importante dentro de estas líneas ocupa mi familia, mis padres y hermanos, a quienes agradezco su incondicional apoyo durante toda mi carrera profesional.

Asimismo, agradezco de manera especial a los profesores del Colegio de Aplicación San Marcos, los cuales no dudaron en abrirme las puertas de la institución educativa permitiéndome enrumbar esta indagación. De igual modo, a los alumnos del quinto año de secundaria quienes gentilmente aceptaron colaborar con este estudio y cuyo aporte es valioso para el desarrollo de la misma.

A Raymundo Casas, eximio profesor, quien me ayudó desde que esta investigación era solo un proyecto; le agradezco sus ilustres consejos que han nutrido el desarrollo de la misma así como también por su sapiencia impartida a lo largo de estos cinco años de carrera profesional, la cual ha sido motivación para adentrarme más en la ciencia Lingüística.

Y a todas las personas que, de alguna y otra forma, con múltiples detalles y sus palabras alentadoras, me han ayudado para llevar a término este estudio.

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE TABLAS	viii
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	12
1.1 Planteamiento del problema.....	12
1.2 Hipótesis.....	19
1.3 Objetivos	21
1.4 Justificación	22
CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL	25
2.1 Antecedentes	25
2.2 Bases teóricas.....	33
2.2.1 Lingüística del texto.....	34
2.2.1.1 Texto	34
2.2.1.1.1 Coherencia.....	37
2.2.1.1.2 Cohesión.....	39
2.2.2 Marcadores del discurso.....	41
2.2.2.1 Marcadores del discurso en el transcurrir de los años.....	41
2.2.2.2 Definición.....	45
2.2.2.3 Marcadores del discurso: propuesta de José Portolés	46
2.2.2.3.1 Características gramaticales	47
2.2.2.3.2 Aspectos morfosintácticos	48
2.2.2.3.3 Aspectos semánticos	49
2.2.2.3.3.1 Teoría de la Pertinencia en los marcadores del discurso.....	50
2.2.2.3.3.2 Teoría de la Argumentación en los marcadores del discurso	51
2.2.2.3.4 Clasificación.....	56
2.2.3 Comprensión de lectura.....	57
2.2.3.1 La comprensión de lectura desde un enfoque cognitivo: Fauconnier	58
2.2.3.1.1 Teoría del Blending.....	59
2.2.3.2 La teoría de la inferencia.....	63

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	66
3.1	Diseño de la investigación 66
3.2	Diseño de los participantes..... 66
3.3	Diseño de los instrumentos 68
3.3.1	Test de marcadores del discurso..... 69
3.3.2	Test de comprensión de lectura..... 71
3.4	Variables 73
3.4.1	Variables principales..... 73
3.4.1.1	Nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso:..... 73
3.4.1.2	Nivel de comprensión de lectura:..... 73
3.4.2	Variables secundarias..... 74
3.4.2.1	Sexo..... 74
3.4.2.2	Afinidad por la lectura 74
3.4.2.3	Tipo de texto leído mensualmente 74
3.5	Diseño del análisis 83
3.5.1	Procedimiento de recolección de datos 83
3.5.2	Metodología de análisis de los datos..... 84
CAPÍTULO 4. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	88
4.1	Resultados 88
4.1.1	Descriptivo 88
4.1.2	Correlacional 91
4.1.2.1	Variables principales..... 91
4.1.2.2	Variables secundarias..... 94
4.2	Análisis..... 99
4.2.1	Correlación entre variables principales 99
4.2.2	Correlación entre variables principales y secundarias 100
4.3	Discusión..... 104
4.3.1	Marcadores del discurso en el texto 104
4.3.1.1	Los marcadores del discurso poseen un significado procedimental..... 105
4.3.1.2	Marcadores del discurso y la cohesión..... 106
4.3.1.3	Marcadores del discurso: ¿elementos cohesivos? 108
4.3.1.4	Argumentos de otros investigadores 111
4.3.2	Lectura y cognición..... 116
CONCLUSIONES.....	120

RECOMENDACIONES.....	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Problema central de la investigación	17
<i>Figura 2.</i> Problemas secundarios de la investigación.....	19
<i>Figura 3.</i> Hipótesis central de la investigación	20
<i>Figura 4.</i> Hipótesis secundarias de la investigación.....	21
<i>Figura 5.</i> Objetivo general de la investigación.....	21
<i>Figura 6.</i> Objetivos secundarios de la investigación	22
<i>Figura 7.</i> <i>Blended space</i> (Adaptado de Fauconnier, 2003)	61
<i>Figura 8.</i> Distribución de la muestra	67
<i>Figura 9.</i> Escala de puntaje de test de marcadores del discurso.....	70
<i>Figura 10.</i> Escala de puntaje de test de comprensión de lectura	73
<i>Figura 11.</i> Clasificación de valores de r	85
<i>Figura 12.</i> Esquema de interpretación.....	87
<i>Figura 13.</i> Diagrama circular de distribución porcentual de variable <i>Afinidad de lectura</i>	90
<i>Figura 14.</i> Diagrama circular de la distribución porcentual de la variable <i>Tipo de texto leído mensualmente</i>	91
<i>Figura 15.</i> Escala de puntaje	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Media aritmética de variables Nivel de conocimiento procedimental de marcadores del discurso (MD) y Nivel de comprensión de lectura (CL).....	89
Tabla 2. Distribución porcentual de la variable Afinidad por la lectura.....	89
Tabla 3. Distribución porcentual de la variable Tipo de texto leído mensualmente	90
Tabla 4. Correlación de Pearson variable Nivel de conocimiento procedimental de marcadores del discurso y nivel de comprensión de lectura.....	92
Tabla 5. Correlación entre variable nivel de conocimiento procedimental de marcadores del discurso y nivel de comprensión de lectura	93
Tabla 6. Correlación entre variable Afinidad de lectura y Nivel de comprensión de lectura	94
Tabla 7. Correlación entre variable Afinidad de lectura y Nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso	95
Tabla 8. Correlación variable Nivel de comprensión de lectura y Tipo de texto leído mensualmente	96
Tabla 9. Correlación variable Nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y Tipo de texto leído mensualmente.....	97
Tabla 10. Correlación entre variable Nivel de comprensión de lectura y sexo	97
Tabla 11. Correlación entre variable Nivel de conocimiento procedimental de marcadores del discurso y sexo.....	98

INTRODUCCIÓN

El problema de la incomprensión lectora es un tema aún sin resolver en nuestro país. Cada vez es más notorio que la población peruana presenta dificultad en la comprensión de textos. Esto se evidencia palmariamente, en primer lugar, en los resultados obtenidos de las evaluaciones a los escolares, y de igual modo, en las diversas circunstancias que enfrenta la inmensa población desde la lectura de distintos artículos o documentos de la vida diaria así como también dentro de su mismo ámbito profesional; lo que conlleva a que, en muchos casos, no adquiera toda la información deseada suscitándole distintos inconvenientes debido a su inexacta comprensión de los mensajes. Si bien las autoridades pertinentes de nuestro país reconocen que dicho problema aqueja a la mayoría de la población —razón por la cual promueven proyectos e investigaciones en aras de hallar alguna solución a ello— hasta el momento aún sigue siendo un mal que exige una solución.

El presente trabajo pretende contribuir a partir de conceptos lingüísticos al conjunto de propuestas que conformarían el ideal de solución de la incomprensión lectora. Se sabe que la comprensión de lectura es un proceso cognitivo complejo que involucra distintos aspectos, en ella se cumple la analogía del poliedro; motivo por el cual admitir una solución solamente desde una ciencia, sería como reducir todas las aristas de un poliedro a una sola.

La comprensión de lectura tiene dos motores esenciales que nutren su proceso, estos son la memoria y la inferencia; siendo este último, pieza clave que permite establecer posibles relaciones con postulados lingüísticos. En los últimos años, dentro de la Lingüística, ha aumentado el interés por estudiar al texto —tanto a la forma subyacente

al igual que a la forma superficial representada en el discurso— saliendo de los lineamientos meramente gramaticales para enfocarse más en la lengua en uso. Es en este panorama donde se ha identificado la gran funcionalidad que poseen los marcadores del discurso a lo largo de un texto, ya no solo considerando a dichos elementos como aquellos que permiten conectar las distintas oraciones de un texto, sino que gracias a estos el receptor puede obtener la interpretación del mensaje con la intención que tuvo en un primer momento el emisor; en otras palabras, los marcadores guían las inferencias de un texto favoreciendo su comprensión.

El objetivo principal de este estudio es identificar la relación entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el nivel de comprensión de lectura, y así poder determinar el rol que cumplen estos elementos lingüísticos en dicho proceso cognitivo. Se parte de un estudio empírico para luego presentar una explicación lingüística de los resultados obtenidos; suscitando una reflexión en las funcionalidades que poseen los marcadores del discurso que motive al planteamiento de propuestas en la metodología de enseñanza de dichas unidades lingüísticas.

Para la presentación del desarrollo de esta investigación, se ha optado por organizarla en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se expone la situación actual en el Perú referida a la comprensión de lectura y la problemática existente que gira en torno a este proceso cognitivo con el fin de contextualizar el problema de la investigación y la necesidad de iniciar mayores estudios desde la lingüística. El segundo capítulo contiene, por un lado, los trabajos que anteceden a esta investigación, considerándose aquellos que resulten más relevantes teniendo en cuenta las variables principales; por otro lado, las bases teóricas que respaldan el estudio. Dentro del ámbito de la lingüística, están los postulados de la lingüística del texto y de la pragmática caracterizando a los marcadores

del discurso; de la misma manera, en el campo de la comprensión de lectura, esencialmente, desde la perspectiva cognitiva, la cual la concibe como un proceso de construcción de significado y que no se limita a una simple decodificación del mensaje. Considerar a la comprensión de lectura desde este enfoque cognitivo posibilita establecer la relación con los marcadores del discurso.

El marco metodológico con el que se ha trabajado en esta investigación está explicado en el tercer capítulo. Allí se detalla todo el procedimiento que se siguió para el estudio empírico: el método para el análisis; los instrumentos que se utilizaron y los participantes que colaboraron con el desarrollo de los test. Los resultados han sido recogidos en el cuarto capítulo, donde se describe los hallazgos de la aplicación de los test, el análisis de estos así como la discusión generada a partir de lo encontrado. Finalmente, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado en esta tesis y, posteriormente, algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Planteamiento del problema

La comprensión de lectura es un proceso cognitivo complejo (Smith, 1995) sumamente importante para todas las personas. Es el medio por el cual pueden acceder a toda una serie de conocimientos, es decir, es una actividad de la cual no se puede prescindir tanto para el caso del aprendizaje así como tampoco para la enseñanza. Por tanto, es tal su naturaleza que no se puede abordar desde un solo ámbito; de allí que la comprensión de lectura forme parte de distintas investigaciones: pedagógicas, psicológicas, entre otras.

Actualmente, en nuestro país, según la *Evaluación PISA 2015* (Ministerio de Educación del Perú, 2015) se registra un gran problema en la comprensión de textos por parte de nuestros alumnos, pues los estudiantes tanto de colegios nacionales como particulares¹, presentan una comprensión lectora deficitaria. Esta situación ha conllevado a ser el objeto de estudio de muchas investigaciones con el fin de aportar posibles soluciones al problema desde distintos frentes, ya sea desde el campo de la educación — siendo mayor el número de investigaciones— y de la misma manera desde el ámbito de la psicología. Sin embargo, es escasa la presencia de estudios con un enfoque lingüístico. No se puede pretender plantear soluciones solo desde una ciencia, sino que se ha de buscar involucrar a todas aquellas que juegan algún rol dentro del proceso de comprensión para que en conjunto se obtengan resultados óptimos que ayuden a elevar el nivel de comprensión lectora en las personas.

¹ Si bien los resultados de PISA 2015 se catalogaron como *buenos* en tanto hubo una mejora de 14 puntos por encima de las últimas cifras registradas en el 2013; no debería confundirse y alegar que el nivel de comprensión de lectura de nuestros estudiantes es alto, pues la posición que ocupa el Perú es la 62 de un total de 69 países analizados; datos que incitan a mantener aún una preocupación en este aspecto.

En las últimas décadas, la lingüística ha dado saltos importantes en sus investigaciones, escapando de los límites de la oración para ampliar sus estudios al texto; lo que le ha conllevado a poder exponer grandes aportes al mundo científico y abrir nuevos campos aún inexplorados. El giro copernicano que da la lingüística al direccionar su estudio en el texto, suscita nuevas indagaciones en otros planos, pues se parte de la consideración del texto como una unidad comunicativa: las personas no nos comunicamos a partir de una suma de palabras, sino de textos, textos coherentes y cohesivos que guardan un significado y una intención de comunicar algo.

Teniéndose en cuenta que es la lingüística la que estudia el texto y que este elemento también está presente en la comprensión de lectura, da cabida a una mayor profundización en la identificación de los aportes lingüísticos en dicho proceso cognitivo. Si bien el texto es una unidad gramatical que puede generar distintos campos a estudiar, para el presente trabajo resulta importante prestar mayor atención a unos elementos presentes a lo largo de todo texto y que pueden estar pasando desapercibidos en tanto no se toma en cuenta su función principal ni cómo esta repercute en su comportamiento dentro de un texto; resultados que se evidencian en la enseñanza y en el uso que se les da a aquellos². Dichos elementos son los marcadores del discurso, cuya función principal es guiar las inferencias presentes en un proceso comunicativo.

Considérese los siguientes textos:

- (i) La noticia tan esperada llegó el lunes por la mañana: el puesto de trabajo que tanto anhelaba era suyo; **asimismo**, le ofrecían todos los beneficios que posee cualquier trabajador estable.

² Para una mayor profundización se puede consultar Terrones (2015) quien ha realizado un estudio de cómo es la enseñanza de los marcadores del discurso en el Perú a partir de los manuales escolares utilizados en las instituciones educativas, concluyendo que hay un hondo desconocimiento de las funciones reales de los marcadores del discurso; lo que es reflejo de un uso inadecuado de estos mismos por los alumnos.

Donde la presencia del marcador del discurso *asimismo* permite inferir al lector que la proposición que introduce también forma parte del primer enunciado, esto es, de la noticia que recibió. En efecto, la intención del hablante es dar a conocer que recibió una única noticia: el puesto de trabajo que anhelaba y que tiene todos los beneficios de ley (característica que no estaba contemplada en el ideal de trabajo que buscaba).

(ii) Tras un estudio exhaustivo, el Tribunal lo declaró culpable. **Por consiguiente**, sería sentenciado a una pena privativa de la libertad.

En este último caso, el marcador *por consiguiente* permite que el lector infiera que se está estableciendo una relación de consecuencia entre la proposición previa y la segunda (posterior al marcador).

Sin la presencia de dichos elementos lingüísticos, el lector tendría dificultad para interpretar algunos mensajes presentes en el texto, ya que le es necesario contar con ciertas señales que le ayuden a hacer explícito lo implícito; y uno de estos mecanismos son los marcadores del discurso. De allí nace el interés por conocer con mayor profundidad los aportes lingüísticos de los marcadores en la comprensión de lectura.

Existen algunos estudios experimentales que han intentado identificar el efecto positivo o negativo de los marcadores del discurso en la comprensión de lectura, mas estos se limitan a indagaciones que toman como base la presencia o ausencia de los marcadores en el texto (Khatib y Safari, 2011, p. 244); dejando de lado algunos aspectos que resultan más relevantes examinar de acuerdo a sus características gramaticales. Khatib y Safari (2011) a partir de su investigación empírica de la relación entre los marcadores del discurso y el proceso de comprensión de lectura destacan la importancia de estudiar, en primer lugar, la capacidad de los hablantes para identificar a los marcadores del discurso, en tanto estos les son de ayuda para la comprensión del mensaje

de un texto. Ellos sostienen que si bien es importante estudiar cómo los lectores hacen uso de ciertas unidades lingüísticas para obtener el significado de un texto, ello no se debe regir por la presencia o ausencia de los elementos lingüísticos en el texto, sino las indagaciones deben responder a la destreza que tienen los hablantes durante la interpretación de un texto. Ellos comprueban que el reconocimiento de los marcadores del discurso en el texto les permite poder relacionar las proposiciones e inferir el significado del texto. Es a partir de sus pruebas realizadas que resaltan la necesidad de que los hablantes cuenten con un dominio adecuado de los marcadores del discurso. Si bien exponen resultados interesantes, sugiriendo la importancia de dichos elementos lingüísticos en el proceso de enseñanza para la comprensión de lectura, dejan algunos campos aún sin sustento de explicación, los cuales pueden ser entendidos tras la consideración de argumentos teóricos pertenecientes a la Teoría de la Pertinencia, a la Semántica procedimental o a la Teoría de la Argumentación, explicaciones que complementarían lo advertido.

Por otro lado, un estudio que tiene como base algunas concepciones lingüísticas es el trabajo de Llontop (2013), quien considera algunos aportes de la lingüística, pero circunscribe su investigación en las líneas pedagógicas, pudiendo ser factible prestar mayor atención a los aportes lingüísticos para enfocar mejor el efecto de los marcadores del discurso y cognitivos en la comprensión de lectura.

Asimismo, Terrones (2015) toma como basamento las teorías lingüísticas para explicitar la importancia de los marcadores del discurso. Pone de relieve que su principal función es la de guiar inferencias y advierte sobre la necesidad de fortalecer su enseñanza, conclusión a la que llega después de realizar un diagnóstico a los manuales escolares del nivel secundaria en el Perú.

Siguiendo una línea lingüístico-cognitiva está el trabajo de Tucto (2014), en el cual, a partir de su preocupación por la búsqueda de solución a la incomprensión lectora y su deseo de brindar aportes desde la lingüística, postula como estrategia clave a la categorización prototípica de las macroproposiciones, la cual permitirá al lector realizar operaciones cognitivas más cercanas a la realidad acarreado así mejores resultados en el proceso de comprensión de lectura.

Por otro lado, se tienen trabajos en los que la comprensión lectora es abordada desde un enfoque cognitivo como el de Miguel Inga (2009), educador y lingüista, quien concluye que son tres factores esenciales en el proceso de comprensión lectora, siendo el más preponderante la inferencia.

Pues bien, en este contexto en el que es evidente la necesidad de más aportes desde los conceptos lingüísticos, se plantea la presente investigación.

Se sabe que el objeto sobre el que trabaja la comprensión de lectura es el texto —unidad gramatical mayor que la oración—; además, que dicho proceso cognitivo no solo implica una simple decodificación del texto, sino que va más allá, pues suscita que el lector junto con sus conocimientos previos construya una interpretación del texto que es leído y que ello sea acorde con la intencionalidad original del escritor (Smith, 1995). La comprensión de lectura es compleja, involucra distintos tipos de procesos en la mente —como pueden ser los referidos a la recuperación de información en la memoria o la identificación de características gramaticales tal como refiere el estudio de Inga (2009) u otros relacionados a las propiedades mismas del texto—. Es así que dentro de este enrevesado proceso cognitivo resulta relevante que el lector posea algunas habilidades lingüísticas que le permitan poder realizar las inferencias oportunas al leer en el texto que faciliten la comprensión de lectura, esto es, que hagan explícito lo implícito; lugar donde

cobran importancia los marcadores del discurso, en tanto su funcionalidad reside en conducir las inferencias presentes de un texto³. Ahora bien, conviene precisar que la inferencia es una operación cognitiva que cumple un rol destacado en la comprensión de lectura, pero considerarla como única y exclusiva sería un error; de la misma manera que pretender que solo la lingüística —específicamente los marcadores del discurso— recubra aquel vacío cognoscitivo de la comprensión de lectura.

De lo mencionado anteriormente, resulta viable involucrar los aportes lingüísticos en el proceso de comprensión de lectura, específicamente entre los marcadores del discurso y su accionar en el proceso de comprensión, que gracias a sus características gramaticales inherentes se puede contar con un valiosa ayuda para que el lector logre idéntica interpretación del mensaje emitido por el escritor, es decir, eficacia en la comprensión de lectura. Tras la consideración de dichas unidades lingüísticas como esenciales para la construcción de textos por su papel de guías de inferencias y, por otro lado, tras saber que todo proceso de comprensión del texto se vale de dos operaciones cognitivas⁴ para su realización —siendo una de ellas la inferencia—, resulta aceptable querer establecer una relación entre estos y plantear la siguiente pregunta:

Problema central
¿El nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso coadyuva al proceso de comprensión de lectura?

Figura 1. Problema central de la investigación

³ Bermúdez (2008) ya subraya la importancia de los estudios de texto al estudiar la relación entre los marcadores del discurso y su contexto de aparición. De la misma manera, el trabajo de Lourdes Cuentas (2009) es un claro ejemplo de lo señalado, pues ella indica la importancia de hacer estudios teniendo como base el texto y cómo se debiera prestar mayor atención al análisis de marcadores del discurso dentro de un texto y sus funcionalidades.

⁴ Inga (2009) y Casas (2013) coinciden en considerar a la memoria operativa y a la inferencia como operaciones cognitivas esenciales en el proceso de comprensión de lectura. Asimismo, Inga toma en cuenta además a la competencia gramatical como otro elemento clave para el proceso de comprensión, pero destaca el valor preponderante que tiene la inferencia en dicho proceso.

Teniéndose en cuenta la funcionalidad de los marcadores del discurso —como guías de inferencia— se ignora el peso que recae sobre ellos en todo proceso de comprensión de lectura; respuesta que se busca encontrar en este trabajo, y junto con ello poder sugerir una atención oportuna en la enseñanza y aprendizaje de estos elementos lingüísticos. En efecto, no se puede motivar un uso de los marcadores del discurso en los textos indiscriminadamente, sino que dicho uso debe responder a un contexto de aparición adecuado, posibilitando una apropiada guía de las inferencias; caso contrario podría llevar al lector a realizar otro tipo de interpretación del mensaje y que, a ciencia cierta, se concretaría en una incompreensión del texto.

Es preciso señalar que no se ignora la premisa de que existan otros factores que intervengan positivamente en el proceso de comprensión de lectura, tal como ya se ha señalado líneas arriba, mas este estudio pretende ceñirse solo al papel que tiene la competencia procedimental de los marcadores del discurso en la comprensión de lectura. De igual modo, con el fin de poder identificar algún otro factor que intervenga significativamente y esté relacionado con el problema central de este estudio, se plantean los siguientes cuestionamientos:

Problemas secundarios

- (a) ¿Existe relación entre el nivel de comprensión de lectura y la afinidad por la lectura?
- (b) ¿Cuál es la relación entre el nivel de comprensión de lectura y el tipo de texto leído con mayor frecuencia mensualmente?
- (c) ¿Existe correspondencia entre el nivel de comprensión de lectura y el sexo?
- (d) ¿Existe una relación entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y la afinidad por la lectura?
- (e) ¿Existe correspondencia entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el tipo de texto leído con mayor frecuencia durante un mes?
- (f) ¿Cuál es la relación entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el sexo?

Figura 2. Problemas secundarios de la investigación

1.2 Hipótesis

El texto es un elemento presente tanto en los estudios de la lingüística así como también en los de comprensión de lectura, lo que permite poder establecer algún tipo de vinculación. Por un lado, desde la lingüística, es estudiado íntegramente como unidad gramatical considerando sus propiedades y su interactuar en la comunicación; por otro, referido al proceso de comprensión de lectura, es el elemento base, es el medio de transmisión del mensaje. Sobre lo mencionado anteriormente, es plausible pretender encontrar una relación entre los marcadores del discurso —unidades lingüísticas cuyo rol dentro del texto es el ser guías de inferencias—, y la comprensión de lectura —proceso cognitivo en el que las inferencias se configuran como una de las operaciones más relevantes durante el proceso—, ya que a pesar del deseo de exponer del modo más expreso todo el mensaje en el texto, el lector siempre va a recurrir a este tipo de estrategia

para completar los datos y construir significados. En efecto, bajo esta misma línea, una eficaz comprensión de lectura implicará que el lector construya en su mente el mismo significado global del texto elaborado por el escritor; razón por la cual necesitará que las inferencias a realizarse respondan a tal fin.

Tomando como base los conceptos teóricos que engloban a los marcadores del discurso y la comprensión de lectura, se postula la siguiente hipótesis como solución al problema central de la presente investigación:

Hipótesis central
Un adecuado nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso coadyuva significativamente al proceso de comprensión de lectura.

Figura 3. Hipótesis central de la investigación

Debido al cometido que tiene la presencia de los marcadores del discurso en un texto, se sostiene que un adecuado dominio de dichos elementos lingüísticos facilitarían al lector inferir los significados análogos del texto construidos por el escritor, es decir, que llegue a comprender el texto. Si bien se especula que el accionar de los marcadores del discurso tendría un valor considerable para que el lector pueda comprender un texto, esto no implica que se esté otorgando categóricamente como único factor influyente para el proceso de comprensión de lectura; por tanto, tampoco se espera que exista una correlación de +1 (valor máximo del coeficiente de Pearson) entre ambas variables del estudio. Sin embargo, se conjetura que debe existir algún grado de relación debido a la principal funcionalidad descrita de los marcadores y el rol de la inferencia como estrategia importante en la comprensión de lectura.

De igual modo, se presenta a continuación las hipótesis secundarias a los problemas planteados:

Hipótesis secundarias
(a) Existe una relación significativa entre el nivel de comprensión de lectura y la afinidad por la lectura que posea el alumno.
(b) Existe una relación significativa entre el nivel de comprensión de lectura y el tipo de texto leído con mayor frecuencia mensualmente por el alumno.
(c) Existe una correspondencia entre el nivel de comprensión de lectura y el sexo del alumno.
(d) Existe una relación entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y la afinidad por la lectura que posea el alumno.
(e) Existe una correspondencia entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el tipo de texto leído con mayor frecuencia durante un mes por el alumno.
(f) Existe una relación significativa entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el sexo del alumno.

Figura 4. Hipótesis secundarias de la investigación

1.3 Objetivos

De acuerdo con el problema planteado en esta investigación, se proponen los siguientes objetivos en aras de dilucidar soluciones pertinentes:

Objetivo general
Determinar la relación entre el nivel de competencia procedimental de los marcadores del discurso y el nivel de comprensión de lectura

Figura 5. Objetivo general de la investigación

Asimismo, se ha tenido en cuenta otras variables secundarias que podrían ayudar a complementar el objetivo del trabajo y discriminar mejor los resultados.

Es así que son considerados como objetivos específicos los que se detallan a continuación:

Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none">- Identificar la relación entre el nivel de comprensión de lectura y la afinidad por la lectura- Identificar la relación entre el nivel de comprensión de lectura y el tipo de texto que se lee con mayor frecuencia- Identificar la correspondencia entre el nivel de comprensión de lectura y el sexo- Identificar la relación entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y la afinidad por la lectura- Identificar la correspondencia entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el tipo de texto que se lee con mayor frecuencia.- Identificar la relación entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el sexo.

Figura 6. Objetivos secundarios de la investigación

1.4 Justificación

Actualmente, el problema de la incomprensión lectora forma parte de la gran lista de temas que urgen solucionar suscitando entre las distintas ciencias involucradas una búsqueda incansable de alternativas oportunas que enmienden o aminoren tal grave problema. Pese a ello, aún los resultados no son tan favorables, prevaleciendo así una población que no comprende textos que, en muchos casos, realiza solo una decodificación, pero no una comprensión o una extrapolación de estos.

En el proceso de comprensión de lectura, dos son las operaciones cognitivas esenciales: la memoria —relacionada con los conocimientos previos que posee el lector—

y la inferencia (Escudero, 2010). Es esta última, un factor relevante —sobre el cual se parte en esta investigación—, y que permite establecer las relaciones con la lingüística, específicamente, con la pragmática. Todo esto teniendo en cuenta su vínculo con la información no visual presente en el proceso de comprensión en tanto permite hacer evidente aquella información subyacente de un texto y que resulta necesaria para la interpretación del mensaje.

En efecto, los marcadores del discurso son unidades lingüísticas que a partir de su función discursiva guían las inferencias posibilitando que el receptor pueda realizar las relaciones oportunas con los enunciados anteriores o con su contexto y así poder inferir el mensaje junto con la intención comunicativa del emisor (Borreguero, 2013, p. 190). Dichos elementos están presentes en los textos, pero el escaso conocimiento que se tiene de estos conlleva a concebirlos solo como aquellos que permiten conectar enunciados. Esto propicia una aseveración confusa para los usuarios de la lengua; y como consecuencia, su uso inadecuado, ya que se soslaya su función principal (guiar las inferencias) y, también la de considerarlos como elementos valiosos para la construcción de textos. Al ser los marcadores guías de inferencias, un factor esencial en el proceso de comprensión de lectura, se pretende establecer la relación y la importancia de estos en el proceso de comprensión de lectura con el objetivo de aportar desde la lingüística —ya que son muy pocos los trabajos desde este campo— con investigaciones que ayuden a describir, entender y absolver algunos de los vacíos presentes dentro del proceso complejo de la comprensión de lectura.

Es así que un estudio de la naturaleza de esta investigación brindaría algunos alcances acerca del grado de importancia de los marcadores del discurso como guías de inferencias en la construcción de un texto al igual que la identificación del papel que cumplen en dicho proceso. Ello suscitaría nuevos trabajos que aborden estrategias de

enseñanza de los marcadores en pro de un avance en el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes y sirva como un aporte —desde la lingüística— en la elaboración de propuestas de solución, junto con el de otras ciencias, a aquel problema que aún persiste en la población peruana y que urge curar. Ciertamente, un estudio como el que se expone a continuación no solo pretende limitarse a un aporte teórico para las ciencias en cuestión, sino que dado su objeto de estudio, trasciende al campo social. Pues bien, uno de los medios por los cuales una persona adquiere conocimientos es la lectura. De allí que se torne un elemento importante dentro de la formación de toda persona, quizá siendo más notorio en un ámbito escrito, aunque ello no implique que no se dé en un ámbito oral. Toda comunicación lingüística se da a través de textos. Siendo tal la importancia de la comprensión de lectura, se debiera motivar un mayor interés en investigaciones de esta índole.

CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

El trabajo de María del Carmen Llontop (2013) resulta ser uno de los antecedentes más directos para el presente estudio, pues engloba las dos variables de esta investigación —marcadores del discurso y comprensión de lectura—. La autora realiza su exploración, apoyada en herramientas estadísticas, acerca de la relación existente entre los marcadores del discurso —específicamente investiga la capacidad para reconocerlos como elementos discursivos, capacidad para reconocer sus funciones y aplicarlos en una redacción; así como el bagaje léxico que se tenga sobre ellos— y los niveles de comprensión de textos argumentativos en alumnos universitarios de II ciclo de Estudios generales de una institución en particular. Llega a la conclusión de que la existencia de correlación significativa entre dichas variables se evidencia en cada uno de los niveles de comprensión de textos; es decir, entre los marcadores del discurso y los niveles de comprensión literal, analógica e inferencial.

Cabe señalar que la autora sigue el planteamiento de Sánchez (2008), el cual clasifica a los conectores discursivos⁵ en argumentativos (sumativos, contraargumentativos y consecutivos) y metadiscursivos (estructuradores de la información y reformuladores), de tal modo que contrastando con la propuesta de Portolés (2006) —propuesta que sirve de base para este trabajo— se deja de lado el estudio a los operadores argumentativos. De la misma manera, teniéndose en cuenta que el estudio refiere a textos argumentativos, se puede precisar una notable preponderancia por analizar

⁵ Equipara a los *conectores discursivos* como los *marcadores del discurso*. Para este autor, los argumentativos actúan a nivel solo de dos enunciados; mientras que los metadiscursivos afectan a todo el texto de acuerdo a su función.

los conectores argumentativos, lo cual se evidencia en su instrumento, dejando espacio así a otras investigaciones que sean más integrales.

Respecto del marco teórico, la autora sostiene su estudio en la semántica, teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso en tanto explicitan la funcionalidad de los marcadores del discurso como guías de inferencias. Por otro lado, en lo que refiere a la variable comprensión de lectura, si bien la considera como un proceso de construcción de significados, su investigación la realizará en tres niveles de comprensión de lectura teniéndolos como niveles de abstracción del procesamiento de lectura —literal, inferencial y analógico— sin distinguir que es en el nivel inferencial donde se hace evidente el proceso de comprensión de lectura. Por tanto, postular una explicación de los resultados desde una visión más lingüística, como la consideración del concepto de cohesión y su relación con los marcadores del discurso o los postulados de la semántica procedimental así como un desarrollo más profundo bajo el enfoque cognitivo acerca de la teoría de la comprensión lectora, ayudaría —y es lo que pretende el presente trabajo— a mejores resultados en este ámbito de investigación.

Otro estudio que también aborda los marcadores del discurso desde la lingüística es la tesis doctoral de Susana Terrones Juárez (2015), en la cual, a partir de las investigaciones realizadas, expone la trascendencia de los marcadores del discurso no solo para la producción de textos —función sobre la que más se pone atención—, sino también para el desarrollo de toda su competencia comunicativa. La autora considera que dichos elementos, al actuar como guías de inferencias, permiten una óptima comunicación entre los hablantes; lo que la lleva a aseverar la necesidad de poner mayor énfasis en la enseñanza de estas unidades lingüísticas. El estudio parte tras identificar que los alumnos del primer año de la universidad poseen ciertas lagunas en la competencia

procedimental de los marcadores del discurso, las cuales se reflejaban en la producción e interpretación de textos; situación que motiva a la autora a realizar un diagnóstico del estado actual de estos elementos en el Perú. Los resultados del estudio arrojaron la carencia del dominio del tema —denominación, definición, clasificación, etc.— no solo en los alumnos sino también en los métodos que se utilizaban para su enseñanza.

Si bien —como señala la autora— el Diseño Curricular Nacional (2008) hace mención de los marcadores del discurso, su presencia como tal es pobre; lo que le lleva a Terrones a concluir que hace falta potenciar; por un lado, a los docentes en el conocimiento de dichos elementos lingüísticos; y, por otro lado, los manuales escolares con actividades y metodologías que permitan mejorar el aprendizaje de dichas unidades, favoreciendo así la comunicación tanto a nivel oral como escrito.

La investigadora recurre a la metodología de la ingeniería didáctica, pues ello le permite hacer un análisis *a priori* del estado de los marcadores del discurso en los manuales escolares estableciendo así las dimensiones de estudio para luego confrontar los resultados en un análisis *a posteriori*. Igualmente, sus materiales de estudio son el Diseño Curricular Nacional (2008), un total de 46 manuales escolares de secundaria tanto de Comunicación como Razonamiento Verbal editados por el Ministerio de Educación al igual que de editoriales privadas y unas pruebas de uso de marcadores del discurso aplicadas a alumnos pertenecientes a colegios nacionales, particulares y parroquiales.

Con esta metodología y dichas herramientas, Terrones (2015) pudo comprobar la carencia de la enseñanza de los marcadores del discurso, tanto desde el conocimiento de la naturaleza de estos elementos por parte de los docentes así como lo plasmado en los manuales escolares, acarreando un grave problema de comunicación no solo en producción de textos, sino también en interpretación de textos. Con su estudio pretende

dar a conocer la realidad de estas unidades lingüísticas, con el objetivo de suscitar mayores investigaciones, dando mayor realce al lugar preponderante que tienen en la competencia comunicativa de todo hispanohablante.

Si bien son pocos los estudios que abordan la relación existente entre los marcadores del discurso y la comprensión de lectura, es menester presentar algunas investigaciones donde sus ejes de estudio sean dichas variables, pero de forma independiente.

Dentro del campo de los marcadores del discurso, se encuentra el trabajo de Lourdes Cuentas (2009), donde expone un estudio interdisciplinario en el que señala la importancia de un estudio de la coherencia y cohesión en las sentencias argumentativas dentro del ámbito jurídico. De igual modo, recalca el valor de un análisis textual y el conocimiento de las reglas textuales junto con la funcionalidad de los marcadores textuales y las relaciones que estos ejercen en el texto ejemplificándolo en su trabajo a través de las sentencias.

Cuentas (2009) indica que los estudios en el campo jurídico deben tener un respaldo en un análisis textual ya sea para la organización del texto o en lo que refiera al uso de los marcadores argumentativos. De la misma manera, identifica otros mecanismos de cohesión tales como la anáfora, la redundancia y la catáfora. Para el caso de los marcadores textuales, señala que si bien están presentes en las sentencias, estos se ubican preferentemente a inicio de los párrafos. Asimismo, expone su importancia, arguyendo que son los que permiten establecer referencias a sus significados a lo largo de la secuencia discursiva. El marco teórico que utiliza como basamento para su trabajo dentro del campo lingüístico es el de la Teoría de la Argumentación y el de los marcadores del discurso. En un primer momento de la evaluación toma la propuesta de Cortés y Camacho

(2005); mientras que en un segundo momento considera la clasificación y los aportes de Martín y Portolés (1999). Igualmente, siendo el objetivo un análisis textual presenta los pilares teóricos de la cohesión teniendo como paradigma lo postulado por Halliday y Hasan (1976). Para el campo jurídico, sigue las pautas de Santibañez (2002). Un trabajo de esta naturaleza resalta la importancia de ahondar más en los estudios del texto y la funcionalidad que cumplen los marcadores del discurso dentro de aquellos.

Del mismo modo, el trabajo de Bermúdez (2008) resulta ser un claro ejemplo del tratamiento de los marcadores del discurso como mecanismos de cohesión, considerándolos como unidades fundamentales para la construcción de textos, pues son los encargados de guiar las inferencias en la comunicación logrando una correspondencia entre lo que pretende manifestar el emisor y lo que comprende el receptor.

Si bien es cierto, la autora no investiga exclusivamente los marcadores del discurso, sino más bien lo que intenta con su estudio es analizar el comportamiento que tienen los mecanismos de cohesión —entre ellos los marcadores del discurso— dentro de estructuras textuales jurídico-económicas catalogadas como *igualmente auténticas* —terminología de la traducción y jurisdicción— escritas en lenguas inglesas y españolas. Sin embargo, cabe señalar que el marco teórico sobre el cual respalda su trabajo para el análisis de los mecanismos de cohesión se corresponden con el de la lingüística textual. Es decir, considera al texto como una unidad comunicativa mayor que la oración teniendo como característica esencial la *textura*, siguiendo los postulados de Halliday y Hasan (1976). Asimismo, define a los marcadores del discurso como unidades que permiten cohesionar un texto; de igual modo, sigue la clasificación de Portolés (2006) para el desarrollo del análisis de dichos elementos cohesivos en sus textos en lengua española. Lo que la investigadora resalta es la necesidad de tomar en cuenta a los marcadores del

discurso en el campo de la traducción escapando de traducciones de palabra por palabra. Ella señala que estos debido a su función de construcción de textos, jugarían un rol importante en dicho proceso y se evitaría caer en erradas traducciones

El trabajo de Nadal, Cruz, Recio, y Loureda (2016) destaca el significado procedimental que poseen los marcadores del discurso señalando que es gracias a la particularidad de dicho significado lo que les permite poder guiar al receptor en el procesamiento del mensaje. Los autores desarrollan estudios experimentales —*eyetracker*— donde evalúan los costes de procesamiento de lectura tanto cuando están presentes o ausentes partículas discursivas como son los marcadores del discurso. Los experimentos que realizan residen en un reconocimiento de los costes de procesamiento de los enunciados y de las palabras que componen cada enunciado a partir de identificar y estimar los tiempos en los movimientos oculares de las personas; lo que significaría que a mayor tiempo de demora, mayor es el esfuerzo que le demanda a la persona el procesamiento de ese enunciado o palabra. Los investigadores conciben que durante los movimientos oculares, el proceso de fijación es el que reflejaría aquel esfuerzo cognitivo convirtiendo así a sus experimentos en una vía indirecta de observación del comportamiento cognitivo que se registra en el procesamiento de enunciados; lo que les permite poder llegar a la conclusión de tres argumentos esenciales que caracterizan a las partículas discursivas. En primer lugar, que deben ser considerados como elementos importantes dentro del proceso de comunicación, pues se demuestra experimentalmente que sus costes de procesamiento son mayores, en muchos casos, que el de las demás palabras con significado conceptual; en contraposición a lo que sucede con *unidades residuales* en el hablar. En segundo lugar, que dichas unidades lingüísticas presentan un significado procedimental, ya que su comportamiento dentro del discurso consiste en dar a conocer la forma de procesamiento de la información del significado conceptual y

delimitar las inferencias para que el receptor pueda decodificar el mensaje con la misma intención con la que fue construido por el emisor. Y, en tercer lugar, que las características morfosintácticas de las partículas discursivas —ya sea estas su posición marcada o no marcada al igual que su presencia o ausencia— y su contexto de aparición dentro del discurso restringen la interpretación que hará el oyente o el lector del mensaje.

Si bien los resultados devienen de un estudio netamente experimental, permiten poder engarzar las ideas teóricas desarrolladas acerca del significado procedimental que poseen los marcadores del discurso; característica principal que posibilita entender con mayor amplitud las dos variables esenciales de la presente investigación: marcadores del discurso y comprensión de lectura.

En lo que refiere a los estudios de comprensión de lectura se puede encontrar una gama de trabajos desde el ámbito educativo, y en menor medida desde la psicología. En estos se exponen a partir de la problemática de la deficiente comprensión lectora que tienen los alumnos, nuevas estrategias que puedan ayudar a mejorar en dicho rubro. Es por esto que sus investigaciones giran en torno a la descripción del proceso de comprensión lectora, del mismo modo que a la identificación de aquellos elementos que interactúan en esta; todo ello con el fin de reconocer los posibles factores que puedan ser generadores de la obtención de resultados pobres en este proceso cognitivo. Sin embargo, desde el campo de la lingüística, son pocos los estudios que han tenido como objetivo aportar a la solución del problema de la incomprensión lectora.

Con una visión lingüístico-cognitiva, se encuentra el trabajo pionero de Smits Tucto (2014), en el cual el investigador expone una estrategia lingüístico-cognitiva como es la categorización prototípica de las macroproposiciones. Él considera que esta estrategia permite acercar al lector aquellas estructuras abstractas del texto a través de

hechos concretos que le resulten conocidos a este; manifestando así que la lectura no debe solo abogar por la comprensión de texto —que es aún un plano abstracto—, sino que esencialmente debe velar por una comprensión de la realidad. Smits toma como basamentos postulados cognitivos y de la lingüística textual para explicar el proceso de comprensión de lectura, teniendo en cuenta la hipótesis de los mundos posibles, la cual le lleva a entender la existencia de niveles en la comprensión lectora siendo uno de mayor realce el de la comprensión de la realidad. El hecho de considerar aportes de la lingüística textual para plantear medidas de solución al problema de la comprensión lectora, lo convierte en un antecedente importante para este trabajo, ya que es contemplado desde el cariz lingüístico.

El autor concluye que la comprensión lectora prioriza la construcción de la macroestructura en mayor grado que la comprensión de la realidad; sin embargo, dicho proceso debe complementarse con la estrategia de la categorización prototípica de sus macroproposiciones; de tal modo que se logre una mayor comprensión de la realidad a partir de hechos más cercanos al lector.

Por otro lado, Miguel Inga (2009) al juzgar a la comprensión de lectura como un proceso cognitivo resalta la importancia de intervención de capacidades cognitivas tales como la competencia lingüística, la memoria operativa y la inferencia; capacidades que estudia en su investigación con la intención de conocer cuál de todas ellas es la predominante en dicho proceso y así poder ahondar más en el impulso de estrategias cognitivas de esa naturaleza. A partir de la evaluación de unos test cuyo objetivo era medir aquellas capacidades cognitivas y su relación con la comprensión lectora en alumnos de educación básica, el autor concluyó que es la inferencia la que obtiene mayor grado de correlación con la comprensión lectora. El segundo lugar sería para la competencia

gramatical; por eso recomienda prestar mayor atención e incentivar estrategias inferenciales en aras de alcanzar mejores resultados en los niveles de comprensión lectora.

La consideración de la capacidad inferencial como factor importante dentro del proceso cognitivo de la comprensión lectora es la que permite valorar el trabajo de Inga (2009) como un antecedente y un respaldo para el presente estudio, ya que una de las funciones primordiales de los marcadores del discurso —unidades de evaluación de esta investigación— reside en guiar las inferencias que se establecen dentro de todo texto. Por tanto, conocer si el nivel de competencia procedimental de los marcadores del discurso facilita el proceso de comprensión de lectura sería un aporte para la problemática de la incompreensión de lectura.

2.2 Bases teóricas

Para el desarrollo del presente estudio se ha tomado los basamentos de la lingüística textual, la pragmática, y para el caso de la comprensión de lectura el de las ciencias cognitivas. Como son dos los ejes centrales sobre los cuales gira la investigación —marcadores del discurso y comprensión de lectura— a continuación, se explicará aquellos principios que sustentan la relación entre dichos elementos. En primer lugar, es importante explicitar algunas ideas acerca de la lingüística textual y su objeto de estudio, el texto, ya que es en él donde las variables de este trabajo se circunscriben y cumplen sus funciones. En segundo lugar, se detalla con mayor profundidad todo lo que corresponde a los marcadores del discurso; y, por último, todo lo referido al gran campo de la comprensión de lectura.

2.2.1 Lingüística del texto

Si bien es cierto, la lingüística del texto es una de las disciplinas más jóvenes de la lingüística, su aparición se remonta a la década del 70. Sin embargo, tal como lo refieren algunos autores —Beaugrande y Dressler (1997) y Bernárdez (1982)— dicha disciplina tiene antecedentes que corresponden a los años primigenios de la historia, puesto que el *texto* ya era estudiado por la retórica, poética y también por la estilística.

Bernárdez (1982, p. 33) señala que fue Coseriu el primero que acuñó el término *lingüística del texto* en su artículo *Determinación y entorno* correspondiente a 1956; en el cual concibe al texto como producto del hablar. De igual modo, señala que es el estudio de Harweg (1968) uno de los trabajos pioneros en lo que concierne a estudios de organización textual. Harweg (1968) señaló a los textos como una unidad, pues decía que procesos como la *sustitución* permitían concebirlo como tal estableciendo así una relación coherente y cohesiva.

Como toda disciplina, con el paso de los años y durante el proceso de su crecimiento, se ha ido puliendo su objeto de estudio. Solo para mencionar, en un primer momento, el *texto* era entendido como una mera unidad con cierto rango de superioridad, pero equiparado al igual que la frase u otras unidades menores del sistema de la lengua. En la actualidad, la lingüística del texto es concebida como aquella que estudia al texto como unidad mayor que la oración.

2.2.1.1 Texto

Como señala Bernárdez (1982, p. 33), Coseriu ya concebía el texto desde una mirada distinta a la de la época, ya que no lo entendía como una mera suma de oraciones, sino como *una unidad producto del hablar*, definición con la cual abre paso a una revolución dentro de la concepción de texto.

Son variadas las definiciones que, con el paso de los años, los investigadores de la rama han ido acuñando para el *texto*. Por un lado, Halliday y Hassan (1976, p. 23) definen al texto como una unidad de lenguaje en uso, la cual se caracteriza por ser una unidad semántica, que escapa del encasillamiento de la longitud, pudiendo catalogarse como texto tanto una sola oración así como también la secuencia de oraciones. Para dichos autores, la propiedad imprescindible para que una estructura sea texto es la *textura*. Por otro lado, en una línea distinta, pero no antagónica, V. Dijk (1980, p. 35) señala al texto como un constructo teórico abstracto del discurso.

La concepción del texto como unidad comunicativa es compartida por Beaugrande y Dressler (1997) quienes refieren al texto como « [...] un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad. Si un texto no satisface alguna de esas normas, entonces no puede considerarse que ese texto sea comunicativo» (1997, p. 35). Para dichos autores caracterizar al texto como unidad comunicativa es imprescindible. De allí que un supuesto texto que no cumpla con aquellas normas de textualidad⁶ no podría ser considerado como tal, pues son rasgos intrínsecos de aquellos.

Asimismo, Casado (1998, p. 55) señala al texto como producto de un acto lingüístico individual dentro de un contexto situacional específico. Al conceptuarlo como una acción independiente que puede caracterizar a cualquier lengua y no necesariamente circunscribirse solo a una. Casado sigue la línea de Coseriu para tal definición.

Como se demuestra, entre las variadas definiciones de *texto* es común considerarlo como una unidad comunicativa. Por último, para esta investigación, se ha tenido en cuenta

⁶ Las normas de textualidad a la que refieren los autores son las siguientes: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad. (Beaugrande y Dressler, 1997).

la acepción que le da Bernárdez (1982, p. 85), quien concibe al texto de la siguiente manera:

“Texto” es la unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

El hecho de entender al texto como una unidad y que posee un carácter comunicativo son condiciones esenciales para describir y entender el presente trabajo, porque sobre ellos actúan los marcadores del discurso.

Tal como se ha señalado someramente, el texto es definido desde distintas aristas considerándose así varias características que lo cataloguen como tal. Verbigracia, Beaugrande y Dressler (1997) postulan sus siete normas de textualidad como rasgos esenciales de una unidad comunicativa como es el texto. Por otro lado, Bernárdez (1982) le otorga una importancia especial a la coherencia, por ser la propiedad fundamental encargada de su estructuración, siendo ese —en palabras del autor— uno de los objetivos más primordiales de la lingüística del texto.

Sin embargo, Bernárdez (1982) no soslaya la importancia de la presencia de la cohesión, la cual es descrita como relaciones de conexión entre las diferentes partes, pues todo estudio del texto, no solo debe abogar por la parte de la producción —aunque eso sea lo primordial— sino también por el lado de la interpretación que es donde jugaría un rol esencial la cohesión. Halliday y Hasan (1976), por el contrario, a partir de su característica esencial para el texto —la textura— le dan mayor énfasis a la cohesión considerando a esta como una propiedad semántica, la cual alberga todo el conjunto de relaciones semánticas de los elementos presentes en un texto; aquella que hace plausible

la continuidad de un tema a lo largo del texto. Concepto de cohesión que guarda semejanza con la propuesta de Beaugrande y Dressler (1997, p. 13), quienes señalan que la cohesión «[...] no consiste únicamente en un conjunto de relaciones superficiales que interconecta gramaticalmente los diversos componentes textuales, sino que cada elemento lingüístico dirige y mediatiza la operación de acceso a otros elementos lingüísticos con los que se interrelaciona». La cohesión no solo actúa en el plano superficial, sino también y, esencialmente, en un plano cognitivo.

Aunque entre los autores difieran un poco entre las denominaciones y las acepciones de *coherencia* y *cohesión* se puede colegir una idea común, y es que todo texto tiene dos propiedades fundamentales para su estructuración que son la coherencia y cohesión. La primera es la que salvaguarda el significado global del texto; mientras que la segunda la conexión y continuidad de las estructuras gramaticales de todo el texto.

A continuación, se presentan algunos aspectos esenciales de cada una de estas propiedades.

2.2.1.1.1 Coherencia

La coherencia suele definirse como aquella que vela por el significado global de todo texto. Tal es el caso de V. Dijk (1980, p. 204) quien acuña el término de *macroestructura* para hacer referencia al tema global de un texto. Casado (2003, p. 24) haciendo alusión a esa unidad presente en todo texto, señala que la coherencia es aquella propiedad que le da congruencia a todo texto, pues hace posible la no contradicción entre sus elementos constitutivos.

Por otro lado, Beaugrande y Dressler (1997, p. 37), quienes presentan una postulación con un cariz más cognitivo, consideran a la coherencia como aquella que vela

por la posibilidad de que los elementos del *mundo textual*⁷ puedan interconectarse entre sí e interactuar de un modo relevante. Para dichos autores, el mundo textual alberga dos entidades importantes: los conceptos y las relaciones. Un concepto refiere a la configuración de los conocimientos, que posee el hablante, los cuales pueden activarse o recuperarse guardando más o menos la unidad y la congruencia; y, en lo que respecta al segundo componente, refiere a aquellas relaciones que subyacen dentro de la estructura del texto. Por tanto, para Beaugrande y Dressler (1997), la coherencia es aquella que hace posible la continuidad del sentido y la conectividad subyacente del contenido textual.

Bernárdez (1982) presenta una propuesta distinta a la de los anteriores autores; es cierto que mantiene el carácter semántico que caracteriza a la coherencia, pero asume otro rasgo esencial, el cual hace que su presencia sea preponderante en la construcción de textos. No obstante, para dicho autor, la coherencia no solo es una propiedad, sino también un proceso que se relaciona con la estructuración del plan global de todo texto, teniéndose en cuenta desde la intención comunicativa del hablante formando así parte del proceso prelingüístico. Es debido a esto que el autor señala que la coherencia es un fenómeno también pragmático. Bernárdez no hace distinción nominal entre coherencia y cohesión, pero sí reconoce la presencia de relaciones gramaticales a nivel superficial englobándolas dentro de la coherencia textual. En efecto, para el autor, tanto la coherencia y la cohesión son aspectos de un mismo fenómeno: la primera, relacionada con la estructuración del texto por el hablante; mientras que la segunda hace referencia a la interpretación del texto por el oyente. En esencia, el autor presta mayor importancia al lado pragmático —que él asume que la coherencia posee— y su rol fundamental dentro de la estructuración de todo texto, pues —tal como él señala— a la lingüística del texto

⁷ Denominación que acuñan los autores

le interesa más el lado de la producción, pero no soslaya que de igual forma deba considerarse dentro de los estudios los aspectos relacionados con el análisis (acción del oyente) donde entra a tallar la cohesión.

Es indudable que, a pesar de que existan algunas variaciones en la definición de coherencia por los distintos autores, existe un rasgo común compartido por todos; esto es que la coherencia posee una naturaleza semántica la cual posibilita que el texto se conserve como una unidad de significado.

2.2.1.1.2 Cohesión

Uno de los primeros estudios acerca de la cohesión como característica primordial del texto es el trabajo de Halliday y Hassan (1976). Para dichos autores, la cohesión es el medio por el cual se expresa la continuidad existente entre una parte del texto; es decir, es un mecanismo que relaciona semánticamente las oraciones de un texto creando así una dependencia mutua entre ellas. Asimismo, ello no implica que se puedan establecer dichas relaciones solo entre oraciones consecutivas, sino también a partir de párrafos a lo largo de todo el texto. (Halliday y Hassan, 1976, p. 329).

Halliday y Hassan (1976) proponen una postura, esencialmente, semántica. Para ellos, son cinco los procedimientos por los que se da la cohesión en un texto, los cuales pueden ser gramaticales y lexicales: la referencia, la sustitución, la elipsis, la cohesión lexical y conjunción, siendo este último un procedimiento intermedio entre lo gramatical y lexical y que comparte algunas características discursivas con los marcadores del discurso. Igualmente, las relaciones semánticas que se establecen pueden ser intraoracionales o interoracionales, mas son estas últimas las que corresponden a la cohesión textual.

Si bien, los autores mencionados desarrollan un concepto de *cohesión* así como los mecanismos que ayudan a que un texto esté cohesionado, señalan que la cohesión de un texto no se limita solo al ámbito superficial, sino que va más allá, actuando cognitivamente a partir de la *continuidad*. Es esta continuidad la que permitiría al receptor interpretar el texto a pesar de que no estén presentes explícitamente todas las palabras que aportan a su estructuración —resultaría engorroso describir cada situación e incluso sería imposible—. Para Halliday y Hasan, la continuidad que procede de la cohesión, es lo que hace a la cohesión un elemento imprescindible en el proceso de interpretación del texto:

[...] But the cohesive relations themselves are relations in meaning, and the continuity which they bring about is a semantic continuity. This is what makes it possible for cohesive patterns to play the part they do in the processing of text by a listener or a reader, not merely signaling the presence and extent of text but actually enabling him to interpret it and determining how he does so. (Halliday y Hasan, 1976, p. 303).

Por otro lado, Herrero (2006) no limita las relaciones que se establecen en el texto solo al ámbito semántico. Tal es así que, para el autor, la cohesión reside en un conjunto de elementos, los cuales posibilitan conceder las interpretaciones de los distintos enunciados, ya sea de aquellos que le anteceden o suceden. Es dentro de estos elementos que él propone donde se encuentran las relaciones semánticas entre palabras, repeticiones de vocablos, deixis, sustituciones pronominales, elipsis y también los marcadores discursivos.

Desde otro ángulo más formal, V. Dijk (1980, p. 83) no menciona explícitamente acerca de la cohesión, sino él utiliza el término *conexión* para denominar a la propiedad que tienen una serie de proposiciones que están entrelazadas entre sí. Aquellos elementos que permiten dicha conexión serían, por un lado, los conectivos del lenguaje natural, los cuales los divide en aditivos, disyuntivos, condicionales y contrastivos; por otro, las

conjunciones y, finalmente, algunos elementos presentes en la superficie del texto que dan cuenta de la coherencia local.

Dentro de un marco cognitivo, teniendo como base la propuesta de Halliday y Hasan; Beaugrande y Dressler (1997, p. 35) señalan que la cohesión es aquella propiedad de conexión de los componentes de un texto de manera superficial. Esta se da a través de redes de relación gramatical entre los elementos textuales, las cuales guían los procesos cognitivos para la interpretación del texto valiéndose de algunos elementos.

Si bien es cierto, son varios los procedimientos por los que se puede explicitar la cohesión del texto —atendiendo a las distintas posturas de los estudiosos— para efectos de este trabajo, solo se tomará en cuenta como base la propuesta de Halliday y Hasan (1976), la cual se relaciona con la Beaugrande y Dressler(1997).

2.2.2 Marcadores del discurso

2.2.2.1 Marcadores del discurso en el transcurrir de los años

Como ya se ha señalado antes, los marcadores del discurso forman parte de esta gama de elementos cohesivos que pueden aparecer dentro de un texto. Desde las últimas décadas, estas unidades lingüísticas han ido forjándose como objeto de estudio de muchos lingüistas, fortaleciendo el auge de las investigaciones de la lingüística textual y de la pragmática.

La preocupación por estudiar unidades superiores más allá de la oración dejando de lado la sintaxis —tal como refieren Loureda y Acín (2010) — es el móvil de un mayor surgimiento de estudios de los marcadores del discurso. El estudio de Gili Gaya (1980) postulado en la década de los 60 es considerado como uno de los trabajos pioneros en este

campo porque presenta un capítulo titulado *Enlaces extraoracionales* donde se hace alusión al discurso como una unidad total, ámbito que la sintaxis no puede estudiar, ya que su estudio se limita a las unidades dentro de la oración y no abarca, por ejemplo, la sucesión de oraciones. De allí que el autor muestre preocupación por tal situación y refiera a las conjunciones no solo como unidades que enlazan oraciones, sino también con la funcionalidad de conectar miembros más allá de la oración; permitiendo así la continuidad dentro del discurso. De igual modo, describe otros fenómenos que comparten la misma función de conexión dentro del discurso; tal es el caso de la repetición, anáfora, elipsis y del ritmo. Si bien es cierto, Gili Gaya (1980) no expone un estudio profundo de dichas unidades con función extraoracional; sin embargo, pone las primeras piedras al estudio de unidades lingüísticas de esta índole.

Otro de los trabajos primigenios es el de Catalina Fuentes (1987), en el cual describe la existencia de unidades presentes en un nivel superior a la oración y que tienen una función de conexión discursiva, salvaguardando la coherencia y cohesión del texto. En esta misma línea, la propuesta de Halliday y Hasan (1976) considera a las conjunciones como uno de los mecanismos de cohesión dentro de un texto. A pesar de que su propuesta es para el inglés, ellos no niegan que pueda ser fácilmente aplicable a cualquier otro sistema lingüístico. Claro ejemplo de ello es el trabajo de Mederos (1988) quien enfoca su estudio en la lengua española, manteniendo la misma propuesta de Halliday y Hasan (1976) acerca de la cohesión. No obstante, hace referencia a la posibilidad de agrupar en dos los mecanismos de cohesión: anáfora y la conexión; siendo el primer caso referido a las relaciones de interconectividad intraoracionales; mientras que en el segundo, a las relaciones existentes a lo largo de todo el discurso. Considera cinco tipos de conexión: aditiva, disyuntiva, adversativa, causal y temporal.

Siguiendo unos lineamientos más formales, Van Dijk (1980) refiere a unas unidades de enlace dentro del discurso, a las que él denomina *conectivos*. Presenta dos tipos de conectivos, a saber, los naturales y los lógicos. Por un lado, los lógicos, desde su sentido clásico, son interpretados en un sentido veritativo funcional. Por otro, los naturales tienen la función de relacionar no solo oraciones, sino también proposiciones o hechos, en tanto estos refieran a una situación posible, y estén conectados con un mismo tópico de conversación. De igual forma, el autor resalta el aspecto semántico y pragmático que tienen dichos conectivos naturales, pues señala que estos tienen la posibilidad de conectar secuencias como, por ejemplo, inferencias.

Con el advenimiento de nuevos estudios dentro del campo de la lingüística del texto y de la pragmática, disciplinas que concebían la existencia de unidades mayores que la oración como es el caso del texto —y el discurso, para aquellos que lo consideran como unidades distintas— fueron surgiendo más investigaciones referidas a los marcadores del discurso. Uno de los trabajos más serios y que toma en cuenta a la pragmática y a la sociolingüística es el de Deborah Schiffrin (1988), en el cual plantea una definición operacional para dichas unidades: «I operationally define markers as sequentially dependent elements wich brackets unit of talk» (1988, p. 31).

Para Schiffrin, los marcadores del discurso son unidades verbales o no verbales que pueden actuar en diferentes planos del discurso, así como en los niveles de coherencia local o global. Todo marcador posee funciones primarias, las cuales se van adecuando de acuerdo a un contexto —en término sociolingüísticos *contextualization cues*—; esto es, actúan como indicadores de la interpretación del discurso; proponen un significado de acuerdo con el contexto a partir de otros significados potenciales que tienen. Es esta propiedad la que les lleva a ser unidades multifuncionales, característica que les permite

integrar los diferentes procesos subyacentes presentes en la construcción del discurso otorgando la coherencia necesaria al discurso. (Schiffrin, 2001, p. 58).

Schiffrin (2001) enfoca todo su trabajo en el desarrollo de estas unidades en un plano oral y cómo resultan ser elementos esenciales en la interpretación del mensaje. Resalta su capacidad de adaptación a los diferentes contextos y su facultad para interaccionar en los distintos planos del lenguaje: una estructura de intercambio, una estructura de acción, una estructura ideacional, estado de información y un marco de participación, conllevando a que su significado primario cambie a partir del contexto, y de esta manera guíe al receptor en la comprensión de la intención del emisor en ese mensaje. Esta última característica distintiva los convierten en elementos esenciales en la construcción del discurso, pues salvaguardan su coherencia y cohesión a partir de darle continuidad a los planos subyacentes que se encuentran a lo largo del discurso.

En Martín y Portolés (1999), los marcadores del discurso cobraron mayor lustre, puesto que su trabajo fue considerado todo un hito dentro del ámbito de las investigaciones de los marcadores del discurso, debido a los alcances del estudio al igual que por la clasificación presentada basada en su función discursiva de forma ordenada y compacta. Hasta nuestros días, es la que resulta más aceptada dentro del ámbito científico (Loureda y Acín ,2010). Tal es así que muchos de los últimos estudios parten de la concepción de los marcadores del discurso como unidades lingüísticas con funcionalidades particulares dentro de la pragmática.

Posteriormente, han surgido muchos trabajos, algunos más ligados con posturas pragmáticas del mismo que con postulados del análisis del discurso. Cabe señalar que los intereses por el estudio de los marcadores del discurso han ido cobrando mayor espacio, llegando a ser objeto de estudio de otras disciplinas de la lingüística como es la aplicada.

Por otro lado, existen algunas investigaciones que circunscriben a los marcadores del discurso solo en el ámbito de la lingüística textual, soslayando el gran rol que cumplen pragmáticamente y cómo estos son elementos importantes en la construcción de textos. Un seguidor de este campo señalado anteriormente es Casado (2006), quien hace la distinción entre lingüística del texto y gramática del texto⁸. Para el autor, los marcadores del discurso están dentro de gramática textual. Él pone mayor énfasis en la funcionalidad textual que estos tienen, por ello, les denomina *marcadores textuales* y en sus últimos trabajos como *operadores textuales*.

Lo mencionado anteriormente solo ha sido una pequeña muestra del devenir histórico de los marcadores del discurso. A continuación, se expone una descripción somera de dichas unidades lingüísticas.

2.2.2.2 Definición

Como se ha presentado en el acápite anterior, los marcadores del discurso han sido el objeto de estudio de muchos investigadores motivo por el cual, podemos encontrar dentro de la prolífera bibliografía algunas variaciones en las definiciones —también dependiendo de los marcos teóricos que los sustenten⁹—.

⁸ En palabras de Casado (2003, p.22): «La lingüística del texto se ocupa del ámbito lingüístico constituido por los actos del habla, o el entramado de los actos de habla, que realiza un determinado hablante en una situación determinada, y que pueden estar constituidos por manifestaciones habladas o escritas». Por otro lado, señala que la gramática del texto «se dedica al estudio de aquellos fenómenos de una lengua determinada que están orientadas a la construcción de textos».

⁹ Son dos las posturas claramente definidas respecto del estudio de los marcadores del discurso. Por un lado, desde la lingüística textual, los trabajos de Casado (1998) y Fuentes (1987) quienes conciben a aquellos elementos lingüísticos como elementos propiamente cohesivos, que entrelazan los distintos elementos a lo largo del texto; por otro lado, con el aporte de la pragmática, se les considera como guías de inferencia y elementos fundamentales para la construcción de textos. Lideran esta última postura las investigaciones de Martín (1998), Portolés (1998a), Montolío (2001); entre otros. Debido a la dirección de este trabajo, se ha optado por desarrollar lo referido a la postura pragmática.

Asimismo, cabe señalar que estas mismas unidades han recibido distintas denominaciones por los diversos autores que las han estudiado, aunque el término *marcador del discurso* es el más común. Verbigracia, Casado (2003) los llama *marcadores textuales*, el cual los considera como uno de los procedimientos de cohesión. De igual modo los clasifica teniendo en cuenta la función que desempeña dentro de toda oración. Señala como uno de los rasgos más característicos su multifuncionalidad. Otras de las denominaciones es *conectores discursivos* (Sánchez, 2008; Montolío, 2001) considerados estos como el conjunto de todas las unidades en contraposición a la propuesta de Martín y Portolés (1999) para quienes los conectores son hipónimos de los marcadores.

Para Mederos (1988), estas unidades son llamadas *conectivos*, siguiendo la línea de Halliday y Hasan. En el ámbito del discurso oral, Briz e Hidalgo (1998) los denomina *conectores pragmáticos* centrándose exclusivamente en el marco conversacional.

Para este trabajo se seguirá la propuesta de Portolés (2006), quien los presenta no solo como elementos cohesivos desde una mirada semántica, sino que también con un cariz pragmático. De la misma manera, amplía su consideración, pues no solo toma en cuenta a los conectores, sino extiende su estudio hacia otros elementos lingüísticos que cumplen una función discursiva, encerrándolos a todos dentro del concepto de *marcador del discurso*.

2.2.2.3 Marcadores del discurso: propuesta de José Portolés

La propuesta de Portolés causa revuelta en el mundo científico, específicamente en el ámbito de los estudiosos de los marcadores del discurso. El autor expone argumentos innovadores que trae consigo su iniciativa de involucrar concepciones pragmáticas que complementen a la definición de *marcador del discurso*, rompiendo los esquemas

existentes hasta ese momento, en el que todo estudio de significado debe limitarse a ser abordado solo desde la semántica. Para Portolés (2006, p. 25) un marcador del discurso es definido de la siguiente manera:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Pues bien, la función principal que presentan estos elementos lingüísticos es el de guiar inferencias, las cuales se hacen evidentes en los discursos de las distintas situaciones comunicativas.

Es menester señalar que el significado que presentan los marcadores del discurso, en palabras de Martín y Portolés (1999), es procedimental, es decir, poseen un conjunto de instrucciones semánticas, las cuales son las que tienen la función de guiar dichas inferencias que devienen de los distintos miembros del discurso, generando una interpretación más específica en el receptor a partir del contexto de aparición del marcador (Fraser 1999, p. 950).

A continuación, se detalla con mayor precisión todo lo referido a las características gramaticales de los marcadores del discurso en aras de obtener una mayor comprensión del lector y entender el rol que juegan en el proceso de comprensión de lectura.

2.2.2.3.1 Características gramaticales

Para la descripción correspondiente de lo que es un marcador del discurso, se ha considerado —tal como se ha señalado antes— la propuesta de Portolés, específicamente Portolés (1993), Portolés (1998a), Portolés (1998b), Martín y Portolés (1999), Portolés (2006), Martín (2010).

Lo esencial y lo que caracteriza a un marcador del discurso es su función discursiva; de allí que intentar describirlo desde aspectos gramaticales, aparentemente, no cobraría tanta importancia, pues sus funciones primordiales están relacionadas con un nivel discursivo. Sin embargo, una caracterización gramatical de lo que es un marcador, facilitaría su diferenciación de aquellos que puedan ser semejantes, pero que no se corresponden con la definición de marcador del discurso.

2.2.2.3.2 Aspectos morfosintácticos

Identificándose con su definición, los marcadores del discurso son unidades que no ejercen ninguna función sintáctica, son unidades invariables, característica que los distingue de otras unidades lingüísticas. Tal como ya se ha señalado, los marcadores del discurso forman un grupo muy heterogéneo, desde las categorías léxicas a la cual pertenecen hasta la posición que toman dentro del discurso, pero siempre compartiendo una única función: la de ser guía de inferencias. Otro de los rasgos característicos de estas unidades es la condición de movilidad sintáctica, puesto que no se limitan a una sola ubicación —como puede ser el caso de las conjunciones que siempre han de aparecer al inicio del segundo enunciado que conectan—, sino que pueden ubicarse al inicio, medio o final. Eso sí, nunca se situarán entre el núcleo y sus adyacentes especificativos. Asimismo, algunos presentan una posición preferente por la posición inicial, tal es el caso de *a todo esto, antes bien, así pues*.

La no alternativa de recibir especificadores y adyacentes es otro de los atributos de dichas unidades. Tal como refiere Martín y Portolés (1999) existen algunas excepciones como *además, encima y aparte*, las cuales pueden aparecer junto con un complemento *de*. Igualmente, los marcadores del discurso tienen una incidencia sintagmática, es decir, pueden ubicarse en categorías léxicas así como sintagmáticas.

A diferencia de otras unidades lingüísticas, los marcadores del discurso no pueden coordinarse entre sí —aunque sí con algunos sintagmas—, no pueden ser negados. No se debe olvidar que los marcadores se encuentran en una unidad sintagmática, estableciendo así una relación total escapando de los límites de la oración, aunque ello no quita que puedan relacionar miembros discursivos en una misma oración.

Si bien se ha expuesto algunas características morfosintácticas que califican al grupo de marcadores del discurso, sin embargo —tal como señala Llamas (2010) — no es una propuesta concluyente, pues con el aporte de más investigaciones se puede tener más claro el panorama y así ir definiendo mejor este grupo híbrido como son los marcadores del discurso.

2.2.2.3.3 Aspectos semánticos

En lo que refiere al aspecto semántico, es menester señalar la particularidad que poseen dichas unidades en su significado y lo que les distingue de las demás, es decir, un significado procedimental —en palabras de Martín y Portolés (1999, p. 4072) —: «serie de instrucciones semánticas que guían las inferencias que se han de efectuar de los distintos miembros del discurso en los que aparecen esas unidades».

Es importante hacer referencia, para una mejor comprensión de la distinción entre significado conceptual y procedimental, a las ideas básicas de la teoría de la pertinencia¹⁰ desarrolladas por Sperber y Wilson (1994), quienes tomando como referencia los

¹⁰ Se utilizará este término —y no *relevancia*— en correspondencia con Portolés, puesto que el marco teórico que se ha asumido es de este autor.

postulados de Grice, exponen una teoría en la que cobra más preponderancia el fenómeno de la pertinencia.

2.2.2.3.3.1 Teoría de la Pertinencia en los marcadores del discurso

Grice plantea un modelo inferencial, donde se concibe a la comunicación no como un simple proceso de codificación y decodificación, sino como un proceso en el que las inferencias juegan un papel preeminente. A partir de su principio de cooperación, y sus respectivas máximas, Grice establece que en el proceso de comunicación existen implicaturas¹¹, las cuales permiten que el oyente pueda acceder al mensaje que el hablante tuvo como intención transmitir al proferir ciertos enunciados (Portolés, 2006).

Sperber y Wilson (1994) identificaron una fisura en lo propuesto por Grice, pues ¿cómo era posible poder restringir y corroborar que surjan en el oyente las adecuadas inferencias para reconocer lo que el hablante tenía como intención comunicar, ya que era posible poder obtener otras y no tanto las deseadas? Debido a este cuestionamiento llegaron a proponer la existencia no solo de implicaturas en la comunicación, sino también de explicaturas: «Un contenido explícitamente comunicado (o explicatura), es una proposición comunicada obtenida por una combinación de decodificación e inferencias que proporciona una premisa para la derivación de implicaciones contextuales y otros efectos cognitivos» (Sperber y Wilson, 1994, p. 220). Además, estos autores, a diferencia de Grice, conciben a la *pertinencia*, ya no como una máxima más de la conversación, sino como un principio general que dirige la comunicación. Es así que un enunciado será pertinente en tanto genere en el receptor efectos cognitivos contextuales, esto es, logre identificar información que aporte en la modificación de sus conocimientos y en la representación del mundo; por el contrario, no será pertinente cuando la

¹¹ Término técnico de la pragmática griceana.

información sea tan nueva que no sea posible su interpretación o incluya información ya conocida que no contribuya en nada al receptor¹².

De otro lado, no viéndose satisfecho los alcances dados por Sperber y Wilson para dar explicación a todo lo que sucede en el proceso de comunicación, Blakemore (1987), discípula de la propuesta de Sperber y Wilson, dentro de este mismo marco, postula la existencia de dos clases de significado en las palabras: el conceptual, propio de aquellas unidades que poseen un contenido representacional y que favorecen a las condiciones de verdad de un enunciado, y el procedimental cuyo eje central gira en torno al condicionamiento de las inferencias en su interacción con un contexto. De allí que Portolés afirme que los marcadores del discurso poseen un significado procedimental, en tanto estos actúan como guías de inferencias dentro de un texto y donde el contenido pragmático de su lugar de aparición aporta para su interpretación.

La propuesta de Portolés al describir la naturaleza semántica de los marcadores no solo se nutre de la teoría de la pertinencia, sino también toma postulados de la teoría de la argumentación propuesta por Anscombe y Ducrot (1994).

2.2.2.3.3.2 Teoría de la Argumentación en los marcadores del discurso

Portolés (1998a) refiere que la teoría de la argumentación es una teoría eminentemente semántica, pues se preocupa de la construcción de los significados, los cuales tienen su origen dentro de las mismas unidades lingüísticas y no en la realidad en tanto estas se relacionen argumentativamente a lo largo del discurso: «en su teoría cualquier enunciado argumenta — condiciona la dinámica discursiva— porque ello es

¹² En esta misma línea, Escandell (1993, p. 143) señala que «la presunción de relevancia no sólo ayuda a explicar la interpretación; actúa también como un principio organizador de la producción de los enunciados. El emisor tendrá que seleccionar, entre todos los enunciados posibles, aquel que para su interlocutor pueda dar lugar a mejores efectos con un coste de procesamiento razonablemente bajo»

inherente a toda significación lingüística» (Portolés 1998, p. 88). De acuerdo con esto, se entiende que el significado de todo marcador del discurso actúa como una especie de orientación argumentativa, influenciado así en la construcción del significado. Dichas orientaciones argumentativas son las que se denominan *instrucciones semánticas*, aquellas que se le da al oyente en aras de que la interpretación se acomode con la intención del emisor.

Es de este aspecto —el de las instrucciones— del cual se vale Portolés para dar cuenta del aspecto semántico de los marcadores del discurso, pues son estas instrucciones semánticas las que guiarán las inferencias de los miembros del discurso que relacionen.

Portolés (2006) presenta tres clases de instrucciones: formulación, argumentativa y de la estructura de información¹³, aunque señala que no implica que sean las únicas y que además, en algunos casos, el significado de un mismo marcador puede corresponderse con instrucciones de distintos tipos, tal como es el caso de *en definitiva*, el cual puede aparecer ejerciendo una función de reformulador cuando relaciona dos miembros discursivos en los que el último miembro, lugar donde aparece el marcador, engloba ideas anteriores ya mencionadas. Por otro lado, también es posible encontrar casos en los que cumpla una función de operador, a saber, cuando condiciona una argumentación fuerte desde el miembro en el que se encuentra estableciendo relación con lo mencionado en el discurso anteriormente.

Portolés (2006) considera los siguientes tipos de instrucciones:

¹³ En su obra anterior con Martín (1999) la denominación de dichas instrucciones se presentan de distinta forma, siendo el cambio particular en el grupo de formulación, el cual se correspondía con la instrucción sobre el significado de conexión. El cambio solo se limita en la nominación, ya que en ambos el autor describe a los marcadores reformuladores.

a) Instrucciones de formulación

Aquellas en las que presentan al miembro donde se encuentra el marcador como el que es acorde con la intención del hablante. La clase de los reformuladores son los que realizan este tipo de instrucciones.

b) Instrucciones argumentativas

Este tipo de instrucciones tiene como base, esencialmente, los postulados de la teoría de la argumentación: « [...] son los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que pudieran representar, los que encaminan la argumentación». (Portolés, 2006, p. 88). A partir de las orientaciones que los elementos realicen, se pueden distinguir dos tipos: antiorientadas y coorientadas. En el primer caso, refieren a aquellas relaciones en las que la conclusión no deviene necesariamente como se esperaba; por otro lado, las coorientadas argumentan un mismo miembro discursivo para llegar a una misma conclusión. Asimismo, tal como resulta preponderante conocer la orientación que guían los enunciados lingüísticos, importa también conocer la escala argumentativa que cada uno posee, pues, con la fuerza argumentativa apoyan en la continuación del discurso hacia un sentido determinado.

Son los conectores, en la mayoría de los casos, los que realizan este tipo de instrucciones, siguiendo la clasificación de Portolés: aditivos, argumentativos y contraargumentativos.

c) Instrucciones informativas de información

En palabras de Martín y Portolés (1999, p. 4075): « [...] instrucciones referidas a la distribución de comentarios». Son considerados como poseedores de este tipo de instrucción los estructuradores de la información, pero eso no quita que otros marcadores,

en determinados contextos, puedan poseer dicha instrucción de estructura de información.

Verbigracia:

A ellos les robaron todo y se quedaron sin ningún céntimo. **Es más**, no tenían ni para llegar a su casa.

El conector aditivo *es más*, en este caso, está introduciendo un nuevo comentario del mismo tópico, realizando así una instrucción de estructura de información.

Si bien, la característica distintiva de los marcadores del discurso es el significado procedimental, tal como se ha expuesto anteriormente, es inevitable ignorar el significado conceptual ni prescindir de su presencia en la configuración semántica de los marcadores del discurso. Portolés (2006), a diferencia de lo planteado por Blakemore (1987), es partidario de esta idea. Para el autor, sostener que los marcadores poseen un significado procedimental (significado fuertemente relacionado con el contexto, lo que les permite actuar como guías de inferencias) no es incompatible con la aseveración de que estos elementos lingüísticos también tienen un significado conceptual. Esto no resulta ser tan inesperado, pues, como se sabe, algunos de los marcadores del discurso son fruto de procesos gramaticales acontecidos a través de los años. Leonetti y Escandell (2004, p.1729), igualmente, consideran que el significado procedimental no puede estar totalmente desligado del significado conceptual, es más, para dichos investigadores, resulta ser una necesidad, ya que es a partir de este significado conceptual; sobre el cual actuaría dicho significado estableciéndose una relación asimétrica entre el procedimental y el conceptual.

Portolés (1994, p.17) propone algunos ejemplos en los que se puede observar vestigios del significado conceptual.

A continuación, el siguiente ejemplo del marcador *no obstante*:

Te advierto que está estropeado; *no obstante*, llévatelo si quieres

Donde se evidencia su función de conector contraargumentativo, es decir, es usado cuando el miembro precedente puede ser considerado un obstáculo para el segundo.

La misma situación se observa en el segundo ejemplo:

Lo específico, pues, de toda comparación es que expresa una unidad lingüística que representa explícitamente el punto de referencia, [...] Ello *no obsta* para que, [...] aquel pueda omitirse ocasionalmente (C. Hernández, en *Voz y Letra*, 1992, p. 88. En Portolés 1994, p. 417).

Donde aparece el verbo *obstar*, con el cual, se puede decir, que el marcador *no obstante* guarda estrecha relación en su significado conceptual al referir la idea de *impedimento*, *obstáculo* para una situación. En suma, siguiendo lo afirmado por Portolés, los marcadores del discurso presentan un significado procedimental, pero a la vez, en algunas situaciones, muchos de ellos aparecen funcionando en contextos que están relacionados con su significado conceptual, tal como se ha demostrado líneas arriba.

De todo lo anterior, quedan explícitas las propiedades semánticas que poseen los marcadores del discurso y lo que implica que estos tengan un significado procedimental: un significado que direcciona las inferencias en un texto con la finalidad de que el lector logre idénticas interpretaciones a las emitidas por el emisor junto con la contribución que recibe de su contexto de aparición. Son estos atributos semánticos los que posibilitan que Portolés (1998) refiera a la noción de *efectos de sentido* para los marcadores; esto es, un significado propio, el cual de acuerdo a su contexto pragmático adquiere otras formas de interpretación dentro de los mismos parámetros de su significado base. Sería muy exhaustivo querer listar todas las posibles alternativas de aparición de un marcador; de

allí que lo desarrollado por Anscombe y Ducrot (1994) favorece a una mejor comprensión de las capacidades semánticas de un marcador, posibilitando la identificación de sus semejanzas y poder agruparlos dentro de algún tipo de instrucción.

2.2.2.3.4 Clasificación

Portolés (2006) presenta la siguiente clasificación de los marcadores:

- a. Estructuradores de la información: Organizan, regulan la información y la estructuración del texto. Aquí se considera a los comentadores, ordenadores y digresores.
- b. Conectores: Vinculan dos miembros del discurso. De acuerdo con el tipo de vinculación que realizan, se subdividen en aditivos, consecutivos y contraargumentativos.
- c. Reformuladores: Introducen un miembro del discurso como una nueva formulación de lo mencionado anteriormente. Se subdividen en explicativos, de rectificación, de distanciamiento y recapitulativos.
- d. Operadores argumentativos: Condicionan las posibilidades argumentativas del miembro discursivo donde aparecen, pero sin guardar relación directa con el miembro anterior. Pueden ser de refuerzo argumentativo o de concreción.
- e. Marcadores de control de contacto: Manifiestan la relación existente entre los interlocutores y el discurso de la conversación.

Para efectos de este trabajo, de acuerdo a los objetivos propuestos, solo se considerarán los cuatro tipos primeros mencionados, es decir, se excluirá los marcadores

de control o de contacto, debido a que su contexto de aparición reside exclusivamente en un plano oral.

2.2.3 Comprensión de lectura

Para poder entender mejor el propósito de esta investigación ha de ser indispensable distinguir entre la lectura y la comprensión de lectura. La lectura suele hacer referencia a un proceso de mera decodificación de sonidos, donde la persona se limita a la identificación de palabras con su significado; sin embargo, dicha conceptualización queda muy corta para lo que es en realidad el proceso de lectura o, en todo caso, como debería ser considerado; es decir, equivaler lo que es lectura y comprensión de lectura (Smith, 1995). Lo que se busca siempre en un proceso de lectura es que el lector llegue a entender el mensaje tal como lo creó el emisor —preservando desde la intención comunicativa hasta la transferencia de todo el mensaje—. Por tanto, no se puede negar la intervención de distintos procesos cognitivos —no solo lingüísticos— en aras de la obtención de buenos resultados en el proceso de comprensión de lectura. En definitiva, la comprensión de lectura es un proceso muy complejo, no es una mera decodificación visual ni tampoco auditiva, sino trasciende más allá de las formas superficiales de las palabras, en donde es importante tener en cuenta dos fuentes esenciales: la información visual y la no visual (Smith, 1995). La información no visual es la que se corresponde con todos los conocimientos almacenados en el cerebro; es decir, en un proceso de comprensión lectora la información visual encuentra sentido en la medida que es relacionada con la información no visual, esto es, los conocimientos previos que el lector puede poseer del tema presentado. De todo esto se deduce el valor que le otorga Smith (1995) a dichos elementos.

Siendo tal la importancia de la información no visual y cómo esta actúa en conjunto con la información visual, es menester la presencia de la inferencia, operación cognitiva por la cual el lector puede hacer explícito lo implícito construyendo así nuevos significados (García, 2006, p. 74). Asimismo, no se puede dejar de indicar que existe otra operación cognitiva que también cobra relevancia en este proceso de comprensión lectora, esta es la memoria.

Pues bien, al señalar lo imprescindible que resulta aquel conjunto de conocimientos previos que posee el lector, solo es plausible que exista en la medida que sea almacenado por la memoria a largo plazo. Inga (2009, p. 81) ya afirmaba que el aporte de la memoria operativa en el proceso de comprensión de lectura está en el empleo del *búfer episódico*,¹⁴ el cual selecciona la información de la memoria a largo plazo facilitando la interrelación entre la información visual y la no visual. Todo ello tendría como consecuencia la obtención de una adecuada interpretación del texto.

En definitiva, tal como señala Casas (2013), dos son las operaciones cognitivas en las que se basa la comprensión de lectura —y por ello indispensables— estas son la inferencia y la memoria.

2.2.3.1 La comprensión de lectura desde un enfoque cognitivo: Fauconnier

De acuerdo con la naturaleza de este trabajo, la comprensión de lectura será estudiada desde una visión cognitiva. Por tanto, en primer lugar, se esbozará algunos presupuestos teóricos que ayuden al lector a entender mejor lo que se pretende desarrollar; en segundo lugar, se explicará la propuesta de Fauconnier (1994, 1997, 1998, 2003) y cómo esta se aplica a la comprensión de lectura

¹⁴ Término utilizado en la propuesta de Baddeley (2000) para el proceso de comprensión de lectura, el cual refiere a un medio de almacenamiento temporal de la memoria y que selecciona aquella información que es pertinente de la memoria a largo plazo y que facilitará el procesamiento de la información.

La lingüística cognitiva vela por un estudio del lenguaje, considerándolo dentro de la estructura de la cognición humana cuyos postulados refieren a dar mayor realce al estudio del lenguaje en uso; de igual modo, entiende al lenguaje como un instrumento de conceptualización cuya función es significar.

Para la organización del pensamiento, en primera instancia, recurre principalmente al proceso de la categorización. Por otro lado, la gramática no se limita a reglas formales, sino se constituye y se modifica en función del uso del lenguaje; razón por la cual el contexto cultural cobra mayor importancia.

La semántica cognitiva, la cual se encuentra dentro de la lingüística cognitiva, centra su estudio también en el significado, pero con otros matices distintos a las teorías que ya venían trabajando hasta el momento. Es decir, considera que el significado es fruto de lo que el receptor tiene en su mente, lo cual deviene de las experiencias que ha tenido (Lakoff, 1988). Es a partir de ello que el autor considera relevante conceptos como la corporización del lenguaje, los procesos cognitivos de categorización y prototipicidad. Para los semánticos cognitivos es importante la mente del receptor en la medida en que es allí donde se almacenará todos los contenidos que devienen de la experiencia del emisor.

2.2.3.1.1 Teoría del Blending

Dentro del marco cognitivo señalado anteriormente, germina la propuesta de Gilles Fauconnier (2003) y su teoría del *Blending* basada en su teoría de los *Espacios Mentales*¹⁵. A continuación, se presenta una explicación sucinta de la teoría de Fauconnier que permitirá entender con mayor profundidad el proceso de comprensión de lectura.

¹⁵ Teoría propuesta en 1985 en su libro *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*

Como ya se ha señalado líneas arriba, para entender la teoría de *Blending*, conviene detallar, en primer lugar, lo referido a los *espacios mentales*. Para Fauconnier (2003; 1998), el espacio mental es una estructura conceptual que se construye durante el discurso oral o escrito. Se nutre tanto de las formas lingüísticas explícitas como del conocimiento implícito, pues su construcción conlleva a la activación de los conocimientos que tenga el receptor relacionados con dichos espacios mentales.

Existen unos elementos lingüísticos que son los encargados de guiar la construcción de los espacios mentales, según Fauconnier (1997), a los cuales les denomina *space builders*. Son unidades léxico-gramaticales presentes en el mensaje que suscitan la apertura de nuevos espacios mentales así como de cambiar el foco de atención de los espacios ya existentes. Estos pueden ser frases preposicionales, adverbiales, conjunciones + cláusulas, combinaciones de sujeto-verbo, etcétera. De igual modo, también pueden funcionar como marcas para abrir nuevos espacios, las contrapartes de los elementos que se encuentren en el espacio mental que se relaciona, o formas anafóricas, el tiempo y el modo del verbo, nombres o descripciones, entre otros.

Años después, a partir de estudios realizados con M. Turner, Fauconnier (2003) postula ya la teoría del *Blending*. Los investigadores Fauconnier y Turner (2003) proponen que la construcción del significado se debe a una operación mental a la que le denominan *conceptual blending*. En palabras de los autores: «Blending consists in partially matching the two inputs and projecting selectively from these two input spaces into a fourth mental space, the blended space» (Fauconnier y Turner, 2003, p. 58).

El *blending* hace posible la generación de nuevos significados, partiendo de espacios mentales, logrando así una unidad semántica procedente de la interrelación de dichos espacios mentales. Una de las operaciones básicas del *blending* es la *conceptual*

integration. Dicha operación contiene cuatro espacios mentales, de los cuales dos son inputs, y proyectan un tercer espacio, el cual alberga la activación de aquellas propiedades comunes de ambos, dicho espacio se denomina *espacio genérico*. Por último, el *blended space*, fruto de las informaciones comunes de los inputs contenido en la estructura genérica, conlleva a la proyección de una estructura emergente que representa la fusión de ambos inputs, generando así nuevas inferencias y conceptos.

A continuación el gráfico:

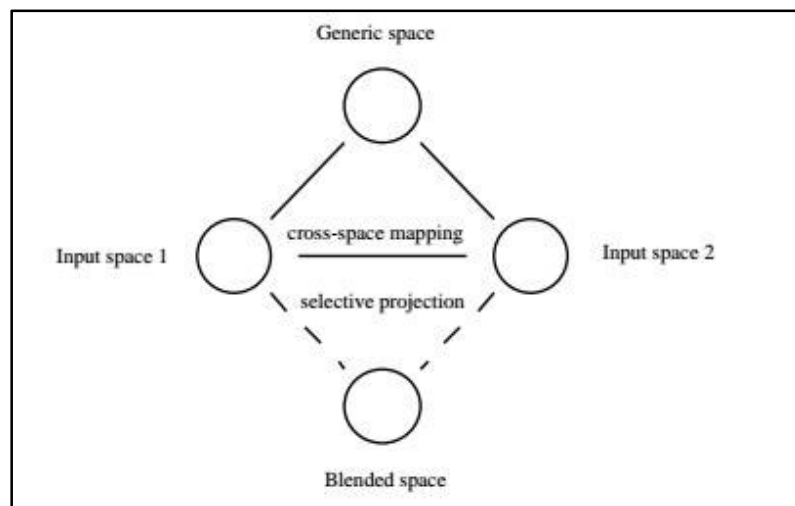


Figura 7. *Blended space* (Adaptado de Fauconnier, 2003)

Uno de los ejemplos que proponen los autores (basado en Coulson, 1997) para una mejor comprensión es el de unos niños que innovan en un juego, el cual es resultado de la aplicación de *blending*. El juego inventado, el cual está basado en el básquetbol, consiste en arrojar papeles a un depósito de basura. Un primer input corresponde al conocimiento que se tiene del básquetbol (puntuaciones, método del juego, reglas, etcétera); el segundo, el uso que se le da al depósito de basura de forma semejante al de la canasta en el básquetbol.

Ambos esquemas mentales forjarán un tercer esquema mental donde se encuentren aquellos elementos comunes a ambos como por ejemplo la idea de tirar un objeto y que caiga en una superficie (esquema genérico), el cual proyectará un cuarto esquema (*blended space*) donde se encontrarán los elementos comunes de ambos espacios así como producto de sus contextos específicos, es decir, el nuevo juego *trashcan*.

Dentro de la construcción del *blended space* también intervienen tres procesos: composición, complementación y elaboración.

- Composición: Proyección selectiva de los estados mentales inputs al *blended space*.
- Complementación: Completa toda la información del *blended space*, la cual viene de los espacios inputs, a partir de los conocimientos que se tiene en la memoria a largo plazo.
- Elaboración: Proceso último por el cual se construye el *blended space* a partir de los elementos de los espacios inputs y los conocimientos previos albergados en la memoria a largo plazo.

Para que el proceso de construcción y procesamiento del *blending* sea óptimo, es necesario que se cumplan unos principios: fundamentales y gobernadores. Los principios fundamentales localizan las fuertes restricciones en el proceso de la relevancia. Se encuentran en este grupo: *Cross-mapping*; selección de proyección y descripción. Por otro lado, están los que gobiernan: tipología, desempaquetamiento, red e integración.

- Tipología: Cada elemento de un input se debe de corresponder con su homólogo en el otro input.
- Desempaquetamiento: El *blended space* debe ser capaz de *desempacar* lo que alberga cada input al igual que de reconstruir ambos espacios de entrada.

- Red: La constitución del *blended space* como una unidad conlleva a que se deba de mantener todas las conexiones entre este y los espacios de entradas sin adicionar nuevas computaciones a la red de relaciones.
- Integración: Conseguir la integración del *blended space*, de tal modo que funcione como una unidad.

En suma, la teoría cognitiva de Fauconnier permite dar cuenta de operaciones cognitivas fundamentales siendo una de ellas el proceso de comprensión de lectura, tal como se esbozará más adelante. Ahora bien, como ya se ha señalado anteriormente, son dos los procesos principales del proceso de comprensión de lectura: la inferencia y la memoria; y siguiendo lo indicado por Inga (2009) es este último el que cobra mayor realce por su estrecha relación con dicho proceso. A continuación, se presentará de forma sucinta aspectos referidos a este proceso.

2.2.3.2 La teoría de la inferencia

En los últimos años, han surgido mayores estudios entorno a la inferencia. En términos generales se puede definir como aquel proceso por el cual se obtiene información implícita de un texto (escrito u oral). Pues bien, desde mediados de siglo, con los trabajos de Bruner y otros investigadores han ido floreciendo los estudios alrededor de la inferencia. Bruner (1957) consideraba a la mente como una *máquina de inferencias* en tanto podía activar conocimientos almacenados y hacer uso de ellos con el propósito de ordenar e interpretar nueva información. Shank (1975, p. 187) ya la consideraba como « [...] el núcleo de proceso de comprensión y por esta razón, [...] constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las entradas en un todo relacionado».

Con el transcurrir de los años y los avances en los estudios cognitivos y, junto con ellos, el de la comprensión de lectura, se identificó que dicho proceso se nutre de dos grandes fuentes; esto es, que no solo es relevante la cantidad de información visual que el lector tenga frente a él, sino también la información no visual que albergue en su mente (Smith, 1995). Es dentro de este tipo de información donde actúan las inferencias convirtiéndose así en elementos primordiales de todo proceso de comprensión de lectura (Escudero, 2010; Casas, 2004; García, 2006; Inga, 2009), pues, en tanto el lector realice las inferencias adecuadas que posibiliten la interpretación del texto logrará un eficaz proceso de comprensión de lectura. Debido a esto, Casas (2004) indica que el éxito de la comprensión de lectura o su posible fracaso está motivado por la inferencia, ya que la eficacia de la comprensión del texto está influenciada por una adecuada realización de inferencias; caso contrario el realizar inferencias fallidas conllevaría a tener un texto ininteligible. No se puede negar la importancia del rol que tienen las inferencias en la comprensión de lectura. Por ejemplo, Inga (2009) ya sostiene su valor y la considera por encima de la memoria y la competencia gramatical, ya que son las inferencias aquellas que permiten establecer conexiones entre la nueva información que emite el texto y el conocimiento previo que guarda el lector en la memoria; así como también posibilitan cubrir los vacíos que deja la información visual en el texto posibilitando una eficaz comprensión de lectura.

Los estudios en el proceso cognitivo de la inferencia han ido cobrando mayor realce en los últimos años. Tal es así que han surgido investigaciones no solo enfocadas a entender el proceso inferencial y su importancia en toda comunicación, sino que todo ello ha conllevado a esbozar clasificaciones de las inferencias de acuerdo a su contexto de aparición, el tiempo, modo de generación entre otras características de las inferencias. A pesar de que para este estudio no es relevante ahondar en taxonomías de las inferencias,

se puede señalar que la clasificación de mayor preponderancia en los últimos años se corresponde con la propuesta de la hipótesis minimalista y la teoría constructivista (León, 2001). Es muy vasto y heterogéneo el campo de las inferencias, razón por la cual aún no existe una clasificación idónea ni mucho menos el poder determinar algún tipo de inferencia exclusiva del proceso de comprensión de lectura.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de la investigación

Debido a los objetivos que se busca alcanzar con el presente estudio, el trabajo está adscrito dentro de un diseño correlacional, teniendo en consideración la propuesta de Hernández, Fernández y Baptista (2014), pues lo que se busca es determinar si el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso está relacionado con el proceso de comprensión de lectura. Para dicho fin, se recurrirá al uso de la estadística inferencial¹⁶, desde donde se pretenderá dar lectura a los resultados, valiéndose de interpretaciones lingüísticas que sirvan de sustento a estos hallazgos obtenidos a través de las herramientas estadísticas¹⁷.

3.2 Diseño de los participantes

Los participantes que se seleccionaron para el desarrollo del estudio fueron alumnos de quinto año de secundaria del Colegio de Aplicación San Marcos. Fue un total de treinta alumnos: 18 varones y 12 mujeres. Se ha tenido en cuenta que el perfil del participante que es objeto de este estudio debe corresponderse con una persona que ha desarrollado sus competencias cognitivas, culturales, entre otras, y, claro está, las lingüísticas, en grado promedio pudiendo así ser un hablante que no presenta grandes dificultades para comunicarse ya sea oral como escrito.

¹⁶ La estadística inferencial es aquella que posibilita probar hipótesis de una muestra y estimar resultados en una población a partir de lo hallado. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 209).

¹⁷ Cabe precisar que si bien la muestra obtenida no es suficiente para poder extraer todos los resultados conforme a lo dictado por la estadística inferencial, sí permite realizar un primer acercamiento al objeto de estudio y emitir algunas conjeturas. Posteriormente, se explica con mayor detalle.

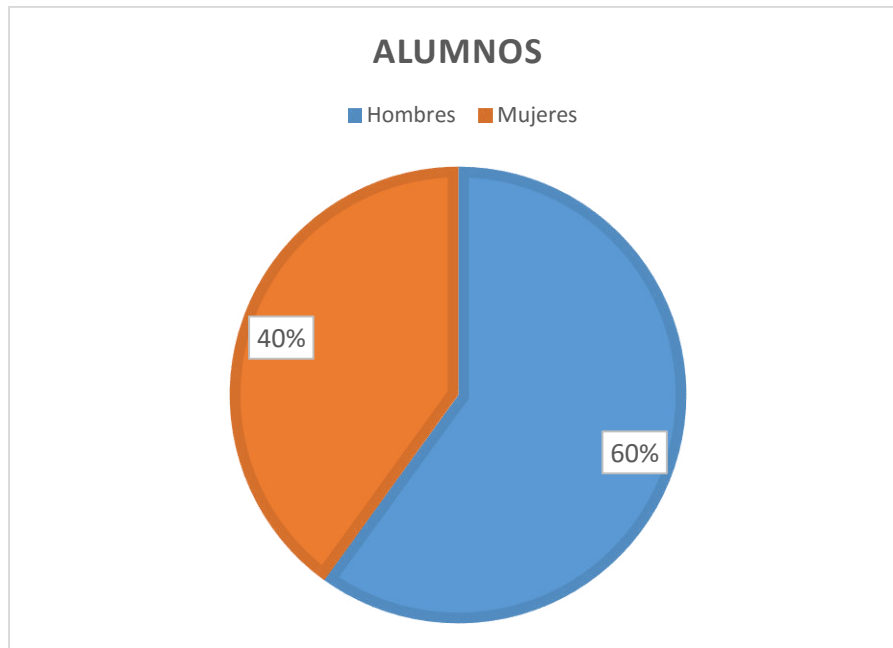


Figura 8. Distribución de la muestra

Asimismo, se conoce que los alumnos de quinto año de secundaria —en su mayoría— tienen como meta el ingreso a instituciones de nivel superior; objetivo sobre el cual procuran ir trabajando para su consecución a partir del interés por adquirir los conocimientos y destrezas propicios durante toda su etapa escolar. Como se sabe, es vital la comprensión de lectura de textos, tanto dentro del ámbito oral como escrito, es por ello que desde los primeros años escolares existe una preocupación por potenciar dichas habilidades en los niños, fin para el cual se trabaja a partir de distintas actividades¹⁸. Debido a los complejos requerimientos que implican el desarrollo y formación de una persona en un nivel superior, dichas instituciones consideran oportuno que sus alumnos

¹⁸ Gutiérrez-Braojos, C. y Pérez, H (2012) proponen algunas estrategias metacognitivas a realizarse antes, durante y después del proceso de lectura. Previamente al proceso de lectura, aconsejan identificar el género discursivo, la finalidad que se persigue en el texto así como actividades que propicien la activación de los conocimientos previos, entre otros. Asimismo, durante el proceso de lectura el resumir, parafrasear, acudir a esquemas gráficos, generar inferencias resultan provechosas para procesar la información compleja; que el hacer uso de herramientas de síntesis global como estrategia última una vez finalizada la lectura e, igualmente, el fomentar espacios de debate a partir de lo leído, entre otras acciones. Para los autores, todo lo indicado anteriormente y otro tipo de estrategias que detallan con mayor profundidad en su estudio facilitarían el proceso de comprensión de lectura.

ingresantes estén instruidos potencialmente para lograr una óptima formación. Para ello consideran relevante que cuenten con sólidos fundamentos en las capacidades básicas que le facilitarán la adquisición de todo tipo de aprendizaje, circunstancias que son muy conocidas por los escolares y hacia las cuales dirigen sus metas. Advirtiendo todo lo anterior, se colige que un alumno de quinto año de secundaria, en vista de los requerimientos que plantean las instituciones superiores, y asimismo, del interés nacional de formar bien a sus alumnos —lo que conlleva al procurar otorgarles todas las herramientas necesarias para que estos no tengan obstáculo alguno en la consecución de sus metas—; resulta ser una persona con óptimas condiciones para poder desarrollarse en la etapa superior; de lo que se infiere que también es competente lingüísticamente y que la comprensión de textos —orales o escritos— no es ningún óbice para él.

En efecto, se presupone que los alumnos del Colegio de Aplicación San Marcos, próximos a dejar las aulas escolares para entrar a las puertas de las diversas instituciones, han logrado desarrollar un nivel de competencia lingüística adecuado, el ideal que les permita poder desenvolverse y predisponerse para la adquisición de conocimientos en un nivel superior.

3.3 Diseño de los instrumentos

El instrumento consta de dos test: uno evalúa el nivel de competencia procedimental de los marcadores del discurso y, el otro, el nivel de comprensión de lectura. Cabe señalar que, junto con estos instrumentos de recolección de datos, se adjunta, además, una ficha para recabar otro tipo de información sociolingüística que posibilita el contar con una mejor descripción de los sujetos. Si bien los test son anónimos, se les solicita a los alumnos los siguientes datos:

- Sexo
- Lugar de residencia
- Lenguas que habla¹⁹
- La afinidad que tiene por la lectura²⁰:
- El tipo de texto que lee con mayor frecuencia²¹:

Algunos de estos datos requeridos también han sido considerados como variables secundarias en el estudio con la intención de poder determinar algún indicio que permita complementar lo hallado en la correlación entre las variables principales.

No se puede dejar de indicar que los instrumentos de recolección de datos fueron reestructurados tomando como base las sugerencias dadas de una primera validación por juicio de expertos para una prueba piloto que se realizó a fines del año 2015.

3.3.1 Test de marcadores del discurso

El objetivo de este instrumento fue medir el nivel de competencia procedimental de los marcadores del discurso. Es preciso indicar que siendo la clasificación de Portolés (2006) la elegida para la elaboración de la presente investigación se ha considerado la presencia de por lo menos un ejemplo de cada tipo —estructuradores de la información, conectores, reformuladores y operadores argumentativos— en las preguntas planteadas en el test.

¹⁹ Con la intención de asegurar la pulcritud de los datos, pues los sujetos deben ser hablantes cuya lengua materna sea el español.

²⁰ Se le pide elegir entre una respuesta afirmativa o negativa.

²¹ Se presenta cinco opciones para que el alumno enumere del 1 al 5 de acuerdo a la frecuencia de lectura que efectúa mensualmente. Las opciones son obras literarias, artículos de internet, libros académicos, periódicos y revistas

Su estructura consta de diez ítems y en cada uno se presenta un texto corto en el cual hay dos espacios en blanco que deben ser rellenos por marcadores del discurso. Cada uno de estos tiene cuatro alternativas para que el alumno pueda elegir e indicar la que cree que contenga los marcadores más adecuados para completar el sentido global del texto.

En lo que refiere a la calificación, esta se rige bajo el sistema vigesimal, obteniendo dos puntos en caso el alumno señale la alternativa válida conforme a lo solicitado en el ítem. Los resultados luego permitirán poder establecer la correlación con el test de comprensión de lectura, para luego poder someterlos al análisis empírico partiendo de la siguiente escala de clasificación:

Puntaje	Escala
20-16	Alto
14-12	Regular
10-0	Bajo

Figura 9. Escala de puntaje de test de marcadores del discurso

El tiempo estimado para la aplicación de dicho instrumento fue de quince minutos. Considerar el tiempo para el desarrollo del test cobra relieve debido a su relación estrecha con el dominio de marcadores del discurso que posea el alumno, pues en tanto el alumno tenga un dominio alto de estos, el tiempo que se tomará en su desarrollo será menor al de aquel que no tenga tanto dominio, ya que ello le demandará mayor profundización en la identificación del elemento lingüístico para luego comprender la función discursiva que está cumpliendo en ese texto específico.

3.3.2 Test de comprensión de lectura

El objetivo de este test fue medir el nivel de comprensión de lectura que tienen los alumnos que forman parte del objeto de estudio de la investigación.

El test consta de dos textos académicos, de grado medio de dificultad y nivel de lengua estándar. Dichos textos han sido adaptados ad hoc²²; esto es, se ha procurado incluir marcadores del discurso²³ a lo largo del texto con el propósito de poder responder con mayor proximidad al objetivo del trabajo en la identificación de la relación entre el nivel de competencia procedimental de dichos elementos lingüísticos y el nivel de comprensión de lectura.

Cada texto presenta cinco ítems con cuatro opciones para que el alumno elija la que más considere adecuada a la pregunta planteada. Como se ha señalado a lo largo de este trabajo, referirse al proceso de comprensión de lectura implica salir de la esfera del nivel literal para llegar a un nivel inferencial; razón por la cual las preguntas planteadas en cada texto responden a esta idea, es decir, que el lector realice las inferencias adecuadas, y conteste a las preguntas propuestas. Con la intención de que el lector comprenda mejor la estructura del test, se ha tomado en cuenta la propuesta de taxonomía de roles de inferencia de Casas (2004), la cual permite describir con un lenguaje sencillo las preguntas inferenciales consignadas en este instrumento de recolección de datos. En el texto 1, la primera pregunta corresponde a una inferencia proposicional, esto es, que lo que se busca es que el lector logre hacer explícito lo implícito reconociendo la figura literaria a la que se hace alusión; en la segunda pregunta se presenta una inferencia de

²² Los textos han sido adaptados de Maquiavelo (1939), *El príncipe* y Sagan (1981), *El cerebro de Broca*.

²³ Se ha considerado para la elaboración de los test la propuesta de clasificación de José Portolés, tal como ya se había mencionado anteriormente, procurando añadir marcadores pertenecientes a las cuatro clases pertinentes de evaluación en este estudio: estructuradores de la información, conectores, reformuladores y operadores discursivos.

marco, la cual supone que el lector logre construir la idea principal del texto e identificarla en las alternativas que se le presentan. Una inferencia por defecto es la que se pide que el lector realice en la tercera pregunta para poder discriminar aquello que es contrario a lo presentado en el texto. En las dos últimas preguntas, el lector está llamado a realizar inferencias de datos, es decir, tendrá que completar aquella información implícita del texto para que pueda acertar con las respuestas adecuadas. Por otro lado, para el texto 2, la primera pregunta refiere a que se realice una inferencia de marco; de tal forma que el lector pueda identificar dentro de las alternativas el tema central del texto; en la segunda y tercera pregunta se exige que el lector realice inferencia de datos, complete la información implícita del texto y pueda hallar la respuesta acertada; la pregunta cuatro orienta al lector a que realice una inferencia por defecto con el objeto de distinguir aquello que es incongruente con el texto; finalmente, el lector tendrá que realizar una inferencia de extrapolación, de los datos recabados en el texto con el fin de plasmarlos a otra realidad distinta, pero que se acomoda a los mismos esquemas.

El tiempo estimado para su aplicación es de veinticinco minutos. Para la calificación de este test se ha seguido los lineamientos del sistema vigesimal, otorgando dos puntos a cada respuesta acertada, lo cual permitirá poder establecer la relación entre los puntajes obtenidos en el test de marcadores del discurso. Igualmente, los resultados se regirán bajo el siguiente esquema:

Puntaje	Escala
20-16	Alto
14-12	Regular
10-0	Bajo

Figura 10. Escala de puntaje de test de comprensión de lectura

3.4 Variables

Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 106) definen a la variable como aquella propiedad que presenta variación que pueda medirse. Teniendo en cuenta dicho concepto, para la presente investigación se ha considerado las siguientes variables²⁴:

3.4.1 Variables principales

3.4.1.1 Nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso:

Refiere al dominio de la naturaleza procedimental de los marcadores del discurso; esto es, saber utilizar los marcadores más adecuados en cada contexto que le permitirá realizar las inferencias pertinentes para una comprensión del texto eficaz.

3.4.1.2 Nivel de comprensión de lectura:

Refiere a la capacidad de comprensión de lectura inferencial de un texto; partiendo de que solo se alude a la comprensión de lectura cuando la persona es capaz de entender el texto sin tener toda la información explícita; es decir, haciendo uso de inferencias, pues

²⁴ De acuerdo con esta investigación, lo que se busca es establecer una correlación entre las variables del objeto de estudio, esto es, “A mayor X, mayor Y” en caso se dé una correlación positiva perfecta entre las variables Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 304). De allí que no se siga la clasificación de variable dependiente o independiente, la cual implica una relación de causa-efecto, aunque a partir de los resultados, posteriormente, se pueda determinar ello con sustento teórico tal como indican los investigadores Hernández, Fernández y Baptista (2014).

leer es comprender un texto, yendo más allá de una simple decodificación de las palabras (lectura inferencial).

3.4.2 Variables secundarias

Se optó por elegir a las siguientes como variables secundarias, como se ha manifestado líneas arriba, tras considerar su posibilidad de que estas ayuden a esclarecer mejor los resultados de la correlación entre las variables principales.

3.4.2.1 Sexo

Se presenta bajo dos opciones: femenino o masculino. De acuerdo con la población objeto de estudio, se optó por considerar dicha variable, con el propósito de poder identificar si es un factor discriminatorio en los resultados tanto con la variable nivel de comprensión de lectura o con el nivel de conocimiento procedimental de marcadores del discurso.

3.4.2.2 Afinidad por la lectura

Refiere al gusto que se tiene de la actividad lectora y solo se consideraron dos valores: afinidad (sí) y no afinidad (no).

3.4.2.3 Tipo de texto leído mensualmente

Alude al texto que es leído con mayor frecuencia durante un mes por el alumno. Los textos considerados en este estudio son los siguientes:

- Obra literaria: Creación artística escrita que responde los parámetros de la literatura.
- Artículos de internet: Texto escritos virtuales donde se expone un tema de distinta índole presentados en periódicos u otro tipo de publicación semejante.

- Libro académico: Documento escrito que contiene los temas a tratar en clase durante el año escolar.
- Periódico: Publicación escrita utilizada como medio de comunicación de una localidad cuya entrega es diaria.
- Revista: Publicación escrita que compila artículos de información general o de interés para su público objetivo cuya entrega puede ser semanal, mensual. Suele incluir textos e imágenes.



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
Escuela Profesional de Lingüística

CUESTIONARIO

Estimado alumno, el presente cuestionario forma parte de una investigación lingüística. Se pide tu colaboración en la resolución de las preguntas que se presentan. Su escrito será de uso confidencial. No se preocupe, no será calificado.

DATOS GENERALES

Edad: _____	Sexo: Masculino / Femenino	
Residencia: _____	Lenguas que habla: _____	
¿Te gusta leer? Sí / No		
¿Con cuánta frecuencia lees los siguientes textos mensualmente? Enumera del 1 al 5, siendo 1=menos frecuente y 5= más frecuente.		
Obras literarias _____	Artículos de internet _____	Libros académicos _____
Periódicos _____	Revistas _____	

TEXTO 1

Debes saber que existen dos formas de combatir: con las leyes y con la fuerza. La primera es propia del hombre; la segunda, de las bestias. No obstante, como la primera muchas veces no basta, conviene recurrir a la segunda. Por tanto, es necesario a un príncipe saber utilizar correctamente la bestia y el hombre. Este punto fue enseñado veladamente a los príncipes por los antiguos autores, los cuales escriben cómo Aquiles y otros muchos de aquellos príncipes antiguos fueron entregados al centauro Quirón para que los educara bajo su disciplina. Esto de tener por preceptor a alguien medio bestia y medio hombre no quiere decir otra cosa sino que es necesario a un príncipe saber usar una y otra naturaleza y que la una no dura sin la otra.

Un príncipe está obligado a saber utilizar correctamente la bestia, es decir, debe elegir entre ellas la zorra y el león, porque el león no se protege de las trampas ni la zorra de los lobos. Es necesario, por tanto, ser zorra para conocer las trampas y león para amedrentar a los lobos. Los que solamente hacen de león no saben lo que se llevan entre manos. No puede, por ello, un señor prudente —ni debe— guardar fidelidad a su palabra cuando tal fidelidad se vuelve en contra suya y han desaparecido los motivos que determinaron su promesa. Si los hombres fueran todos buenos, este precepto no sería correcto, pero



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
Escuela Profesional de Lingüística

—puesto que son malos y no te guardarían a ti su palabra— tú tampoco tienes por qué guardarles la tuya. Además, jamás faltaron a un príncipe razones legítimas con las que disfrazar la violación de sus promesas. Pero es necesario saber colorear bien esta naturaleza y ser un gran simulador y disimulador: y los hombres son tan simples y se someten hasta tal punto a las necesidades presentes, que el que engaña encontrará siempre quien se deje engañar.

Fragmento adaptado de Maquiavelo N. (1939), El príncipe. Madrid: Espasa Calpe

1. Según el texto, la alusión a Quirón en la Antigüedad debe entenderse como
A) una hipérbole. C) una metáfora.
B) un epíteto. D) una ironía.

2. En el texto, medularmente, se sostiene que todo príncipe debe
A) perfeccionar sus buenas e integrales cualidades innatas.
B) actuar con la astucia y la fuerza para gobernar con éxito.
C) tener en cuenta que todos los humanos son buenos.
D) emular la sapiencia de héroes griegos como Aquiles.

3. Es incoherente con el texto afirmar que un príncipe debe
A) saber utilizar las leyes y la fuerza para combatir.
B) mentir a sus súbditos cuando sea necesario.
C) cumplir siempre las promesas que hizo.
D) disimular sus verdaderas intenciones.

4. Si un rey asumiera que todo súbdito es bueno por naturaleza, el rey actuaría con
A) autocracia. C) simbolismo.
B) intimidación D) ingenuidad.



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
Escuela Profesional de Lingüística

5. Podemos inferir que, a lo largo del texto, hay
- A) un optimismo en torno al progreso social.
 - B) una concepción moral basada en lo divino.
 - C) un interés por la distribución de la riqueza.
 - D) una visión pesimista sobre el ser humano.

TEXTO 2

La ciencia es mucho más una determinada manera de pensar que un cuerpo de conocimientos. Su objetivo es descubrir cómo funciona el mundo, detectar las regularidades que puedan existir, captar las vinculaciones que se dan entre las cosas.

Nuestras percepciones pueden verse falseadas por la educación previa y los prejuicios, o simplemente a causa de las limitaciones de nuestros órganos sensoriales que, por descontado, solo pueden percibir directamente una pequeña fracción de los fenómenos que se producen en el mundo. Incluso una cuestión tan directa como la de si, en ausencia de fricción, cae más rápidamente una libra de plomo que un gramo de lana, fue resuelta incorrectamente por casi todo el mundo hasta llegar a Galileo, y entre los equivocados se hallaba, cómo no, el propio Aristóteles. Pues bien, la ciencia se fundamenta en la experimentación, en un ansia permanente de someter a prueba los viejos dogmas, en una apertura de espíritu que nos permita contemplar el universo tal como realmente es.

El principal rasgo definitorio de la ciencia es pensar de verdad toda cosa: el tamaño de las nubes y las formas que adoptan, incluso en su estructura más profunda, en cualquier parte del cielo para una altitud dada; la formación de una gota de rocío sobre una hoja; el origen de un nombre o una palabra; la razón de una determinada costumbre social humana, como por ejemplo el tabú del incesto; por qué una lente sobre la que incida la luz solar puede quemar un papel; qué razón nos hace ver un bastón de paseo como una pequeña ramita; por qué parece seguirnos la Luna cuando paseamos; que nos impide perforar la Tierra con un agujero que llegue hasta el centro del planeta. Toda cultura se



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
Escuela Profesional de Lingüística

ha planteado, de una u otra forma, tales cuestiones. Las respuestas propuestas casi siempre han sido de categoría *narrativa* o *fabulada*, con explicaciones divorciadas de toda tarea experimental, e incluso de toda observación comparativa cuidadosa.

Pero la mentalidad científica examina el mundo críticamente, como si pudieran existir otros muchos mundos alternativos, como si aquí pudiesen existir cosas que ahora no encontramos. Penetrar en el corazón de las cosas produce un tipo de excitación y alegría. Somos una especie inteligente, y un uso adecuado de nuestra inteligencia nos produce placer; de allí que cuando pensamos bien, nos sentimos bien. En fin, comprender es un cierto tipo de éxtasis.

Fragmento de Sagan C. (1981). El cerebro de Broca. Barcelona: Grijalbo.

6. Fundamentalmente, el autor discurre en torno a

- A) la estructura de la ciencia. C) la historia del conocimiento.
B) los problemas cosmológicos. D) la comprensión científica.

7. El autor menciona a Aristóteles con el fin de ilustrar

- A) el razonamiento abstracto. C) la metafísica especulativa.
B) la falibilidad científica. D) el rigor de las ciencias

8. Se puede inferir del texto que el científico se caracteriza por

- A) estar libre totalmente de todo tipo de prejuicio dado por la educación.
B) dejarse llevar por la fantasía en contra de los datos experimentales.
C) disponer de órganos sensoriales más perfectos que los del hombre común.
D) considerar seriamente visiones alternativas a la mirada convencional.

9. Resulta incompatible con el texto decir que

- A) la expansión del universo es un problema científico fascinante.
B) la ciencia no se puede aplicar al campo de las humanidades.



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

Escuela Profesional de Lingüística

- C) en la ciencia es esencial someter a prueba las hipótesis.
- D) hay una actitud científica signada por la curiosidad intelectual.

10. Si un enfoque narrativo se sometiera al riguroso control experimental,

- A) hallaría asimetrías en todo el universo físico.
- B) se resolverían todos los misterios de la ciencia.
- C) podría desarrollar una pauta infalible de verdad.
- D) podría calificarse como una empresa científica.

MARCADORES DEL DISCURSO

1. Hay que sonreír siempre., debemos alejar cualquier pensamiento negativo de nuestras vidas. Hemos de procurar ver la mitad del vaso lleno en toda situación que nos contraría,....., cada suceso, por más doloroso que pueda ser, siempre tiene un lado positivo, el cual debemos encontrar.

- A) En primer lugar – es decir
- B) Por un lado – entonces
- C) Por lo demás – pues
- D) Puesto que – sin embargo

2. Según Arguedas, el indio no es obsecuente,..... su conducta puede serlo en ciertas circunstancias;....., se puede decir que la obsecuencia en el indio es solo una máscara.

- A) ni – porque
- B) por más que – sin embargo
- C) pero – en consecuencia
- D) dado que – por ende

3. Las travesuras que suelen hacer mis sobrinitos no me molestan;....., me divierto mucho con ellos....., me siento bien con ellos.

- A) antes bien – es decir
- B) porque – sin embargo
- C) empero – por más que
- D) entonces – puesto que



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

Escuela Profesional de Lingüística

4. Tras un estudio exhaustivo, el Tribunal lo declaró culpable. la sentencia sería de sesenta años;..... considerando su edad, saldrá siendo ya cadáver.
- A) Entonces – además
B) Al fin y al cabo– de ahí que
C) Por consiguiente – después de todo
D) En fin – no obstante
5. Debido a la congestión vehicular, él arribó una hora después de lo previsto;....., pudo llegar a despedirse de ella y decirle lo mucho que la quería,..... pedirle que se casara con ella.
- A) no obstante – además
B) sin embargo – incluso
C) por tanto – asimismo
D) asimismo – antes bien
6. Está lloviendo mucho en la ciudad., no pensaba salir de casa;....., si deseas, puedes venir a visitarme.
- A) De todos modos – así pues
B) En cualquier caso – sin embargo
C) Es decir– en consecuencia
D) Esto es – pero
7. En el Congreso se expusieron distintos temas muy interesantes,..... aquellos que más urgen una solución en beneficio de todos., la constante ola de delincuencia que acecha nuestra ciudad.
- A) en consecuencia – Esto es
B) de todos modos – Entonces
C) en concreto – Por ejemplo
D) no obstante –Es decir
8. Es un candelabro muy antiguo;....., es muy valioso para la historia de nuestro país., no puede ser comercializado: forma parte de nuestro patrimonio cultural.
- A) es decir – En realidad
B) además – Con todo
C) porque - A propósito
D) sin embargo – Por tanto

9. La tarea que te encomendó el profesor es sencilla,..... no hay razón para que no la hagas;..... tienes tiempo de sobra para poder investigar y ejecutarla: no hay excusas.

A) así pues – encima

C) es decir – no obstante

B) más bien– esto es

D) a todo esto – entonces

10. Prefiero, en verdad, caminar ya que es muy saludable,..... se evita la incomodidad de siempre ir de pie en el bus;....., hoy, después de lo de la mañana, he decidido ir en bus: estoy exhausta.

A) a propósito – en consecuencia

C) esto es – en cualquier caso

B) de ahí – más bien

D) además – no obstante

¡Muchas gracias!

3.5 Diseño del análisis

Para poder alcanzar los objetivos propuestos de la investigación se hará un análisis psicométrico básico. Ahora bien, se sabe que la aplicación de la estadística inferencial implica seguir un conjunto de procesos que posibiliten poder estimar los resultados de una población a partir de la prueba de la hipótesis de una muestra, la cual debe estar bien determinada con la finalidad de poder obtener resultados más certeros y que respondan a la realidad del objeto de estudio. Sentado esto, conviene precisar que para la presente investigación, debido a la limitación del número de la población, los resultados no pueden ser interpretados bajo los mismos parámetros de la estadística inferencial, esto es, que dichos hallazgos se contemplen en toda la población peruana; sin embargo, estos resultados advierten de posibles soluciones al problema de incomprensión lectora—involucrando a las variables nivel de conocimiento procedimental de marcadores del discurso y nivel de comprensión de lectura— y motivan a realizar una profundización en el estudio con el propósito de obtener resultados más fiables. De igual forma, permite tomar aquella evidencia como punto de partida para esbozar una interpretación lingüística que permita esclarecer un poco más el proceso de comprensión de lectura desde una de sus aristas. Formarán también parte del análisis y funcionarán como variables secundarias el sexo, la afinidad por la lectura y el texto leído con mayor frecuencia mensualmente; a fin de poder contrastar algunas posibles interpretaciones en el momento de discusión de resultados.

3.5.1 Procedimiento de recolección de datos

El proceso para la recolección de datos tuvo como punto de partida la aplicación de los test elaborados para la medición del nivel de conocimiento procedimental de los

marcadores del discurso y para conocer el nivel de comprensión de lectura, datos claves de esta investigación.

La aplicación del instrumento se dio en una sola sesión en el mes de noviembre del año 2016. A cada alumno se le proporcionó en un mismo documento la ficha sociolingüística, el test de comprensión de lectura y la de marcadores del discurso. El tiempo de duración de resolución fue de treinta a cuarenta minutos.

3.5.2 Metodología de análisis de los datos

Como se ha señalado anteriormente, una de las herramientas básicas sobre las cuales parte esta investigación es el análisis psicométrico hecho a partir del software *IBM SPSS Statistics 22* en los dos niveles —descriptivo y correlacional—. De ese modo se efectúa el procesamiento de los datos recabados de los instrumentos de recolección.

En el nivel descriptivo, se expondrán los resultados de los test de comprensión de lectura y marcadores del discurso, y de la misma manera la distribución porcentual de la variable *Afinidad de la lectura* y de la variable *Tipo de Texto leído frecuentemente* reconociendo el gusto por la lectura de los alumnos así como los tipos de textos más y menos leídos.

En lo que refiere al nivel inferencial, al medir ambos test —el de comprensión de lectura y el de marcadores del discurso— bajo el sistema vigesimal²⁵, abre la posibilidad de poder correlacionar sus resultados obtenidos con la finalidad de hallar respuesta al problema central planteado en este estudio. Para ello se hará uso del coeficiente de correlación de Pearson. El coeficiente de correlación de Pearson es un estadístico

²⁵ Tanto el test de comprensión de lectura como el de marcadores del discurso se han considerado con un puntaje máximo de veinte, lo que permite poder medir la correlación entre dichos instrumentos.

utilizado para probar la hipótesis planteada en el diseño correlacional e identificar la relación existente entre dos variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Al aplicar el constructo estadístico —en este caso, el programa *SPSS 22*— se obtiene un resultado el cual debe ser interpretado para poder determinar si existe relación entre las variables (positiva o negativa) y cuál es la magnitud de esta. Se parte de describir la hipótesis correlacional y plantear la hipótesis nula para luego, según el valor del coeficiente de Pearson, precisar el grado de correlación.

El coeficiente r de Pearson puede variar entre -1.00 a $+1.00$ y de acuerdo a ello se establece su interpretación a partir del siguiente esquema; tanto para saber la direccionalidad de la correlación (positiva o negativa) así como el grado (valor numérico):

<p>-1.00 = correlación negativa perfecta. (“A mayor X, menor Y”, de manera proporcional).</p> <p>-0.90 = Correlación negativa muy fuerte.</p> <p>-0.75 = Correlación negativa considerable.</p> <p>-0.50 = Correlación negativa media.</p> <p>-0.25 = Correlación negativa débil.</p> <p>-0.10 = Correlación negativa muy débil.</p> <p>0.00 = No existe correlación alguna entre las variables. (Hipótesis nula)</p> <p>$+0.10$ = Correlación positiva muy débil.</p> <p>$+0.25$ = Correlación positiva débil.</p> <p>$+0.50$ = Correlación positiva media.</p> <p>$+0.75$ = Correlación positiva considerable.</p> <p>$+0.90$ = Correlación positiva muy fuerte.</p> <p>$+1.00$ = Correlación positiva perfecta (“A mayor X, mayor Y” o “a menor X, menor Y”, de manera proporcional).</p>

Figura 11. Clasificación de valores de r .

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 305

En el programa *IBM SPSS 22*, además de señalar el valor del coeficiente de correlación, se indica el nivel de significancia con el cual el investigador puede definir el nivel de probabilidad de error que quisiera que tenga al correlacionar las variables de su estudio. Si el coeficiente es menor de 0,05 se dice que es significativo (*) en el nivel de 0,05, esto es, existe un 95% de confianza en que sea certera la correlación y 5 % de probabilidad de error. Análogamente, para el 0,01 nivel de significación (**); esto es 99% de nivel de confianza y 1% de probabilidad de error (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Si se diese una correlación positiva entre las variables estudiadas, la interpretación que se tendría es que “A mayor nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso, mayor nivel de comprensión de lectura” y el valor numérico demostraría la magnitud de la correlación. De lo que se colige que a mayor índice de correlación de Pearson entre las variables, mayor evidencia de que el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso se determine como un factor que interviene en el proceso de comprensión de lectura.

Posteriormente, además de indagar el grado de correlación de las variables principales —nivel de conocimiento procedimental de marcadores del discurso y nivel de comprensión de lectura— se optará por determinar la existencia de correlación entre algunas variables principales y secundarias; dicho análisis se realizará empíricamente. Esto es, de acuerdo a una escala de puntaje, los resultados serán clasificados en alto, medio y bajo para luego, poder establecer si existe alguna correspondencia entre estos. Pues bien, es importante recalcar que los resultados de las variables que son objeto de relación les pertenecen a un mismo alumno, circunstancias favorables que reforzarían lo hallado en cada análisis. De un lado se pretenderá encontrar resultados valiosos de la

correlación entre las variables nivel de comprensión de lectura y la afinidad por la lectura, el tipo de texto leído frecuente mensualmente y el sexo; y de otro, se buscará identificar el grado de relación entre la variable nivel de conocimiento procedimental de los marcadores del discurso con las mismas variables secundarias, es decir, con la afinidad por la lectura, el tipo de texto leído frecuentemente mensualmente y el sexo. La finalidad de analizar el grado de correlación entre estas últimas variables detalladas refiere a cumplir con los objetivos secundarios propuestos para este trabajo.

Los resultados hallados serán contrastados bajo el siguiente esquema de interpretación:

Nivel de comprensión de lectura	Nivel de marcadores del discurso	Afinidad por la lectura	Tipo de texto leído con más frecuencia mensualmente	Sexo
Alto	Alto	Sí	Obras literarias / Artículos de internet	Femenino
Regular	Regular		Artículos de internet	
Bajo	Bajo	No	Periódicos / Revistas / Libros académicos	

Figura 12. Esquema de interpretación

CAPÍTULO 4. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados

En este capítulo, en un primer momento, se expondrán los resultados de los test aplicados a los participantes en el estudio, con el propósito de poder responder a las preguntas planteadas en esta investigación y de tener un sustento empírico que avale las hipótesis propuestas; se presentarán los resultados tanto a nivel descriptivo como nivel correlacional. En un segundo momento, se presentará un breve análisis de los resultados y, en tercer lugar, se expondrá una discusión suscitada a partir de la interpretación de los resultados hallados y los postulados teóricos lingüísticos y cognitivos, así como algunas conclusiones de otros investigadores referidos al tema.

4.1.1 Descriptivo

En lo que refiere al análisis descriptivo, se tiene las evaluaciones de comprensión de lectura y la de marcadores del discurso; al igual que las variables secundarias (afinidad por la lectura, sexo y tipo de texto leído frecuentemente en un mes), siendo, todas estas, las fuentes para el estudio.

Se presenta en un primer lugar el promedio obtenido en las evaluaciones de comprensión de lectura y de marcadores del discurso.

Tabla 1. *Media aritmética de variables Nivel de conocimiento procedimental de marcadores del discurso (MD) y Nivel de comprensión de lectura (CL)*

MD y CL				
	N	Mínimo	Máximo	Media
CL	30	4	20	12,40
MD	30	6	18	12,73
N válido (por lista)	30			

Donde la media indica el promedio de las evaluaciones dadas de los alumnos; tal es así que la comprensión de lectura arroja 12,40; mientras que, para el caso de los marcadores del discurso, el resultado es relativamente más alto; esto es 12,73. Asimismo, se indica los valores máximo y mínimos de los puntajes obtenidos por los treinta sujetos en total.

De igual modo, a grandes rasgos, se puede observar cuál es la afinidad por la lectura (AfL) que presentan los alumnos así también cuáles son aquellos textos que son más leídos con mayor frecuencia mensualmente (TT). A continuación, se presentan los resultados en los siguientes gráficos:

Por afinidad a la lectura:

Tabla 2. *Distribución porcentual de la variable Afinidad por la lectura*

AFL				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	16	53,3	53,3	53,3
Sí	14	46,7	46,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

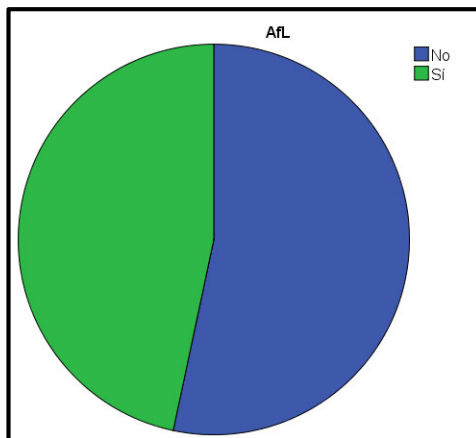


Figura 13. Diagrama circular de distribución porcentual de variable *Afinidad de lectura*

Se observa que en su mayoría, los alumnos no tienen afinidad por la lectura, resultado que es representado por un 53% del total de alumnos; mientras que a un 47% le resulta agradable tener prácticas de lectura.

Por otro lado, en lo que refiere al tipo de texto leído con mayor frecuencia en un mes, se exponen los resultados:

Tabla 3. *Distribución porcentual de la variable Tipo de texto leído mensualmente*

		TT			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	AI	15	50,0	50,0	50,0
	LA	1	3,3	3,3	53,3
	OL	6	20,0	20,0	73,3
	P	7	23,3	23,3	96,7
	R	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

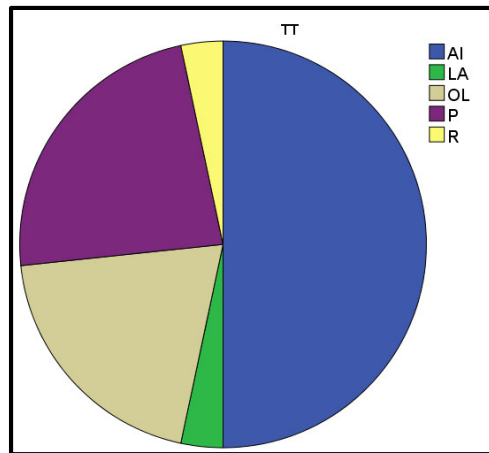


Figura 14. Diagrama circular de la distribución porcentual de la variable *Tipo de texto leído mensualmente*

Teniendo como resultado a los artículos de internet (AI) como aquellos que son más leídos durante un mes, seguidos de los periódicos; a diferencia de las revistas y los libros académicos que son pocas veces leídos por los alumnos.

4.1.2 Correlacional

4.1.2.1 Variables principales

Ahora bien, para poder responder al problema general de esta investigación y bosquejar una posible solución es menester hacer uso del coeficiente de correlación de Pearson, con el objetivo de poder identificar si el nivel de la competencia procedimental de marcadores del discurso facilita el proceso de comprensión de lectura.

Lo presentado a continuación es lo que arroja el programa tras aplicar la correlación de Pearson para las variables del estudio:

Tabla 4. *Correlación de Pearson variable Nivel de conocimiento procedimental de marcadores del discurso y nivel de comprensión de lectura*

		CL	MD
CL	Correlación de Pearson	1	,580**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	30	30
MD	Correlación de Pearson	,580**	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	30	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Los resultados demuestran una evidencia estadística donde existe una correlación positiva media (0,580) con un nivel de significancia al 0,001(99% de nivel de confianza y 1% de probabilidad de error) entre las variables nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y nivel de comprensión de lectura en un total de 30 alumnos.

A partir de estos primeros resultados, surge la necesidad de profundizar más con la finalidad de satisfacer los objetivos de esta investigación a través de un método más empírico, tal como se había indicado anteriormente. Para esto se seguirá el siguiente patrón como fórmula de clasificación.

Los test —de comprensión lectora y marcadores del discurso— se regirán bajo el siguiente esquema:

Puntaje	Escala
20-16	Alto
14-12	Regular
10-0	Bajo

Figura 15. Escala de puntaje

Pues bien, cabe precisar que ambos test —el de marcadores del discurso y el de comprensión de lectura— fueron entregados en un mismo documento lo que sirvió para luego poder establecer la relación; es decir, enumerar los test de los alumnos tanto para el caso de marcadores del discurso como para el de la comprensión de lectura teniendo en consideración que los resultados a relacionar corresponden al mismo alumno. Verbigracia: el Alumno 7 obtuvo un nivel alto de competencia procedimental de marcadores del discurso y un nivel alto de comprensión de lectura. Todo ello a fin de que se pueda realizar el análisis empírico descrito anteriormente y tener datos más cercanos a la realidad que posibiliten una respuesta al problema planteado.

Tras someter los resultados bajo el esquema propuesto anteriormente, se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla 5. *Correlación entre variable nivel de conocimiento procedimental de marcadores del discurso y nivel de comprensión de lectura*

Recuento

	CL2						Total		
	Alto	Porcentaje	Regular	Porcentaje	Bajo	Porcentaje			
MD	Alto	8	88.89%	1	11.11%	0	0%	9	30%
	Regular	3	27.27%	2	18.18%	6	54.54%	11	36.67%
	Bajo	1	10%	1	10%	8	80%	10	33.37%
Total	12	40%	4	13.33%	14	46.67%	30	100%	

De lo anterior, se observa que existe una relación entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el nivel de comprensión de lectura; de forma análoga a lo hallado estadísticamente. En efecto, los resultados describen que en 18

alumnos se da la situación que el nivel alcanzado en el test de marcadores del discurso se corresponde idénticamente al nivel logrado en el test de comprensión de lectura; datos que avalan lo encontrado tras aplicar la correlación de Pearson.

4.1.2.2 Variables secundarias

A continuación, se presentan lo obtenido del análisis empírico realizado entre las variables principales y secundarias con el fin de contrastar las hipótesis secundarias planteadas en esta investigación. Para ello se siguió el esquema consignado en la Figura 15.

En lo que refiere a las variables nivel de comprensión de lectura y afinidad por la lectura se identifica una correlación en los resultados lo cual se describe en la tabla siguiente:

Tabla 6. *Correlación entre variable Afinidad de lectura y Nivel de comprensión de lectura*

		CL2						Total	Porcentaje
		Bajo	Porcentaje	Regular	Porcentaje	Alto	Porcentaje		
AfL	No	11	64.71%	2	11.77%	4	23.52%	17	56.67%
	Sí	3	23.08%	2	15.39%	8	61.53%	13	43.33%
Total		14	46.67%	4	13.33%	12	40%	30	100%

Se evidencia que aquellos casos que tienen afinidad por la lectura reflejan un nivel alto de comprensión de esta misma. Igualmente, los que no gustan de la lectura arrojan resultados bajos referidos a la comprensión de lectura. De un total de 30 alumnos, son 19 casos en los cuales existe una correspondencia entre sus resultados de los test de comprensión de lectura y su afinidad por la lectura. Por un lado, son 8 los alumnos que

lograron un nivel alto en el test de comprensión de lectura y que tienen afinidad por la lectura; de otro, de los 17 casos que indicaron que no les gustaba leer, 11 alumnos presentan un nivel bajo de comprensión de lectura; indicios que sustentan también la correspondencia entre dichas variables.

Ahora bien, al pretender establecer una relación entre el nivel de competencia procedimental de los marcadores del discurso con la afinidad de la lectura los resultados arrojan lo siguiente:

Tabla 7. *Correlación entre variable Afinidad de lectura y Nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso*

Recuento		MD2						Total	
		Bajo	Porcentaje	Regular	Porcentaje	Alto	Porcentaje		
AfL	No	7	41.18	8	47.06%	2	11.76%	17	56.67%
	Sí	3	23.07%	4	30.78%	6	46.15%	13	43.33%
Total		10	33.33%	12	40%	8	26.67%	30	100%

Para este caso, no se puede determinar que exista algún indicio de correlación entre las variables analizadas, pues del total de los participantes, solo 13 indicaron que sí tenían afinidad por la lectura, pero únicamente fueron 6 los alumnos que obtuvieron un nivel alto en el test de marcadores. De igual modo, de un total de respuestas negativas (17 respuestas) solo 7 alumnos obtuvieron un nivel bajo en el test de marcadores; de allí que se deduzca que no hay correspondencia entre las variables analizadas. En suma, se puede decir que no existe indicio alguno de que exista correlación entre la variable afinidad por la lectura y el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso.

Asimismo, se analizan los datos referidos a las variables de nivel de comprensión de lectura y el tipo de texto leído con mayor frecuencia por los estudiantes mensualmente.

A continuación los resultados:

Tabla 8. *Correlación variable Nivel de comprensión de lectura y Tipo de texto leído mensualmente*

Recuento		CL2						Total	
		Bajo		Regular		Alto			
TT	AI	7	46.67%	0	0	8	53.33%	15	50%
	LA	1	100%	0	0	0	0	1	3.33%
	OL	1	16.67%	2	33.33%	3	50%	6	20%
	P	4	57.14%	2	28.57%	1	14.29%	7	23.33%
	R	1	100%	0		0		1	3.33%
Total		14	46.67%	4	13.33%	12	40%	30	100%

Si bien es cierto, a partir de los resultados, el texto que es leído con mayor frecuencia es el artículo de internet (AI), este se presenta como tal, indistintamente, tanto en los alumnos que tienen un nivel de comprensión de lectura bajo como alto; con lo cual se puede afirmar que no existe ningún indicio de relación entre dichas variables.

Respecto de la correlación entre en nivel de conocimiento procedimental de los marcadores del discurso y el tipo de texto leído con mayor frecuencia, se obtuvo lo siguiente:

Tabla 9. *Correlación variable Nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y Tipo de texto leído mensualmente*

Recuento		MD2							
		Bajo	Porcentaje	Regular	Porcentaje	Alto	Porcentaje	Total	Porcentaje
TT	AI	5	33.33%	5	33.33%	5	33.33%	15	50%
	LA	1	100%	0	0	0	0	1	3.33%
	OL	2	33.33%	1	16.67%	3	50%	6	20%
	P	2	28.57%	5	71.43%	0	0	7	23.33%
	R	0	0	1	100%	0	0	1	3.33%
Total		10	33.33%	12	40%	8	26.67%	30	100%

De los datos encontrados se puede deducir que no es viable postular algún grado de correlación entre el tipo de texto leído frecuentemente y el nivel de competencia procedimental de los marcadores del discurso.

Al igual que el caso anterior, se analizan los datos referidos a nivel de comprensión de lectura y el sexo con el objetivo de identificar correlación alguna entre dichas variables:

Tabla 10. *Correlación entre variable Nivel de comprensión de lectura y sexo*

Recuento		CL2							
		Bajo	Porcentaje	Regular	Porcentaje	Alto	Porcentaje	Total	Porcentaje
Sexo	F	5	41.67%	3	25%	4	33.33%	12	40%
	M	9	50%	1	5.56%	8	44.44%	18	60%
Total		14	46.67%	4	13.33%	12	40%	30	100%

En efecto, se puede observar que la variable sexo no guarda ninguna relación con el nivel de comprensión de lectura de los alumnos que son parte del estudio: los resultados se presentan indistintamente sin seguir algún patrón específico.

De la misma manera, se observa los datos obtenidos del test de marcadores del discurso con el propósito de reconocer alguna relación con el sexo de los alumnos. En la siguiente tabla se expone los resultados:

Tabla 11. *Correlación entre variable Nivel de conocimiento procedimental de marcadores del discurso y sexo*

Recuento		MD2						Total Porcentaje	
		Bajo	Porcentaje	Regular	Porcentaje	Alto	Porcentaje		
Sexo	F	2	16.67%	5	41.67%	5	41.67%	12	40%
	M	8	44.44%	7	38.89%	3	16.67%	18	60%
Total		10	33.33%	12	40%	8	26.67%	30	100%

Un matiz distinto presentan los resultados de la correlación entre la variable nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el sexo, pues lo que demuestran es que existe evidencia indiciaria que son las mujeres las que obtienen una puntuación alta o regular en el test, a diferencia de los varones. Solo el 16.67% del total de mujeres obtuvieron una puntuación baja en dicho test. Datos que manifiestan la posibilidad de correlación entre la variable nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el sexo.

Pues bien, de todo lo detallado anteriormente, se destaca los resultados primeros estadísticos de la correlación entre las variables de nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el nivel de comprensión de lectura. Estos arrojaron la

existencia de una correlación significativa de 0,580 lo que permite colegir que el conocimiento procedimental de dichos elementos lingüísticos sí juega un rol apreciable durante el proceso de comprensión de lectura, y que por ende no puede dejarse de lado; sino, todo lo contrario, dedicarle mayor atención profundizando en su estudio.

4.2 Análisis

A partir de los resultados descritos en el anterior acápite, se puede exponer un breve análisis de estos con el objetivo de poder responder a las interrogantes planteadas en este estudio.

4.2.1 Correlación entre variables principales

Para el caso del nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el nivel de comprensión de lectura, la evidencia estadística que se halló fue que existe una correlación positiva media de 0,580 (Tabla 4); lo que significaría que es una relación significativa y que, en una primera interpretación, sigue este esquema de la correlación perfecta “a mayor nivel de conocimiento procedimental de marcadores del discurso, mayor nivel de comprensión de lectura”. De igual modo, al someter los resultados de los test bajo el esquema de clasificación de acuerdo a su puntaje obtenido, se evidencia que son 18 los alumnos, esto es el 60% de los participantes del estudio (Tabla 5); datos que conducen a una misma aseveración: existe una relación significativa entre el nivel de competencia procedimental de los marcadores del discurso y el nivel de comprensión de lectura.

A partir de todo lo anterior, se infiere que siendo tal la magnitud de correlación entre las variables estudiadas, no se puede ignorar el valor de la competencia

procedimental de marcadores del discurso durante el proceso de comprensión de lectura; es decir, que sí facilitan a que se lleve a cabo dicho proceso cognitivo. El nivel de competencia procedimental sería un factor más dentro de los múltiples factores que intervienen en la comprensión de lectura, al cual se le debe prestar atención. Cabe precisar, como ya se había mencionado anteriormente, los datos hallados no pueden ser considerados con un valor categórico debido a las limitaciones de este estudio, pero sí permiten considerarlos como evidencia indiciaria, que junto con los postulados lingüístico-cognitivos posibilitan entender con mayor certeza la existencia de una correlación entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el nivel de comprensión de lectura; y de esa forma corroborar la hipótesis central planteada en esta investigación, advirtiendo lo relevante que resultan los marcadores del discurso durante el proceso de comprensión de lectura.

4.2.2 Correlación entre variables principales y secundarias

Para el caso de la afinidad por la lectura y el nivel de comprensión de lectura se halló que sí existe una correlación; puesto que de treinta casos estudiados, existen 19 casos (63.3 %) en los cuales existe una asociación entre dichas variables (Tabla 6), entendiéndose esta como “a mayor afinidad por la lectura, mejores resultados en el test; de igual manera, menor afinidad en la lectura, resultados bajos en el test de comprensión de lectura”²⁶. Datos que corroboran lo planteado en la hipótesis (a), y que son posibles de entender en tanto se deduce que una persona que le gusta la lectura posee un hábito lector, lo que le ha conllevado a enfrentarse a la lectura de distintos temas y textos y, como

²⁶ Si bien en los resultados se muestra un indicio de correlación entre la afinidad por la lectura y el nivel de comprensión de lectura, se debe tomar dichos resultados con cautela y profundizar en su estudio, describiendo y analizando mejor la variable afinidad por la lectura.

consecuencia, se ha ido forjando en las distintas habilidades cognitivas necesarias para dicho proceso, siendo una de ellas la operación inferencial, potenciando su capacidad lectora.

Caso contrario es lo que sucede al estudiar la posibilidad de relación entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y la afinidad por la lectura, tal como se indica en la Tabla 7; pues los resultados obtenidos demostraron que no existe correlación entre dichas variables. Existen casos donde los puntajes obtenidos del test de marcadores del discurso —alto, regular y bajo— se corresponden con la afinidad por la lectura. Por ejemplo, 7 alumnos señalaron que no presentaban interés por la lectura y estos mismos obtuvieron un nivel bajo en el test de marcadores del discurso; por otro lado, 6 alumnos indicaron que sí tenían afinidad por la lectura y obtuvieron un nivel alto de marcadores del discurso. Sin embargo, se evidencia un número considerable (17), los cuales alcanzaron un nivel regular en el test de marcadores e indistintamente manifestaron que algunos sí tenían interés en la lectura; mientras que otros, no. Es por esto que se concluye que no hay evidencia de posibilidad de relación entre dichas variables; datos que refutan la hipótesis (d) planteada en este estudio. Se tendría que profundizar en estos hallazgos en la medida de obtener resultados más fidedignos a la realidad. Puede que un hábito lector influya en el fortalecimiento de estrategias de comprensión lectora y que coadyuve en la comprensión de los textos, mas facilitará la competencia procedimental de los marcadores en tanto estos se presenten de forma adecuada en los respectivos textos que son objeto de lectura, sino fuese el caso, se estaría alimentando el error. Es importante ampliar el estudio con la finalidad de poder determinar la correlación entre las variables, y de igual manera, aquellos argumentos teóricos correspondientes que permitan poder sostener lo hallado.

En lo referente a los datos obtenidos tras correlacionar el nivel de comprensión de lectura y el tipo de texto leído con más frecuencia mensualmente, se halló que no era posible establecer relación alguna (Tabla 8), lo cual niega la hipótesis (b) propuesta para la siguiente indagación. Pues a pesar de que el 50% de los participantes de esta investigación indicaron que el tipo de texto que con más frecuencia leían en un mes era el artículo de internet, los resultados de sus test de comprensión de lectura se ubican indistintamente en bajo y alto imposibilitando establecer algún vínculo entre las variables. El segundo texto que es más leído es el periódico; para este caso se evidencia la probabilidad de que sí exista correspondencia entre los resultados del test de comprensión de lectura; puesto que de 7 alumnos, 4 presentaron un nivel de comprensión bajo —datos análogos a lo propuesto en el esquema de interpretación esperable en el presente estudio—. Pues bien, son distintos los periódicos que circulan en Lima, desde algunos que son considerados con mayor reputación y seriedad y otros que están más al alcance de la mayoría de la población, en los cuales se cuida menos la forma de la construcción de textos —es frecuente encontrar textos ambiguos, poco coherentes y con errores ortográficos, de estilo, etcétera—. De allí que sí resultaría posible que aquellos que tengan al periódico como el texto más leído, presenten dificultades en la comprensión de textos. Cabe señalar que es importante ampliar la muestra y profundizar en el estudio para poder tener resultados más adecuados a la situación real. En lo que refiere a los tipos de textos: libros académicos, obras literarias y revistas; no se ha identificado algún parámetro que indique probabilidad alguna de relación con el nivel de comprensión de lectura.

De modo similar, al intentar establecer la relación entre nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el tipo de texto leído con más frecuencia mensualmente, se halló que no existe indicio de correlación alguna entre las variables, puesto que, como se muestran los resultados en la Tabla 9, a pesar de que los alumnos

indiquen que el texto que leen con más frecuencia es el artículo de internet, los puntajes logrados en sus test de marcadores del discurso no se corresponden con un único nivel; no es factible poder determinar algún tipo de relación. Igualmente, para el caso del siguiente texto más leído el cual es el periódico (7), donde de todo el grupo, 5 alumnos obtuvieron un puntaje regular de su test de marcadores; mientras que 2 un puntaje bajo. Asimismo, fueron 6 los alumnos que leen con más frecuencia mensualmente textos como obras literarias, pero los resultados de sus pruebas de marcadores corresponden a los tres niveles, lo que impide poder establecer algún tipo de correlación entre las variables. Por último, para el caso de libros académicos y revistas, solo un alumno, en cada caso, señaló que leía con más frecuencia ese tipo de textos. Los datos recabados rechazan la hipótesis (e) planteada en este estudio.

Por otra parte, al relacionar el nivel de comprensión de lectura con el sexo, se obtiene que no es posible establecer vínculo alguno entre dichas variables, tal como lo demuestra la Tabla 10. Los resultados de las mujeres y de los varones están distribuidos indistintamente en cada nivel, es decir, el 41.6% de las mujeres obtuvieron una puntuación baja; un 25% regular y un 33.33% alta. Por otro lado, para el caso de los varones, un 50% obtuvo una puntuación baja, mientras que un 5.56% una regular y un 44.44% una puntuación alta. A partir de lo anterior, es posible afirmar que no existe evidencia indiciaria que indique la posibilidad de correlación entre dichas variables negando así la hipótesis (c) de esta investigación.

De forma diferente es el comportamiento de las variables nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el sexo. Pues, tal como se expone en la Tabla 11, existen algunos datos que posibilitan afirmar la existencia de una correlación entre dichas variables, concretamente, los resultados obtenidos de los test desarrollados por las

mujeres, pues solo un 16.67% logró un nivel bajo en el test de marcadores; esto significaría que son las mujeres las que poseen un nivel más alto en competencia procedimental de marcadores del discurso en comparación con los varones; lo que permitiría poder establecer alguna relación entre dichas variables y corroborar la hipótesis (f) planteada en el presente estudio.

4.3 Discusión

4.3.1 Marcadores del discurso en el texto

La función primordial de los marcadores del discurso es la de ser guía de inferencias — tal como lo señala Portolés (2001) en su definición— cumpliendo así un rol fundamental en todo proceso de comprensión de lectura²⁷. Es por ello que partiendo de dichos basamentos se puede inferir la existencia de una relación entre las variables estudiadas en esta investigación. Si bien los resultados obtenidos no guardan confiabilidad en un 100% y, por ello no son aplicables a todos los casos debido a que el estudio se ha dado en una muestra pequeña; evidencian, de forma indiciaria, una relación entre el nivel de competencia procedimental de los marcadores del discurso y el nivel de comprensión de lectura; pudiendo establecer así una relación a partir de lo que señalan ambas teorías. A continuación se presentan algunos postulados teóricos que ayudan a entender la correlación entre el nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y el nivel de comprensión de lectura. De la misma manera, se presenta algunos argumentos de otros investigadores referidos al tema.

²⁷ Entendiéndose el estudio de la comprensión de lectura dentro del marco de las ciencias cognitivas tal como se refiere en el marco teórico de la presente indagación.

4.3.1.1 Los marcadores del discurso poseen un significado procedimental

Una característica esencial de los marcadores del discurso que sirve para aproximarnos a una adecuada explicación de los resultados obtenidos es el carácter procedimental de su significado; esto es, que dichas unidades lingüísticas pueden actuar como guías de las inferencias presentes en un texto; todo ello gracias al conjunto de instrucciones semánticas que contienen en sus significados, las cuales se adecúan o actualizan de acuerdo a sus contextos de aparición (en el caso de la comprensión de lectura estará también alimentado por los conocimientos previos que posea el lector) generando así un sentido específico en el texto; pues, siguiendo los postulados de la Teoría de la Argumentación, son los mismos elementos lingüísticos los que argumentan facilitando la continuidad del discurso y no los hechos que representan (Portolés 2006, p. 88); razón por la cual es notorio que exista un lugar destacado para los marcadores del discurso dentro del proceso de comprensión de lectura, el cual no puede pasar desapercibido debido a la función que estos pueden llegar a realizar.

Deborah Schiffrin (1988) ya esbozaba este carácter procedimental al postular su teoría de los marcadores del discurso. Si bien ella desarrolla su estudio dentro del campo del discurso oral, es posible poder extender su aplicación al ámbito de la comprensión lectora. Para la investigadora, dichos elementos cumplen un rol esencial, pues poseen la capacidad de poder actuar en los distintos planos del discurso oral, adecuándose a su contexto de aparición y generar significados distintos²⁸. Es así que, extrapolando dichos postulados, se puede decir que en el proceso de comprensión de lectura los marcadores del discurso serían aquellos que posibiliten establecer las relaciones subyacentes a lo

²⁸ No implica que los resultados sean heterogéneos, sino que al tener como preludeo un significado potencial, posibilitan la gesta de significados alternativos, pero todos dentro de un mismo marco. Es equivalente también a los *efectos de sentido* mencionado anteriormente.

largo del texto, adecuando su significado junto a su contexto de aparición (conocimientos previos) y así guiar la interpretación del mensaje. En efecto, la correlación obtenida entre las variables principales de la investigación es posible entenderla a partir de lo señalado líneas arriba, pues en tanto el alumno posea mayor competencia procedimental de los marcadores del discurso, podrá identificar las instrucciones adecuadas a cada marcador posibilitándole realizar las inferencias correspondientes dentro del texto. Esto conllevaría a una interpretación del mensaje más afín con la intencionalidad primera del redactor²⁹. De igual modo, no se puede ignorar la mención de *significado primario* y sobre el que parte Schiffrin (1988) para desarrollar su propuesta teórica; ya que este tipo de significado podría guardar cierta semejanza al *significado conceptual* señalado por Blakemore (1987). A diferencia de Blakemore, Portolés no descarta su presencia en algunos marcadores³⁰ ni que no pueda aparecer junto con el procedimental. Si bien no se ha profundizado en estas nociones en esta investigación, el hecho de que se reflejen indicios de algún tipo de presencia de este tipo de significado deja campo abierto en el estudio.

4.3.1.2 Marcadores del discurso y la cohesión

Portolés (1994, p. 414) indica que « la coherencia y la cohesión del texto no constituyen un fin en sí, sino una consecuencia del mantenimiento de la pertinencia», conclusión del autor apoyada en la teoría de la pertinencia, la cual señala que lo preponderante en todo proceso comunicativo es comunicar un texto de forma óptima. Por tanto, los marcadores del discurso se dirigen a satisfacer la función de optimizar la comunicación con el direccionamiento de las inferencias que se da en esta con el fin de

²⁹ No se puede dejar de lado el factor *conocimientos previos*, el cual cumple también un rol especial dentro del proceso de comprensión de lectura y que trabaja conjuntamente con los marcadores del discurso para la interpretación de las inferencias. Posteriormente se explicará este punto con mayor detalle.

³⁰ Tal como se ha indicado en el subacápite 2.2.2.3.3.2.

poder lograr que el receptor comprenda el texto construido por el emisor. Es por ello que catalogarlos meramente como elementos cohesivos resultaría erróneo.

La cohesión de un texto no está limitada por la presencia de elementos superficiales que den cuenta de ella, sino que esta actúa en las profundidades del texto, tal como ya lo esbozaban Halliday y Hasan (1976), Beaugrande y Dressler (1997). Es así que se manifiesta la relevancia de los marcadores del discurso, los mismos que conducen la interpretación que debe seguir el receptor.

Por un lado, Halliday y Hasan (1976) —tal como se ha mencionado anteriormente— postulan que la cohesión actúa cognitivamente a partir de la *continuidad*, siendo esta la que posibilita la interpretación del mensaje aun cuando no se cuente con todas las palabras del mensaje explícitamente. De otro lado, la propuesta cognitiva del concepto de cohesión de Beaugrande y Dressler (1997) ayuda a comprender mejor el aspecto abstracto con el que cuenta y que posibilitaría la actuación de los marcadores del discurso. Para los autores, la cohesión no se limita solo a una conexión de enunciados a nivel superficial, sino que cada elemento del texto puede direccionar la operación de acceso a otras unidades lingüísticas del mismo texto con las que se establece alguna relación (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 13). Si bien ellos consideran a distintos mecanismos facilitadores de la cohesión, dentro de este conjunto están los *conectores*, elementos estudiados como elementos de conexión. Ahora bien, a partir de lo ya presentado y de los datos recogidos, se puede decir que la propuesta de Beaugrande y Dressler (1997) se ha configurado como un antecedente a la de los marcadores del discurso, pues para los autores serán los conectores los que restrinjan la interpretación del receptor a partir de reconocerlos en el texto y activar las otras relaciones textuales; ideas que no son lejanas a las contempladas para los marcadores del discurso. Es cierto que

existe una limitación al considerarlos solo a un grupo, es decir, solo a los conectores, pero como se ha observado en el presente estudio, es en los marcadores donde se puede hallar mejor explicación para la comprensión del mensaje; podría entenderse mejor su función, reduciendo así los costes de esfuerzo cognitivo en el procesamiento. Los marcadores del discurso tienen las facultades para escapar de simples vinculaciones— a nivel de oración— y llegar a interactuar en otros niveles mayores como es el texto.

Asimismo, bajo su concepto de cohesión se entendería que cada marcador tiene la capacidad de guiar las operaciones de acceso estableciendo relaciones con los demás elementos lingüísticos, esto es, en términos de la presente investigación: guiar inferencias. El hecho de abogar por una propuesta que amplíe los marcos de estudio; es decir, que no solo acuñen a los conectores como únicos elementos que cumplen un papel en el plano superficial sino también en las estructuras profundas, destacando el valor de los marcadores podría ayudar a reducir la compleja propuesta³¹ de Beaugrande y Dressler (1997) así como el número de mecanismos en un plano superficial, los cuales salvaguardan la continuidad del mensaje facilitando su interpretación. En efecto, en la propuesta de Beaugrande y Dressler (1997) se puede ya vislumbrar la existencia e importancia de elementos lingüísticos que favorezcan la conducción de inferencias dentro de un texto, lo que actualmente se corresponde con el concepto de marcador del discurso.

4.3.1.3 Marcadores del discurso: ¿elementos cohesivos?

Cuando se hace referencia a la construcción e interpretación de un texto se sabe que todo texto puede manifestarse tanto en una comunicación oral o escrita, lo que acarrearía

³¹ Beaugrande y Dressler (1997) representan las relaciones de cohesión a partir de un sistema de redes cognitivas, donde no consiste solamente en relaciones que interconecta elementos gramaticales en un nivel superficial, sino que también actúan a nivel cognitivo, pues cada elemento dirige la operación de acceso a otras unidades con las que se interrelaciona.

distintas proporciones de participación de los elementos dentro de este. Pues, en una comunicación oral, el emisor o receptor hace más uso del contexto de la conversación dejando que muchos implícitos sean cubiertos por este, lo que no dificulta el proceso de interpretación. Si bien no se cuenta explícitamente con todas las palabras que ayuden a entender el mensaje —además de mantener su coherencia interna— es posible lograr la interpretación de todo el mensaje gracias a algunos elementos extraverbales, propios del contexto de la comunicación y que de acuerdo con el principio de la pertinencia no ameritan ser comunicados. Sin embargo, no se puede pretender que en el ámbito escrito la comunicación resulte ser idéntica a la situación que ocurre en el nivel oral. De allí que el emisor deba recurrir a más elementos que ayuden a explicitar y a guiar mejor la interpretación del mensaje y no pueda aventurarse a prescindir de muchos de ellos —lo que en una comunicación oral quizás sí podría hacerlo—. Se sabe que en ambas formas de comunicación, si bien el mensaje es interpretado bajo la búsqueda de una comunicación ostensiva es imprescindible contar con ciertas señales que ayuden a saber qué contexto seleccionar para una adecuada interpretación inferencial. De allí que será en una comunicación escrita donde se verá palmariamente la necesidad de tener mayor número de señales; a partir de ello se puede entender el rol fundamental que cumplen los marcadores del discurso dentro del proceso de comprensión de lectura.

En virtud de lo anterior, se debe prevenir de no caer en un craso error muy recurrente actualmente (Terrones, 2015): asociar la efectividad de la comunicación con la cantidad de apariciones de los marcadores a lo largo del discurso o texto asumiendo que son estos portadores exclusivos de la cohesión —argumentos que se coligen de la teoría de la pertinencia y que Portolés ya esbozaba—; bajo el supuesto de que un texto es mejor interpretable en tanto presente mayor número de marcas de cohesión y coherencia. Este prejuicio conlleva a que los usuarios de la lengua intenten recargar sus textos de

marcadores del discurso, presentándose, en muchos casos, un uso inadecuado de dichos elementos y, como consecuencia, obteniendo textos ininteligibles. Con todo lo mencionado, no se pretende restar importancia a la propiedad de la cohesión de todo texto ni mucho menos al rol que cumplen los marcadores del discurso, sino recalcar que el uso de dichos elementos debe responder a una adecuada competencia procedimental por parte del usuario. Los marcadores no pueden ser utilizados indistintamente por el mero hecho de justificar relaciones de cohesión; sino la funcionalidad de estos deben ser conocidos por los usuarios para su uso adecuado e interpretación del texto. Lo que en este trabajo se ha denominado *nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso*.

De lo señalado líneas atrás, lo que se pretende afirmar es que si bien los marcadores del discurso no se limitan a ser exclusivamente mecanismos de cohesión, tal como desde sus inicios los han catalogado algunos seguidores de la teoría de la Lingüística del Texto (Fuentes, 1987; Casado, 1998) ni tampoco ir al otro extremo de no considerar su capacidad cohesiva restando importancia a su presencia dentro del texto; ya lo indicaban Sperber y Wilson (1986) en sus inicios al igual que su seguidora Blakemore (1987) quienes dan mayor realce a la pertinencia considerándola como la fuente y sobre la que debe girar todo proceso de comunicación.

Asimismo, al seguir los lineamientos de la pragmática se pone de relieve que los marcadores del discurso solo poseen significado procedimental y se señala que el rol que cumplen dichos elementos lingüísticos en un proceso de comunicación cobra mayor importancia al identificar que su principal función es de ser guías de inferencias facilitando la interpretación del mensaje. De ese modo, se lograría la comprensión, gracias a la capacidad cohesiva de la que disponen los marcadores discursivos demostrando así que la propiedad de la cohesión de todo texto no se evidencia solo en los mecanismos

superficiales que están explícitos a lo largo del texto, sino también en la parte subyacente de este, tal como ya lo señalaban Halliday y Hasan (1976) con su concepto de *continuidad*. Concepto que permite señalar que esta continuidad textual se puede asociar al medio sobre el que actúan los marcadores del discurso para guiar las inferencias implícitas de todo texto, permitiendo así facilitar la interpretación del mensaje.

Por tanto, un uso adecuado de los marcadores del discurso en un texto, como es reflejo de un buen nivel de competencia procedimental, debería procurar evitar llenar los textos de marcadores del discurso con la justificación de hacerlo más cohesivo, tal como ya se ha expuesto en este apartado.

4.3.1.4 Argumentos de otros investigadores

Errázuriz (2012) indica como una de sus conclusiones que la frecuencia de aparición de los marcadores del discurso está relacionada con la presencia de coherencia y cohesión dentro de este; argumento que no sería válido a partir de lo ya mencionado en los subacápites anteriores, pues la cohesión no se mide por la cantidad de marcadores del discurso, sino por la manera como optimizan la información. No se trata de números, sino de eficacia. Por otro lado, tampoco es recomendable eliminar toda presencia de estos por el hecho de hacer más económica la comunicación, dejando todo a implícitos en el contexto, ya que no se podría determinar qué tipo de contextos elegir y más aún si se trata de textos escritos. Es menester la presencia de los marcadores del discurso en todo proceso de comunicación para guiar las inferencias implícitas que siempre tiene todo texto siempre y cuando estos sean pertinentes. La plétora de marcadores tiene el efecto de dificultar el proceso de comprensión.

Tras considerar a los marcadores del discurso no solo como elementos cohesivos se cuestiona lo postulado en el Programa Curricular Nacional de Educación Secundaria

(2016), cuyo objetivo es guiar a los docentes de forma más específica lo consignado en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) incluyendo para tal fin los marcos teóricos y metodológicos de las competencias de cada área curricular. Pues bien se pone énfasis en el hecho de potenciar las capacidades de los alumnos referidas tanto a la comprensión como producción de textos en función de que el alumno logre ciertas destrezas que lo catalogan como competente, dichos logros se direccionan más a una concepción de construcción y producción de textos coherentes y cohesionados —aspecto que no es objetable—, haciendo hincapié en el uso limitante de *referentes, conectores o marcadores textuales* (Ministerio de Educación, 2016) como aquellos elementos que resguardan la cohesión y coherencia de un texto como si solo de estos dependiera el éxito de la construcción del texto o acaso también en el uso de recursos estilísticos que denotan apariencia de textos complejos o la inclusión de vocabulario especializado; todos estos sean los únicos que puedan garantizar el sentido. Si no se cimienta el uso adecuado de los elementos lingüísticos en la elaboración de los textos teniendo en consideración qué es lo que determina que un texto sea coherente o cohesionado, y esto incluye a los marcadores del discurso, poco se espera de que los alumnos tengan dominio procedimental de estos que les permita poder utilizarlos durante el proceso de comprensión de lectura. Se atisba una incongruencia en los planteamientos sostenidos en los documentos oficiales que promueven el Estado y en los que urge prestar atención.

En relación con la discusión precedente, se puede aseverar que el incremento en el conocimiento de la naturaleza procedimental de los marcadores del discurso podría conllevar a mejores resultados en la comprensión de lectura tal como lo sugieren los resultados obtenidos; en tanto facilitarían el hacer explícita la información implícita contenida en un texto, esto es, dar cauce a la gama de inferencias presentes a lo largo del mismo.

Por otro lado, la presente indagación se halla en las antípodas de la propuesta de Al-Surmi (2011). En su investigación afirma que los marcadores del discurso no tienen ningún efecto en el proceso de comprensión de textos, lo que manifiesta en sus conclusiones a partir de realizar una investigación a un grupo de 10 estudiantes del inglés como segunda lengua a quienes les aplicó dos pruebas: la primera es un texto que contiene 5 marcadores del discurso; mientras que en el otro se borraron los cinco marcadores del discurso. Tanto los alumnos que resuelven la prueba con la presencia de marcadores del discurso como aquellos en los que estos están ausentes obtienen puntajes similares, lo que lleva a afirmar al investigador que los marcadores del discurso no son un elemento indispensable en el proceso de comprensión de lectura, ya que los resultados demuestran que tanto su presencia o ausencia de estos no causan ningún efecto en la comprensión de lectura. Sin embargo, la conclusión de Al-Surmi (2011) resulta un poco apresurada, pues la comprensión de lectura no está supeditada a la presencia o ausencia de los marcadores del discurso. No se debe olvidar que la función principal de estos reside en ser guías de inferencias y su aparición en los textos dependerá de la pertinencia para hacer más efectiva la comprensión. Portolés (2006, p. 161) señala que « [...] los marcadores del discurso son útiles para comunicar mejor lo que deseamos, si son necesarios, se deben utilizar, si no lo son, sobran». Por tanto, el hecho de eliminar dichos marcadores de un texto no es un argumento fuerte para indicar que no existe relación alguna entre los marcadores y el proceso de comprensión de lectura, puesto que las formas por las cuales sustituyeron a los marcadores pueden haber sido suficientes para expresar la idea y entender las inferencias existentes; aunque quizá ello pueda causar mayor corte de procesamiento no cumpliendo el principio de la Pertinencia.

Los resultados empíricos del trabajo de Llontop (2013) los cuales reflejan la situación específica de un grupo de alumnos de una universidad peruana abren horizontes en la investigación de profundizar en la relación entre marcadores del discurso y comprensión de lectura. Sin embargo, no se puede olvidar que siendo tal la riqueza de los marcadores y la naturaleza de ambos objetos —marcadores del discurso y comprensión de lectura— se debe profundizar más en los argumentos lingüísticos pertinentes. Por un lado, la consideración del significado procedimental de los marcadores del discurso bajo los postulados de la teoría de la pertinencia y la teoría de la argumentación; de otro, abogar por una descripción del proceso de comprensión de lectura bajo un enfoque cognitivo, donde la inferencia es una operación cognitiva relevante durante el proceso de construcción de significados, lo que es la comprensión de lectura. En principio, no se puede olvidar que la principal función de los marcadores del discurso es ser guías de inferencias y es, en virtud de este supuesto, que es admisible poder establecer relación con el proceso de comprensión de lectura, haciendo referencia a un nivel inferencial, nivel de abstracción clave donde la inferencia tiene un rol especial para coadyuvar en la interpretación del mensaje, haciendo explícito lo implícito de todo texto. De acuerdo con esta explicación, incluir el nivel literal para identificar la posible relación, entre las variables de estudio pierde cabida, pues en un nivel literal de comprensión de lectura solo se hace referencia a una decodificación del mensaje explícito, no supone enfrentar al lector a situaciones donde tenga que recurrir a la elaboración de inferencias para la comprensión del mensaje. Es así que es relevante partir de estas premisas, las cuales ayudarían a exponer una mejor explicación a los datos hallados por Llontop (2013).

En efecto, los resultados alcanzados demuestran que aquellos sujetos que fueron objeto de estudio presentan ciertas lagunas en el conocimiento de la funcionalidad de los marcadores del discurso en textos argumentativos —lo que no implica que sea solo

exclusivo de dicha población ni tampoco que solo sea de este tipo de textos, ideas que se han sostenido a lo largo de la presente investigación—, por esto, potenciar su enseñanza es un gran paso que se debería realizar. Para ello es menester tener bien cimentados los argumentos a los que se alude a fin de evitar caer en confusión de términos y seguir arrastrando el error: los marcadores del discurso cuentan con un significado procedimental y es la competencia de dicho significado el que se debe procurar fortalecer en los alumnos; un significado que de acuerdo a su contexto puede aparecer de variadas formas —aunque siempre guardando su significado único— lo que en términos científicos se denomina *sentido*. Es así que el hecho de considerar para su evaluación y análisis la competencia que tiene el alumno en reemplazar un marcador por otro en un determinado texto; esto es, *equivalentes sinonímicos*, escapa de la esfera de lo esencial de la naturaleza de los marcadores, pues se estaría limitando a tener una interpretación pobre y aislada de su significado, incurriendo en un error y soslayando que es en el contexto pragmático en el cual actúa todo marcador favoreciendo así a la guía de inferencias.

En el proceso de construcción de significado como es la comprensión de un texto, las inferencias son elementos imprescindibles para su realización (León, 2001, p. 8), y estas se pueden generar de diversas formas³²; por lo que el lector no solo acudiría a los marcadores del discurso como únicos elementos para comprender las inferencias del texto, sino que estas también pueden generarse bajo otros esquemas como puede ser el caso de las inferencias hacia atrás o conectivas (García, 2006, p. 91). Ahora bien, lo mencionado anteriormente no debe conducir a un corolario errado, esto es, el hecho de que exista la posibilidad de guiar las inferencias en la comprensión de lectura a partir de

³² Existe una gama de propuestas de clasificación de las inferencias, debido a su actuar complejo en los procesos cognitivos son vastas las investigaciones que giran en torno a ella. (Escudero, 2010; García, 2006; León, 2001).

otros mecanismos no implica que se desestime la importancia de los marcadores del discurso y se termine considerándoles como unidades reemplazables. Se sabe que no son imprescindibles en tanto que su presencia no deba ser obligatoria en un texto; pero sí debe ceñirse bajo el postulado del *Principio de la pertinencia*; las inferencias presentes en una comunicación deben desarrollarse con el menor esfuerzo cognitivo. En efecto, en muchos casos, serán los marcadores del discurso los que protagonizarán dicho papel en contraposición a otras formas que quizá resuelvan la inferencia pero por caminos más largos que demandan mayor esfuerzo cognitivo para el receptor. Más allá de evaluar su presencia o ausencia, a lo que se debe poner mayor preponderancia es en la competencia procedimental que tienen los lectores, la cual, como se ha evidenciado en el análisis, resulta ser un factor importante —aunque no el único— para la comprensión de textos.

4.3.2 Lectura y cognición

El proceso de comprensión de lectura es complejo y multifactorial, semejante a un poliedro —tal como se ha indicado en el marco teórico—, argumento que permite poder entender los resultados obtenidos en el presente estudio, esto es, la correlación positiva media entre el nivel de competencia procedimental de los marcadores del discurso y el nivel de comprensión de lectura. Dicha correlación resulta ser significativa y por ende ha de tenerse en cuenta; puesto que demostraría que a pesar de que en la comprensión de lectura intervienen múltiples factores —razón por la cual no era esperable obtener una correlación altísima entre ambas variables—, los marcadores del discurso ocuparían un lugar notable.

García (2006, p. 89) ya señalaba —superficialmente— que el reconocimiento de las estructuras expositivas y argumentativas, hecho importante para la comprensión de lectura según el autor, depende del adecuado reconocimiento que tenga el lector de ciertas

señales y marcadores que sirven para conectar el discurso, ya que —como es el caso de estos últimos— tienen la función de ser guías de inferencias. Por tanto, un lector inexperto se caracterizaría —entre otros rasgos— por no prestar atención a dichos elementos lingüísticos.

Pues bien, se sabe que la comprensión de lectura es considerada como un proceso cognitivo y con los aportes de Fauconnier (1994), es viable también constatar los resultados obtenidos en esta investigación, ya que dicha relación evidenciada —nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y nivel de comprensión de lectura—, guarda correspondencia, con lo que ya señalaba Fauconnier y los llamados *space builders*. Estos últimos tienen la función de crear nuevos espacios mentales: « [...] expressions that may establish a new space or refer back to one already introduced in the discourse» (Fauconnier, 1994, p. 17). Es decir, teniéndose en cuenta que los espacios mentales son construcciones conceptuales que se crean durante el discurso o lectura, cabría considerar a los marcadores del discurso como un tipo de *space builder*, puesto que al tener estos la función de guías de inferencias van activando aquellos dominios conceptuales o espacios mentales —en términos de Fauconnier— para la construcción del significado del texto.

Tal como ya se ha mencionado anteriormente, se sabe que para la comprensión de lectura son dos las operaciones cognitivas fundamentales para su eficaz proceso, estas son la inferencia y la memoria. El proceso inferencial, dentro del proceso del *blending*, cobra vida en la confrontación de la nueva estructura creada (*blended space*) y los espacios inputs, ya que existirá mucha información que no está explícita y que se puede inferir de lo que está contenido en el *blended space*.

De igual modo, en el caso de la memoria, se puede identificar que dicha operación se corresponde con los conocimientos previos, pues para poder activar los espacios mentales y construir el *blended space* se necesita de aquellos conocimientos circunscritos al tema presente en el texto, los cuales están contenidos en la memoria a largo plazo y que logran su activación dependiendo del tema del texto, es decir, del espacio input. Y son estos conocimientos previos —los conocimientos lingüísticos tomando como referencia la clasificación de García (2006, p. 62) — representados en los marcadores del discurso. El hablante en tanto pueda reconocer su funcionalidad podrá realizar las inferencias idóneas y así el marcador del discurso podrá actuar como un *space builder* para la construcción del significado del texto. Es así que para que el lector pueda representar esquemas análogos a los del emisor —logrando así un proceso de comprensión de lectura— importa que cuente con dicho tipo de conocimiento previo³³, de tal manera que pueda realizar las inferencias adecuadas y logre así proyectar mismos o similares esquemas emergentes: *blended spaces*.

De otro lado, desde la propuesta de Tucto (2014) y su desarrollo de la comprensión de lectura desde un enfoque lingüístico-cognitivo también se puede identificar la necesidad y el actuar de los marcadores del discurso. Para Tucto (2014), la comprensión de lectura se concibe como la construcción de la macroestructura, esquema aún abstracto con lo que acudir a una categorización prototípica resulta ser una de las decisiones más acertadas en tanto permiten aproximarse a la realidad logrando una comprensión de los textos con mayor exactitud. Es así que se puede afirmar que los marcadores del discurso son aquellas unidades que participan en la construcción de la macroestructura

³³ Sin soslayar aquel otro conocimiento previo referido al tema del texto, el cual es un complemento importante para la comprensión de lectura ya que junto con este, la direccionalidad de interpretación que darían los marcadores del discurso a las unidades presentes en el texto permitirían poder lograr con eficacia la comprensión del texto.

conduciendo aquellas inferencias que facilitarán utilizar la estrategia de la categorización prototípica y que permitirán obtener un mensaje interpretado más conforme a la realidad.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha tenido como objeto principal determinar qué tipo de relación existe entre dos factores: nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso y nivel de comprensión de lectura. Con el propósito de poder sustentar la hipótesis de la investigación se parte de resultados empíricos para luego exponer argumentos tomados de la pragmática, la lingüística textual y las ciencias cognitivas en tanto sirvan de aporte para la consecución del objeto meta. Después de todo lo presentado a lo largo de este trabajo, se ha arribado a las siguientes conclusiones:

1. El nivel de competencia procedimental de los marcadores del discurso coadyuva en el proceso de comprensión de lectura; hipótesis general que es comprobada, en primer lugar, a partir de la aplicación del estadístico *Correlación de Pearson*, el cual arroja que existe una adecuada relación media entre dichas variables (0,580); así como también tras aplicar la escala de puntajes de forma empírica, donde son 18 casos en los cuales existe dicha correspondencia. Ahora bien, teniendo en consideración que es una relación media, no se debe olvidar que el proceso de comprensión de lectura es como un poliedro en el cual actúan distintos factores desde distintas aristas que en su conjunto logran concebir un producto de tal magnitud como es la comprensión lectora, donde el nivel de competencia procedimental sería solo uno de ellos, pero relevante, tal como muestran estos resultados.
2. Los marcadores del discurso no son meros elementos cohesivos, sino que su principal función es ser guías de inferencias. De allí que su aparición en los textos no se limita a cumplir solamente propiedades cohesivas, sino sus funciones son procedimentales. Por tanto, el pretender recargar los textos con marcadores del discurso con el objetivo

de lograr textos más cohesivos resulta errado, pues se entorpece el proceso de comprensión de lectura.

3. Los marcadores del discurso funcionan como *space builders* —en términos teóricos de la comprensión de lectura— puesto que posibilitan la creación de nuevos espacios mentales a partir de actuar como guías de inferencias en el proceso de construcción de significados.
4. En todo proceso de comprensión de lectura, los conocimientos previos —albergados en la memoria— son un factor esencial en el proceso de construcción de significados, ya que facilitan la comprensión del texto en tanto contextualizan al receptor del tema en cuestión y permiten limitar mejor las inferencias en aras de elegir la más adecuada para una comprensión del mensaje eficaz. El nivel de competencia procedimental de los marcadores del discurso —los conocimientos previos en términos teóricos de la comprensión de lectura— del que disponga el hablante facilita un uso adecuado de estos logrando así las inferencias pertinentes y una comprensión final del texto.
5. Referido a las correlaciones entre las variables principales —nivel de comprensión de lectura y nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso— y las variables secundarias se obtuvo que no existe correlación entre el nivel de comprensión de lectura y el tipo de texto leído con mayor frecuencia mensualmente ni tampoco con la variable sexo. Por otro lado, se observa indicios de posibilidad de una correlación positiva en el nivel de comprensión de lectura de los alumnos y su afinidad por la lectura, situación que merece una profundización en su estudio. En lo que respecta a las relaciones con la variable nivel de competencia procedimental de marcadores del discurso no se encontraron datos relevantes que sirvan de indicios para conjeturar acerca de posibles relaciones entre dicha variable y el tipo de texto

leído, ni tampoco con la variable afinidad por la lectura. Sin embargo, importa profundizar en la relación con la variable sexo, porque se encontró evidencia indiciaria que son las mujeres las que presentan un mayor nivel de competencia procedimental de los marcadores del discurso en contraposición a los varones.

RECOMENDACIONES

El presente trabajo ha tenido como objetivo identificar la correlación entre la competencia procedimental de marcadores del discurso que posee un alumno y su nivel de comprensión de lectura pudiendo describir así la importancia que reside en el dominio de dichos elementos lingüísticos dentro del proceso de comprensión de lectura con el fin de que se convierta dicha investigación en un aporte, desde la lingüística, en la elaboración de soluciones al problema de incomprensión lectora presente en la población peruana. A partir de los resultados obtenidos se plantean algunas sugerencias:

- Con el propósito de obtener resultados más cercanos a la realidad, se recomienda realizar estudios con una mayor población que sirvan de mejor sustento a la explicación lingüística descrita en esta investigación.
- Plantear propuestas pedagógicas para una adecuada enseñanza de los marcadores del discurso a los alumnos; propuesta que no se limite a una enumeración de funciones, soslayando su importancia sino que se aboque en potenciar el nivel de competencia procedimental de dichos elementos en los hablantes.
- Desterrar la idea, en los profesores, de considerar a los marcadores del discurso como meros elementos cohesivos incitando a los alumnos a un uso indiscriminado de estos elementos en los textos con la justificación de hacer más cohesivo el texto generando una grave confusión en los alumnos y tergiversando su principal función.
- Potenciar el programa de *Plan lector* desplegado en nuestro país, pues si bien está abocado en la promoción, organización y orientación de la lectura y que, en principio, han de plantearse doce títulos a lo largo del año tanto de textos continuos como no continuos; en la práctica los resultados de comprensión de lectura no son positivos.

Una consideración de poner mayor atención a textos que faciliten el ejercicio de la comprensión inferencial, en los cuales los marcadores del discurso son contemplados con funcionalidades más allá de ser cohesivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Surmi, M. (2011). Discourse Markers and Reading Comprehension: Is there an effect? *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1(12), 1673-1678. Recuperado de <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/12/01.pdf>
- Anscombe, J. y Ducrot, O. (1994). La argumentación en la lengua; versión española de J. Sevilla y M. Tordesillas. Madrid: Gredos.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661300015382>
- Beaugrande, R.A. y Dressler, W.U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. 1.^a edición en español. Barcelona: Ariel.
- Bermúdez, M. (2008). *El valor funcional de los “documentos iguales” elaborados por UNCITRAL: estudio de la macroestructura y microestructura* (Tesis doctoral, UNED, Madrid). Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Mbermudez/Documento.pdf>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Universitaria.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Borreguero, M., y Loureda, O. (2013). Los marcadores del discurso: ¿un capítulo inexistente en la NGLE? *LEA*, 35(182), 2. Recuperado de https://www.academia.edu/8376829/Los_marcadores_del_discurso_en_la_Nueva_Gram%C3%A1tica_de_la_Lengua_Espa%C3%B1ola_un_cap%C3%ADtulo_inexistente

- Briz, A. y A. Hidalgo. (1998). Conectores pragmáticos y estructura de la conversación. En Martín y Montolío (Coord.), *Los marcadores del discurso. Teoría y Análisis*, (pp. 122-142). Madrid: Arco Libros.
- Bruner, J. (1957). Going beyond the information given. En. H. Gruber, K. Hammond y R. Jessor (Eds.) *Contemporary approaches to cognition* (pp. 41-69). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Casado, M. (1998). Lingüística del texto y marcadores del discurso. En M. A. Martín y E. Montolío (Coord.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp.55-70). Madrid: Arco Libros.
- Casado, M. (2003). Procedimientos de cohesión en los textos periodísticos. En J. González, J. Terrón y C. Galán (Eds.), *VI Jornadas de metodología y didáctica de la lengua española: la lengua en los medios de comunicación* (pp.19-43). Cáceres, Universidad de Extremadura.
- Casado, M. (2006). *Introducción a la gramática del texto del español* (5ta. edición). Madrid: Arco Libros.
- Casas, R. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y pensamiento* 7(15), (pp. 9-24).
- Casas, R. (2013). Para una filosofía de la lectura. *Revista Iationamericana de Ciencia y Cultura*, 2. Recuperado de <http://revistaamericana.com/2017/06/10/para-una-filosofia-de-la-lectura/>
- Cortes, L. y Camacho, M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Coulson, S. (1997). *Semantic Leaps: Frame-Shifting and Conceptual Blending in Meaning Construction*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

- Cuentas, L. (2009). *Análisis de la argumentación el discurso jurídico peruano* (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3278>
- Errázuriz, María Constanza (2012). Análisis de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, XXXIV, (136), 98-117. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n136/v34n136a7.pdf>
- Escandell, M.V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos-UNED.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora. Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (7). Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-inferencias-en-la-comprension-lectora-una-ventana-hacia-los-procesos-cognitivos-en-segundas-lenguas>
- Fauconnier, G. (1994) *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. New York: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. (1997) *Mapping in thought and language*. (4ta reimpresión). New York: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. (1998). Mental spaces, language modalities and conceptual integration. En Tomasello, M (Ed.), *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, pp. 251-279. New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/249684424_Mental_spaces_language_modalities_and_conceptual_integration
- Fauconnier, G. y Turner, M. (2003). Conceptual blending, form and meaning. *Recherches en communication*, (19), 57-87. Recuperado de: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltp/cofor-1/textes/Fauconnier-Turner03.pdf>

- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of pragmatics*, 31(7), pp. 931-952. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/222481598_What_are_discourse_markers
- Fuentes, C. (1987). *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós
- Gili, S. (1980). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox
- Gutierrez-Braojos, C. y Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(1), 183-202.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Hong Kong: Longman.
- Harweg, R. (1968). *Pronomina und TextKonstitution*. München: Fink München
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (Sexta Edición). México: Editorial Mc Graw Hill.
- Herrero, J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Inga, M. (2009). *El papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima) Recuperado de:
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/cybertesis/164/Inga_am.pdf?sequence=1

- Khatib, M., & Safari, M. (2011). Comprehension of discourse markers and reading comprehension. *English Language Teaching*, 4(3), 243. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/11899>
- Lakoff, G. (1988). Cognitive Semantics. En U. Eco, M. Santambrogio y P. Violi (Eds.), *Meaning and Mental representations* (pp. 119-154). Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/04086580>
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*. 34(49-50), 113-125. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>
- Leonetti, M, y Escandell, M. (2004). Semántica conceptual / semántica procedimental. En Villayandre, M. (Coord.), Actas del V Congreso de Lingüística General. León, Vol (2), 5-8 de marzo de 2002 (pp. 1727-1738). Madrid: Arco/Libros. Recuperado de: <http://www3.uah.es/leonetti/papers/Conc-Proc.pdf>
- Llamas, C. (2010). Los marcadores del discurso y su sintaxis. En O. Loureda y E. Acín (Coord.) *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 183-239). Madrid: Arco Libros.
- Llontop, M. (2013). *Marcadores del discurso y niveles de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad San Martín de Porres*. (Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres, Lima). Recuperado de: <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/624>
- Loureda, O. y Acín E. (Coord.) (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros.
- Nadal, L., Cruz, A., Recio, I. y Loureda, O. (2016). El significado procedimental y las partículas discursivas del español: Una aproximación experimental. *Revista signos*, 49, 52-77. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400004>

Martín, M. A. (1998). Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En M.A. Martín y E. Montolío (Coord.), *Los marcadores del discurso. Teoría y Análisis* (pp. 19-53). Madrid: Arco Libros.

Martín, M. A. (2010). Los marcadores del discurso y su morfología. En O. Loureda y E. Acín (Coord.) *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 93-182). Madrid: Arco Libros.

Martín, M. A. y Montolío, E. (Coord.). (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.

Martín, M. A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En Bosque y Demonte, (Coord.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.93-181). Madrid: Espasa-Calpe.

Maquiavelo, N. (1939). *El príncipe*. Madrid: Espasa Calpe.

Mederos, M. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español*. Tenerife: Aula de Cultura.

Ministerio de Educación del Perú (2015). *Evaluación PISA 2015. Primeros resultados*. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-de-evaluacion-pisa-2015/>

Ministerio de Educación del Perú (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2017) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2017.pdf>

Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita: contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Barcelona: Ariel.

Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba*, 20, 141-170.

Portolés, J. (1994). Algunos comentarios sobre la Teoría de la Pertinencia. *Pragmalingüística*, 2, pp. 407-431. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/8728/18228550.pdf>

Portolés, J. (1998a). Teoría de la Argumentación en la Lengua y los marcadores del discurso. En M.A. Martín y E. Montolío (Coord.), *Los marcadores del discurso. Teoría y Análisis* (pp. 71-91). Madrid: Arco Libros.

Portolés, J. (1998b). Dos pares de marcadores del discurso: *en cambio y por el contrario, en cualquier caso y en todo caso*. En M.A. Martín y E. Montolío (Coord.), *Los marcadores del discurso. Teoría y Análisis* (pp. 243-264). Madrid: Arco Libros.

Portolés, J. (2006). *Marcadores del discurso* (2da. ed. y 3ra. imp.). Barcelona: Ariel.

Sagan, C. (1981). *El cerebro de Broca*. Barcelona: Grijalbo

Sánchez, M. (2008). *Los marcadores en español L/E: Conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco Libros.

Santibañez, C. (2002). *Introducción a teorías de la argumentación. Ejemplo y análisis*. Concepción: Cosmigonon Ediciones.

Schiffrin, D. (1988). *Discourse markers*. Studies in Interactional Sociolinguistics n° 5. Cambridge University Press.

- Schiffrin, D. (2001). Discourse markers: Language, meaning, and context. En D. Schiffrin. *The handbook of discourse analysis, 1*, 54-75. Recuperado de: <https://lg411.files.wordpress.com/2013/08/discourse-analysis-full.pdf>
- Shank, C. (1975). El papel de la memoria en el pensamiento del lenguaje. En Ch. Cofer, (Edit.), *Estructura de la memoria humana*, Barcelona: Omega.
- Smith, F. (1995). *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. (2 da. ed., 3 a. imp.) México: Trillas.
- Sperber, D. y Wilson D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid: Visor.
- Terrones, S. (2015). La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares de la educación secundaria en Perú. (Tesis doctorado, Universidad da Coruña). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2183/16473>
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. (Trad. Juan Domingo). Madrid: Cátedra.