

Conectores semánticos y pragmáticos

Nadezhda Bravo Cladera är doktorand i spanska vid Romanska Institutionen, Uppsala Universitet. Hennes huvudintresse har varit tvåspråkiga (spanska/svenska) andragerationsinvandrades spanska språkutveckling. Denna artikel, som grundar sig på hennes magisteruppsats, handlar om tvåspråkiga elevers bruk av satskonnekteror i sin skrivna och talade spanska.

El propósito de este estudio es describir los matices del significado en las relaciones que introducen ciertos *conectores oracionales* (causales y temporales), en los *textos* narrativos (orales y escritos) del español de alumnos bilingües, en contraste con los textos de los alumnos unilingües.

Nuestro propósito se plantea concretamente en la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las diferencias o semejanzas de significado en el uso de las conjunciones adverbiales (CA), introductoras de oraciones subordinadas, en contraste con los adverbios conectores (ADV), nexos de secuencias de oraciones?

Partimos de las siguientes hipótesis: 1) que los alumnos bilingües escriben como hablan, en tanto que los unilingües establecen una cierta diferencia, 2) que los alumnos bilingües se valen de una gama más amplia de matices en el uso de los conectores en contraste con los unilingües, quienes se limitan a los matices establecidos por la norma lingüística.

Los marcadores lingüísticos del enlace de las oraciones se suelen denominar con el término genérico de *conectores*. Van Dijk (1979), así como Halliday y Hasan (1976) establecen una distinción entre *conectores pragmáticos* y *conectores semánticos*. Aquéllos expresarían relaciones entre *actos de habla*, es decir, la participación del hablante en la situación del habla, su elección del rol en el habla, el canal retórico, sus actitudes, sus juicios y sus gustos. Éstos expresarían relaciones entre hechos denotados, o sea, la interpretación lingüística de la experiencia, así como la relación entre significados en el sentido de representaciones de contenidos de la realidad externa.

Siguiendo a Van Dijk (1993:32), consideramos el *texto* como la "construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso", es decir, el *texto* será para nosotros la unidad mínima con significado para el análisis de los géneros textuales en este estudio.

Distinguimos, como lo hacen Canale y Swain (1980), la *competencia textual especial* que se utiliza para construir unidades mayores que las oraciones. Según estos autores las reglas del *discurso* estarían ligadas a conceptos de *cohesión* y *coherencia*. En nuestro estudio esta *competencia textual especial* se manifestará en las semejanzas o diferencias del uso de los

ADV y las CA en los *textos* de los alumnos bilingües en contraste con aquéllos de los unilingües.

De acuerdo a Viberg (1987) la *estructura textual* comprende: (1) las reglas para diferentes *géneros* (narración, cuento, carta, monografía); (2) la *coherencia*, entendiéndose ésta como la estructura básica que hace que una presentación oral o escrita se conciba como una unidad continua, es decir, un texto de un determinado tipo; (3) la *cohesión*, que señala relaciones entre distintos elementos (referencia anafórica, cohesión lexical, elipsis y enlace de oraciones).

Los conectores (o sea, enlaces de oraciones) que nos interesan son, por una parte, *conjunciones adverbiales* (CA) - p.ej. *CUANDO, PORQUE* o *SI* -, y *adverbios conectores* (ADV) - sobre todo *DESPUÉS* y *ENTONCES* -, por la otra.

La pericia comunicativa en el lenguaje, según Cummins y Swain (1986) puede ser conceptualizada a lo largo de dos continuos: un eje horizontal y uno vertical. El eje horizontal representaría el soporte contextual válido para expresar o recibir significado. Los extremos de este continuo están descritos en términos de *contextualización alta* versus *contextualización baja*. En general, la *contextualización alta* deriva de una participación en una realidad compartida, que obvia la necesidad explícita de la elaboración de un mensaje. Por otro lado la *contextualización baja* deriva del hecho de que esta realidad no puede ser asumida, y que los mensajes lingüísticos deben ser elaborados precisa y explícitamente, de manera que el riesgo de malentendidos sea mínimo.

Si ubicamos los géneros textuales de nuestro estudio en el eje horizontal de este continuo tendríamos a la izquierda la narración y a la derecha la composición. Pensamos que la composición escrita demandará una *baja contextualización*, por el hecho de que ha sido escrita en la clase y el autor crea su propia versión sobre una realidad, que no es compartida por el lector. En cambio, las narraciones tendrán una *alta contextualización*, dada la situación en la que se producen (el entrevistador y el alumno ven juntos las secuencias de vídeo sobre las que narrará luego el alumno).

El eje vertical del continuo conceptualiza los aspectos del desarrollo de la pericia en el lenguaje en grados de *disposición cognoscitiva* en la tarea o actividad, es decir, la cantidad de información que tiene que ser procesada por el individuo, simultánea o muy seguida a la actividad que tiene que realizar.

En nuestro estudio contraponemos en cierta forma el uso de la conjunción al del adverbio conector. Si ubicamos a éstos en el eje vertical del continuo suponemos que el uso de la conjunción requerirá una *alta disposición cognoscitiva*, puesto que ciertos conocimientos en relación a su uso aún no han sido automatizados por algunos niños y, por lo tanto, demandan mayor esfuerzo. Suponemos también que el uso de los adverbios conectores requerirá *baja disposición cognoscitiva* es decir, menor esfuerzo en su uso.

Los materiales

El corpus relativo al dominio lingüístico en nuestro estudio consta, por una parte, de 20 narraciones basadas en un corto de vídeo titulado "El cajón de arena", y, por la otra, de 20 composiciones escritas¹. Estas producciones provienen de 20 alumnos bilingües (español-sueco) de cuarto grado en la escuela primaria en Suecia. Las escuelas donde se llevó a cabo la investigación dependen del municipio de Estocolmo y las clases a las cuales estos alumnos asistían eran: 1) la clase bilingüe, 2) la compuesta y 3) la preparatoria².

Los alumnos bilingües son 10 niñas y 10 niños entre los 10 y los 11 años. Los países representados por los padres de los niños son: Argentina (5); Bolivia (6), Colombia (3), Chile (20), República Dominicana (1), Uruguay (3), y España (1).

Por información de los maestros de los niños se conoce que los padres pertenecen a la clase media y a la clase trabajadora de sus respectivos países.

Los materiales para *los grupos de control unilingües* se han recopilado en la Argentina para el lenguaje oral y en Bolivia para el lenguaje escrito³. La recopilación del material se basa en el uso de los mismos instrumentos que para el grupo bilingüe.

Los informantes del grupo de control para el *lenguaje oral* son seis niños y tres niñas de 10 años que asistían, en el momento de la recopilación del corpus, al cuarto grado en escuelas estatales y privadas de Puerto Madryn en la Argentina. En esta zona confluyen inmigrantes de otras regiones de la Argentina, así como de los países limítrofes. De estos niños, seis son del lugar, o de otras provincias de la Argentina, y tres son de Chile. Los padres de este grupo representan distintas clases sociales: media alta, media y trabajadora.

Los informantes para el grupo de control de la *lengua escrita* son de Bolivia. Se trata de cinco niñas y cinco niños de nueve a diez años de edad, todos alumnos del cuarto grado de una escuela privada en La Paz. La lengua materna de estos niños es el castellano. Por información de la maestra, el nivel socioeconómico de los padres es de clase media; son profesionales que trabajan, por ejemplo, en oficinas, ministerios o en la alcaldía.

En resumen, los materiales constan de: (1) para el grupo bilingüe, 20 producciones escritas que abarcan en total 2206 palabras, y 20 producciones orales con un total de 2827 palabras; (2) para el grupo unilingüe (control), 10 producciones escritas con 1186 palabras y 10 producciones orales con 949 palabras.

Frecuencia de las CA y los ADV en los textos

Contrastando las frecuencias de las CA y de los ADV apreciamos que en el lenguaje escrito:

- hay más contraste en el uso de las CA frente a los ADV en el gru-

po unilingüe. (Los bilingües 29% de CA frente a un 27% de ADV. Los unilingües 48% de CA frente a un 18% de ADV).

- los bilingües usan los ADV con mayor frecuencia que los unilingües (un 27% para los bilingües frente a un 18% para los unilingües).
- los unilingües usan las CA con más frecuencia que los bilingües (un 48% para los unilingües frente a un 29% para los bilingües).

En el lenguaje oral ambos grupos de alumnos usan los ADV con más frecuencia que las CA (el grupo bilingüe 69% de ADV frente a un 7% de CA y el grupo unilingüe 71% de ADV frente a un 5% de CA).

Lo significativo de estas frecuencias es la tendencia de los bilingües a usar los ADV en el lenguaje escrito, mientras que los unilingües tienen la tendencia a utilizar las CA. Los contrastes que más resaltan de la comparación en el uso de las CA en los géneros textuales de ambos grupos son:

- a) la CA *PARA QUE* marca un neto contraste entre grupo bilingüe y unilingüe, ya que aparece especialmente en la composición del grupo unilingüe (37%) frente a su total ausencia en el grupo bilingüe.
- b) las CA que aparecen en ambos grupos de alumnos y en los dos géneros textuales son *CUANDO* y *PORQUE*:
 - *CUANDO* con mayor frecuencia en la composición de los bilingües (44% para los bilingües frente a 30% para los unilingües), y en la narración de los unilingües (36% para los bilingües frente a 67% para los unilingües)
 - *PORQUE* con mayor frecuencia en la composición de los bilingües (25% frente a 18% para los unilingües), y con la misma frecuencia en la narración de ambos grupos (33%).
- c) la CA *COMO* ocurre con parecidas frecuencias en la composición de ambos grupos (16% para los bilingües frente a 15% para los unilingües). En la narración aparece solamente en el grupo bilingüe con un 14%.
- d) finalmente, la CA *SI* aparece sólo en la composición del grupo bilingüe con un 9% y el QUE causal sólo en la narración unilingüe con un 7%.

De lo expuesto aquí arriba, cogimos que hay cierta especialización en el uso de las CA de acuerdo al género textual y al grupo de alumnos que las utiliza.

Los ADV más usados en los textos de alumnos bilingües y unilingües son *DESPUÉS* y *ENTONCES* con las frecuencias siguientes:

- a) *DESPUÉS* aparece con más frecuencia en la composición del grupo unilingüe (50% para los unilingües frente a 38% para los bilingües). En la narración las frecuencias para ambos grupos son parecidas (55% para el grupo bilingüe frente a 53% para el unilingüe)

b) *ENTONCES* aparece con más frecuencia en la composición de los bilingües (38% frente a 20% del grupo unilingüe), y con parecidas frecuencias en la narración (44% en el grupo bilingüe frente a 42% en el grupo unilingüe).

Hay una tendencia que se percibe en el uso de los ADV. Los bilingües usan el ADV *ENTONCES*, con más frecuencia, tanto en el lenguaje escrito como en el oral.

Matización y uso de las relaciones de causa y tiempo

En base a los resultados expuestos, de las frecuencias en el uso de las CA y los ADV en los géneros textuales de este estudio, realizamos a continuación el análisis de los matices que los conectores causales y temporales aportan al significado de los géneros textuales en este estudio.

Las relaciones conectivas según Halliday y Hasan (1976) y Rudolph (1988) son de cuatro tipos: aditiva, adversativa, causal y temporal. Nosotros nos limitaremos a estudiar para nuestro propósito las dos últimas.

La conexión de causalidad comprende: la relación acción-causa (causal), que va representada en nuestro estudio por la CA *PORQUE*; la relación acción-propósito (final), representada en nuestro estudio por la CA *PARA QUE*; la relación acción-resultado (ilativa) representada en nuestro estudio por la CA *COMO*, y la relación acción virtual – causa (condicional) representada por la CA *SI*. Como veremos más adelante el ADV *ENTONCES* también cumple funciones de conexión causal.

Relación acción-causa	Relación acción-propósito	Relación acción-resultado	Relación acción virtual – causa
(causal) PORQUE	(final) PARA QUE	(ilativa) COMO	(condicional) SI

La conexión temporal está representada en nuestro estudio por la CA *CUANDO* y los ADV *DESPUÉS* y *ENTONCES*.

PORQUE en contraste con *PARA QUE*

En el resultado cuantitativo del uso de las CA en el género de la composición, notamos un insinuado contraste en el uso del *PARA QUE* de propósito, exclusivo de los alumnos bilingües, frente al uso de la CA *PORQUE* usada por ambos grupos de alumnos. Apuntado este contraste en cifras queremos analizar los matices que ambas CA aportan a los textos de los alumnos. Por ejemplo:

(1) Tito y Juan se fueron juntos a la casa PORQUE Tito vivía cerca de la casa de Juan (CB:23)⁴

- (2) yo me tiré al agua PORQUE se estaba ogando (CU:10)
 (3) y él voló para arriba PORQUE era era tan liviano (NB:23)
 (4) el cabro chico le está pegando ja ja PORQUE no quería que estuviera aquel lado de la madre (NU:10)

En la relación de acción-causa (causal) la cláusula con *PORQUE* es la respuesta del hablante a la pregunta ¿por qué? (cf. Rudolf 1988). La cláusula principal es un hecho porque la acción ha tenido lugar en una situación determinada.

Creemos, por nuestra parte, percibir cierta variación en el uso de la cláusula causal iniciada por *PORQUE*. En los ejemplos (1) y (3) la causal denota más bien una causa objetiva, en el ejemplo (4) el motivo o la justificación de un hecho.

Veamos ahora, algunos ejemplos con la relación de propósito *PARA QUE*:

- (5) Ese rato pedimos ayuda a los pescadores PARA QUE nos ayudaran. (CU:01)
 (6) Le dimos masajes PARA QUE todo su organismo reaccione (CU:02)
 (7) Llamamos a un pescador PARA QUE nos lleve hasta el lugar donde estaba Juan. (CU:03)
 (8) Sus compañeros le dieron ropa seca y café caliente PARA QUE no se resfríe. (CU:04)

El uso del *PARA QUE* – exclusivo, recordemos, de los niños unilingües – parece responder al propósito que estos informantes se han planteado en la composición, es decir; al propósito que cada uno de ellos tiene de salvar a un niño que se cayó al agua. El tema de la composición de los unilingües fue “Cómo salvar a un niño que se cayó al agua” e incluso uno de ellos escribe al final como una moraleja:

- (9) La unión hace la fuerza Unete a nuestros propósitos (CU:06)

Los alumnos bilingües, por su parte, parece que siempre se plantean un ¿por qué? frente a la situación que su tema les obliga a narrar: un niño que va a comprar merluza aunque no le gusta. De ahí la elección del conector de causa o de propósito, respectivamente.

Puesto que el uso de la CA *PARA QUE* determina el empleo del modo subjuntivo, suponemos que su ausencia, en la composiciones del grupo bilingüe, obedece al hecho de que los alumnos bilingües la evitan porque no manejan el empleo del modo subjuntivo en relación con esta conjunción adverbial. Si los alumnos bilingües no la usan, podría esto significar que éstos se encuentran en otro nivel en su desarrollo lingüístico con respecto a los alumnos unilingües. Si es así, este nivel estaría menos adelantado, o por decirlo de otra manera, en proceso de desarrollo. En este desarrollo no habrí-

an adquirido aún la conjunción subordinante adverbial *PARA QUE*.

COMO en contraste con ENTONCES

En los ejemplos aquí abajo contrastamos las oraciones complejas introducidas por la CA *COMO*, y las secuencias de oraciones conectadas por el ADV *ENTONCES*. En ambos casos los conectores enfocan el resultado, aunque de distintas maneras. La causalidad de *COMO* se expresa mediante la relación acción-resultado, en la cual la cláusula con *COMO* expresa la causa presupuesta y la principal el resultado:

- (10) Fue al mar a mirar los peces *COMO* le gustaba mirar como nadaban. (CB:06)
- (11) *COMO* nosotros vimos como los médicos hacían respiración boca a boca nosotros hicimos la respiración boca a boca (CU:01)
- (12) Y los agarra. Y *COMO* es tan chiquito no puede con ellos (NB:42)

La relación causal expresada por el ADV *ENTONCES*, por otra parte, enfoca el resultado. Se presentan al lector/oyente dos hechos de los cuales el segundo es el resultado del primero:

- (13) Después se le ocurrió pescar el solo *ENTONCES* el tomo un palo, alambre y cordel y se hizo una caña. (CB:07)
- (14) Y como había tragado mucha agua *ENTONCES* le pusimos la boca al suelo y empezamos a apretar los pulmones para que salga el agua. (CU:07)
- (15) De repente pasa un hombre que se enamora de la mujer. *ENTONCES*, se presenta. (NB:01)
- (16) Y el chiquito se enoja. *ENTONCES*, le tira la pala hh (NU:02)

No obstante, en los ejemplos (15)-(16), no sólo se enfoca el resultado sino que también el autor saca una *conclusión* explícita.

En los ejemplos (10)-(12), la cláusula introducida por la CA *COMO* indica una causa 'presupuesta', en el sentido de que se da por sentado que la información contenida en la cláusula con *COMO* es conocida por todos. Implica, además, la explicación del autor ante el resultado de la acción. En las secuencias conectadas por *ENTONCES* percibimos, por otra parte, que los alumnos infieren el segundo hecho del primero. En el caso del ejemplo (14), tal inferencia remite únicamente a una conexión causal, por lo cual percibimos la función de *ENTONCES* en este ejemplo como un conector *semántico*. En cambio, en los ejemplos (13), (15) y (16) tenemos que ver con una conexión entre expresiones de *actos ilocutivos*, vgr. "premisa" y "conclusión". Por eso clasificamos a estas ocurrencias de *ENTONCES* como conectores *pragmáticos*.

Lo comentado aquí arriba quiere decir que los niños bilingües tienen la tendencia a utilizar el ADV *ENTONCES* como conector pragmático tanto cuando escriben como cuando hablan (ejemplos 13 y 15). Los unilingües

establecen la diferencia entre conector semántico en la lengua escrita y conector pragmático en la lengua oral (ejemplos 14 y 16).

Relación condicional: SI

La relación acción virtual – causa (*relación condicional*) está representada en nuestro estudio por la CA *SI*. Aquí abajo los ejemplos de nuestro corpus:

- (17) Tu mamá se puede asustar *SI* tu vas tan lejos (CB:21)
- (18) Ese niño se va a morir *SI* no le ayudamos (CB:21)
- (19) Y todos dijeron !!!ya!!! menos Juan porque él sabía lo que iba a pasar *SI* no compraba las merluzas (CB:46)

En la relación condicional, la cláusula introducida por *SI* expresa una casa virtual ("la condición") y la principal la consecuente acción virtual. Nos parece, además, que la cláusula que expresa la acción virtual en el ejemplo (17) *tu mamá se puede asustar*, y en el ejemplo (19) *él sabía lo que le iba a pasar*, implican una posible *consecuencia* para un participante, es decir, la posibilidad del susto de la madre en la primera, y en la segunda la perspectiva de una paliza.

Los alumnos bilingües utilizan la CA *SI*, que introduce una condición, de tal manera que ésta parece estar ligada a un tipo de argumentación que nos parece una consecuencia propia de conversaciones que se dan entre padres e hijos. Así, en los ejemplos (17) y (19), *SI* tendría una función de conector pragmático.

Relación de tiempo: CUANDO en contraste con DESPUÉS

En los ejemplos aquí abajo contrastamos la CA *CUANDO* y el ADV *DESPUÉS*:

- (20) *CUANDO* llegó al puerto, pidió un kilo de merluza. (CB:21)
- (21) *CUANDO* lo sacamos del agua estaba casi ahogado. (CU:01)
- (22) *CUANDO* le tiran tierra se le salen lágrimas. (NB:10)
- (23) Y *CUANDO* lo ve volar se vuelve. (NU:01)

- (24) y se compró sólo caramelos y chocolate. *DESPUÉS* él vio a unos niños jugando en el agua de el puerto y empezó a mirarlos como jugaban. (CB:51)
- (25) Lo primero que se me ocurrió fue pedir ayuda a unos pescadores que junto a ellos logramos poner a salvo al niño, *DESPUÉS* lo puse boca abajo para que desde modo expulsara toda el agua que se encontraba en su estómago y pulmones. (CU:02)
- (26) Una mamá estaba sentada en un banco y el niño estaba jugando con la arena. *DESPUÉS* vino un hombre, Y cómo se dice cuando le hace así (Informante: la saluda) mm la saludó. (NB:02)
- (27) le tira la pala. *DESPUÉS* ee le /pega una patada/. Y *DESPUÉS* el señor saca pastillas. (NU:01)

Según Real Academia Española (1991:539) las oraciones temporales "de-

notan (...) el tiempo en que se verifica lo significado en la oración principal". Así en el ejemplo (22) la subordinada, *CUANDO le tiran tierra*, denota el tiempo en que se verifica el significado de la principal, *se le salen lágrimas*.

La CA *CUANDO* de los ejemplos (20)-(23), del lenguaje escrito, funciona de la manera descrita aquí arriba.

El ADV *DESPUÉS* en el lenguaje *escrito*, – ejemplos (24) y (25), – describe la situación enfocando los eventos en el tiempo y lugar en el cual se desarrollan. En el lenguaje *oral* – ejemplos (26) y (27) – la historia del vídeo es narrada en su desarrollo cronológico enfocado por *DESPUÉS* desde el punto de vista del narrador, señalando su desarrollo cronológico en la argumentación del narrador. Como lo dice Jordán (1989:375), esta forma "revela la sucesión del tiempo en el pensamiento del narrador, a medida que va hablando los distintos elementos del argumento están siendo formulados uno después del otro".

Relación temporal: *ENTONCES*

En los ejemplos aquí abajo analizaremos la matización temporal del ADV *ENTONCES*:

(28) Y el niño trato de tomar un patito chico y *ENTONCES* el niño se resvaló y cayó al agua (CB:07)

(29) Y le pasó la bolza y *ENTONCES* Juan se le ocurrió ir haber como pescaban (CB:44)

(30) Es una señora con su hijo que están en un parque /el niño jugando/. *ENTONCES* viene un señor. y se quiere sentar al lado de ella/está hablando así. *ENTONCES* el niño se enfada y la tira una pala (NB:27)

(31) Un chico estaba en la plaza jugando con un balde y una pala/. Y la mamá estaba sentada/. *ENTONCES* viene un señor/. Y le dice haciéndole así, si puede ir con/. *ENTONCES* recorre y le empieza a decir de todo. (NU:01)

En los ejemplos (28)-(31) el ADV *ENTONCES* funciona como un continuador temporal transitorio que parafraseamos con la expresión 'en ese momento'. Percibimos ciertas diferencias en los ejemplos. Los *Y ENTONCES* de los ejemplos (28) y (29) funcionan como continuadores temporales que ayudan al alumno en el desarrollo temporal de la composición. En los ejemplos (30) y (31), del lenguaje oral, los *ENTONCES* funcionan como continuadores temporales transitorios que marcan la transición a algo nuevo en el discurso del hablante.

Conclusiones

En este estudio, las diferencias o semejanzas que se dan en la matización aportada por el uso de las CA, en oraciones complejas, y los ADV, en secuencias de oraciones, en los textos de alumnos bilingües en contraste con los de los unilingües se resume como sigue:

Ambos tipos de conectores crean cohesión textual: los conectores cau-

sales indican la posición del autor en el texto; los temporales organizan cronológicamente la información del texto.

Las CA *PORQUE*, *PARA QUE*, *COMO* y *SI* expresan en la relación causal la opinión *explicativa* del autor, de cómo el mundo está organizado, el mundo en el cual los hechos y eventos sobre los que escribe o habla están localizados.

Las secuencias conectadas por el ADV causal *ENTONCES* infieren un hecho de otro, y en algunos casos el autor incluso saca la *conclusión* relevante para la situación correspondiente.

La relación temporal introducida por la CA *CUANDO* y los ADV *DESPUÉS* y *ENTONCES* cumple la función de organizar cronológicamente la información del texto. Con la CA *CUANDO*, esto se realiza de acuerdo a la temporalidad prescrita por la norma lingüística. Con los ADV *DESPUÉS* y *ENTONCES*, esto sucede bien desde el tiempo y lugar que se describe, en los textos escritos, bien desde la organización cronológica del autor, en los textos orales.

Con respecto a las hipótesis planteadas en este estudio concluimos lo siguiente:

Hipótesis 1): los alumnos bilingües escriben como hablan, en tanto que los unilingües establecen una cierta diferencia.

Aunque tanto alumnos bilingües como unilingües hacen uso de los *conectores* con matices semánticos y pragmáticos, y en muchos casos es difícil distinguir entre ambos usos, en este estudio vemos una tendencia en los *bilingües* a escribir como hablan. Esta tendencia se manifiesta:

- cuando los bilingües usan los ADV con más frecuencia, en ambos tipos de textos.
- cuando los bilingües usan los *conectores* con función pragmática. Como elementos organizadores del *discurso*, es decir, de sus pensamientos y actitudes en el proceso de la comunicación.
- cuando los bilingües no establecen la distinción *conector semántico*, texto escrito, versus *conector pragmático*, texto oral.

Los alumnos *unilingües*; en cambio, parecen estar condicionados por el contexto (escrito u oral), y escogen los conectores de acuerdo a éste: *conectores semánticos* en el lenguaje escrito y *conectores pragmáticos* en el lenguaje oral.

Hipótesis 2): Los bilingües se valen de una gama más amplia de matices en el uso de los conectores, en contraste con los unilingües, quienes se limitan a los matices establecidos por la norma lingüística.

Con respecto a esta hipótesis creemos haber visto que:

- los bilingües tienen la tendencia a utilizar los ADV con matices semánticos y pragmáticos con mayor asiduidad que los unilingües, aunque, por lo visto, las funciones semánticas y pragmáticas de los

conectores parecen ser funciones que están presentes, de distintas maneras, en ambos tipos.

– los bilingües utilizan mayor número de CA con respecto a los unilingües. Además, tienden a usar menos conectores en funciones puramente semánticas. Tendrían, pues, la tendencia a suplir la ausencia de los conectores semánticos con el uso más matizado de los pragmáticos que mejor conocen, y que demandan menor esfuerzo.

– la tendencia de los unilingües es usar *conectores semánticos* en los textos escritos y *conectores pragmáticos* en los textos orales.

Notas

¹ Agradecemos a María Borgström por habernos posibilitado el uso del material por ella recopilado.

² La clase bilingüe, en la que la enseñanza se imparte en la lengua materna de los alumnos, y la enseñanza de la lengua sueca es introducida paulatinamente. En la clase compuesta los niños reciben enseñanza en ambas lenguas (español y sueco). La clase preparatoria reúne a alumnos con distintas lenguas maternas que reciben enseñanza de la lengua sueca.

³ El material escrito, del grupo de control unilingüe, ha sido especialmente recopilado para este estudio por la maestra Julieta Aramayo de Auza en La Paz Bolivia.

⁴ La sigla (CB:23) hace referencia al género textual: C=composición o N=narración, al grupo de alumnos: B=bilingüe o U=unilingüe y 23 al número de alumno.

Bibliografía

- Canale, Michael y Swain, Merrill. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Cummins, Jim y Swain Merrill. 1986. *Bilingualism in education*, London & New York: Longman.
- Diccionario de Lingüística. 1986. Madrid: Editorial Anaya.
- van Dijk, Teun A. 1979. "Pragmatic connectives", *Journal of Pragmatics* 3: 447-456.
- van Dijk, Teun A. 1993. *Texto y Contexto*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Gili Gaya, Samuel, 1980. *Curso superior de Sintaxis española*, Edición Revolucionaria, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Halliday, M.A.K. y Hasan Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*, London: Longman.
- Jordán, Isolde. 1989. "Internal Cohesive Conjunction in Spoken Spanish", *Hispania* 72: 374-377.
- Real Academia Española, 1991. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, décimo tercera edición, Madrid: Espasa- Calpe.
- Rudolph, Elisabeth. 1988. "Connective Relations Connective Expressions Connective Structures", en *Text and Discourse Constitution*, ed. por János S. Petöfi, Vol. 4: 97-133.
- Viberg, Åke. 1987. "Tvåspråkighet i skolan – en projektpresentation", en *Barntvåspråkighet, Rapport från ASLA*, ed. por Britt-Louise Gunnarsson, Caroline Liberg y Arne Nesser, Uppsala.

Reviews and Notices

Wales, Katie, Personal Pronouns in Present-Day English. Studies in English Language. Cambridge: Cambridge University Press. 1996. ISBN 0 521 47102 8 (hardback). 234 pp. Price: £35.

Katie Wales' book is the result of some twenty years' 'obsession' with personal pronouns and her interest and enthusiasm for this topic are present everywhere in the book.

A wide range of pronominal topics are discussed. In Chapter 1 basic concepts are introduced and discussed and some prototypical pronominal paradigms are illustrated for both standard and non-standard English. The problems of classifying pronouns are highlighted in the interesting discussion of vocatives of the 'personal' and evaluative type (*we women; you idiot*). According to Wales, both types create problems if we classify pronouns as nouns. For example, *we women* seems to have a different type of 'headship' than *we, the women of England*, where the nouns are in apposition to each other. But, I would like to suggest, there is some evidence that we also need to distinguish between *we women* and *you idiot*. Thus in Swedish an additional distinction is made between *vi kvinnor* ('we women'; the pronoun is more nominal and headlike) and *din idiot* (a possessive pronoun serves as a determiner in the construction: *'your idiot').

Chapter 2 deals with the time-honoured problem of anaphora focussing on recent developments in discourse analysis, pragmatics and cognitive linguistics. A new perspective is added to the discussion of pronominal chains in discourse when the onus is on explaining the repetition of noun phrases rather than on the use of pronouns. Still there is much to find out about noun-pronoun patterns in different discourse genres although such a study would require more rigid corpus-linguistic methods.

Chapter 3 focuses on the importance of the locus of the speech event and the speaker's and the hearer's discourse roles. For readers who are curious about the use of generic *one*, and its points of contact with Swedish 'man', there is an interesting discussion of its use as well as a description of its history.

Chapter 4 discusses a number of issues concerned with prescription and use. For example, should one say *It is I* or *it is me*? According to Wales, the most helpful advice for foreign students of English is to say *it is me* in order to avoid the pedantic connotations of the former construction. Chapters 5 and 6 are of interest because they raise questions about gender and sexism. Wales is a strong advocate of a 'unisex' or singular *they* ("if a subscriber wants their phone number changed"), which she uses herself throughout the book.

It appears that pronouns are a far less clear-cut category than has generally been thought. The vagueness of pronouns and their multiple meanings have not been caught in the grammarian's net (just consider all the potential uses of *it* and the difficulty of defining what *it* means); pronouns carry connotations and have rhetorical effects which have been missed out in the traditional handbooks.

Some of Wales' ideas might be controversial and disturbing to 'word-watchers' and prescriptivists. Clearly, the gap is enormous between the prescriptive rulings of grammarians and the range of regional, social and stylistic variation found in present-day English. We are left with a strong impression that language users are less well behaved than the grammatical authorities would have us to believe; they code-switch between formal and non-formal varieties, between standard and non-standard English and mix what is socially acceptable and non-acceptable.

A wealth of authentic examples illustrate present-day usage and changes mainly among the younger generation. Fans of corpora will find it interesting that Wales