

La inclusión de los aspectos discursivos en la enseñanza de la lengua: Reflexión sobre algunos empleos de ciertas conjunciones, locuciones y partículas discursivas

Teresa María Rodríguez Ramalle
Universidad Complutense de Madrid
teresaramalle@ccinf.ucm.es



Recibido: 05-04-18
Aceptado: 05-10-18

Resumen: El trabajo que aquí se presenta se incluye dentro de las investigaciones sobre la relación entre la interpretación de ciertas conjunciones, locuciones conjuntivas y partículas discursivas y su conexión con el discurso previo. El enfoque, no obstante, no es el de un artículo científico o de exposición de los resultados de una investigación sino el de un trabajo que intentará mostrar cómo se pueden utilizar los resultados de los estudios que abordan determinados aspectos discursivos, para establecer generalizaciones sobre los usos concretos de partículas discursivas (*o sea que*) y conectores diversos (*así que, que*), descritos por diferentes autores -Martínez Caro (2004), Cortés e Hidalgo (2015)- en los contextos de comienzo de párrafo y de cambio de tema.

Abstract: This paper intends to contribute to the study of some discourse aspects. Among the linguistic strategies described by Martínez Caro (2004), Cortés & Hidalgo (2015) in terms of paragraph transition and topic shift are discourse particles and connectors of different types. Following these previous papers, my research focuses on the relationship between discourse particles: *o sea que, así que* ('so') *que* ('that') and the expression of conclusion of consequence related to the previous discourse. My main objective is to show that the study of discourse strategies can be used in order to understand discourse requirements and the links between sentences and the previous discourse.

Palabras clave: discurso, conjunciones, reformulación, consecuencia, partículas discursivas

Key Words: discourse, conjunctions, reformulation, conclusion, discourse particles

Índice

1. Introducción
2. La selección de los fenómenos discursivos
3. Conjunciones, locuciones y partículas del discurso
4. Explicación y propuestas de ejercicios
5. Conclusiones
6. Bibliografía

1. Introducción

La cuestión de si debe o no enseñarse gramática en las clases de primaria y secundaria tiene, en estos momentos, una respuesta clara y sencilla: indudablemente, la enseñanza de los aspectos gramaticales de la lengua tiene cabida en las aulas de los diferentes niveles, al igual que tienen cabida la enseñanza y el estudio de principios físicos o químicos y reglas matemáticas. La pregunta es, en palabras de Ignacio Bosque, “qué gramática debemos enseñar y cómo hemos de plantearla. Los contenidos teóricos podrían sustituirse por otros más sencillos que les permitieran realizar reflexiones más simples e inmediatas, pero no por ello menos importantes” (Bosque 2014).

Al hilo de estas palabras, reducir las clases de lengua a talleres de escritura u oralidad supone una simplificación del objeto de estudio; implica colorear un dibujo sin haber enseñado antes las bases del dibujo en sí mismo. En palabras también de Ignacio Bosque: “Es imposible enseñar el uso instrumental del idioma sin apoyarlo en una base gramatical mínima (aunque podamos debatir sobre el alcance de mínima)” (Bosque 2015b).

Por tanto, la reflexión gramatical puede servir como apoyo para que el profesor analice discursos concretos y ayude a los estudiantes a escribir oraciones, párrafos y textos coherentes y cohesionados. Esta relación entre la reflexión gramatical y su aplicación práctica ha sido puesta en evidencia por Victoria Escandell y Manuel Leonetti en sendas conferencias presentadas en el seno de los seminarios organizados por el grupo *GrOC (Gramática Orientada a las Competencias)*. En el primer caso, Escandell (2016) expone qué se entiende por párrafo, cómo se estructura un párrafo, cómo se desarrollan las ideas y el papel, en general, de la gramática en el proceso de ‘tejer’ párrafos partiendo de una premisa que también vamos a utilizar en este trabajo: “Todas las operaciones textuales y discursivas están hechas de operaciones gramaticales” (Escandell, 2016). En el segundo, Leonetti (2015), partiendo asimismo del supuesto de que la reflexión sobre el funcionamiento de la gramática ayuda a perfeccionar el uso de la lengua, utiliza la reflexión gramatical sobre el sistema pronominal y las anáforas con el fin de orientar hacia la construcción de textos.

Según lo que se ha indicado, no existe contradicción ni oposición entre enseñar gramática y combinar ese tipo de estudio y reflexión con una vertiente práctica manifestada, por ejemplo, en el desarrollo de las habilidades escritas u orales; esto es, en la puesta en práctica de un conocimiento no intuitivo, sino reflexivo y orientado siempre por un docente que, en consecuencia, debe tener un profundo conocimiento gramatical.

Pues bien, en este trabajo, que se presentó en las *IV Jornadas GrOC* (Universidad de Barcelona, enero de 2017) asumiré estas premisas recién expuestas. Mi objetivo básico será mostrar cómo se pueden utilizar determinados aspectos discursivos, identificados en tipos de textos concretos (periodísticos, publicitarios, políticos), como guías para dirigir a los estudiantes a la reflexión gramatical. Para ello seleccionaré las estructuras discursivas con las que trabajar en el aula; a partir de esta selección, reflexionaré sobre los procedimientos con los que los estudiantes puedan llegar a establecer unos comportamientos comunes en contextos en los que conjunciones, locuciones conjuntivas y partículas discursivas encabezan una oración independiente; esto es, en contextos en los que enlazan la

oración que encabezan con una situación previa y no con la oración inmediatamente anterior.

De acuerdo con lo expuesto, los dos objetivos específicos serán los siguientes: a) intentar organizar fenómenos con orientación discursiva con un fin pedagógico (partiendo de una investigación previa); b) proponer regularidades, pues, aunque tengamos en cuenta el discurso, no hemos salido de la gramática; esto es, definiendo que es posible buscar las regularidades que subyacen a ciertos fenómenos y construcciones que se han vinculado con aspectos discursivos.

Parto para todo ello de mi experiencia como profesora de la asignatura de Lengua, obligatoria en el primer año en los grados de Periodismo y Publicidad y RRPP en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Los alumnos de estos grados comienzan su andadura en la universidad con una mochila llena de análisis sintácticos en los que vienen con ‘reglas’ para identificar objetos directos (preguntas sobre *¿Qué acción verbal?*, transformación a pasiva), procesos de sustitución por categorías como el nombre, el adjetivo y el adverbio para etiquetar los diferentes tipos de oraciones subordinadas, análisis morfológico en el que se utiliza una terminología a veces confusa, otras veces simplemente basada en diferentes aproximaciones teóricas (monema, lexema, morfema, raíz, etc.). Es la tarea de los profesores de lengua en estos grupos intentar mostrar que la lengua y la gramática no son el aprendizaje memorístico de las perífrasis verbales, por ejemplo, sino la reflexión individual a partir de las competencias propias y con la ayuda de los ejercicios y ejemplos que el profesor puede ofrecer a sus estudiantes.

En ocasiones, cuando se analizan los fenómenos discursivos o, mejor dicho, la interpretación a partir del discurso de categorías gramaticales concretas (adverbios, conjunciones, partículas) podemos movernos en terreno resbaladizo, puesto que puede dar la impresión de que no existen regularidades ni, en consecuencia, reglas que determinan su uso y combinación¹. A lo largo de estas páginas se verá que sí es posible proponer reglas generales asociadas a contextos concretos que nos permiten relacionar el comportamiento de algunos de los usos ilativos de conjunciones y ciertas conjunciones conjuntivas. Parte de las investigaciones que he llevado a cabo en torno a la relación entre las lecturas discursivas de conjunciones y locuciones en usos ilativos² las aplico en las aulas,

¹ A este respecto, los adverbios oracionales se han etiquetado de partículas discursivas a partir de la idea de que están orientados al hablante (*Sinceramente, no te soporto*) o al oyente (*Sinceramente, ¿te gustó tanto?*). Véase Rodríguez Ramalle (2015b) para este debate y los argumentos en favor de que los adverbios se pueden interpretar a partir de propiedades gramaticales: características de las bases adjetivas y posición en la oración (relación con otros constituyentes). Esto no excluye que puedan tener orientación discursiva; de hecho pueden estar orientados al discurso previo para reforzar una afirmación, tal y como ocurre con *naturalmente, obviamente, evidentemente* seguidos especialmente de la conjunción *que* (Rodríguez Ramalle, 2007). En Poletto y Zanuttini (2013) se analizan las estructuras *naturalmente que* integradas en la estructura funcional de la oración.

² Estas investigaciones se han integrado en los proyectos de investigación *Gramática y discurso: estudios de las relaciones oracionales y discursivas* (FFI2010-20862) y *Gramática y discurso: procedimientos de la interacción comunicativa* (FFI-2013-41323-P), financiados ambos por el Ministerio de Economía y Competitividad.

al menos en lo que respecta a la selección de los fenómenos discursivos y sus regularidades.

Según los objetivos expuestos, comenzaré en la sección 2 repasando algunos trabajos que han analizado aspectos tales como la conexión entre párrafos en revistas de actualidad y el cambio de tema en los discursos políticos para, a partir de estos, presentar una selección de las categorías con las que voy a trabajar: la conjunción *que*, las locuciones conjuntivas consecutivas y las partículas discursivas reformulativas del tipo de *o sea (que)*. En la sección 3 se repasarán los contextos concretos de análisis en los que las categorías mencionadas coinciden: cuando aparecen encabezando oraciones independientes y expresan consecuencia y conclusión. En la sección 4 propondré una explicación que dé cuenta de las semejanzas entre *así que*, *que* y *o sea que*. En esta misma sección incluiré una propuesta acerca de los tipos de ejercicios que se pueden utilizar en el aula, siguiendo los modelos propuestos por Bosque (2015b) y Bosque y Gallego (2016).

2. La selección de los fenómenos discursivos

En primer lugar, comenzaré delimitando los aspectos discursivos con los que se puede trabajar en el aula. Estos aspectos deben cumplir dos objetivos: el primero, permitir establecer generalizaciones y, el segundo, poder ser aplicados de manera práctica por el estudiante a la hora tanto de revisar un texto como en el momento de redactar otro. Con este fin, me propongo repasar un par de estudios que en los últimos años han analizado cuestiones relacionadas con la conexión de las ideas tanto a partir de los medios que se repiten en la vinculación entre párrafos como en los mecanismos para cambiar el tema en tipos de discursos concretos.

2.1. La conexión entre párrafos

Escandell (2016), en su trabajo sobre la estructura de los párrafos expuesto en las *III Jornadas GrOC*, dedica un apartado especial a la conexión de las ideas mediante diversos procedimientos. El principal tiene que ver con la presencia de marcas explícitas dedicadas a la conexión.

Categorías gramaticales concretas como nombres como *hombre*, *mujer*; adjetivos como *bueno*, *claro*; verbos como *venga*, *vale*; preposiciones como *encima*; adverbios tanto simples: *bien*, como derivados: *consiguientemente*, *consecuentemente* y un buen número de locuciones preposicionales y adverbiales como *en realidad*, *en efecto*, *de alguna manera*, *en cierto modo*, *en cualquier caso*, etc. no tienen el significado que se podría esperar si tenemos en cuenta su naturaleza categorial, en el caso de las unidades simples, y el significado de las categorías que los conforman, si estamos hablando de las locuciones.

A estos elementos se les ha denominado conectores, marcadores del discurso (Garcés, 2008) o partículas discursivas, término preferido por Luis Santos Río (2004) o por Briz, Pons y Portolés en el *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE).

Las partículas discursivas son unidades invariables, como las conjunciones y locuciones; como estas tampoco ejercen ninguna función sintáctica y su papel es el de “guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4057). Por otra parte, se encuentran plenamente lexicalizadas, por lo que, en el caso de proceder de formas susceptibles de variación flexiva, quedan invariables en su uso como partículas discursivas. Así, *por cierto* no alterna con *por verdadero* o *en cierto* ni admite plural ni variación de género: **por ciertos*, **por cierta*. En muchos casos, los elementos que actúan como partículas discursivas poseen la misma forma que otra categoría; este es el caso, por ejemplo, de *encima* y *de ahí*, que poseen valor espacial como complementos circunstanciales, pero que, en su papel como partículas consecutivas y aditivas, respectivamente, poseen un valor totalmente diferente al locativo originario.

Portolés (2011) indica que las partículas discursivas poseen un significado procedimental. Si nos fijamos en estos dos ejemplos: *¿Quieres venir con nosotros?* y *Pues, hombre, claro*, únicamente en el primer caso podemos imaginarnos la escena y asignar contenido conceptual a las palabras que integran la oración. En el segundo ejemplo, lo único que nos podemos representar mentalmente son las propias palabras escritas, pues estas carecen de contenido que pueda ser parafraseable o identificado, lo que no significa que la contestación no posea una interpretación evidente: la respuesta afirmativa a la primera pregunta.

El significado de las partículas discursivas constituye una especie de instrucción que se da al interlocutor sobre la manera de interpretar las informaciones que se exponen en el enunciado. Este tipo de instrucción o guía varía según el tipo de partícula que tengamos: aditiva (*encima, asimismo, igualmente*, etc.), contraargumentativa (*pero, sin embargo, no obstante, con todo, en cambio, por el contrario, de todas formas*, etc.), consecutiva (*en consecuencia, por ese motivo, causa o razón, así pues, de manera que*, etc.), reformulativa (*o sea (que), es decir (que), esto es, dicho de otro modo, con otras palabras*, etc.) Esta clasificación no es ni mucho menos exhaustiva, pues existen partículas difícilmente clasificables, como *¡hombre!*, *¡mujer! venga, oye*, etc., cuyos valores parecen agruparse en una variedad de contextos.

Aparte de las partículas discursivas, existen otras categorías y construcciones que también sirven para conectar párrafos. Martínez Caro (2014) realiza un estudio a partir de un corpus formado por las revistas de actualidad en español y observa que existe un conjunto de procedimientos que se repiten y que ayudan a vincular un párrafo con otro. Estos procedimientos o marcas de transición de párrafos son los siguientes:

a. Expresiones adverbiales y conectores:

- (1) Un año más tarde, en 1994, fue el Príncipe de Asturias el que viajó a Sudáfrica para participar en la ceremonia del nombramiento de Mandela como presidente sudafricano [...]
- (2) Hace justo un año, en estas mismas páginas analizábamos [...]

- (3) Sin embargo, doce meses después, no hay muchos datos que confirmen que las cosas han ido a mejor [...]
- (4) Actualmente está catalogado como bien de interés cultural con categoría de monumento.
- (5) Pese a ello, es probable que los acontecimientos acaben llevando al Gobierno a tomar medidas, ya sea por la presión de los mercados o por la tensión en la calle [...]
- (6) Pero, aunque hay grandes que caen, el mercado restaurador sigue estando en plena ebullición [...]

(Martínez Caro 2014: 204 y 205).

En estos ejemplos encontramos desde construcciones y sintagmas preposicionales con contenido temporal hasta adverbios en *–mente* pasando por locuciones de diferente tipo: *sin embargo*, *pero*, *pese a ello*, etc.

b. La progresión temática del texto y la noción de tópico:

- (7) [...] hombre que ha hecho siempre mucho deporte y que, a principios de este mes de enero, cumplió 75 años.
Una fecha redonda la del cumpleaños real, que la televisión pública española ha querido aprovechar para...
- (8) También se contempla la puesta en marcha de plataformas online pensadas para los profesionales del sector turístico que permitan orientar y mejorar el conocimiento sobre Madrid y su oferta. Madrid apuesta también por seguir impulsando los eventos de interés turístico.

(Martínez Caro 2014: 207 y 210).

Obsérvese que tanto en (7) como en (8), las oraciones se encadenan según la estructura informativa. El constituyente que aparece al final de la primera oración, que se corresponde con la información nueva, se repite en la siguiente oración como primer constituyente, marcando la información ya conocida.

c. La importancia del inicio de párrafo y las construcciones de foco (o perífrasis de relativo):

- (9) Fue el mismísimo Herakles, según una leyenda que cita Píndaro, quien fundó los Juegos Olímpicos en honor de su padre Zeus.

(Martínez Caro 2014: 211).

d. Marcadores evidenciales:

- (10) Desde la patronal alemana (BDA) creen que esto reduciría las posibilidades de muchas personas a acceder al mercado laboral y no la necesidad de la gente de acudir a las ayudas sociales a pesar de trabajar.
- (11) Según datos de la Oficina Federal del Trabajo (BA), un total de 1,3 millones de trabajadores se ven obligados a pedir una ayuda social para llegar a final de mes.

(Martínez Caro 2014: 213).

En esta categoría entrarían, según Martínez Caro (2014), una gran variedad de categorías que tendrían en común referirse a la fuente de la que procede la información, aspecto especialmente relevante en un contexto periodístico: *según X, de acuerdo con X*, etc.

e. Expresiones evaluativas:

- (12) Parece evidente que uno de los males de las sociedades democráticas estriba en cuantas leyes que, con el paso del tiempo.
- (13) (Principio de artículo tras la introducción) Es muy difícil imaginar el dolor de las madres a las que les arrebataron a sus hijos, porque alguien decidió que era mejor entregárselos a otras familias.
- (14) (Principio de artículo tras la introducción) Es cierto que se trata de un barrio humilde. Es verdad también que la música *ska* va destinada a un público eminentemente joven, y por tanto con menos recursos a su alcance.

(Martínez Caro 2014: 214).

Las expresiones evaluativas serían categorías y construcciones dotadas de contenido modal: desde verbos modales hasta adverbios, pasando por adjetivos que se construyen con verbos copulativos y pseudocopulativos.

f. Preguntas retóricas:

- (15) ¿Hará algo Rajoy para evitarlo? Esperemos que sí, si bien el presidente ha sugerido recientemente que [...]

(Martínez Caro 2014: 215).

No son secundarios tampoco los modos y tiempos verbales. Así, Escandell (2016) observa que en la oración: *Tradicionalmente, la cortesía se había entendido como un conjunto de muestras de respeto o deferencia*, no solo el adverbio *tradicionalmente* refuerza la idea de no persistencia o de contraste con el estado actual o con una perspectiva diferente, también el pluscuamperfecto apoya la idea de contraste con respecto a una situación diferente.

2.2. Indicadores del cambio de tema

Cortés e Hidalgo (2015) analizan los indicadores que se pueden utilizar para marcar el cambio de tema dentro de un tipo de discurso muy concreto, el político. Si vemos la lista de los principales procedimientos que ambos autores identifican, observaremos que existen coincidencias con los reseñados anteriormente:

| Categorías | Funciones discursivas principales | Ejemplos |
|------------|------------------------------------|------------------------|
| Vocativos | Interactividad. Marcan los límites | <i>Señorías, señor</i> |

| | | |
|--------------------------|--------------------------------|---|
| Anáforas | Enlazan con el discurso previo | <i>Tras lo dicho. Estos dos factores...</i> |
| Desarticuladores | Introducen nuevo tema | <i>En cuanto a, Precisamente A propósito, Por cierto...</i> |
| Ordenadores | Deixis textual | <i>Primero, Segundo... En último lugar... Finalmente</i> |
| Indicadores de modalidad | Modalizan el nuevo tema | <i>Quiero instar a... No quiero dejar de lamentar que...</i> |

Tabla 1: Los datos de esta tabla proceden del trabajo de Cortés e Hidalgo (2015).

Las categorías que entran dentro de la etiqueta de los desarticuladores y ordenadores son partículas discursivas que introducen nuevos temas o retoman temas ya presentados y que ordenan el discurso, respectivamente. También encontramos marcas de modalidad, ya mencionadas por Martínez Caro (2014), y vocativos, junto con construcciones con contenido deíctico.

2.3. Primeras ideas

Recuérdese que lo que pretendo es utilizar los aspectos discursivos como guía para dirigir a los estudiantes a la reflexión gramatical, con el fin de que estos puedan deducir unos comportamientos comunes a partir de los datos que les podamos ofrecer. Para ello hay que seleccionar con cuidado las estructuras con las que se trabajará en el aula y delimitar el análisis de los datos a contextos muy concretos.

¿Podemos trabajar a partir de los análisis descriptivos con nuestros estudiantes? ¿Qué podemos deducir de las listas de categorías y construcciones que se han descrito para encabezar párrafos o para cambiar de tema? Nos encontramos, en efecto, con listas de categorías que en ocasiones nos resultan demasiado heterogéneas como para trabajar con ellas directamente en el aula, pero, si prestamos atención a las categorías recogidas en dichas listas, se comprobará que hay ciertos elementos que se repiten: adverbios y partículas discursivas de diferentes tipos. Se podrá observar, además, que a partir de los trabajos descriptivos se puede poner el foco en diferentes aspectos: la estructura informativa de la oración y los procesos de topicalización y focalización, que tienen una base discursiva y que afectan a la estructura de la oración, pues conllevan cambio de orden de la frase, tal y como se observa en los ejemplos de (7) y (8).

Para el desarrollo de la siguiente sección y partiendo de las categorías que se repiten en los trabajos revisados por servir para conectar párrafos, seleccionaré un grupo de elementos que parecen conformar una clase especial, caracterizada por ser capaz de encabezar una oración no dependiente de una principal y por servir de enlace entre esta y el discurso previo: la conjunción *que*, las conjunciones consecutivas ilativas *así que*, *conque*, etc. y la partícula

reformulativa *o sea que*. Los contextos que seleccionaré serán aquellos en los que las categorías mencionadas sirven precisamente para conectar su oración con un discurso o conocimientos previos. Son elementos, por consiguiente, que permiten conectar párrafos u oraciones, según el modo expuesto en el trabajo de Martínez Caro (2014).

3. Conjunciones, locuciones y partículas del discurso

Las conjunciones se analizan en las gramáticas como elementos de coordinación o subordinación; en cualquier caso, como categorías que sirven para encabezar una oración que se coordina o subordina a otra. Sin embargo, es una realidad el hecho de que hay conjunciones y locuciones que encabezan una oración independiente: son los usos que se muestran en ejemplos como los de (16), (17) y (18):

- (16) a. ¡Así que pensabas irte sin decirnos nada!
b. ¿Conque esas tenemos?
c. De modo que la hija de los vecinos por fin se casa.
- (17) a. Sal, que se hace tarde.
b. ¡Que viene el tren!
- (18) a. Lo sé todo, como que él mismo me lo confesó.
b. A: Menuda cara tienes.
B: ¡Como que no pego ojo!

Es posible adoptar diferentes perspectivas de análisis ante estos datos: bien pensar que su estudio queda fuera de los límites de la sintaxis, dado que estamos ante oraciones diferentes, capaces de comenzar un diálogo (ejemplos de 16a, b y de 17) y que han podido ser emitidas incluso por hablantes diferentes (ejemplo de 18b); bien proponer una hipótesis que nos permita relacionar los usos tanto subordinados como independientes a partir de unos requisitos comunes compartidos por ambos. Según este enfoque, las conjunciones y locuciones conjuntivas en usos como los de (16), (17) y (18), si bien no conectan la oración que introducen con una principal, sí que enlazan, en cambio, su oración con algo previo: un discurso ya emitido o unos conocimientos compartidos por los hablantes.

En este artículo seguiré esta perspectiva, pues parto de la hipótesis de que es posible estudiar las relaciones entre oraciones dentro de un discurso a partir de la idea de que la conexión oracional se apoya en la noción de constituyente (Garrido 2013 y 2016, Garrido y Rodríguez Ramalle 2015). Pensemos que los dos miembros conectados por una conjunción o locución conjuntiva son constituyentes de una unidad mayor. La conjunción o locución conjuntiva posee significado y encabeza su propia proyección sintáctica, tal y como se justifica en Pavón (2012). Esto significa que las conjunciones seleccionan sus complementos, lo que implica que debemos precisar los valores de dicha selección contenido y si existen regularidades o valores que permanecen en sus diversos usos.

Si aceptamos que hay relación de constituyentes entre las oraciones que integran el discurso, las conjunciones subordinantes y las locuciones conjuntivas en usos como los recogidos en los ejemplos de (16), (17) y (18) se podrían

entender también como núcleos de su propia proyección que, en una posición periférica, sirven de unión con la estructura previa³. Desde esta perspectiva, las relaciones formales tendrían una base común estemos tanto ante una subordinada sintáctica como ante estructuras independientes. Seguimos hablando de constituyentes, si bien no dentro de una oración, sino entre diferentes oraciones dentro de una unidad de análisis mayor: el discurso.

En el caso de los usos independientes o no subordinados que presentan las conjunciones subordinantes y ciertas locuciones conjuntivas, como las recogidos en (16), (17) y (18), las categorías mencionadas remiten a un miembro previo, que puede ser un discurso emitido por un hablante diferente, como en el caso del ejemplo de (18b) o una situación comunicativa previa o conocimientos previamente adquiridos, como en (16a) e imponen unos requisitos que están siendo estudiados en diferentes trabajos, como mencionaré a continuación.

3.1. Las locuciones conjuntivas consecutivas y la evidencialidad

Las locuciones conjuntivas *así que*, *conque*, *de manera que* y *de modo que* tienen significado consecutivo y son elementos que introducen una oración subordinada. Fijémonos ahora en los siguientes contextos, en los que encontramos oraciones encabezadas por locuciones conjuntivas consecutivas:

- (19) [Dos amigas que comparten piso se encuentran y comienzan a hablar] ¡Conque por fin te vas y nos dejas! ('Me he enterado de que por fin te vas').
- (20) '¿Así que pintas?' -le preguntó Carlos Menem, mirando los cuadros que colgaban de la pared. [CREA, RAE, Olga Wornat, 2001. Menem-Bolocco, S.]
- (21) Permanecí al margen de la conversación por un rato, preguntándome cómo era posible que aquel anciano afable y nostálgico hubiera sido el terror de mi infancia. De pronto, al cabo de una larga pausa y por cualquier referencia banal, me miró con una sonrisa de abuelo.
– Así que tú eres el gran Gabito – me dijo–. ¿Qué estudias? [CREA, RAE, Gabriel García Márquez, 2002. *Vivir para contarla*.]
- (22) Mafalda: ¡Así que otra vez sacaste mala nota por no hacer bien los deberes! ¡Cómo es posible que seas tan pichiruchi, Manolito!
Manolito: ¿Pichiruchi yo? ¿Quién pichiruchi? ¿Yo pichiruchi? [Calendario Koliren, 2014, Quino]

Si revisamos estas oraciones, no vemos la causa expresada lingüísticamente en ninguna oración previa. ¿Si no existe una causa expresada lingüísticamente, en qué argumentos se apoya la presencia de estas locuciones?

³ Por este motivo las oraciones encabezadas por conjunciones y locuciones conjuntivas nos son agramaticales, pues cumplen unos requisitos formales de tipo sintáctico: también encabezan su propia proyección. Agradezco la pregunta que ha dado pie a esta reflexión y el comentario previo de uno de los revisores anónimos.

En tales ejemplos, observamos que la causa de la que se parte, si bien no está fijada en la oración anterior -en (19), (20) y (22) dicha oración simplemente no existe; en (21) hay oraciones previas, pero no constituyen la oración principal sobre la que se construye la consecuencia-, siempre aparece fijada en la fuente u origen de los conocimientos que posee el hablante: lo que ha oído, lo que ve, lo que le han dicho, lo que conoce porque forma parte de su acervo cultural. Pensemos en el contexto en el que alguien dice la oración de *¿Así que te vas?* Nótese que esta pregunta (podría ser una afirmación) busca confirmar lo que se sabe y puede tomar como base argumentos de origen diverso: ‘veo que estás haciendo las maletas, por lo que deduzco que te vas’, ‘me has dicho antes que te vas y yo repito lo que me has dicho para confirmarlo o simplemente para empezar a dialogar’, ‘he oído en algún sitio que te vas y busco tu confirmación’. El problema es cómo incorporar esta información al análisis. ¿Cómo se integra el contexto (discurso previo y conocimientos) en un análisis gramatical?

Como es bien sabido, en determinadas lenguas, el origen de la información que posee el hablante, incluidos los conocimientos compartidos por los interlocutores, se encuentra codificado en la estructura lingüística bajo la forma de afijos verbales. Estos se suelen agrupar en cuatro clases principales, según expresen evidencia visual, no visual, inferida o transmitida (Aikhenvald 2004). En otras, como es el caso del español, se han asociado a la interpretación de diferentes estructuras y categorías, especialmente en los últimos años: los verbos auxiliares (Cornillie 2007), ciertos adverbios oracionales (Rodríguez Ramalle 2007, Cornillie 2009 y 2010), el futuro y el condicional (Squartini 2008) y ciertas conjunciones y locuciones consecutivas (Bermúdez 2005; Rodríguez Ramalle 2008, 2013, 2014a, 2014b, 2014c y 2015a; Brucart 2009; Demonte y Fernández Soriano 2013a, 2013b y 2014).

La referencia a las fuentes de la información puede ser un recurso para dar cuenta de la presencia de los conocimientos previos y del discurso anterior como requisitos para la interpretación de las locuciones conjuntivas consecutivas recogidos en los ejemplos de (19) a (22). Las oraciones introducidas por las locuciones *así que* y *conque* no expresan una consecuencia de lo dicho en el discurso previo. En tales ejemplos, por tanto, el hablante no se apoya en el discurso previo, sino que toma como base sus conocimientos de la situación para construir un enunciado en el que la locución ilativa introduce una inferencia que el hablante realiza a partir de lo que le han dicho: le han descrito a Gabito y deduce quién es (21); en otros casos, es lo que se ve lo que permite realizar una deducción introducida por la conjunción *así que*, como en (20). En (19) y (22), por su parte, la presencia de la locución nos hace pensar en que ha habido una situación previa introducida por la propia locución conjuntiva.

Speas (2010) propone que los sistemas evidenciales no son primitivos por sí mismos, sino que se derivan de la relación entre tres situaciones principales de las que se puede deducir, entre otras cosas, la verdad o falsedad de una proposición dada, siguiendo parecidos parámetros a los que se utilizan, por ejemplo, para anclar temporalmente una oración. La diferencia estriba en que en lugar de hablar de relaciones temporales, la evidencialidad se articula a partir de relaciones entre situaciones. Para Speas (2010), las marcas evidenciales son núcleos funcionales que establecen relaciones (de inclusión o accesibilidad) entre la situación del discurso, que coincide con el momento del habla, la situación evaluada, de la que

partimos y que, por ejemplo, en la evidencia indirecta se correspondería con el estado de cosas y la situación de referencia, que puede ser un discurso previo en la evidencia transmitida, o el discurso y todo aquello que nos permite realizar nuestras deducciones en la evidencia inferida; en el caso de la evidencia directa es lo se ve, e incluye al propio hablante como testigo.

Pues bien, en los ejemplos de (19) a (22), el oyente debe reconstruir la situación de referencia, que incluye las informaciones sobre las que este debe realizar sus inferencias.

Téngase además en cuenta que, en los ejemplos revisados, sucede que, si bien no existe oración principal sobre la que establecer la dependencia gramatical, sí existe una situación de referencia que sirve para llevar a cabo la relación que establece la locución entre la oración que introduce y el discurso previo. La presencia de la locución conjuntiva consecutiva en los usos que estamos revisando guía al oyente a reconstruir dicha situación.

Poner en contacto a los estudiantes con estos mecanismos que sirven para encabezar oraciones independientes (bien a través en un primer momento de un texto bien a través de secuencias menores en las que se contraste el uso subordinado con el uso ilativo), les conecta con situaciones de lengua coloquial, en las que, evidentemente, existe organización y jerarquía.

¿Existen otras locuciones y conjunciones que puedan aparecer en contextos en los que recuperamos una información previa? Martínez Caro (2014) incluye, en su lista de categorías que introducen párrafos, las marcas evidenciales, entendidas como aquellas que de manera explícita remiten a la fuente de la que procede la información: *según X*, *de acuerdo con X*, etc., pero, como hemos visto en el caso de las locuciones conjuntivas consecutivas *así que*, *conque*, etc., existen otros medios gramaticales, no léxicos, de expresión de la evidencialidad y que se utilizan productivamente para recuperar información previa y actualizarla mediante una nueva oración. Otra pregunta posible sería ¿cuáles son los otros mecanismos que utilizamos para poder recuperar una información anterior y actualizarla en la nueva oración? Responderé a estas preguntas en las siguientes dos subsecciones.

3.2. La conjunción *que*

La conjunción *que* es marca de subordinación, pero además se integra para formar locuciones conjuntivas, puede acompañar a adverbios y construcciones (*naturalmente que*, *por supuesto que*, etc.) y se puede documentar junto con determinadas partículas discursivas para desarrollar valores conclusivos encabezando oraciones independientes o aparecer en posición inicial de una oración.

Las clasificaciones que se han realizado y continúan llevándose a cabo sobre la conjunción *que* en contextos independientes son ciertamente numerosas (Garrido 1998; Porroche 2000; Pons 2003; Rodríguez Ramalle 2008; Gras 2011, 2013; Demonte y Fernández Soriano 2009, 2013a, 2013b y 2014; por citar solo los trabajos más recientes) y en ocasiones difíciles de comparar, pues no cabe duda de que el *que* inicial átono presenta muy diferentes matices en español. De las diferentes posibilidades que encontramos, es interesante observar que la

conjunción *que*, con mucha frecuencia, o bien repite lo dicho previamente en el discurso, como en los ejemplos de (23), o bien cita o repite lo expresado por otro interlocutor, como en (24), en un uso citativo:

- (23) -¿Qué efectos tendría eso en la hipertensión que probablemente usted sufre?
-¡Hombre!, hipertensión, ¡hombre! ¿Qué qué efectos negativos tendría, por tanto, en su salud?
(Oral. CREA; cf. Rodríguez Ramalle 2008: 274).
- (24) A: No me he acordado de sacar las entradas.
B: ¡Que no te has acordado!
(Gras 2011: 274).

No son estos los datos con los que voy a trabajar aquí. Fijémonos ahora en las oraciones de (25) y (26):

- (25) Juan, *que* ya han abierto el tráfico en la M-40. Al parecer, según la radio, ya han arreglado la avería de ayer.
- (26) Pues oye, Luisa, *que* la hija de los vecinos de arriba se casa dentro de una semana, ¿lo sabías tú? Yo me he enterado por la madre del novio que vive ahí, enfrente de donde mi hija.
(Rodríguez Ramalle 2008: 277).

En estos casos, la presencia de la conjunción implica que el hablante comunica una información que ha conocido por medios diversos: se la han dicho, la ha visto, etc. En los últimos años, diferentes trabajos (Rodríguez Ramalle 2008; Demonte y Fernández Soriano 2013a, 2013b y 2014) han destacado que los usos de (25) y (26) son evidenciales, frente a los de (23) y (24), que serían citativos, siguiendo a Etxepare (2007 y 2010), dado que en los últimos “el hablante repite neutralmente lo que otro ha dicho” (Demonte y Fernández Soriano 2013a: 55). Demonte y Fernández Soriano (2013a, 2013b y 2014) argumentan que empleos de la conjunción *que* como los recogidos en (25) y (26) son ejemplos de usos evidenciales reportativos, en los que no existe una dependencia con respecto a una intervención presente en el discurso previo. Dicho de otro modo, si bien el hablante ejerce como transmisor de una información en ambos tipos de ejemplos, se observa que en los ejemplos de (25) y (26) no necesitamos tener una intervención previa en el contexto anterior (comienzan el discurso), pues la presencia de la conjunción fuerza al oyente a reconstruir una situación de referencia que se corresponde con el discurso previo reintroducido como tema por medio de la conjunción.

En los ejemplos de (25) y (26), por tanto, la existencia de un contexto que sitúe el uso del *que* inicial es fundamental para obtener la interpretación que aquí estamos describiendo. Es el contexto el que nos permite distinguir entre una lectura citativa, como la reflejada en los ejemplos de (23) y (24), donde el *que* inicial introduce un enunciado que es repetición más o menos literal de otro inmediatamente anterior, y una lectura evidencial transmitida, en la que el hablante reproduce una información que ha oído con anterioridad o que le han dicho previamente en una situación de referencia que el oyente reconstruye.

Nótese que, en los ejemplos de (25) y (26), no estamos ante una conjunción subordinante, pues no existe una estructura de oración principal y oración subordinada; sin embargo, la conjunción sí enlaza con una estructura anterior⁴. No debe sorprender, por tanto, el uso inicial de la conjunción, pues en términos discursivos no es independiente, ya que existe siempre una situación previa a la que remite. Esto implica que, en el estudio de la lengua coloquial, no convendría separar radicalmente, como si fueran dos categorías distintas, los usos independientes de la conjunción de sus usos subordinados, pues en ambos casos la conjunción es bisagra entre dos secuencias bien oracionales bien discursivas.

Con esto en mente, veamos otro uso de la conjunción *que*, vinculado con el valor consecutivo. De nuevo, la conjunción encabeza una nueva oración que no repite en este caso un discurso anterior, sino que introduce el contenido inferido por el hablante a partir del discurso previo. Fijémonos en ejemplos como los siguientes:

- (27) A: ¿Vas a venir con nosotros?
B: Pues verás, tengo un montón de cosas que hacer: solo de pensarlo me da dolor de cabeza. Y la verdad es que no me encuentro nada bien.
A: Que no tienes ganas de venir, vamos.
- (28) A: mira/ yo/ siempre he pensado que nunca había – que no estoy todavía preparado/ me da la impresión de que tengo que hacer muchas cosas ↑ / antes de poder dedicarme a salir con alguien/// y que – / y que/ no tengo tiempo para hacer todas esas cosas/ y – y dedicarle tiempo A ELLA/ yo creo que sí que la quiero pero no// no sé
B: ya/ que no te apetece estar ahora atado a nadie/ ¿es eso? (Briz y Val.Es.Co 2002: ML.84.A.1., pág. 73-74, líneas 38-44.)
- (29) Pero, ¿famositos, famosos famosos, famosillos, ¿no?, famosillos Famositos famositos. O sea, tampoco nada como para tirar cohetes. No no no no. Eso sí, lo que hay que resaltar es que el vip del hotel Don Carlos, esta vez lo organizó todo perfecto, José Luis, no hubo las grandes colas, a pesar de toda la multitud que se congregó allí y todo el mundo bueno, pues pudo cenar langosta, salmón, güisqui a discreción, bueno, fue una cosa que la verdad.
Ya, ya, ya. Vamos, que os pusisteis morados. [CREA, RAE, Oral, Radio, Madrid, 22/11/91]. (Rodríguez Ramalle 2017: 87).

En los ejemplos de (27), (28) y (29), las réplicas introducidas por la conjunción se sustentan en el conocimiento general de la situación y de los hábitos y comportamientos: estos conocimientos le permiten establecer al hablante una relación entre el discurso expresado y su propia conclusión. Gras (2013) propone la etiqueta de reformuladores para estos usos del *que* inicial, pues,

⁴ La conjunción parece de algún modo desarrollar un valor similar al anafórico. De hecho, desde un enfoque diacrónico, Barra Jover (2002), observa que la relación anafórica de la conjunción *que* con un constituyente o una oración anterior está en el origen del desarrollo de las locuciones conjuntivas en las que la conjunción se une a adverbios y preposiciones de tiempo, de manera y a los aspectuales.

como otras partículas de reformulación, de las que hablaré seguidamente, se parte de un discurso previo que se retoma para elaborar una conclusión o consecuencia.

Si prestamos atención a los ejemplos de (27), (28) y (29), comprobaremos que, en todos los casos, el hablante construye una conclusión o consecuencia a partir de lo que se ha dicho. El discurso previo sirve como apoyo para construir un enunciado basado también en el conocimiento existente. Es en este contexto concreto en el que la conjunción *que* se comporta como *así que* o como *conque*. ¿Existen más elementos que permiten adelantarse a las consecuencias y conclusiones, del modo que ocurre, por ejemplo, en (29)? Antes de contestar a esta pregunta, prestemos atención a un dato.

En el ejemplo (29) observamos que la conjunción *que* coaparece con otras partículas: *ya*, (*ya*) y *vamos*. Y es que, en este valor consecutivo-conclusivo de la conjunción, el *que* inicial suele estar acompañado de partículas discursivas como las mencionadas:

- (30) A: ¿Vas a venir con nosotros?
B: Pues verás, tengo un montón de cosas que hacer: solo de pensarlo me da dolor de cabeza. Y la verdad es que no me encuentro nada bien.
A1: Que no tienes ganas de venir, vamos. /Ya, vamos, que no tienes ganas de venir.
A2: #Oye, ya, vamos, que no tienes ganas de venir /#Juan, ya, vamos, que no tienes ganas de venir.

La conjunción tiende a coaparecer, como hemos visto, con partículas identificadas en el *DPDE* con la expresión de la consecuencia, pero es interesante observar que parecen existir restricciones cuando coaparecen la conjunción *que* y las partículas *ya* (*ya*) y *vamos* con otras expresiones que también se documentan en posición inicial de una oración como interjecciones y vocativos. Un vocativo también puede seleccionar directamente una oración introducida por la conjunción independiente: *Oye, Pedro, que me gusta mucho*, pero no es posible ni la misma interpretación ni la presencia de las partículas que coaparecen con la conjunción *que* en su valor consecutivo⁵.

3.3. Las partículas de reformulación: el caso de *o sea* (*que*)

La reformulación es un proceso que permite al hablante volver sobre un discurso anterior para presentarlo desde una nueva perspectiva o para reinterpretarlo. Puede ser llevada a cabo, por tanto, por el propio hablante, aunque también la puede realizar el interlocutor. Existen muchos trabajos que han estudiado la reformulación en general y los marcadores de reformulación en particular. Una de las investigaciones más completas sobre el tema es la realizada por Gülich y Kotschi (1983 y 1996). En cuanto a los estudios dedicados a los reformuladores en español, se pueden citar las publicaciones de Casado (1991), Cortés (1991),

⁵ Para un estudio de la relación de coaparición y jerarquía entre diferentes partículas conclusivas remito al trabajo de Rodríguez Ramalle (2017).

Fuentes (1993 y 1996), Schwenter (1996), Portolés (1998), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Briz (2002), Garcés (2006 y 2008), Murillo (2009 y 2010) o López Serena y Loureda (2013), entre otros muchos. De estos trabajos, Casado (1991), Schwenter (1996) y Murillo (2010) han realizado una propuesta concreta sobre la construcción formada por un marcador de reformulación seguido de la conjunción *que*.

Según Cortés y Camacho (2005), la reformulación permite presentar de nuevo una idea con el objetivo de perfeccionarla o de facilitar su comprensión al oyente. Si tomamos una partícula de reformulación típica, como *o sea*, vemos que en el *DPDE* se nos dice que “presenta el miembro del discurso que introduce como una explicación o aclaración” de lo anterior; más adelante, sobre *o sea (que)* se añade que además introduce una “consecuencia o conclusión” de lo dicho anteriormente. En esta segunda definición, parece que no estamos ante un proceso de reformulación, sino que más bien se nos está definiendo lo que es una locución consecutiva o conclusiva. Esta interpretación se produce cuando *o sea que* encabeza una oración independiente:

- (31) A: Me parece un tipo inteligente, simpático, divertido...
B: No me digas más. O sea que te gusta mucho.
- (32) A: Estamos muy contentos con tu trabajo, pero, en la situación actual, no podemos hacer frente a todos los gastos.
B: O sea que estoy despedido.

La partícula *o sea* más la conjunción permiten, en efecto, que el hablante, a partir del discurso previo, pueda introducir una consecuencia, como vemos en (31) y (32). En muchos casos, esta consecuencia también se formula gracias a los conocimientos que se tienen de una situación determinada: fijémonos en (32), por ejemplo. Aquí el jefe habla de la mala situación de la empresa y el empleado se adelanta para establecer la conclusión, que introduce con *o sea que*.

Lo interesante es que *así que* también podría aparecer en este mismo contexto y, del mismo modo, si volvemos a los datos de (19) a (22), *o sea que* también podría documentarse en los ejemplos de (31) y (32):

- (33) A: Estamos muy contentos con tu trabajo, pero, en la situación actual, no podemos hacer frente a todos los gastos.
B: Así que estoy despedido.
- (34) Permanecí al margen de la conversación por un rato, preguntándome cómo era posible que aquel anciano afable y nostálgico hubiera sido el terror de mi infancia. De pronto, al cabo de una larga pausa y por cualquier referencia banal, me miró con una sonrisa de abuelo.
– O sea que tú eres el gran Gabito – me dijo–. ¿Qué estudias?

Existen situaciones en las que podemos tener incluso tres alternativas:

- (35) A: ¿Vas a venir con nosotros?

B: Pues verás, tengo un montón de cosas que hacer: solo de pensarlo me da dolor de cabeza. Y la verdad es que no me encuentro nada bien.

A: *Que* no tienes ganas de venir. / *O sea que* no tienes ganas de venir. / *Así que* no tienes ganas de venir, vamos.

(Rodríguez Ramalle 2016: 180).

En un contexto concreto, aquel en que se parte de un discurso previo, la partícula de reformulación capaz de introducir una consecuencia, la locución conjuntiva y la conjunción *que* se utilizan para introducir una consecuencia final. Lo que vemos en (35) es que el hablante A, teniendo en cuenta una serie de argumentos realizados en la oración anterior y el conocimiento que posee de una situación previa ('siempre que se empieza poniendo excusas la respuesta es no'), emite una oración encabezada por expresiones que permiten a la vez basarse en la oración anterior y recuperar parte de la información consabida.

No se puede decir que exista reformulación del discurso anterior, sino la utilización de dicho discurso como apoyo para construir una inferencia basada en los conocimientos generales de que dispone el hablante.

No en todos los contextos resulta sencillo justificar una fuente de información basada en los conocimientos previos. La referencia a esta evidencia inferida se hace más patente cuanto mayor sea la independencia de la reformulación frente al discurso previo: es precisamente en estos casos cuando el enunciado introducido por *o sea que* presenta la consecuencia a la que llega el hablante a partir de los conocimientos que ha adquirido y lo que le ha dicho su interlocutor.

4. Explicación y propuestas de ejercicios

Según lo que se ha visto, la expresión de la reformulación y la consecuencia coinciden al menos en un contexto concreto: aquel en el que, partiendo de un discurso previo, este constituye un apoyo para construir una nueva oración no basada ni en la reformulación del discurso anterior ni en la expresión de una relación de causa-consecuencia, sino en las inferencias que se construyen a partir de lo dicho y en las que desempeñan un papel fundamental los conocimientos previos. Las diferencias particulares que se pueden documentar en entornos diferentes (reformulación; consecuencia lógica; diversas relaciones con el texto precedente, en el caso de la conjunción *que*) dejan de tener relevancia, y queda como rasgo básico de identificación la referencia a la evidencia basada en las inferencias que realiza el hablante ante lo que conoce. Es en este contexto en el que *o sea que*, *así que* y la conjunción *que* en su valor llamado reformulativo se comportan igual.

El discurso previo es el punto de partida sobre el que desarrollar una lectura que no es ni consecutiva (pues no llega a existir una causa previa realizada como oración principal) ni reformuladora. Cuando un hablante comienza su turno de habla diciendo *¿Así que estoy despedido?*, *¿O sea que estoy despedido?*, tiene en cuenta la situación de partida ('cuando el jefe empieza a decir que la empresa tiene problemas y que hay que reajustar la plantilla suele ocurrir que es la excusa

para despedir al trabajador’) para construir la deducción que se va a realizar como una oración independiente encabezada por uno de los recursos vistos.

Las relaciones entre *así que*, *o sea que* y *que* se pueden documentar en textos concretos (periodísticos escritos y orales, publicitarios, políticos). Los estudiantes pueden, a partir de los usos a los que están expuestos cotidianamente, buscar relaciones entre elementos afines en un contexto concreto: en posición inicial de oración. Pongamos un ejemplo más, en este caso de producción oral, en el que encontramos un uso de *así que* encabezando una oración y varias realizaciones de la conjunción *que* como marca de oración independiente:

- (36) Tres mil electores de Alcorcón, que han acudido en masa a las ciento catorce mesas electorales dispuestas. A la salida de las mismas les esperaban los equipos de encuestadores, pero en diferentes medios de comunicación. En años anteriores, pues siempre ¡siempre decían que el voto era secreto, y todo eso que se aprendían muy bien decir en televisión! Pero, bueno, la gente suele contestar bien.

En Leganés, donde no repite el actual alcalde, su sustituto en las listas del pe-soe ha votado a las once rodeado por los medios de comunicación. En el mismo colegio, una señora señalaba con indignación su exclusión de las listas por error. *Que* ¡a mí me han matado sin haberme muerto! ¡*Así que* ya ves! Es lo único que les compraran ¿Qué es lo que les ha ocurrido a ustedes? ¿Qué? ¿Qué les ha ocurrido? Perdón. *Que* han matado a mi mujer, que está difunta, ¡y está aquí! ¡Y ahora quiero votar y ¡Y ahora no quiere no le dejan votar! ¡Era la excepción! Porque en Móstoles, por ejemplo, la ciudad con mayor número de electores después de Madrid, la influencia era masiva a las once de la mañana, y los ciudadanos tenían muy claros sus motivos. [CREA, Oral, Programa informativo, Madrid, 26/05/91, TVE]

En un ejercicio basado en la simple localización de estructuras se pueden señalar las conjunciones y locuciones conjuntivas. Los estudiantes de bachillerato trabajan con preguntas que ponen a prueba sus conocimientos gramaticales a partir de la identificación de funciones sintácticas: ¿Cuál sería la oración principal a la que se subordinada la oración introducida por *así que*?, ¿qué tipo de oración subordinada encabeza *así que*? ¿Qué tipo de oración subordinada introduce la conjunción *que* en las oraciones en las que se documenta? Estas preguntas no siempre se ajustan a la realidad del objeto de estudio, pues se formulan para dar cuenta de usos que no son todos los que en el texto aparecen representados.

No nos podemos quedar en la localización: este es un primer paso para llegar a la comprensión e identificación de regularidades. Partiendo de la identificación de los usos ilativos, proceso vinculado a la búsqueda de empleos concretos (usos subordinados frente a usos ilativos en los que las conjunciones, locuciones conjuntivas y partículas encabezas oraciones independientes), se puede trabajar con secuencias breves o con pares de oraciones en las que se sustituye una forma por otra: las aquí identificadas y otras que no tienen usos ilativos (*por lo tanto*, locución consecutiva) o que desarrollan valores diferentes (sustituir la conjunción *que* por la conjunción *si* en los mismos contextos iniciales de oración).

Siguiendo las propuestas de ejercicios que se recogen en Bosque (2015b) y en Bosque y Gallego (2016), se podría trabajar con tres tipos concretos: ejercicios de análisis inverso, ejercicios de análisis de secuencias agramaticales y ejercicios de pares mínimos.

En el primer tipo, los estudiantes deben cumplir las instrucciones que les dé el profesor para construir una breve secuencia. No estamos hablando en este caso de construir un sintagma u oración, sino, dada la dependencia discursiva, de proponer una oración junto con la situación de la que se parte o, en su caso, de recrear un breve diálogo (entre dos y tres intervenciones). También se puede valorar la opción de solicitar a los estudiantes que reconstruyan el contexto (la situación de referencia) en la que se han emitido diferentes oraciones; como ejemplo, propongo los datos de (37), en los que entre corchetes aparece reconstruida la situación previa o el contexto lingüístico inmediato:

- (37)
- a. [El hablante ha escuchado las noticias de la mañana por la radio] Oye, que han cerrado al tráfico varios túneles en Madrid por las inundaciones.
 - b. [¿Pero de verdad que vas a venir?]
¡Que sí, pesado! Ya te he dicho que voy a ir.
 - c. [Dicho popular]
Que de noche lo mataron / al caballero. La gala de Medina / la flor de Olmedo (*El caballero de Olmedo*, Lope de Vega. Ejemplo citado en Demonte y Fernández Soriano 2013b).
 - d. [No le soporto más: me deja plantada y ni siquiera me da explicaciones]
Vamos, que ya estás harta y has decidido cortar con él.

En la oración de (37a) tenemos, de acuerdo con los estudios de Demonte y Fernández Soriano (2013a, 2013b y 2014) y según he comentado en la sección 3.2., una fuente de información independiente del discurso previo. El hablante no repite literalmente lo dicho por otro, frente a usos como los de (37b). En (37a), se puede reconstruir una situación en la que el hablante ha oído la noticia por la radio y se la cuenta a sus amigos. En (37b), por el contrario, el estudiante deberá reconstruir un discurso previo en el que se ha formulado una pregunta y se ha dado una contestación afirmativa que ahora se repite. En el caso de (37c) estamos ante una canción o dicho popular que sirve de base a una pieza teatral de Lope de Vega. El *que* se asemeja al empleo de (37a) más que al de (37b), pues no repite una oración anterior, sino que parte de una fuente de información transmitida: un dicho popular, algo que la gente repite. Por último, la situación en la que se emite el ejemplo de (37d) contiene un diálogo con una serie de explicaciones, según he explicado en la sección 3.3. El hablante en este caso hace uso de la conjunción en su valor reformulativo para introducir la conclusión o consecuencia derivada de los argumentos previos que ha emitido el interlocutor.

El estudiante con estos ejemplos no solo reconstruye diferentes situaciones, sino que además comprueba que la conjunción *que* tiene más valores que el marca de subordinación en oraciones completivas. Trabajar con este tipo de ejercicios puede resultar interesante, además, para explicar la utilización de locuciones, conjunciones y partículas en tipos de textos concretos (periodísticos y

literarios). La presencia de locuciones conjuntivas como *así que*, *conque*, etc. en comienzo de turno de habla dentro de un diálogo obliga al lector a reconstruir la situación de referencia, sin necesidad de hacer explícita toda esa información previa. Fijémonos a este respecto en el siguiente ejemplo tomado de un periódico venezolano:

- (38) Para nosotros, ciertamente que la democracia es el mejor sistema político. Lo que lamentamos con mucha frecuencia es que es en medio de él cuando se han dado las mayores crisis y los mayores actos de corrupción en la historia de nuestra Venezuela. Ello exige un examen de conciencia ahora mismo cuando parece comenzar la carrera por las candidaturas a la Presidencia de la República. [REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) Corpus de referencia del español actual. <<http://www.rae.es>> El Universal, 27/10/1996] (Rodríguez Ramalle 2007).

En este ejemplo, la columna comienza con un adverbio seguido de la conjunción *que*. Este recurso no se limita a expresar una afirmación enfática, sino que la conjunción *que* introduce una oración que remite a una serie de conocimientos que los lectores conocen; es decir, el periodista construye una afirmación teniendo en cuenta una fuente de información basada en la evidencia transmitida, pues aquí también se pueden localizar los conocimientos que forman parte de toda una comunidad (Aikhenvald 2004). El contexto que aquí se reconstruye es, por tanto, el conocimiento de toda una comunidad acerca de lo que es la democracia. El periodista comienza su escrito con una afirmación que asume, para introducir, en la siguiente oración, una serie de argumentos que pretenden limitar el alcance del conocimiento común.

En el caso de los ejercicios basados en el análisis de secuencias agramaticales y de pares mínimos, la opción sería combinar ambos patrones para conseguir que el estudiante pueda explicar el contraste. Se ofrecen dos oraciones y una de ellas resulta ser inadecuada. Por ejemplo, se puede partir del contraste que existe en las locuciones conjuntivas consecutivas entre los usos en los que se parte de una fuente de información previa y aquellos en los que debe existir una oración principal sobre la que apoyarse:

- (39) a. ¡Conque estabas ahí escondido!
b. #¡Por lo tanto estabas ahí escondido!

En un primer momento se observa que la primera oración se puede situar en un contexto real en el que el padre está jugando con el hijo al escondite y al encontrarlo emite la oración encabezada por *conque*; en la segunda, no es posible encontrar una situación previa, pues debe existir siempre una oración realizada explícitamente. El estudiante debe ser capaz de identificar las razones que explican el contraste entre ambas secuencias. El docente, por su parte, puede orientar a sus estudiantes teniendo como apoyo recursos como los aquí presentados (fuentes de la información o evidencialidad y tipos de evidencias) para explicar en qué consiste ser una conjunción o locución conjuntiva cuando estas no dependen de una oración principal.

5. Conclusiones

A lo largo de estas páginas he intentado mostrar que el discurso puede ser objeto de reflexión en el aula, pues está sujeto también a reglas gramaticales. De acuerdo con esta hipótesis es posible organizar y agrupar algunos fenómenos vinculados con interpretaciones discursivas (comienzo de párrafo, cambio de tema), teniendo en cuenta sus contextos de aparición y sus interpretaciones relacionadas (objetivo primero). Para ello he seleccionado categorías concretas: la conjunción *que* cuando encabeza oraciones independientes (en posición inicial de cambio de turno o en posición inicial de oración), las locuciones conjuntivas consecutivas en usos ilativos y la partícula de reformulación *o sea que*. Una vez delimitadas las categorías, he propuesto una explicación que dé cuenta de regularidades (objetivo segundo) que encontramos en usos concretos: aquellos en los que *así que*, *conque*, *o sea que*, *que* introducen una oración que expresa consecuencia (objetivo segundo). La relevancia del contexto previo, así como de los conocimientos compartidos, para llegar a esta interpretación puede explicarse a partir de una categoría lingüística que aparece codificada en otras lenguas: la evidencialidad o la referencia a las fuentes de la información.

Las conjunciones y locuciones conjuntivas actuarían como elementos de enlace entre la oración que introducen y una estructura anterior expresada o no mediante una oración inmediatamente anterior.

Existen otros estudios de conjunciones en oraciones independientes: *como* (Brucart 2009); *si* (Rodríguez Ramalle 2014b); por tanto, no parece algo excepcional, sino en cierto modo regular: una posibilidad desarrollada en ejemplos concretos en los que las conjunciones enlazan partes de discurso. Por tanto, hay pautas para buscar esquemas comunes que expliquen el funcionamiento de las conjunciones en empleos ilativos. Merece la pena vincular estos usos.

Soy consciente de que la tarea del profesor comienza aquí y que no es sencilla. En estas páginas, he intentado tan solo reflejar una manera de trabajar desde mi propia experiencia docente y que aplico a grupos muy concretos. Cada profesor deberá adaptar sus ejercicios y propuestas a sus necesidades y peculiaridades de sus grupos.

6. Bibliografía

- Aikhenvald, Alexandra (2004): *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, L. (1986): "Evidential, Paths of change and Mental Maps: Typologically Regular Asymmetries", en W. Chafe y J. Nichols (eds.), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*. Ablex: Norwood, 273-312.
- Barra Jover, Mario (2002): *Propiedades léxicas y evolución sintáctica: el desarrollo de los mecanismos de subordinación en español*. Noia (A Coruña): Toxosoutos.
- Bermúdez, Fernando W. (2005): *Evidencialidad: la codificación lingüística del punto de vista*. Tesis doctoral. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

- Bosque, Ignacio (2013): “Las palabras como conjuntos de rasgos. Ventajas, inconvenientes y perspectivas”, ponencia invitada al *XLII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Madrid, enero de 2013.
- Bosque, Ignacio (2014): “Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática”. *I Jornadas GrOC*, Barcelona, UAB, 31 de enero de 2014.
- Bosque, Ignacio (2015a): “Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos”. *II Jornadas GrOC*, Barcelona, UAB, 5 y 6 de febrero de 2015.
- Bosque, Ignacio (2015b): “Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico. Curso *Aplicacions de la gramàtica a l’aula de Secundària i Batxillerat*, organizado por CLT-ICE, Barcelona, 29 de junio-3 de julio de 2015.
- Bosque, Ignacio y Ángel Gallego (2016): “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”, *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 54, 2; 63-83.
- Briz, Antonio (2001): “El uso de *o sea* en la conversación”, en J. De Kock (ed.), *Lingüística con Corpus. Catorce aplicaciones sobre el español*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 287-318.
- Briz, Antonio y otros, coords (2008): *Diccionario de Partículas Discursivas del Español, en línea*, dirección electrónica: www.dpde.es.
- Brucart, José María (2009): “Sobre el valor evidencial de *como* en español”, en M. Veyrat y otros (eds.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García*. Madrid: Arco Libros, 583-593.
- Casado, Manuel (1991): “Los operadores discursivos *es decir, esto es, o sea* y *a saber* en español actual: valores de lengua y funciones textuales”, *Lingüística Española Actual*, 13, 87-116.
- Casado, Manuel (1996): “Nota sobre la historia de los marcadores textuales de explicación *es decir* y *o sea*”, en Manuel Casado y otros (eds.), *Scripta Philologica in Memoriam Manuel Taboada Cid*. A Coruña: Universidade da Coruña, vol. I, 321-328.
- Cornillie, Bert (2007): *Evidentiality and epistemic modality in Spanish (Semi-) Auxiliaries. A Cognitive-Functional Approach*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Cornillie, Bert (2009): “Evidentiality and epistemic modality: on the close relationship of two different categories”, *Functions of Language*, 16, 1, 44-32.
- Cornillie, Bert (2010): “On conceptual semantics and discourse functions”, *Review of Cognitive Linguistics*, 8/2, 300-320.
- Cortés, Luis (1991): *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga: Editorial Librería Ágora.
- Cortés, Luis y María Matilde Camacho (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*. Madrid: Arco/Libros.
- Cortés, Luis y Raquel Hidalgo Downing (2015): “Indicadores del cambio temático en el discurso parlamentario. Análisis de un discurso de Rodríguez Zapatero [2011]”. *Signos*, 48, 89; 279-306.

- Cuenca, María Josep (2003): “Two ways to reformulate: a contrastive analysis of reformulation markers”, *Journal of Pragmatics*, 35, 1069–1093.
- Demonte, Violeta y Olga Fernández Soriano (2009): “Force and finiteness in the Spanish complementizer system”, *Probus*, 21/1, 23-49.
- Demonte, Violeta y Olga Fernández Soriano (2013a): “El ‘que’ citativo en español y otros elementos de la periferia oracional. Variación inter e intralingüística”, en D. Jakob y K. Plooj (eds.), *Autour de que. El entorno de que*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 47-69.
- Demonte, Violeta y Olga Fernández Soriano (2013b): “Evidentials *dizque* and *que* in Spanish. Grammaticalization, parameters and the (fine) structure of Comp”, *Linguística. Revista de Estudos linguísticos da Universidade do Porto*, 8, 211-234.
- Demonte, Violeta y Olga Fernández Soriano (2014): “Evidentiality and illocutionary force. Spanish matrix *que* at the syntax-pragmatics interface”, en Dufter, A., de Toledo, A.O. (eds.), *Left Sentence Peripheries in Spanish: Diachronic, Variationist, and Typological Perspectives*. [Linguistics Today Series]. John Benjamins, Amsterdam.
- Dendale, Patrick y Julie Van Bogaert (2012): “Réflexions sur les critères de définition et les problèmes d’identification des marqueurs évidentiels en français”, *Langue française*, 173, 13-29.
- Escandell, María Victoria (2016): “Tejiendo (y reciclando párrafos). Claves para la organización del texto escrito”, *III Jornadas GrOC*, UAB, 4 y 5 de febrero de 2016.
- Etxepare, Ricardo (2007): “Some aspects of the quotative construction in Iberian Spanish”. *Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo: International Journal of Basque Linguistics and Philology* 41 (2), 25--58.
- Etxepare, Ricardo (2010): “From hearsay evidentiality to samesaying relations”, *Lingua*, 120/3, 604-627.
- Fuentes, Catalina (1993): “Conclusivos y reformulativos”, *Verba*, 20, 171–198.
- Fuentes, Catalina (1996): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros.
- Garcés Gómez, María Pilar (2006): “El concepto de reformulación”, en J. de Dios Luque Durán (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General. Homenaje a José Andrés de Molina*. Granada: Granada Lingüística, 169-183.
- Garcés Gómez, María Pilar (2008): *La organización del discurso. Marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Garrido, Joaquín (1998): “Discourse structure in grammar”, *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 6, 49-63.
- Garrido Medina, Joaquín (2013): “Léxico y argumentación en la estructura del discurso”, en Carmen Llamas, Concepción Martínez Pasamar y Manuel Casado (eds.), *Léxico y argumentación*. Frankfurt del Meno: Lang, 105-27.
- Garrido Medina, Joaquín (2016): “Unidades de interacción en el discurso”, en Antonio M. Bañón, M. Mar Espejo, B. Herrero y J. L. López Cruces (coords), *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez*. Almería: Editorial Universidad de Almería, 257-72.

- Garrido Medina, Joaquín y Teresa Rodríguez Ramalle (2015): “Constituyentes y relaciones en la oración y en el discurso”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 200-25.
- Gras, Pedro (2011): *Gramática de construcciones en interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en línea: <<http://www.tesisenred.net/handle/10803/1716>>.
- Gras, Pedro (2013): “Entre la gramática y el discurso: valores conectivos de *que* inicial átono en español”, en D. Jakob y K. Plooj (eds.), *Autour de que. El entorno de que*. Frankfurt am Main: Peter Lang ; 89-112.
- Gülich, Elisabeth y Thomas Kotschi (1983): “Les marqueurs de la reformulation paraphrastique”, *Cahiers de Linguistique Française Genève*, 5, 305-351.
- Gülich, Elisabeth y Thomas Kotschi (1996): “Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen”, en W. Motsch (ed.), *Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien*. Tübinga: Niemeyer, 37-80.
- Leonetti, Manuel (2015): “Cómo aprovechar la gramática para mejorar la redacción”. *II Jornadas GrOC*, UAB, 5 y 6 de febrero de 2015.
- López Serena, Araceli y Óscar Loureda (2013): “La reformulación discursiva entre lo oral y lo escrito: una aproximación teórica y experimental”, *Oralia*, 16, 221-258.
- Martín Zorraquino, María Antonia y José Portolés (1999): “Los marcadores del discurso”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, vol. III, 4051-4213.
- Martínez Caro, Elena (2014): “El párrafo como unidad discursiva: consideraciones de forma y contenido relativas a su demarcación y estructuración”, *Estudios de Lingüística del Español* 35, 197-221.
- Murillo, Silvia (2009): “Los marcadores de reformulación explicativa en español y en inglés: estudio contrastivo de ‘o sea’ y sus traducciones ‘that is (to say)’ e ‘in other words’”, en M^a Pilar Garcés Gómez (ed.), *La reformulación del discurso en español en comparación con otras lenguas (catalán, francés, italiano, inglés, alemán e islandés)*. Madrid: BOE/Universidad Carlos III de Madrid, 137-161.
- Murillo, Silvia (2010): “El uso de *que* con los marcadores de reformulación explicativa: estudios de un corpus de español escrito”. Ponencia presentada en el *I Congreso “Marcadores del discurso en las lenguas romances: un enfoque contrastivo”*. Madrid, mayo de 2010.
- Pavón, M. Victoria (2012): *Estructuras sintácticas en la subordinación adverbial*. Madrid, Arco Libros.
- Poletto, Cecilia y Raffaella Zanuttini (2013): “Emphasis as reduplication: Evidence from *sì che/no che* sentences”, *Lingua*, 128; 124-141.
- Pons, Salvador (2003): “*Que* inicial átono como marca de modalidad”, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, 531-545.
- Porroche, Margarita (2000): “Algunos aspectos del uso de *que* en el español conversacional (*que* como introductor de oraciones ‘independientes’)”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 3. <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no3/porroche.htm>>.

-
- Portolés, José (1996): “Sobre la organización interna de las intervenciones”, en A. Briz y otros (eds.), *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*. Valencia: Libros Pórtico, 203-214.
- Portolés, José (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- RAE-ASALE (2009-2011): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe
- Rodríguez Ramalle, Teresa María (2007): “El complementante *que* como marca enfática en el texto periodístico”, *RÆL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 6, 41-53
- Rodríguez Ramalle, Teresa María (2008): “Estudio sintáctico y discursivo de algunas estructuras enunciativas y citativas del español”, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 269-288.
- Rodríguez Ramalle, Teresa María (2013): “Notas para un estudio comparado de la evidencialidad entre lenguas”, *Revista Española de Lingüística*, 43/1, 169-192.
- Rodríguez Ramalle, Teresa María (2014a): “*Así que* y *así pues*: la función de la conjunción *que*, los rasgos de manera y la referencia anafórica”, en M. Borreguero y S. Gómez-Jordana (eds.), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*. Limoges: Lambert Lucas, 210-224.
- Rodríguez Ramalle, Teresa María (2014b), “Sobre marcadores y su relación con la modalidad evidencial”, *Marcadores del discurso: perspectivas y contrastes*, M^a M. García Negroni (ed.). Buenos Aires, Santiago Arcos: 233-50.
- Rodríguez Ramalle, Teresa María (2014c), “Una nueva reflexión en torno a los marcadores de reformulación con *que*”, *Revista de Investigación Lingüística*, 17: 121-147.
- Rodríguez Ramalle, Teresa María (2015a): “Evidentiality and illative markers in Spanish”, *Journal of Pragmatics* 85, 200-211.
- Rodríguez Ramalle, Teresa María (2015b): *Las relaciones sintácticas*, Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Ramalle, Teresa María (2016): “Partículas evidenciales en el desarrollo del discurso reformulativo”, O. Loureda, D. Izquierdo; R. González (ed.), *La evidencialidad en español. Teoría y descripción*. Madrid Vervuert/Iberoamericana, 179-199.
- Rodríguez Ramalle, Teresa María (2017), “Partículas reformulativas y consecuencias: relaciones y convergencias” *Cuadernos AISPI*, 10, 173-196.
- Schwenter, Scott (1996): “Some reflections on *o sea*, a discourse marker in Spanish”, *Journal of Pragmatics*, 25, 855–874.
- Speas, Margaret (2010): “Evidentials as generalized functional heads” en Ana M. Di Sciullo, y Virginia Hill, (eds.), *Edges, Heads and Projections*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.